



Ouvrage collectif

1991

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

Vers une école interculturelle : recherches interculturelles dans l'enseignement primaire à Genève

Dasen, Pierre (ed.)

How to cite

DASEN, Pierre, (ed.). Vers une école interculturelle : recherches interculturelles dans l'enseignement primaire à Genève. Genève : Université de Genève Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Section des sciences de l'éducation, 1991. (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation. Pratiques et théorie)

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:92995>

VERS UNE ÉCOLE INTERCULTURELLE

**Recherches interculturelles dans
l'enseignement primaire à Genève**

*Pierre R. DASEN, Novine BERTHOUD-AGHILI, Filippo CATTAFI,
Florence CATTAFI-MAURER, Jorge M. DIAS FERREIRA
Christiane PERREGAUX, El Hadi SAADA*

Cahier N° 61



UNIVERSITE DE GENEVE
FACULTE DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION

VERS UNE ECOLE INTERCULTURELLE

Recherches interculturelles dans l'enseignement primaire à Genève

Pierre R. DASEN, Novine BERTHOUD-AGHILI,
Filippo CATTAFI, Florence CATTAFI-MAURER,
Jorge M. DIAS FERREIRA,
Christiane PERREGAUX, El Hadi SAADA

Cahier No. 61

Pour toute correspondance:
Section des Sciences de l'Education
Université de Genève
1211 Genève 4, Suisse

Février 1991

VERS UNE ECOLE INTERCULTURELLE

Recherches interculturelles dans l'enseignement primaire à Genève

TABLE DES MATIERES

P. R. Dasen	
Introduction.....	1
F. Cattafi-Maurer & F. Cattafi	
Vers une clarification du terme "interculturel".....	11
N. Berthoud-Aghili, C. Perregaux, E. H. Saada	
Enseignants et intégration scolaire des élèves migrants-réfugiés.....	45
C. Perregaux	
Quelle place dans l'école pour les langues de l'immigration?.....	67
C. Perregaux	
"Je me cache dans la calèche pour parler italien" ou	
Que disent les enfants étrangers de 5 ans sur leurs langues et sur leur apprentissage de la lecture?.....	91
E.H. Saada	
Les représentations arithmétiques chez les élèves migrants.....	141
N. Berthoud-Aghili	
Pour une communication interculturelle à l'école. Présentation d'une étude de cas d'un écolier en exil....	191
J. Ferreira	
Joao et Maria.	
A propos de la scolarisation d'enfants portugais à Genève: Etudes de cas.....	223
P. Dasen	
Conclusions.....	279

L'école doit favoriser chez chacun le développement de l'identité dans la diversité, l'ouverture à l'autre et l'enracinement dans une collectivité cantonale et nationale sans enfermement ni exclusion.

Elle doit contribuer à développer la tolérance à l'égard des minorités, des immigrés, des réfugiés; favoriser l'ouverture aux autres cultures, (...) la défense des droits de l'homme, le refus des discriminations de tous genres.¹

INTRODUCTION²

Pierre R. DASEN

Parmi les buts que l'Ecole genevoise s'est assignés, ceux relevés en exergue deviennent de plus en plus prioritaires en fonction du changement social actuel, qui nous amène inexorablement vers une société toujours plus multiculturelle.

Comment atteindre ces buts? C'est à cette interrogation que cette publication essaye de répondre, ou, du moins, d'apporter quelques éléments de réponse. Il s'agit du rapport d'un groupe de recherche créé en 1987 par une convention entre l'Université de Genève, la Direction de l'Enseignement Primaire (DEP), et la Fondation pour le Progrès de l'Homme (FPH); rapport de recherche soit, mais qui veut s'adresser, au-delà du cercle restreint des chercheurs, à un public plus large, aux responsables scolaires, aux enseignants et futurs enseignants, et aux étudiants aussi. En effet, le principe qui a animé ce projet est de chercher à lier directement la démarche scientifique à des problèmes formulés dans la pratique. Pour mieux nous situer, nous reprenons quelques passages du document qui a servi à lancer le projet.³

Genèse du projet

Depuis quelque temps, des problèmes nouveaux se posent aux enseignants genevois. Avec les mouvements migratoires des dernières années, qui amènent dans nos écoles des enfants de cultures très différentes, souvent des enfants de demandeurs d'asile ou de réfugiés (Tamouls, Iraniens, Zairois, Ethiopiens), les enseignants se trouvent confrontés à des difficultés qu'ils ne savent pas comment résoudre. Alors qu'ils s'étaient habitués à la présence d'enfants de travailleurs migrants des pays du Sud de l'Europe, ils se trouvent démunis devant des différences culturelles beaucoup plus grandes.

Cette situation n'est pas sans rappeler celle que connaissent d'autres pays européens depuis plus longtemps, en particulier la France et l'Angleterre, mais elle a aussi sa spécificité. Pour mieux comprendre les problèmes posés et contribuer à les résoudre, les données déjà accumulées ailleurs par des recherches et des projets d'intervention devraient être complétées par de la recherche empirique ancrée dans les réalités locales, et qui relie efficacement la construction du savoir scientifique à l'action pratique.

Dans les écoles genevoises, environ 40% des enfants sont d'origine étrangère, et une centaine de nationalités sont représentées. Ces élèves sont de conditions sociales fort diverses. Les statuts juridiques auxquels sont soumis les étrangers en Suisse créent des ruptures familiales et privent certains enfants d'école. De ce fait, des enfants qui se trouvaient en Suisse sans statut légal peuvent avoir 10 à 12 ans et n'avoir été que peu scolarisés. Leur intégration à l'école dans une classe correspondant à leur âge (ce qui est la règle dans le canton de Genève) peut être problématique. Les enfants de demandeurs d'asile, quant à eux, vivent dans l'incertitude de leur avenir, la procédure fédérale pour accorder le statut de réfugié ou prononcer l'expulsion pouvant prendre très longtemps,

parfois des années. Il arrive aussi que des enfants de demandeurs d'asile n'aient été que très partiellement scolarisés, ou aient appris à lire et écrire avec un alphabet différent du nôtre.

Par rapport à cette situation, nous avons mis sur pied un ensemble de recherches portant sur divers aspects interculturels relatifs à l'enseignement primaire, en particulier par rapport aux élèves enfants de travailleurs migrants et de demandeurs d'asile provenant de cultures extra-européennes. Le projet d'ensemble comprend différents sous-projets, dont les premiers reviennent à préciser les besoins et les problèmes à résoudre, à faire le point sur les actions en cours dans ce domaine, et sur le savoir déjà disponible; des recherches particulières suivront, en relation directe avec les besoins déterminés lors de l'enquête initiale. Quelques'un des questions que nous cherchons à aborder sont les suivantes:

- Comment favoriser les liens entre la pratique et la recherche? Comment élaborer en commun des questions de recherche et des applications qui en découlent?

- Quels savoirs existent déjà, dans la littérature scientifique ou auprès d'individus engagés dans l'action, qui puissent servir de base à nos propres recherches? En quoi la situation actuelle de la présence d'enfants de cultures non-européennes implique-t-elle des innovations pédagogiques? en quoi les recherches précédentes menées en Suisse et dans différents autres pays au sujet des enfants de travailleurs migrants peuvent-elles être utiles?

- Comment déterminer et utiliser les savoirs formels et informels avec lesquels ces enfants abordent leur nouvelle situation scolaire, c.à.d. leurs "savoirs initiaux" ou "pré-acquis culturels"?

- Comment informer les enseignants sur les caractéristiques de la culture d'origine de ces enfants, pour faciliter la communication?

- Quels sont les problèmes spécifiques liés à l'apprentissage du français, de son écriture et de la lecture, quand les enfants ont déjà été alphabétisés dans une langue (et parfois un alphabet) très différents et peu connus des enseignants?

- Quelle pédagogie mettre en place face à des enfants relativement âgés (10-12 ans) n'ayant eu aucune ou peu de scolarisation préalable?

- Quelles sont les attentes respectives des différents acteurs (enfants, parents et enseignants) par rapport à l'institution scolaire, suivant les groupes ethniques particuliers?

- Comment introduire des éléments d'éducation interculturelle dans la formation initiale et continue des enseignants? A quelles contraintes institutionnelles se heurte un tel projet?

- Comment valoriser la présence d'enfants de cultures différentes en vue d'un enseignement réellement inter-culturel, qui favorise le respect des différences et la compréhension mutuelle, et vise à diminuer la xénophobie et le racisme?

Objectifs poursuivis

En résumé, le projet vise, à court terme, à favoriser une meilleure insertion des enfants de cultures différentes, dans le respect de leurs différences individuelles et culturelles. Pour cela, le projet devrait contribuer à mieux outiller les enseignants pour affronter les situations multiculturelles; plus sécurisés, ils seront en mesure de mieux s'adapter aux exigences d'apprentissage de tous les enfants.

A plus long terme, nous pouvons penser que l'effort d'une meilleure compréhension de l'autre, du respect de sa culture, et ceci dès l'école primaire, favorisera l'émergence d'une société dans laquelle la xénophobie et le

racisme prendront moins de place. Comme l'affirme J. Berque (1985) dans le rapport "L'immigration à l'école de la République", prendre en compte l'aspect culturel dans l'institution scolaire profitera à la communauté dans son ensemble.

Les enjeux du projet sont fortement liés au respect, par les partenaires, des objectifs poursuivis. On peut espérer que l'institution scolaire, étant partie prenante du projet, aura à coeur de continuer à mettre en place les structures facilitant des pratiques appropriées, et en particulier celles qui pourront découler des recherches entreprises.

Une orientation commune: la perspective interculturelle

Il est important de faire clairement la distinction entre la pédagogie interculturelle et une pédagogie compensatoire qui s'adresse spécifiquement aux élèves migrants (ce qu'on appelle, en Suisse alémanique, "Ausländerpädagogik"). La pédagogie interculturelle s'adresse à tous les élèves pour les sensibiliser au respect de la diversité culturelle, aux solidarités et à la tolérance, et de façon générale les préparer à vivre dans une société multiculturelle.

L'accueil dans de bonnes conditions des élèves étrangers, et leur intégration dans la société et dans l'école, ne sont donc qu'un des aspects de la problématique interculturelle. On pourrait dire qu'il s'agit d'une condition nécessaire mais non suffisante. Pour qu'une réelle pédagogie interculturelle soit possible, il faut d'abord que la présence d'enfants étrangers ne soit pas vécue par les enseignants comme un problème, mais puisse être vue (sans nier les difficultés) comme un atout, un enrichissement. Le sondage que nous avons effectué auprès d'un petit nombre d'enseignants montre que cela n'est souvent pas encore le cas. C'est pourquoi il convient de

faciliter l'accueil, et de prendre les mesures compensatoires qui permettent aux enfants étrangers de s'intégrer dans l'école genevoise selon les exigences actuelles de celle-ci, en attendant que l'école s'adapte plus complètement à la diversité culturelle.

A son arrivée dans l'école genevoise, l'élève qui provient d'un autre système scolaire présentera nécessairement des "lacunes" par rapport aux "normes" scolaires locales. Il y a plusieurs façons d'interpréter ce fait. Tout d'abord on peut attribuer les difficultés qui se présentent aux élèves, et parler des "problèmes des enfants de migrants", ou alors on peut les attribuer au système scolaire, qui a de la peine à s'adapter aux caractéristiques de sa clientèle. Même si on attribue les lacunes à l'élève, ou aux caractéristiques socio-culturelles de son milieu, on peut y voir une déficience, ou au contraire une différence. Dans les deux cas on pourra prendre des mesures compensatoires pour combler ces "lacunes", mais l'attitude ne sera pas la même. Dans le premier cas, il s'agira de combler des déficiences au plus vite, dans le deuxième cas on cherchera à détecter quelles sont les compétences cachées pour les utiliser dans les apprentissages futurs.

Les recherches en anthropologie culturelle (Camilleri, 1985) et en psychologie interculturelle (Segall, Dasen, Berry & Poortinga, 1990) imposent le choix de la deuxième interprétation, et permettent d'affirmer le principe suivant: Les enfants de cultures différentes ne viennent pas avec des déficiences mais avec des différences. Cette façon de voir les choses a des implications directes pour l'établissement d'un diagnostic de leurs connaissances, leur orientation, et la façon de concevoir une pédagogie compensatoire qui viserait l'intégration plutôt que l'assimilation.

Jusqu'à présent, l'assimilation a été prédominante dans la politique scolaire en Suisse; il s'agit du processus

d'acculturation qui vise à faire adopter les comportements et valeurs de la société d'accueil en remplacement de la culture d'origine. L'intégration est également un processus d'acculturation, mais qui laisse au migrant le choix de garder, selon ses désirs, des aspects de sa culture d'origine, tout en lui garantissant une place dans la société sans aucune discrimination (Berry, 1989).

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

Plan de la publication

Suite à l'orientation générale que nous venons de définir, le premier article de ce Cahier (F. Maurer & F. Cattafi) approfondit les définitions que l'on peut donner au terme "interculturel", en particulier dans la perspective d'une pédagogie interculturelle. Le deuxième texte rapporte brièvement l'enquête que nous avons menée au début de ce projet auprès du corps enseignant, pour déterminer les besoins ressentis, et les possibilités d'y répondre par quelques projets de recherche. Parmi les problèmes soulevés, les questions linguistiques sont, bien entendu, prioritaires, et les deux articles de C. Perregaux y sont consacrés. Les mathématiques sont perçues comme l'un des points d'ancrage possibles dans la communication entre l'enseignant et un élève nouvellement arrivé; mais comment établir valablement l'état des connaissances de l'élève dans ce domaine, et comment l'aider à s'ajuster par la suite au programme romand? C'est à ces questions que l'article de E.H. Saada cherche à répondre.

Si une pédagogie interculturelle touche, bien entendu, les contenus scolaires, elle implique aussi tout le domaine

relationnel; comment favoriser la communication entre l'enseignant et les parents? quelles sont les représentations réciproques que les différents partenaires scolaires (enseignants titulaires, enseignants d'appuis, parents, élève, etc.) se font les uns des autres? comment ces représentations peuvent-elles être biaisées quand interviennent des différences culturelles? L'article de N. Berthoud-Aghili traite cette problématique par rapport aux enfants de requérants d'asile et de réfugiés, dans le cas particulier, iraniens.

Alors que la présence relativement nouvelle d'enfants de cultures extra-européennes était à l'origine de ce projet de recherche, l'enquête menée auprès des enseignants a rapidement mise en lumière les difficultés ressenties par rapport à certains élèves portugais. Nous avons donc, en cours de projet, ajouté un volet de recherche portant directement sur cette population, qui est rapporté dans le chapitre de J. Ferreira.

A la fin de ce Cahier, nous essayons de faire le bilan que nous pouvons tirer de ces trois années d'activités. Quelles sont les implications que l'on peut s'aventurer à imaginer? et quelles sont les perspectives futures à développer?

Notes

¹ L'an 2000, c'est demain. Où va l'école genevoise? Brochure du Département de l'instruction publique. Genève, 1989.

² Nous remercions la Fondation pour le Progrès de l'Homme (FPH) et la Direction des Ecoles Primaires du Canton de Genève (DEP), qui ont conjointement permis la réalisation de ce projet (FPH 87-18 883/90). Nous remercions Madame J. Feyler, alors directrice adjointe, et Monsieur A. Christe, alors directeur, qui ont donné la première impulsion à ce projet. Par la suite, la nouvelle DEP a pleinement soutenu le projet, et nous remercions en particulier MM. J.J. Maspero et R. Journet et Mme. M.-C. Andres de leur collaboration. Parmi les nombreuses personnes qui ont également contribué, d'une façon ou d'une autre, à la réflexion que nous avons menée pendant ces trois années, nous aimerions remercier tout particulièrement P. et P. Calame, M. Cosandey et les autres collaborateurs de la FPH à Paris et à Lausanne, L. Braik et I. Sorbelli du Comité de suivi de la FPH, E. Louis et I. Maestrini (Etudes Pédagogiques de l'Enseignement Primaire), L. Urben-Charrière, D. Sculier, S. Magnin et M.-A. Gyger (SENOF), E. Zurbriggen (Bibliothèque interculturelle de Meyrin-Livron), F. Togni (Centre de Contact Suisses-Immigrés), M. Rey, N. Changkakoti (FPSE), et toutes les personnes qui ont participé aux réunions avec la DEP et celles qui ont contribué au "Répertoire genevois sur les perspectives interculturelles en éducation".

³ Document rédigé en 1987 par Christiane Perregaux et Pierre Dasen.

Références

- Camilleri, C. Anthropologie culturelle et éducation.
Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1986.
- Berque, J. L'immigration à l'école de la République:
Rapport du ministre de l'Education Nationale.
Paris: Centre National de Documentation Pédago-
gique, 1985.
- Berry, J. Acculturation et adaptation psychologique. In J.
Retschitzki, M. Bossel-Lagos & P.R. Dasen, (Eds.)
La recherche interculturelle. Actes du deuxième
colloque de l'ARIC. Vol.1, pp. 135-145. Paris:
L'Harmattan, 1989.
- Gretler, A., Recherche interculturelle: travaux suisses sur
les problèmes scolaires des enfants de travailleurs
migrants et réalisations institutionnelles des
dernières années--une vue d'ensemble. In J.
Retschitzki, M. Bossel-Lagos & P.R. Dasen, (Eds.) La
recherche interculturelle. Actes du deuxième colloque
de l'ARIC. Vol.2, pp. 253-267. Paris: L'Harmattan,
1989.
- Segall, M.H., Dasen, P.R., Berry, J.W. & Poortinga, Y.H.
Human behavior in global perspective: An introduction
to cross-cultural psychology. New York: Pergamon,
1990.

VERS UNE CLARIFICATION DU TERME "INTERCULTUREL"¹

Florence Cattafi-Maurer

Filippo Cattafi

Le sujet de cet article est un essai de clarification du terme "interculturel", d'une part à travers le sens qui en est donné dans le champ de l'éducation (éducation ou pédagogie interculturelle) et d'autre part, en fonction de sa signification en psychologie (psychologie interculturelle). Il va sans dire que ce choix entraîne inévitablement la perte d'un certain nombre de dimensions (de nature sociologique par exemple).

Sans vouloir faire de la terminologie, il nous semblait logique de commencer par définir "interculturel" comme un terme plutôt que comme un concept, ceci par le simple fait que le terme est identique pour qualifier deux domaines, alors que le concept a tendance à se référer à diverses abstractions, et par conséquent à des constructions mentales aussi diffuses que différentes. D'autant qu'il n'est pas du tout sûr que la majorité des esprits scientifiques s'entendent sur le concept "interculturel".

Nous tenterons dans un premier temps de décomposer le terme (puisque'il s'agit apparemment d'un mot composé), puis de le décrypter, en cherchant des référentiels qui nous apparaissent comme plus explicites. Ainsi face aux débats qui agitent la francophonie au sujet de ce terme, il peut paraître banal d'affirmer, ou de réaffirmer, qu'il est composé du préfixe "inter" et de l'adjectif "culturel". Néanmoins, c'est par la voie de cette évidence que nous avons traité le terme "interculturel".

La première section tente de situer les différentes acceptions du préfixe "inter" telles qu'elles sont exprimées par certains chercheurs en éducation et en psychologie. Elle fait ressortir également les enjeux

méthodologiques que les diverses références terminologiques sollicitent : interaction, réciprocité, comparaison, etc.

Dans la deuxième section, nous avons voulu relever l'implication de la variable culturelle en psychologie interculturelle et sa transposition dans le champ de l'éducation. Il s'agissait également de démontrer l'apport de la psychologie interculturelle et de ses fondements anthropologiques dans les pratiques éducatives, en vue d'une pédagogie basée sur une conception dynamique, et non pas figée, du concept de culture.

La dernière section se réfère à différents travaux du Conseil de l'Europe et montre comment les experts et praticiens du champ éducationnel notamment, ont, à partir de la problématique des enfants migrants, évolué vers une approche interculturelle des méthodes et contenus de l'enseignement.

LE PRÉFIXE INTER : DIMENSION POLYSEMIQUE

Quelques chercheurs et praticiens de l'éducation se sont arrêtés sur le préfixe inter pour préciser leurs pensées. Ils ont d'une part essayé de démontrer sa spécificité et d'autre part de lui donner un sens plus ou moins pragmatique en rapport avec l'adjectif "culturel". D'autres se sont moins préoccupés du préfixe lui-même que du terme global (interculturel), jugeant peut-être que la signification d'un tel préfixe allait de soi, et renvoyait donc à des références de sens commun, comme celles que l'on rencontre dans les mots "international" ou "intercontinental", pour ne citer que ceux-ci. Pour notre part, nous avons tenté d'examiner quelles significations étaient données à ce préfixe dans les domaines que nous avons choisis, et ceci à travers les propos de différents auteurs.

En éducation interculturelle

Selon Abdallah-Pretceille (1984, p. 42) le préfixe inter ne correspond pas à "un simple indice réthorique, mais renvoie à un processus dynamique marqué par la réciprocité des perspectives". Le préfixe inter est ici associé à un processus dynamique et non pas statique, ce qui implique une action visant des individus ou des groupes d'individus en contact: il y a donc interaction. La "réciprocité des perspectives" qui vient alimenter cette dimension interactive renvoie à la notion de point de vue, et donc à celle de subjectivité; ces perspectives ne peuvent être construites et définies, à notre sens, qu'à partir de représentations sociales, qui sont elles-mêmes en interaction, ou "elles-mêmes construites en inter-définition" (Abdallah-Pretceille, 1984, p. 42). En d'autres termes, le préfixe inter suggérerait un processus dynamique concernant certes les individus et les groupes d'individus, mais également les représentations sociales, mentales qui sont drainées par le processus interactif lui même.

Rey (1986) adopterait une version assez proche de celle qui vient d'être mentionnée. Pour elle, le préfixe inter se réfère à l'interaction, l'échange, le décroisement et la solidarité objective. En effet, les mots utilisés ici pour caractériser ce préfixe impliquent également une volonté de changement, d'action au sein d'une société plurielle ou multiculturelle. Il faut rappeler que nous nous trouvons ici dans le champ de l'éducation, et si l'"interculturel est d'abord et avant tout une pratique" (Abdallah-Pretceille, 1986, p. 23) c'est parce que l'acte éducationnel relève lui-même de pratiques. La spécificité du champ pédagogique nous permet d'associer le sens du préfixe inter à une intention volontariste qui touche le "faire..." ou le "faire en sorte que...". Cette remarque a son importance puisqu'elle nous donne l'occasion de contextualiser ce préfixe en fonction du lieu où il est actualisé, et par là-même de signaler que d'autres disciplines sont également

concernées par l'utilisation de ce préfixe lié à l'adjectif "culturel"; notamment la "cross-cultural psychology", dont la traduction française correspond généralement à "psychologie interculturelle".

En psychologie interculturelle

Cette discipline a pris son essor et s'est institutionnalisée dans les années 60 surtout aux Etats-Unis. Dans son intitulé nous retrouvons le terme "interculturel", mais la signification du préfixe inter diffère de celle évoquée ci-dessus, et cette divergence est motivée par un champ d'application lui-même différent.

La psychologie interculturelle a mis l'accent sur l'influence du contexte culturel sur le développement psychologique de l'individu. Ainsi, les études faites dans ce domaine démontrent, selon Mauviel (1985, p. 5) que "la culture d'un groupe humain affecte sa perception de la réalité, son mode de sélection et d'organisation de l'information, de mémorisation...". Ces études s'intéressent de près aux processus d'apprentissage, aux contextes culturels de l'apprentissage. Nous reviendrons plus tard sur une définition plus détaillée du travail effectué dans ce domaine. L'intérêt d'une telle approche consiste à mettre en évidence l'ethnocentrisme de la psychologie occidentale, et dans le même temps à être en rupture avec celui-ci. En fait, il s'agit de confronter des théories psychologiques occidentales à d'autres contextes culturels, démarche qui en soi fait preuve de décentration et de relativisme culturel (notion qui sera définie par la suite). Cette approche tend donc à ouvrir d'autres perspectives en tentant de suivre des pistes déjà formulées par Piaget lui-même qui écrivait: "Toute recherche comparative portant sur des civilisations ou des milieux différents amène à soulever le problème de la délimitation des facteurs propres au développement spontané et interne de l'individu et des facteurs collectifs ou culturels de la

société ambiante considérée". (Piaget, 1966, cité par Mauviel, 1985, p. 5).

Le sens du préfixe inter, dans ce domaine, fait avant tout référence à l'aspect comparatiste, aspect qui est au coeur de la méthode en psychologie interculturelle. Les chercheurs travaillant dans ce domaine procèdent généralement à des comparaisons, portant par exemple sur le développement cognitif entre des individus différemment enculturés. Ainsi, la présence du préfixe inter se justifie par analogie à la préposition **entre**. De plus, l'utilisation de cette préposition tendrait à insister sur le fait que la psychologie interculturelle travaille souvent sur des cultures éloignées les unes des autres, ce qui signifie qu'elle ne traite pas nécessairement d'individus en contact². Un exemple de ce genre d'études serait l'étude des processus de raisonnement dans l'espace chez des enfants genevois et chez des enfants inuits. Il n'y a pas ici de projet sociétal dans lequel les enfants inuits et genevois doivent se rencontrer et vivre ensemble. Le préfixe inter ne s'adresse donc pas directement aux sujets culturels étudiés, mais n'a de sens que pour la méthode qui est employée en psychologie interculturelle, pour le développement et la construction de ses théories. C'est donc bien la psychologie en tant que discipline scientifique de la connaissance qui tire profit de ce préfixe instrumental et par conséquent d'une démarche **inter-culturelle**. Cela étant, il reste que les chercheurs sont eux aussi culturellement situés et pour mener leurs recherches, il leur est éthiquement indispensable, nous semble-t-il, de créer une interaction avec les individus ou groupes culturels étudiés. Ce qui revient à dire que les chercheurs eux-mêmes sont pris dans un processus dynamique. Mais cette réflexion relève sans doute d'une autre étude.

Un débat ouvert ou fermé ?

Certains chercheurs dans le domaine de l'éducation interculturelle semblent critiques à l'égard de l'usage du terme "interculturel" en psychologie. Ainsi, pour Rey, l'utilisation de ce terme pour la traduction de "cross-cultural" sèmerait la confusion dans les perspectives d'actions interculturelles en éducation. Elle souligne à ce propos que "le terme américain **cross-cultural** traduit jusqu'alors par **transculturel** s'est vu traduit bientôt par **interculturel**, terme qui commençait à se répandre et à devenir à la mode". (Rey, 1989, p. 69). Est-ce à dire que certains chercheurs en psychologie interculturelle auraient tendance à exploiter ce terme à loisir en le détournant ou en le vidant de sa substance parce qu'à un moment donné le terme "interculturel" est devenu un sujet d'actualité idéal pour monopoliser l'attention? Ceci reste à vérifier. Toujours est-il que pour Rey le terme "interculturel" risque de perdre de plus en plus son sens interactionniste dans le champ des sciences sociales: "Il peut se référer à une approche comparatiste et se satisfaire méthodologiquement de la juxtaposition". (Rey, 1989, p. 69). En fait, nous retrouvons dans cette affirmation la position qui est généralement adoptée dans le champ éducationnel, réfutant la juxtaposition et donnant, par la même occasion, au préfixe inter, une connotation qui repose sur les caractéristiques d'un projet moteur, exprimant un rapport "positif" entre personnes ou groupes de personnes d'horizons culturels divers vivant dans une même société.

Cela étant dit, il ne s'agit pas pour nous de faire ou de "faire faire" à d'autres un procès des mots, mais plutôt de relever les nuances d'acception dues aux fondements mêmes d'un champ ou d'une discipline donnée. Nous ne désirons, en aucun cas, dériver vers un conceptualisme doctrinaire, mais nous cherchons simplement à contextualiser le préfixe, afin de mieux comprendre son implication dans une certaine réalité. En fait, nous pensons

que l'idée qui se trouve derrière, ou dans ce terme, est plus essentielle que le terme lui-même. Hélas, nous n'avons que des mots pour la dire, et ceux-ci provoquent, qu'on le veuille ou non, des réactions dont il faut aussi se préoccuper.

IMPLICATION DE LA VARIABLE CULTURELLE

Inspiration anthropologique de la psychologie interculturelle

Dans une discipline où l'on utilise des comparaisons basées, entre autre, sur la variable culturelle, à l'instar des études faites en psychologie interculturelle, il nous semble fondé de nous interroger sur l'interprétation du concept de culture. D'emblée, ce qui apparaît, c'est que la psychologie interculturelle s'inspire, à cet égard, de la littérature anthropologique, et surtout de certaines données plus spécifiques portant sur le développement individuel. Cette inspiration nous semble légitime puisque les anthropologues ont été, en quelque sorte, les pionniers dans l'entreprise qui consistait d'une part à s'intéresser au concept de culture, et d'autre part à tenter de le définir. Toutefois, au sein même des courants anthropologiques, nous n'avons pas rencontré un consensus définitionnel se rapportant à ce concept. Autrement dit, "les définitions de Culture des anthropologues sont presque aussi nombreuses que les anthropologues eux-mêmes, de plus, ces définitions sont parfois, ou souvent, tellement larges que tout ce qui n'est pas <nature> est classé sous culture" (Poglia, 1987, p. 46). Encore que pour Morin (1973) par exemple, cette dichotomie "Nature/Culture" ne soit pas aussi clairement déterminée.

Cependant, certaines idées forces ont tendance à se regrouper, et tous ceux qui se sont hasardés à broder

autour du concept de culture, ont pu dégager un noyau de base inclus dans une définition relativement large. Ce noyau est reflété par exemple dans la définition suivante de la culture: "une culture est la configuration des comportements appris et de leurs résultats dont les éléments composants sont partagés et transmis par les membres d'une société donnée". (Linton, 1986, p. 33)³. Nous considérons cette définition comme un point de repère choisi parmi d'autres pour engager une réflexion sur la variable culturelle exprimée en psychologie interculturelle. De plus, pour mieux observer l'articulation entre certaines thèses anthropologiques et la psychologie interculturelle, nous allons nous servir d'une définition de cette dernière proposée par Berry, Poortinga, Segall et Dasen (in press). Pour ces chercheurs,

La psychologie interculturelle est l'étude des ressemblances et des différences dans le fonctionnement psychologique individuel dans divers groupes culturels ou ethniques, ainsi que des relations entre les variables psychologiques et les variables socioculturelles, écologiques et biologiques, aussi bien que des changements qui interviennent dans ces variables.

En suivant les sentiers heuristiques de l'anthropologie culturelle, la psychologie interculturelle nous permet de revenir sur certains postulats, afin de poser quelques bases dans notre réflexion sur le concept de culture, tant en psychologie que dans le champ de l'éducation.

Nous allons donc reprendre la classification des définitions du concept de culture opérée par Kroeber et Kluckhohn (1952), et citée par Berry et al. (in press).

Diverses définitions du terme "culture"

Cette classification concerne six dimensions que l'on peut dégager lorsque l'on tente de définir le concept de culture; ces dimensions peuvent être qualifiées de la

manière suivante : descriptives, historiques, normatives, psychologiques, structurelles et génétiques. Nous pensons qu'il n'est pas inutile, comme l'ont fait les quatre auteurs susmentionnés, de reprendre la description de ces différentes catégories car elles nous donnent l'occasion de situer certaines tendances relatives à la notion de culture.

-Les définitions descriptives tentent d'énumérer, de façon exhaustive, le contenu d'une culture à travers les activités et le mode de vie des individus d'un groupe culturel donné. Ce type de définition, souvent rencontré dans la littérature en sciences sociales, peut être associé, comme le souligne Poglia (1987), à la conception de Malinowski "pour qui la culture comprend non seulement les idées, les croyances, les coutumes, mais aussi les outils, les techniques, les biens de consommation, etc". (p. 49). Ces définitions se rattachent, plus ou moins, à ce qui est visible et observable. Néanmoins, elles revêtent un aspect globalisant d'où émerge un certain degré de généralité. De plus, bien que cette approche descriptive garde toute son utilité du point de vue ethnographique pour les chercheurs en psychologie interculturelle (puisque'elle permet d'obtenir des informations factuelles sur un groupe humain), de par l'immensité de la tâche, elle se révèle toutefois lacunaire et Abdallah-Pretceille (1986) note que "le seul stade descriptif ne permet pas d'épuiser la totalité des traits d'une culture" (p. 30). En outre, "toute tentative de formalisation d'une culture s'oppose en fait à la complexité du réel" (op. cit.).

-Les définitions historiques peuvent être illustrées, en quelque sorte, par la définition de Linton qui se réfère à l'étymologie même du mot "tradition", en évoquant la transmission des éléments composants de la configuration culturelle. Ces définitions tendent à souligner l'accumula-

tion de la tradition à travers le temps plutôt que d'énumérer la totalité ou l'éventail des phénomènes culturels.

-Les définitions normatives relèvent elles les règles organisées qui gouvernent les activités d'un groupe humain. Contrairement aux définitions descriptives et historiques dans lesquelles la vie culturelle se rapporte à ce qui est clairement observable par le biais des comportements, les définitions normatives requièrent donc l'attention sur ce qui se trouve à l'intérieur et derrière les activités manifestes. Il s'agit donc de rechercher l'implicite dans ce qui se présente comme explicite.

-Les définitions psychologiques tendent à souligner une variété de caractéristiques étant toutes, de façon générale, de nature psychologique. Elles incluent des notions comme l'adaptation, la résolution de problème, l'apprentissage et les habitudes. Ce versant psychologique nous semble pertinent lorsque l'on tente une approche interculturelle (y compris dans le champ de l'éducation), puisqu'il polarise un intérêt particulier sur l'activité du sujet culturel lui-même, en tant qu'individualité. Cette remarque mérite d'être mentionnée car si nous la transposons sur le plan éducationnel, elle devrait nous permettre de ne plus considérer un enfant étranger comme objet culturel, victime "inconditionnelle" de sa "propre" culture, ou assimilé à elle, mais de le voir en tant que sujet culturel.

-Les définitions structurelles traitent des modèles ou de l'organisation de la culture en terme de structure. Cependant, ces définitions structurelles demandent également d'aller au-delà des caractéristiques culturelles manifestes, afin de découvrir les configurations existantes. Il convient ici de préciser que cette approche

ne concerne pas directement la réalité empirique, mais des modèles qui sont construits par le chercheur.

-Les définitions génétiques se préoccupent de la genèse de la culture. "La culture émerge comme adaptative à l'environnement d'un groupe, de par l'interaction sociale et de par un processus créatif qui est une caractéristique de l'espèce humaine." (Berry et al., in press).

Confusions à éviter

Afin d'exprimer plus clairement ce que la psychologie interculturelle entend par la notion de culture, Berry et al. apportent certaines précisions, en la confrontant avec des représentations de sens commun. Pour éviter des confusions, il est impérieux de souligner ce qui n'est pas "culture"; car, de toute évidence, tout ne peut pas être enveloppé dans la notion de culture.

Premièrement, la culture ne se réduit pas seulement à la culture des gens "cultivés", appartenant à une élite sociale. Bien plus que le fait d'écouter de la musique classique ou de visiter les galeries d'art, la culture concerne, in extenso, tous les produits matériels ou immatériels de la vie humaine.

Deuxièmement, culture ne signifie pas civilisation. Le terme "civilisé" est le produit d'un jugement de valeurs et implique qu'il se définisse en fonction de son contraire, à savoir "primitif" ou "sauvage". En fait, tous les groupes humains ont une culture et celle-ci ne peut et ne doit contenir aucune connotation qualitative, comme l'a suggéré le courant évolutionniste.

Troisièmement, la culture n'est pas la société. Une société est une collectivité d'individus (de tous âges, des deux sexes, etc) qui interagissent en fonction d'un certain nombre d'institutions (au sens large) et de centres d'intérêts qu'ils ont en commun. En ce sens, plusieurs cultures peuvent être représentées au sein d'une même

société; c'est ce qui permet de dire que nos sociétés sont multiculturelles. "Une société est composée d'un certain nombre de personnes, tandis que la culture est la façon de vivre que celles-ci ont en commun." (Berry et al., in press.). En outre, les sociétés post-industrielles comme les nôtres évoluent à un rythme très rapide et les phénomènes de changement sont pour ainsi dire constants. Par contre, toute culture en étant, d'une certaine manière, la résultante d'un processus historique, induit, par le biais de son caractère structuré, une notion de durabilité et de transmissibilité.

Le courant évolutionniste

En précisant que la culture n'est pas synonyme de civilisation et en réaffirmant l'un de leurs buts, qui est de lutter contre l'ethnocentrisme en psychologie, les chercheurs en psychologie interculturelle condamnent, sans l'ombre d'une hésitation, les thèses évolutionnistes se rapportant à la culture. Cet évolutionnisme biologisant, courant qui a traversé l'anthropologie à la fin du 19ème siècle, a été conçu sur la base d'une évolution culturelle unique et linéaire. Dans cette optique, les sociétés occidentales sont perçues comme le référentiel majeur et le dernier stade de l'évolution. Cette théorie qui décrit le chemin que doivent parcourir toutes les sociétés en marche vers la "civilisation", et ceci à partir d'origines identiques, relègue ainsi toutes les sociétés non-occidentales, dites primitives, à un stade inférieur de ce développement. Cette perception totalement non-scientifique suppose donc qu'il existe une amélioration, dans l'échelle temporelle, de la qualité de la culture, ce qui fait inévitablement émerger la notion de progrès. D'après Berry et al. (in press), ce "darwinisme social" ne mérite qu'un rejet inconditionnel car l'on ne peut faire un parallèle entre l'évolution biologique (des amibes au genre humain) et l'évolution culturelle (des chasseurs-nomades à nous). A

cela il convient d'ajouter une remarque de Levi-Strauss, cité par Abdallah-Pretceille (1986), qui n'est pas sans pertinence :

Toutes les sociétés humaines ont derrière elles un passé qui est approximativement du même ordre de grandeur. Pour traiter certaines sociétés comme des "étapes" du développement de certaines autres, il faudrait admettre qu'alors que, pour ces dernières, il se passerait quelque chose, pour celles-là, il ne se passait rien ou fort peu de choses. (p. 106)

La position de Berry et al., pour contrecarrer ces théories est de considérer que la diversité et les changements culturels apparaissent comme une adaptation à de nouvelles conditions écologiques (physiques et sociales). L'approche fonctionnaliste de ces auteurs et leur cadre conceptuel sont bien illustrés dans la figure en annexe. Ainsi, il est impérieux de remettre constamment et quotidiennement sur le métier, l'ouvrage de la diversité et de la pluralité comme fait important de l'histoire humaine.

La culture est un phénomène collectif

De toute évidence, le concept de culture se rapporte et se situe au niveau d'un groupe; ce qui nous amène donc à affirmer que la culture est indubitablement un phénomène collectif. En d'autres termes, pour que l'on puisse parler de culture, il est indispensable qu'il existe une construction mentale ou matérielle reposant sur la création d'une collectivité. Kroeber (1917), cité par Berry et al, relevait déjà les notions de durabilité et de transmissibilité: une culture change certes, mais ces changements, si l'on se place sur une vaste échelle temporelle, s'effectuent plus ou moins lentement suivant les sociétés. Or, les individus particuliers viennent et disparaissent (naissent et meurent) de façon relativement rapide. Ceci signifie que "la culture ne dépend pas d'individus particuliers pour pouvoir exister, mais a une existence propre au niveau collectif du groupe." (Berry et

al., in press.). Le deuxième argument de Kroeber est relatif au fait qu'un seul individu ne peut posséder toute la culture du groupe auquel il appartient. Ces deux arguments peuvent paraître évidents, mais ils méritent d'être rappelés afin de ne pas assimiler d'emblée culture et société. La culture ne se réduit pas aux individus et vice-versa.

Par ailleurs, l'aspect collectif de la culture est non seulement une observation pertinente en soi, mais il constitue une base matérielle importante pour les études en psychologie interculturelle. En effet, cet aspect permet "d'employer la distinction groupe/individu dans la tentative de tracer l'influence des facteurs culturels sur les phénomènes psychologiques individuels." (Berry et al., in press.). Toutefois, il faut se garder de confondre le phénomène collectif avec la cohérence de ce phénomène. Certes, comme nous l'avons déjà dit, la psychologie interculturelle s'est, dans un premier temps, intéressée à des sociétés lointaines, qui ont eu peu de contacts avec d'autres groupes culturels (bien qu'à l'heure actuelle aucune culture n'évolue plus en vase clos). En fait si dans certaines de ces sociétés on peut observer chez les individus une plus ou moins grande harmonisation des façons de penser et d'agir, il semble quasiment impossible dans des sociétés post-industrielles à changements et à adaptations constants d'avancer l'argument de la cohérence. Il est donc peu probable, si l'on se centre sur l'individu en interaction, de trouver clairement une cohérence culturelle explicative à des comportements sociaux. En avançant dans ce raisonnement on peut penser que la recherche d'une cohérence culturelle mythique ne fait qu'accroître les ghettos, les barrières entre cultures et donne l'illusion d'une construction identitaire figée des individus vivant dans des sociétés pluriculturelles. A cet égard, il est plus adéquat d'affirmer que l'individu procède par glissements identitaires. Pour comprendre ces

phénomènes individuels et collectifs, les chercheurs placent au premier plan de l'analyse le concept de resocialisation (Mauviel, 1985; Clanet, 1989) ou encore celui d'acculturation⁴, exprimant ainsi le processus d'adaptation du sujet à des situations changeantes et variées. Processus qui en soi se révèle être jalonné d'arbitrages et de compromis effectués par un individu entre les diverses normes qui s'imposent à lui, les valeurs et croyances auxquelles il souscrit et ses intérêts tels qu'il les conçoit.

Le relativisme culturel et ses excès

En postulant l'autonomie culturelle de chaque groupe humain, l'anthropologue nord-américain Franz Boas, en 1911, a introduit le premier la notion de relativisme culturel. Cette notion, conçue pour aller à l'encontre des théories évolutionnistes, deviendra une notion primordiale et le fer de lance des anthropologues culturalistes. Ces derniers vont donc prôner que toute culture ou élément culturel doit être évalué dans son contexte. Pour Mead, le "relativisme culturel suppose que chaque élément du comportement culturel soit considéré en rapport avec la culture dont il fait partie, et que dans cet ensemble systématique, chaque détail ait une signification..." (Adballah-Pretceille, 1986, p. 100). Comme nous pouvons l'observer, cette notion vient encore une fois se dresser contre l'attitude ethnocentrique de l'observateur ou du chercheur, poussant celui-ci d'une part à la décentration, et d'autre part, à l'acceptation factuelle de la diversité. Aux chercheurs en psychologie interculturelle, le relativisme culturel, impose, entre autre, d'adapter matériellement et symboliquement les tests et expériences au contexte culturel étudié. C'est ainsi que Berry (1969), en s'inspirant de cette notion de relativisme culturel, a proposé, pour les études en psychologie interculturelle, une approche dite "émic" par opposition à une approche dite "étic imposée".

Dans l'approche "émic", le chercheur essaie d'étudier une société (ou un aspect de cette société) de l'intérieur, dans les termes de cette dernière, en essayant de se débarrasser de ses propres conceptions. Par contre, dans une approche "étic imposée" le chercheur étudie un groupe culturel à partir de sa propre culture ou d'une théorie bien établie qu'il "testera" dans la culture étudiée.

Une approche totalement "émic" n'est guère possible: non seulement il est impossible de se démettre totalement de sa propre enculturation, mais encore tout résultat d'une recherche "émic" serait par définition incommunicable à quiconque en dehors de la société étudiée. Nous comprenons donc aisément que sans un minimum de références théoriques et inéluctablement personnelles, il n'y aurait ni recherches, ni chercheurs dans ce domaine. Pour résoudre ce dilemme, Berry (1969) retient alors une approche dite "étic dérivée". Celle-ci oblige le chercheur en psychologie interculturelle à remettre en question ses théories de départ en fonction des éléments "émic", afin d'observer ce qui peut et doit être validé dans les cultures qui sont comparées. Au travers de cette méthode d'étude, nous sommes enclins à penser que le relativisme pur est non seulement impossible, mais également peu souhaitable en sciences humaines.

En effet, le relativisme culturel poussé à l'extrême, aboutissant donc à ce qu'on pourrait appeler un "hyper-relativisme culturel", risquerait fort d'induire le chercheur en erreur. A force de référer tout comportement, toute attitude à une explication culturelle, l'on peut cacher la véritable nature d'un comportement. En fait, toute attitude n'est pas forcément rattachée au contexte culturel, comme si nous étions machinalement des "objets humains" produits culturellement où tout serait déjà joué et expliqué d'avance sur le plan culturel. Ceci nous apparaît comme d'autant plus vrai si l'on étudie un groupe culturel vivant dans une société multiculturelle. Dans ce

contexte pluriel il serait véritablement difficile de trouver un système culturel totalement cohérent et fermé susceptible d'expliquer une attitude donnée. "L'hyper-relativisme culturel" ne peut nier en bloc l'existence de certains phénomènes psychologiques universels ou du moins d'une certaine logique commune à tous les êtres humains. En ce sens, la psychologie interculturelle, en se définissant comme "l'étude des ressemblances et des différences dans le fonctionnement psychologique individuel dans divers groupes culturels ou ethniques..." (Berry et al., in press.), peut se révéler être d'un apport pertinent pour les chercheurs travaillant avec la variable culturelle et notamment dans l'optique éducationnelle. Car, comme le souligne Camillieri (1988, p. 575): "pour prévenir les effets pervers.... il convient d'abord de scruter le champ de tout ce qui est ressemblances entre cultures, dont la focalisation sur les différences détourne l'attention."

Le concept de culture dans le champ de l'éducation inter-culturelle

Pour le Conseil de l'Europe, on pratique une approche interculturelle dès lors que l'on pratique "interaction, échange...reconnaissance des valeurs, des modes de vie, des représentations symboliques auxquelles se réfèrent les êtres humains, individus ou sociétés, dans leurs relations avec autrui et dans leur appréhension du monde..." (Rey, 1986, p. 17). Mais comment introduire cette ouverture, cette variable culturelle dans le champ spécifique de l'éducation scolaire ? Comment parvient-on à accéder à la connaissance de ses propres valeurs et encore plus aux représentations symboliques auxquelles se réfèrent des individus ou groupes d'individus de cultures différentes ?

A la suite de ces questions qui surgissent lorsque l'on pénètre dans la complexité qu'engendre la pratique, nous avons essayé de restituer différentes propositions

théoriques et plus pragmatiques aussi. Celles-ci, devraient permettre aux praticiens de situer (ou de se situer) plus précisément, et d'utiliser à meilleur escient la notion de culture dans les visées pédagogiques.

Dans l'ensemble, nous pouvons constater qu'au niveau des recherches en éducation, un consensus s'est progressivement formé au sujet de la variable culturelle. Le but d'une approche interculturelle n'est pas, ou plus seulement, de connaître une culture, démarche déjà éminemment difficile de par la décentration qu'elle implique. L'élément essentiel dans ce processus d'apprentissage relevant de "l'inter-culturel" est de créer des situations qui impliquent des individus. Pour ce faire, Abdallah-Pretceille (1988) différencie deux approches. D'une part, celle qui tend à s'attarder sur des aspects civilisationnels (grands moments historiques, littérature, traits marquants d'une culture donnée...), avec le risque que ces informations ne soient pas toujours actualisées et que des anachronismes et erreurs marquent souvent les cours. D'autre part, celle qui est basée sur un renouvellement des contenus et surtout des méthodes d'approches des réalités culturelles. Il s'agit, dans cette deuxième proposition, d'intégrer la dimension anthropologique et non plus seulement folklorique. Mais renouvellement des contenus ne signifie pas pour autant définitions énumératives ou descriptives qui risquent, comme nous l'avons mentionné, d'être incomplètes et inadéquates. Il s'agit donc de trouver un moyen d'intégrer la variable culturelle afin que les individus puissent trouver, tant que faire se peut, un lieu de rencontre, de communication. De ce fait, il serait alors possible d'aborder le caractère opérationnel, engageant pleinement des personnes et non plus seulement des représentations souvent stéréotypées de ces individus.

A des fins d'actions il s'agit de voir ce qui relève de la variable culture. Camillieri (1988) pose à ce propos la question suivante : "comment un enseignant pourrait-il réaliser un accord délicat entre les ensembles culturels présents dans sa classe s'il ne sait pas, préalablement, repérer la variable culture dans les aspects de la vie scolaire de façon à en tenir compte dans ses comportements ?" (p. 566).

L'approche anthropologique de la notion de culture rappelle que les contenus d'une culture donnée sont organisés en un ensemble. Dès lors, comme le souligne Camillieri (1988, p. 567), "les traits culturels, différents d'une formation à l'autre, du fait même qu'ils constituent des constellations rattachées à des modèles distincts et autocentrés, ne peuvent être compris qu'à partir de la logique induite par ces derniers." Il est donc difficile de prétendre appréhender des modèles qui souvent représentent, à plusieurs égards, des stéréotypes rarement observés dans la réalité. La question reste cependant posée quant aux possibilités d'utilisation du concept de culture en pédagogie interculturelle. Par ailleurs, l'hyper-relativisme culturel n'est plus de mise lorsqu'il s'agit de communiquer et de mettre en oeuvre des situations concrètes d'apprentissage. Camillieri (1988) nous rappelle en effet que cette approche peut induire "une acceptation de principe externe, qui ne réduit pas nécessairement les réactions affectives" (p. 567).

En revanche, mentionnant l'approche fonctionnaliste de la culture (considérée déjà par la psychologie interculturelle), celle-ci semblerait plus à même d'être mise en application pédagogiquement, et donc d'entrer dans l'optique éducative du concept interculturel. Il s'agirait donc de considérer

La culture comme une formation qui s'est construite, entre autres choses, en fonction des défis portés par l'environnement, comme un ensemble de dispositions destinées à y répondre... Ce point

de vue explicatif, dans la mesure où on peut le développer, présente d'autres avantages : il contribue à éliminer la simple description débouchant volontiers sur le folklore et l'exotique et, surtout, il enseigne aux partenaires de l'univers scolaire la nécessité de se représenter toute culture en situation, dans l'environnement effectif où elle s'est constituée. (Camillieri, 1988, p. 567).

Ce regard appliqué ne servirait donc pas forcément à accepter les pratiques ou croyances jugées "choquantes" (port du voile, manger avec les mains, etc.), mais pourrait amener à comprendre les raisons qui font que telles pratiques ou telles croyances ont pu, à un moment donné, émerger, perdurer, se transformer. Il est cependant certain qu'il ne faut pas se leurrer sur les limites qui surgissent à nouveau avec cette approche. Il est en effet improbable que les éléments de formations culturelles soient aussi rationnels et explicables que l'analyse dont nous avons fait écho.

L'approche interculturelle en pédagogie peut-elle être pratique ?

Est-ce à dire que l'apprentissage à l'approche interculturelle ne peut être que théorique, épistémologique, car son application ne peut être qu'incomplète, inadéquate, en engendrant inévitablement divers effets pervers ? S'il s'agit de tenir compte des "phénomènes" culturels à l'intérieur de la classe, il ne faut cependant pas que l'enseignant transforme des différences de type culturel, tant au niveau des attitudes que des apprentissages, en questionnements perpétuels sur les effets possibles ou imaginables de la culture. Attitude qui risquerait fort d'amener des différences de traitement, non plus individuelles, mais basées sur l'appartenance souvent forcée et mythique des enfants à leur culture originelle. Les problèmes que soulève une prise en compte du "culturel" pour de meilleures performances individuelles, et pour un

apprentissage enrichissant pour tous, sont donc assez complexes pour que nous nous arrêtions un instant sur cette question.

Ce que nous pouvons d'ores et déjà avancer, au vu des nouvelles recherches sur les stratégies identitaires des individus, et plus particulièrement des enfants de migrants, étudiées notamment par Malewska (1987), c'est que le "choix" qu'une personne fait à un moment de son évolution s'effectue au sein d'un ensemble de valeurs répondant, toujours dans une vue instrumentale et pragmatique, aux besoins constitutifs de cette personne dans un environnement donné. Or cela suppose que l'enseignant ne doit ni ne peut figer des valeurs, bien réelles pourtant, mais imbriquées dans des mécanismes de changements, d'évolution. Dans le souci d'une application pédagogique interculturelle, Camillieri (1988) parle de l'avantage de connaître les processus de formation de l'identité, ainsi que les manipulations que l'enfant opère dans ses mécanismes d'identification.

Afin d'éviter des catégorisations hâtives et lourdes de conséquences, mais qui néanmoins partent de bons sentiments, il faut s'avancer avec prudence dans les conseils en matière de formation à l'approche interculturelle. On peut donc admettre qu'il serait souhaitable de voir introduire dans les réflexions professionnelles de l'enseignant ce que Henri-Lorcerie (cité par Camillieri, 1988) appelle le "répertoire culturel diversifié". Diversifié par le fait même que l'"on a jamais affaire concrètement aux cultures, mais à leurs porteurs, c'est-à-dire à des sujets humains dont les caractéristiques dépassent cette dimension et simultanément, s'intriquent à elle diversement." (Camillieri, 1988, p. 580).

En fin de compte ce que Camillieri propose pour que l'adjectif culturel prenne toute sa signification dans le concept interculturel, c'est que l'enseignant puisse réfléchir aux implications et aux limites de l'approche

interculturelle. Connaître les limites, c'est également prendre conscience que cette approche s'effectue dans un cadre institutionnel précis, l'école. De fait, il existe encore à l'heure actuelle un système dominant dans lequel les individus, porteurs de différentes cultures, ne sont pas reconnus comme égaux, tant au niveau des chances de départ que d'arrivée. Ces rapports de force existent et ils doivent être étudiés.

Ce qui est prôné, c'est donc une prise en compte par l'enseignant de l'imbrication complexe des valeurs culturelles et sous-culturelles de l'individu dans sa relation dynamique avec le groupe classe. Une approche et une étude sérieuse du concept interculturel devrait donc amener l'enseignant à éviter les écueils si souvent reprochés à la pédagogie interculturelle, à savoir la mise en avant de stéréotypes culturels. Il est important que ces réflexions portent également sur une découverte des modèles culturels de l'enseignant. En ce sens, Abdallah-Pretceille (1986) note que

Le corollaire d'une telle éducation est l'appropriation par l'individu de ses propres schèmes et filtres culturels. Force est donc d'apprendre dans un même mouvement l'Autre et le Je. Et c'est dans cette simultanéité des apprentissages que réside la force de l'analyse interculturelle. Les cultures à l'école c'est donc autant la culture des autres que sa propre culture. (p. 59)

L'OPTION INTERCULTURELLE AU TRAVERS DES TRAVAUX DU CONSEIL DE L'EUROPE

Il nous a semblé nécessaire, pour mieux appréhender les divers programmes et recommandations du Conseil de l'Europe concernant l'éducation interculturelle, de parcourir un tant soit peu, et de façon non-exhaustive, les phases

successives, ainsi que la prise en compte toujours croissante des différents paramètres puisés dans une réalité sociale, politique et éducative mouvante et complexe.

Dans les années 70, suite à l'aggravation de la crise économique, les divers pays européens (dont notamment la Suisse), ont répondu à cette situation en adoptant des mesures visant à limiter le flot de l'immigration. Que ces initiatives aient eu pour but de freiner les entrées ou d'inciter les migrants au retour, il n'en restait pas moins que ces tensions venaient envenimer des inégalités sociales et éducatives déjà constatées.

Depuis sa création en 1949, le Conseil de l'Europe oeuvre pour une meilleure compréhension internationale, ceci en favorisant des projets et expériences pilotes et en promulguant des recommandations supra-nationales, dont bien sûr, l'acceptation et la mise en place restent encore du seul ressort des pays concernés.

C'est à propos de l'école et des enfants de migrants que le concept d'interculturel a fait son apparition au sein du Conseil de l'Europe (groupe de travail fonctionnant entre 1977 et 1983). Par la suite, le groupe du projet No 7 sur l'éducation et le développement culturel des migrants (1981-1986) a enrichi la conceptualisation et les différentes perspectives que pouvait revêtir le terme "interculturel".

Dans un premier temps, il était question de faire ressortir l'importance d'une coopération entre les pays d'origine et d'accueil des migrants, afin d'assurer la continuité des liens avec leurs cultures nationales, ce qui, dans les faits, c'est traduit par la mise en place, au travers d'accords bilatéraux, de cours de langue et de culture d'origine dans les établissements scolaires. Ces structures avaient pour but notamment de valoriser les spécificités culturelles des enfants de travailleurs migrants. De nombreuses questions se sont alors posées, qui

restent d'ailleurs d'actualité, quant à l'apport pour les enfants de travailleurs migrants de la culture dite nationale. N'était-ce pas pour ces enfants, originaires pour la plupart de régions décentralisées et défavorisées, l'apprentissage d'une nouvelle langue, d'une nouvelle culture ? Ces solutions, louables dans leurs intentions, ne pouvaient cependant pas se targuer du préfixe "inter", puisqu'elles négligeaient les interactions entre les différentes communautés, condition sine qua non pour qu'il y ait une approche interculturelle. Tout au plus mettaient-elles en évidence, et ceci de plus en plus clairement, que les sociétés dans leur ensemble et dans leur devenir étaient dans les faits pluri- ou multiculturelles.

Dans une option interculturelle, impliquant l'interaction, le Conseil de l'Europe choisit l'école comme terrain privilégié, en promulguant en 1984 une recommandation (No R(84)18) sur la formation des enseignants. Toutefois, comme le note Rey (1987, p. 141), "l'interculturel ne concerne pas que l'école... il importe de voir dans cette réalité un départ, une stratégie, l'illustration dans un contexte spécifique d'une démarche de caractère général (transférable dans d'autres contextes), et non la réduction d'une problématique."

C'est dans un contexte historique propre à cette prise de conscience, suite aux divers constats d'échec mis en évidence par la sociologie de l'éducation, qu'apparut le terme de pédagogie interculturelle. Il ne s'agissait plus dès lors d'analyser les difficultés rencontrées en terme de handicaps socio-linguistiques, socio-culturels, mais de redéfinir tous les aspects qui, d'une manière ou d'une autre, trouvaient une pertinence dans le champ de l'éducation interculturelle. C'est ainsi que sont présentées dans le rapport final du groupe du projet No 7 du CDCC (Conseil de la coopération culturelle) les différents paramètres liés à une réflexion interculturelle. Sont passées en revue également les mutations profondes

dont il faut désormais tenir compte si l'on veut tenter d'approcher les raisons et justifications de l'option interculturelle. Perotti (1986), dans le rapport final du groupe du projet No 7, voit quatre mutations ou "tendances lourdes " :

- Le passage d'une immigration de travail (d'une classe de travailleurs en transit) à une population permanente. Les signes de ce phénomène, pour n'en citer que quelques uns sont : mariages mixtes, allongement de la durée de séjour, naturalisation ou double nationalité... Ces constatations font que le profil classique du migrant (celui qui bouge ou bougera) a considérablement été modifié ces quinze dernières années.

- Le processus de stabilisation s'est accompagné d'une modification profonde du poids des différentes nationalités. La diversité ethnique se voit confirmée par la venue de plus en plus importante de migrants venant de pays extra-européens (réfugiés politiques).

- Toutes ces modifications s'inscrivent dans un processus de concentration urbaine induit, entre autre, par le lien étroit entre implantation immigrée et implantation industrielle.

- Et toujours en toile de fond, le contexte de crise économique, touchant aussi bien les secteurs de l'emploi, du logement, du pouvoir d'achat, et venant renforcer des "attitudes nationalistes et xénophobes", ainsi que le repliement des communautés immigrées et autochtones sur elles-mêmes.

L'option interculturelle, dans ce contexte, se voit donc confirmée par la synthèse des études et visites réalisées par les experts du Conseil de l'Europe dans les différents pays. De même, il n'est désormais plus possible de cantonner les démarches interculturelles, telle que la pédagogie par exemple, seulement aux populations immigrées.

Ainsi, Rey (1987) trace la conclusion qui s'impose, à savoir que

L'ensemble de ces phénomènes aboutit à une réalité qui fait que les sociétés européennes ne peuvent plus se définir, de manière bipartite, comme constituées d'autochtones et d'étrangers. L'immigration y prend une signification sociale, culturelle et politique nouvelle. Les identités sont multidimensionnelles, les appartenances plurielles, les différences partagées. (p. 150-151)

Ces nouvelles données identitaires se situent donc dans ces zones-frontières, qui se trouvent au carrefour de disciplines. L'individu, autochtone et étranger, va effectuer des "choix" propres qui aboutiront à une construction singulière.

Ces multiples réflexions théoriques ne doivent cependant pas occulter toutes les démarches pratiques mises en oeuvre par le Conseil de l'Europe, s'efforçant constamment de procéder à un va-et-vient "entre les pratiques de terrain et le terrain de la réflexion." (Porcher, 1986, p. 11). Il convient également de rappeler que l'analyse théorique générale du Conseil de l'Europe s'inscrit dans une perspective à large spectre, émanant d'une organisation internationale. Il est donc certain que malgré les "tendances lourdes" précédemment citées, qui transcendent les Etats, chaque pays (région) doit pouvoir travailler les différents paramètres et contextualiser ses objectifs interculturels. L'option interculturelle sous-tend donc une certaine flexibilité.

On peut d'ores et déjà, à travers ce bref aperçu, voir se dessiner plus concrètement les options interculturelles du Conseil de l'Europe. Si ce terme englobait, dès son apparition, une affirmation de principe empreint d'un nouvel humanisme, il servait également à expliciter ce contre quoi il s'opposait : rejet, hiérarchisation,

ghettoisation, racisme, etc. Mais comme le souligne Porcher (1986, p. 17),

Les bons sentiments, dans de tels domaines, ne garantissent pas l'efficacité, ni même la justesse des analyses. Une contribution véritablement positive doit mesurer les effets négatifs et les effets positifs, et tenir compte de l'ensemble de ceux-ci. C'est la seule démarche capable d'éviter le manichéisme simpliste, où tout serait bien d'un côté et tout mal de l'autre.

On le voit, une étude sérieuse du concept interculturel ne se suffit plus de bons principes. Elle implique, pour les chercheurs et praticiens travaillant au sein du Conseil de l'Europe, une mise en relation des savoirs pluridisciplinaires et une coopération (et non juxtaposition) des institutions.

CONCLUSION

Il semble qu'à l'heure actuelle nous assistions à de vagues-hésitations autour du terme interculturel, ne sachant plus très bien ce qu'il recouvre. Dans cet article, essentiellement théorique, il nous fallait trouver pour le moins des valeurs de référence, et tenter de maîtriser les antécédents, le passé relatif à la notion de culture, pour pouvoir accéder au présent; d'où notre insistance sur diverses notions (évolutionnisme, relativisme, etc.). Si le terme interculturel recouvre des principes éthiques très proches entre la psychologie interculturelle et la pédagogie interculturelle, nous avons également pu discerner, au fil de notre travail, des différences relatives à ces deux disciplines de par leur histoire et leur champ d'application.

Même si l'approche interculturelle (qu'elle soit d'inspiration psychologique ou pédagogique) s'accompagne

souvent d'un caractère passionné, ce qui n'est pas pour apaiser les débats, elle contient en tout cas une aspiration à de nouvelles formes sociales, afin de trouver d'autres règles pour le "vivre ensemble". Si comme nous l'avons vu ceci est plus manifeste en pédagogie interculturelle, il n'en demeure pas moins que la psychologie interculturelle se présente comme étant une composante disciplinaire majeure de ce projet, et que les psychologues qui se sont tournés vers l'option interculturelle ont sans doute été, eux aussi, motivés par la constatation d'une certaine réalité sociale.

Tout comme le notait déjà en 1952 Lévi-Strauss, "la tolérance n'est pas une position contemplative, dispensant des indulgences à ce qui fut ou à ce qui est. C'est une attitude dynamique, qui consiste à prévoir, à comprendre et à promouvoir ce qui veut être." (p. 85).

Ces recherches en psychologie et pédagogie interculturelles, en vue d'exploiter le mieux possible les ressources des groupes ou des individus, dépassant le catalogues des cultures, créent bien sûr des états de déséquilibre. On ne sait plus dès lors s'il faut miser (que se soit à des fins de connaissances ou de vie en société) sur des ressemblances, des différences, des interférences... Les trois à la fois, sans doute. En définitive, ce qui nous semble intéressant et positif, c'est que le terme interculturel insuffle un regain de discussion sur de nouvelles données sociétales.

NOTES

¹ Ce texte a été présenté dans le cadre du cours de M. Rey, "Migration et Formation", et en vue d'une première partie théorique d'un mémoire de licence, préparé avec le concours de P. Dasen, M. Rey, C. Perregaux et E. Poglia.

² Dans la dernière décennie, la majeure partie des études dans ce domaine a néanmoins porté sur les sociétés multiculturelles et en particulier sur la notion d'acculturation.

³ Une autre définition de Linton (1936) est un modèle de concision : la culture est "toute l'hérédité sociale de l'humanité" (p. 78).

⁴ C'est ainsi qu'au sein même de la psychologie interculturelle, certains psychologues se sont intéressés à des sociétés multiculturelles. Cette branche, qui en anglais s'appelle "ethnic psychology" a non seulement étudié le concept d'enculturation, mais aussi celui d'acculturation et les phénomènes de changement qui y sont liés.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Pretceille, M., Vers une pédagogie interculturelle. Paris : Publications de la Sorbonne, 1986.
- Berry, J.W., On cross-cultural comparability. *International Journal of Psychology*, 1969, 4, 119-128.
- Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H. & Dasen P.R., Cross-Cultural Psychology : Research and Applications. Cambridge University Press. In Press.
- Camillieri, C., Anthropologie culturelle et éducation. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1985.
- Camillieri, C., Pertinence d'une approche scientifique de la culture pour une formation par l'éducation interculturelle, in F. Ouellet (Ed), Pluralisme et école. Québec : I.Q.R.C., 1988, pp. 565-595.
- Clanet, C., L'interculturel en éducation et en sciences humaines. Vol 1. Université de Toulouse-le Mirail : Service des publications, 1985.
- Clanet, C. (Ed), Socialisations : Recherches interculturelles. Toulouse : Presse Universitaires du Mirail, 1989.
- Crispin, J. & Kimerley, K., L'éducation interculturelle : concept, contexte et programme. Projet No 7 du Conseil de la coopération culturelle. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1989.

- Dasen, P.R., Savoirs quotidiens et éducation informelle.
Université de Genève, document de travail DPSF, 1987.
- Kroeber, A.L., & Kluckhohn, C., Culture, a critical review
of concepts and definitions. New York : Vintage
Books/Random House, 1952.
- Kurmann, W., L'enseignement interculturel, de la théorie à
la pratique. Berne et Lucerne : Centro Pedagogico-
Didattico per la Svizzera, 1987.
- Lévi-Strauss, C., Race et histoire. Paris : UNESCO, 1952
(1ère édition), Paris : Denoël, 1987.
- Linton, R., Le fondement culturel de la personnalité.
Paris: Dunod, 1959 (1ère édition), 1986.
- Malewska, H., La notion d'identité et les stratégies
identitaires. Les Amis de Sèvres. 1987, No 125, pp.
83-92.
- Mauviel, M., Qu'appelle-t-on études interculturelles en
sciences humaines et en sciences de l'éducation ?, in
C. Clanet, in L'interculturel en éducation et en
sciences humaines. Vol 1. Université de Toulouse-le
Mirail : Service des publications, 1985, pp. 3-20.
- Migrants-formation Les cultures à l'école : les nouveaux
enjeux. No 77, Paris : CNDP, juin 1989.
- Morin, E., Le paradigme perdu : la nature humaine. Paris :
Ed. du Seuil, 1973.
- Ouellet, F. (Ed), Pluralisme et école. Québec : I.Q.R.C.,
1988.

Perotti, A., Migration et société en Europe : les mutations récentes et leurs conséquences éducatives et culturelles, in L. Porcher (Ed), Rapport final du groupe de projet. Projet No 7 du Conseil de la coopération culturelle. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1986, pp. 21-57.

Poglia, E., L'approche interculturelle de l'éducation : une réflexion critique sur les propositions du Conseil de l'Europe, in W. Kurmann & P. Poglia (Eds), L'enseignement interculturel, de la théorie à la pratique. Berne et Lucerne : Centro Pedagogico-Didattico per la Svizzera, 1987, pp. 45-57.

Porcher, L. (Ed), Rapport final du groupe de projet. Projet No 7 du Conseil de la coopération culturelle. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1986.

Rey, M., Former les enseignants à l'éducation inter-culturelle ? Les travaux du Conseil de la coopération culturelle 1977-1983. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1986.

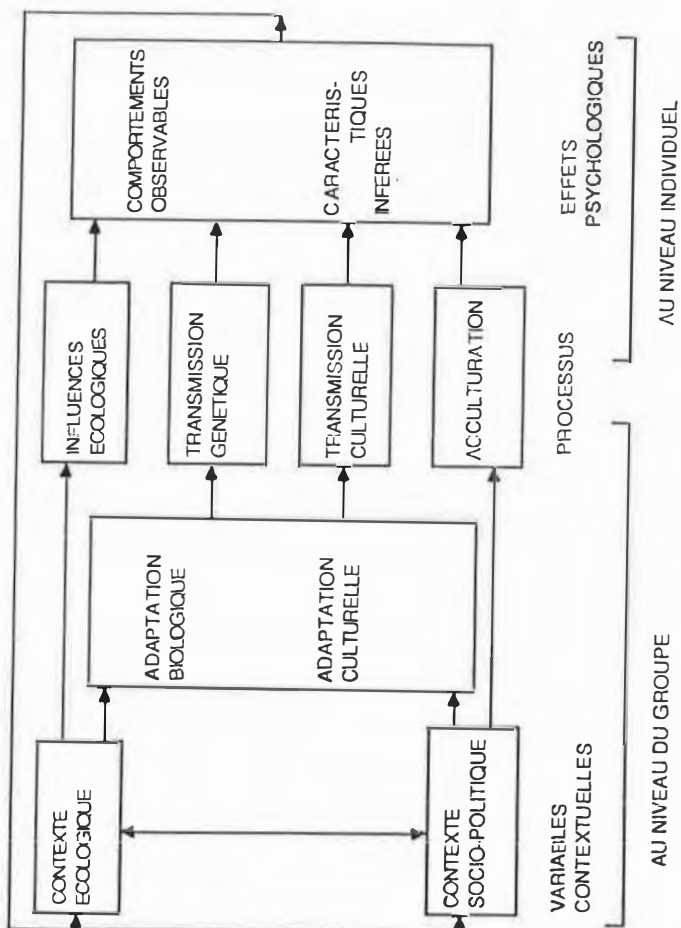
Rey, M., Une pédagogie interculturelle. Berne : Commission nationale suisse pour l'UNESCO, 1984.

Rey, M., Pièges et défis de l'interculturalisme. Education permanente, 1984, 75, 11-21.

Rey, M., Education Interculturelle : Regards sur les travaux du Conseil de l'Europe, in M. Borelli & G. Hoff (Eds), Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie. Ed : Baltmansweiler : Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider, 1987, Band 6. pp. 136-164.

Rey, M., Perspective interculturelle et éducation des adultes. Education permanente, Revue suisse pour l'éducation des adultes, 1989, 23, 68-70.

Reyes Lagunes, I. & Poortinga, Y.H., (Eds.) From a Different Perspective Studies of Behavior Across Cultures. Lisse : Swets & Zeilinger B.V., 1985.



Cadre conceptuel de la psychologie interculturelle, tiré de Segall, M.H., Dasen, P.R., Berry, J.W., & Poortinga, Y.H. Human behavior in global perspective: An introduction to cross-cultural psychology. Elmsford, N.Y.: Pergamon, 1990.

ENSEIGNANTS ET
INTEGRATION SCOLAIRE DES ELEVES MIGRANTS-REFUGIES

Novine Berthoud-Aghili

Christiane Perregaux

El Hadi Saada

Aujourd'hui, dans l'école genevoise, les élèves et les enseignants sont constamment confrontés à la diversité des cultures. Cette situation se comprend très bien dès lors que l'on analyse la composition de la population résidant actuellement dans le canton de Genève. En 1990, 41% des élèves de l'école primaire sont étrangers et proviennent de plus de 100 pays différents et cette tendance, sans aucun doute, continuera à s'accroître. La coexistence actuelle des cultures dans la communauté scolaire pourrait donc préfigurer une société qui saurait intégrer les immigrants sans les obliger à renoncer à une partie importante de leur identité.

Nous pensons, en effet, qu'une approche interculturelle pourrait infléchir des pratiques assimilatrices, implicitement vécues par les différents acteurs scolaires. Celles-ci annulent partiellement ou parfois totalement la personnalité culturelle de l'enfant étranger et les processus d'acculturation peuvent engendrer des conflits identitaires et provoquer des obstacles au niveau des apprentissages scolaires. Dinello et Perret-Clermont (1987) expliquent clairement que "le savoir" (scolaire) se transmet au travers d'interactions enchassées dans des réseaux de relations interpersonnelles informelles ou instituées qui mettent en jeu l'identité des personnes qui se rencontrent." (p. 47).

Par des entretiens, nous avons donc tenté d'appréhender les causes des problèmes auxquels les enseignants sont confrontés aujourd'hui en essayant de saisir très concrètement leurs perceptions de l'intégration scolaire des élèves venus d'ailleurs. Nous avons voulu comprendre quels sont les obstacles relationnels et surtout les écrans à la compréhension du fonctionnement des apprentissages scolaires des élèves étrangers.

La notion d'intégration est parfois confondue avec la notion d'assimilation. Berry (1989) affirme que, dans la situation d'intégration, la personne conserve son identité et d'autres caractéristiques culturelles propres (langue, habitudes alimentaires, fêtes, etc.) tout en participant aux structures économiques, politiques et juridiques avec les autres groupes ethniques de la société. Il emploie le terme d'assimilation quand la personne abandonne son identité culturelle au profit de celle de la communauté dominante. De plus, il spécifie deux sortes d'assimilation: celle qui se réalise par l'absorption du groupe dominé dans le groupe dominant et celle qui s'accomplit par la fusion de plusieurs groupes dans une nouvelle société homogène.

Dans la relation pédagogique, les éléments de différenciation seront particulièrement manifestes dans le premier temps de l'interaction, parfois vécue comme une confrontation, entre les enseignants et les élèves migrants et/ou réfugiés. En effet, ce qui est le plus facilement observable est la langue, les comportements ou les pratiques culturels. Si les différences qui interpellent les enseignants sont souvent dues à de nouvelles migrations qui bousculent momentanément des pratiques

pédagogiques et des attentes établies selon des schémas familiaux, les élèves étrangers surmontent eux aussi avec peine les obstacles liés aux nouvelles formes de relations interpersonnelles, aux apprentissages et aux contenus scolaires. Enfin le système familial véhicule ses propres valeurs et représentations de l'institution scolaire et, pour réussir à s'intégrer dans l'école du pays d'accueil, l'enfant migrant ou réfugié doit procéder à une réorganisation de son mode de fonctionnement social et cognitif. On peut supposer, dès lors, qu'un contrat didactique explicite entre le maître, l'élève et la famille pourrait contribuer à une meilleure communication donc à une meilleure intégration. Chauveau et Rogovas-Chauveau (1987) affirment que " Les dysfonctionnements de la relation triangulaire semblent un déterminant majeur de l'insuccès précoce dans les groupes socio-culturels désavantagés. Dans bien des cas, le non-apprentissage apparaît comme la conséquence d'une "communication déficiente", voire pathogène, entre les trois pôles du triangle (enfant, enseignants, parents) ou d'une sorte d'éclatement du champ éducatif de celui qui est censé apprendre." (p.147). La gestion de ces nouvelles situations implique aussi de la part du maître une réinterprétation des relations et des attentes scolaires et la présence d'une population d'enfants de migrants portugais et d'élèves d'origines extra-européennes nécessite une adaptation du système scolaire genevois à ces réalités.

LES ENTRETIENS

Les entretiens dont nous tirons plus loin cinq thèmes de réflexion, ont été menés individuellement auprès d'enseignants de certaines écoles de la ville de Genève et d'inspecteurs de l'enseignement primaire genevois. Des discussions et des observations effectuées dans des classes accueillant des élèves peu ou pas scolarisés ont permis une première lecture de la situation. A partir de là, nous avons pu identifier quels thèmes étaient au centre du questionnement des enseignants et ils nous ont amené à élaborer une grille d'entretien comprenant cinq chapitres prioritaires :

Les apprentissages scolaires, en particulier le français et les mathématiques et les difficultés pédagogiques rencontrées

**L'évaluation scolaire et les évolutions des apprentissages;
le rôle des appuis pédagogiques proposés aux enfants étrangers**

La formation interculturelle, initiale et continue des enseignants

Les interactions entre la famille et l'école.

RESULTATS ET DISCUSSION

Les apprentissages scolaires

Sur les thèmes se rapportant aux apprentissages et aux contenus scolaires, nos entretiens ont porté sur les questions relatives aux enseignements qui pourraient faciliter la compréhension réciproque entre l'enseignant et l'élève migrant ?

a) la mathématique

Il ressort des réponses que l'arithmétique est considérée comme une passerelle, un pont entre les élèves et l'enseignant. Autrement dit, l'arithmétique est le lieu de convergence des connaissances à l'arrivée de l'élève migrant-réfugié sur lesquelles peuvent s'articuler d'autres savoirs scolaires.

"On peut faire pas mal de choses avec les maths. Il y a un langage commun entre l'élève migrant et les enseignants... pour la numération, par exemple, plus grand et plus petit et l'inverse."

" Un critère qui m'a toujours renseigné, c'est le critère mathématique. Il y a un accrochage beaucoup plus rapide."

Cependant, le programme romand de la mathématique moderne peut mettre assez vite l'élève migrant en difficulté car il rencontre des obstacles dans la compréhension et la réalisation des

problèmes proposés par rapport à ses connaissances antérieures, en numération (orale et écrite), en opérations numériques et en géométrie (voir le chapitre de Saada dans ce cahier).

"L'élève portugais n'avait fait que des mathématiques traditionnelles. J'ai utilisé le matériel des classes enfantines pour lui faire comprendre les mathématiques modernes. On rencontre des difficultés au niveau...des consignes."

"La numération va bien quand l'enfant a été scolarisé. Dès que l'on explique les bases, le langage entre en jeu et c'est plus problématique."

Les obstacles se rencontrent surtout au moment de l'utilisation des symboles, inconnus des élèves et exprimés dans une langue qu'ils maîtrisent peu. On peut citer pour exemples les différents diagrammes, les habillages particuliers des situations proposées (avec la logique implicite de la situation), les différents langages utilisés (langage naturel, mathématique ou mixte).

b) la langue

A la question posée de savoir quelles langues parlées par les élèves migrants-réfugiés facilitent l'apprentissage du français, les réponses des enseignants ont montré que c'était avant tout leur propre familiarité avec une langue qui déterminait leur réponse. Ainsi beaucoup d'enseignants considèrent l'italien, l'allemand, l'anglais comme des langues favorisant une bonne acquisition du français. Cette affirmation provient sans doute du fait que ces langues sont inscrites au programme de la scolarité secondaire qu'ils ont suivie. De ce fait,

les autres langues se trouvent naturellement hors du champ de compréhension et des schèmes d'activités verbales connues des enseignants.

"Oui, moi je parle allemand. Je ne parle pas espagnol. L'enseignant qui parle portugais, c'est l'idéal."

"Par exemple l'italien facilite plus. L'espagnol c'est plus difficile."

A la question de savoir quelles sont les langues d'origine qui "font problème" à l'intégration des élèves migrants-réfugiés et à l'acquisition du français, les enseignants répondent entre autres: le portugais, l'espagnol, le turc, le persan, l'arabe et les langues slaves. Dans leurs explications, ils ont tendance à amalgamer les structures des langues qui pourraient être cause de difficulté avec les origines sociales et culturelles des enfants.

"je pense que l'espagnol et le portugais posent plus de problèmes au niveau de l'élocution.."

"C'est les enfants dont les langues sont d'origine non indo-européennes qui ont le plus de difficultés".

Les enseignants estiment que, dès le premier trimestre de leur arrivée, les enfants acquièrent assez vite une maîtrise relative du français oral. Ces compétences langagières orales progressent le plus souvent dans des contextes d'acquisition informels comme les

récréations, les activités para-scolaires, par exemple. La question est de savoir si l'enseignant est attentif à cette démarche orale de l'élève nouvellement arrivé. Dans un premier temps, la langue lui sert avant tout à désigner, identifier, comprendre et formuler dans un autre système conceptuel ce qui a déjà été acquis dans un système antérieur.

"L'oreille n'est pas formée à une langue structurée et les élèves non-francophones écrivent d'abord la langue orale".

C'est en fait l'activité écrite qui fixe les règles du jeu du savoir scolaire et qui marque souvent le début des difficultés. A ce sujet, on ne peut démentir les propos de Labov (1974) quand il dit que le livre de lecture et la grammaire scolaire ont toujours été considérés comme des autorités absolues, beaucoup plus importantes que ne l'est l'instituteur lui-même. Dans ses études sur la langue et les enfants de migrants, Lapparat (1984) précise: " L'enfant de migrant est mis par son environnement en situation d'infériorité par rapport à l'écrit. Il est en outre rare qu'il maîtrise la langue écrite dont l'école se sert comme véhicule des autres apprentissages". (p. 71).

"C'est surtout le langage écrit qui pose problème".

"Si l'élève étranger maîtrise bien sa langue, il est beaucoup plus facile pour lui d'acquérir une autre langue et de comprendre les différences de structures. Je vois cela à travers l'expérience des élèves espagnols et italiens qui suivent des cours dans leurs langues".

Dès le moment de l'apprentissage de la lecture, donc dès la confrontation systématique à l'écrit, beaucoup d'enseignants rencontrent des difficultés avec un certain nombre d'enfants migrants-réfugiés. Faut-il les attribuer au fait que la langue familiale n'est pas encore suffisamment structurée au moment où le français est appris ou plutôt au fait que les méthodes d'enseignement s'appuient prioritairement sur une large compréhension du français, que ces enfants ne possèdent pas? (voir chapitre de Perregaux, dans ce cahier).

L'évaluation scolaire

Les instruments d'évaluation n'échappent pas à la norme scolaire du pays d'accueil et l'évaluation ne devrait en aucun cas être une fin en soi. Comme le souligne Bain, elle devrait favoriser une meilleure compréhension du fonctionnement de l'élève et de l'objet à enseigner. De plus, l'évaluation la plus appropriée est celle qui permet de tirer des indices pertinents pour mieux saisir le déroulement de l'apprentissage de l'élève et qui conduit à une intervention didactique adéquate. La réflexion nous conduit dans plusieurs directions dès qu'on lie évaluation et accueil des enfants migrants ou réfugiés. Il peut s'agir, en premier lieu, de l'évaluation qui tente de dégager dans un "bilan initial" les acquis scolaires des enfants à leur arrivée dans la classe. Certains maîtres profitent, en effet, d'un premier temps d'observation pour essayer de prendre connaissance des savoirs antérieurs des élèves, (le Service pour les Enfants Non-Francophones -SENOF- peut effectuer, sur demande de l'enseignant, des bilans en langue d'origine),

d'autres développent une pédagogie de la différenciation afin que chaque enfant puisse progresser à partir de ses acquis et de ses propres stratégies d'apprentissage.

"J'essaie, dans la plupart des cas, de savoir où en est l'enfant, ce qu'il a appris dans son pays. Je vois davantage la question de la scolarisation de l'enfant dans son pays d'origine que la question de culture."

"Quand les élèves ne parlent pas un mot de français, c'est difficile d'évaluer. Je regarde s'ils savent les lettres dans leur langue."

" Je lui fais faire les quatre opérations et le livret et je vois à quel niveau il se trouve."

Une autre forme d'évaluation liée fortement à l'observation de l'élève permet de saisir quel est son fonctionnement scolaire dans des situations qui lui sont encore peu familières et comment il s'adapte à son nouveau milieu. Enfin, une dernière forme de l'évaluation et non la moins importante, mesure plus précisément les compétences du nouvel arrivant par rapport au programme du degré dans lequel il se trouve ou par rapport aux performances des autres élèves de la classe. Après réflexion sur cette forme d'évaluation particulièrement sélective et pour favoriser une meilleure intégration des nouveaux arrivants non-francophones, parfois aussi peu ou pas scolarisés, l'école primaire genevoise a pris la décision, il y a quelques années, de laisser la possibilité aux enseignants de ne pas "noter" les nouveaux élèves pendant deux ans. Lors de nos entretiens, les enseignants ont souligné l'intérêt de cette disposition, signe de l'adaptation de l'institution scolaire à des situations nouvelles.

"Pendant deux ans on n'évalue pas. Si l'enfant est vraiment doué en maths, on lui met une note, ainsi que des notes pour le dessin, l'écriture, pour qu'il soit comme les autres."

Les enseignants peuvent prendre la liberté d'organiser des activités qui ne suivent pas forcément le programme du degré où l'enfant nouvellement arrivé se trouve et choisir le moment où ils vont commencer à le noter. Bien que pendant toute cette période, il ne soit pas fait appel à une évaluation sommative, l'enseignant donne des appréciations qualitatives sur les acquisitions scolaires de l'élève. Pratiquée individuellement, cette évaluation s'effectue souvent par l'observation de l'élève au cours de réalisation de tâches scolaires adaptées à son niveau.

Les appuis pédagogiques

La volonté d'aider l'élève qui rencontre des difficultés à s'adapter aux normes scolaires prend différentes formes dans l'école primaire genevoise. Les principales aides sont l'appui pédagogique, les cours de français donnés par des généralistes non-titulaires et les classes pour élèves peu et pas scolarisés dépendant du SENOF. Comme le décrit Hutin (1979), l'appui pédagogique mis en oeuvre dans les classes primaires genevoises " prend en considération les difficultés d'ordre social, psychologique, pédagogique, linguistique, relationnel. Il cherche des approches personnalisées prenant en compte l'histoire et le vécu individuel de chaque enfant pour l'aider à prendre conscience de ses propres pouvoirs par rapport aux apprentissages scolaires." (p.59-60).

Parmi les élèves bénéficiant de ces structures, nombreux sont les enfants migrants-réfugiés et la décision de leur donner certains appuis se fait sur des critères tels que l'acquisition du français oral et écrit, la mathématique et leur plus ou moins grande facilité à s'intégrer à la vie de la classe. Certains enseignants ont exprimé le souhait d'une plus grande coordination pédagogique entre les titulaires de classe et les intervenants ponctuels. Cette coordination, toujours selon les enseignants interrogés, devrait porter à la fois sur les contenus de l'enseignement apporté, particulièrement sur celui de la langue, et sur les relations pédagogiques entretenues entre les élèves et les deux enseignants.

L'ensemble des données recueillies sur ce sujet peuvent être synthétisées de la manière suivante:

- la coordination et la coopération entre les différents enseignants responsables de l'élève constitue un facteur fondamental pour la progression de l'élève.

"Une journée scolaire est très difficile à planifier à cause du nombre d'enfants qui sont à des niveaux différents. Il faut être tout le temps à côté d'eux. Heureusement qu'il y a les cours de français."

"Je compte sur les différents enseignants d'appui, de français, des enfants peu ou pas scolarisés".

"Il n'y a pas de collaboration, beaucoup d'allées et venues et pas la même méthode de travail."

"Je ne crois pas aux aides extérieures avec un cloisonnement hermétique, une autre conception du travail. La maîtresse de cours de français français travaille dans 3 ou 4 écoles. Nous avons peu de contact avec elle."

"J'ai été maîtresse de français pendant 12 ans. J'ai repris une classe il y a sept ans. Je crois pouvoir dire que pour celles qui doivent changer d'école pendant les récréations, qui font plusieurs écoles parce que le nombre des postes est limité, ce n'est pas facile."

Très souvent mises en place pour répondre à des demandes urgentes, les différentes formes d'appui dont nous avons parlé et dont bénéficient les enfants migrants-réfugiés commencent à être repensées en fonction de problèmes particuliers rencontrés par différentes catégories d'enfants. En effet, les élèves peu ou pas scolarisés ont besoin d'une autre structure de prise en charge que ceux qui ne présentent qu'une méconnaissance de la langue française. La complexité de ce problème dans les pays de l'OCDE est soulevé par Mappa (1987): "A côté de la différenciation opérée pour cette frange de population scolaire par rapport à la population nationale, le fait qu'elle soit traitée de façon indifférenciée malgré ses propres diversités culturelles et autres (groupe d'âge, scolarisation antérieure) n'est pas négligeable." (p. 273).

"Les cours de français sont importants mais pas assez fréquents par rapport au nombre d'heures passées dans la classe."

La mise à disposition d'un matériel spécifique pour les nouveaux arrivants serait, disent les enseignants, une autre forme d'appui dont ils se sentent encore démunis bien que le Centre de Documentation de l'enseignement primaire genevois s'enrichisse régulièrement de nouveaux jeux et manuels et que le SENOF ait ouvert un service de

prêt pour du matériel destiné en priorité à l'intégration d'enfants étrangers. Par ailleurs, des enseignantes détachées ont actuellement le mandat de créer du matériel pédagogique pour les titulaires de classe accueillant de nouveaux élèves allophones. Ces titulaires disent pourtant qu'ils sont encore amenés trop souvent à bricoler, à improviser suivant l'élève, son âge et les problèmes rencontrés. Ils précisent que s'ils avaient effectivement à leur disposition un matériel adéquat, la gestion de la classe serait allégée. Ce manque de matériel, unanimement ressenti, révèle peut-être, avant tout, la difficulté de se trouver en face d'élèves réagissant différemment à la vie de la classe, à ses implicites multiples, et ayant de la peine à communiquer. Un matériel adapté aiderait à surmonter certaines difficultés, mais il s'agit aussi d'un problème d'écart entre des vécus et des attentes différents. Aux questions concernant la nécessité ou non d'avoir à disposition un matériel privilégiant davantage l'approche interculturelle, les enseignants répondent qu'ils sont intéressés aux cultures peu connues ici, surtout en ce qui concerne les pays lointains (Japon, Iran, par exemple).

Plusieurs enseignants souhaitent aussi une répartition plus équilibrée du nombre d'élèves migrants-réfugiés par classe, en début d'année au moins et, si possible, au cours de l'année scolaire. Cette demande de répartition provient surtout des écoles à fort pourcentage d'enfants migrants-réfugiés, où les enseignants sont face à des tâches qui dépassent ce qu'ils peuvent faire pendant l'horaire scolaire. Il ne faut pas oublier le temps qu'il faudra consacrer à un élève peu ou pas scolarisé dans son pays d'origine qui devra progressivement apprendre

une "culture scolaire" qui appelle des comportements et un style de relations particuliers. Les enseignants souhaitent donc une plus grande concertation pédagogique au sujet de la répartition des élèves.

Les structures d'appui posent, en plus, d'autres problèmes aux niveaux des élèves migrants et réfugiés qui mériteraient d'être approfondis:

- La formation des enseignants à la connaissance d'autres cultures, aux conséquences de l'acculturation
- L'enseignement de la langue et culture d'origine de l'élève dans le cadre de l'école. (voir le chapitre de Perregaux, dans ce cahier).

Formation des enseignants

Sur le thème de la formation initiale et continue à une approche pédagogique interculturelle, les enseignants répondent souvent très positivement. Ils suggèrent que cet aspect soit intégré aussi bien dans leur première étape de formation qu'après. Une telle formation pourrait, entre autres, amener à une prise de conscience des normes personnelles et institutionnelles qui sont en jeu dans la rencontre interculturelle, ceci afin de mieux comprendre l'ancrage culturel de ses propres valeurs et la pertinence que peut avoir celles des autres. A cause de l'impossibilité de dépasser les obstacles que l'enseignant perçoit entre sa culture et celle de certains élèves étrangers, Camilleri (1988) pense que pour la formation des enseignants: "il convient d'abord de scruter le champ de tout ce qui est ressemblances entre cultures, dont la focalisation sur les différences détourne l'attention" (p.575). Cette découverte constituerait une première démarche vers la

prise en compte de la diversité culturelle car il est apparu, dans certaines réponses, que des attitudes, des comportements reflètent souvent des représentations stéréotypées des cultures auxquelles appartiennent les élèves. La remise en question, dès la formation initiale, de ces stéréotypes construits à partir de diverses expériences et éléments socio-culturels pourrait aider les enseignants à considérer davantage l'élève tel qu'il est plutôt que tel qu'ils se le représentent a priori.

"Dans la formation, il faut faire attention de ne pas fixer des stéréotypes"

Le dépassement des stéréotypes culturels jusque là figés entraînerait les enseignants à rencontrer l'élève. Dans ce sens, nos entretiens ont déjà donné la possibilité aux enseignants de prendre du recul et d'explicitier les malentendus et les incompréhensions rencontrés dans la pratique quotidienne de la classe. La tentative de passer d'une pratique implicite à l'explicite d'une pratique quotidienne, avec des vis-à-vis sans statut hiérarchique, a été particulièrement bien reçue et pourrait prendre place dans des projets de formation d'enseignants qui insisteraient avant tout sur la compréhension des processus d'acculturation tels que peuvent les vivre des enfants et des familles migrants.

"Il nous faut une formation aux relations interpersonnelles."

La formation instituerait un va- et- vient entre des temps d'immersion dans des classes multiculturelles et des temps de réflexion, de prise de distance, de dialogue avec des formateurs.

Les interactions entre la famille et l'école

Si l'approche pédagogique interculturelle est le traitement de la diversité en classe, elle infère aussi bien aux disciplines, comme nous l'avons vu plus haut, qu'aux problèmes relationnels dans des situations d'interaction et de communication entre les différents acteurs. En considérant les parents en tant que partenaires privilégiés de la vie scolaire, il nous est apparu important de comprendre comment était perçu par les enseignants le rôle des parents migrants et réfugiés, ainsi que la relation famille-école lorsqu'il existe une "distance-culturelle" accentuée par la situation socio-culturelle des parents en provenance de milieux ruraux ou de cultures extra-européennes.

A la question posée sur l'aide apportée par les parents pour les devoirs à domicile, les réponses des enseignants montrent l'importance accordée à la fois à la dimension socio-culturelle et à l'attitude des parents.

"Lorsque l'enfant provient d'un milieu où il sent un soutien de la part des parents, sans que forcément le travail soit fait à sa place, mais simplement en jetant un coup d'oeil et en se montrant encourageant, il comprend que l'école peut lui servir à quelque chose. L'attitude des parents est déterminante."

"L'aide des parents dépend du milieu socio-culturel. Dans cette volée, il n'y a qu'un parent de profession libérale. On doit beaucoup tirer ces gamins, ils ont peu de bagage culturel."

Une meilleure compréhension de la situation de l'enfant nécessite la rencontre de l'enseignant et des parents.

"Il y a des situations où quand on rencontre les parents, on comprend mieux la situation de l'enfant. Il n'y a pas de préparation à l'émigration, l'enfant était arraché, déraciné. Lorsqu'on établit un dialogue de confiance, on est surpris des situations qui dépassent le scolaire".

Dans les relations indispensables à établir entre la famille et l'école, la méconnaissance du français par les parents semblent l'obstacle le plus difficile à résoudre.

"C'est une classe nouvelle et les parents se connaissent peu. J'ai déjà fait deux réunions, il y a le fait que les parents iraniens ne connaissent pas le français et ils ont peur de venir et de ne pas pouvoir participer, je les comprends."

"Pour l'enfant turc qui est dans ma classe, c'est sa grande soeur qui fait les traductions, les parents je ne les ai jamais vus car ils ne parlent pas le français."

Il va sans dire que le système familial véhicule aussi ses propres valeurs et perceptions de l'institution scolaire. Comme le montre très bien l'étude faite par Favre et Montandon (1989), le malaise ressenti dans la relation entre la famille et l'école à Genève ne concerne pas

uniquement les parents migrants et réfugiés mais il est certain que, plus la distance culturelle et sociale est grande entre le vécu familial et les attentes de l'école, plus l'intégration scolaire est périlleuse. Il s'agit donc de proposer des modalités de rencontre entre parents et enseignants qui, malgré les difficultés, favoriseront l'intégration scolaire de tous les élèves. (voir les chapitres de Berthoud-Aghili et Ferreira, dans ce cahier).

CONCLUSION

En dernière analyse, nos entretiens nous amènent à penser que ce n'est pas un facteur isolé qui crée des situations d'incompréhension ou d'échec des élèves migrants-réfugiés, mais plutôt la conjugaison de différents facteurs (date d'arrivée de l'élève, degré scolaire, scolarisation précédente, milieu socio-économique, nature du permis de séjour des parents, motivation, sorte d'appui proposé, etc.). Le pôle culturel ne conditionne donc pas à lui seul l'intégration de l'élève dans le système scolaire. L'élève, en effet, ne peut être réduit à une définition qui ne prendrait en compte que son origine étrangère car, tout comme l'enseignant, il est porteur de plus d'une identité (son âge, son sexe, sa place dans la fratrie, sa provenance rurale ou urbaine, sa religion, etc.) parmi lesquelles évidemment, l'identité culturelle est importante.

Depuis vingt ans, les migrations économiques et politiques interrogent plus radicalement qu'auparavant l'institution scolaire qui

cherche à s'adapter aux nouvelles réalités pour essayer de pallier les difficultés ressenties par des élèves migrants-réfugiés; classes d'accueil au cycle d'orientation, cours de français, classes pour enfants peu ou pas scolarisés à l'école primaire et appuis différenciés. Toutes les interrogations ne sont pourtant pas levées, bien qu'actuellement on soit en train de repenser plus globalement l'accueil de ces élèves. L'école tente de se doter de structures qui, tout en étant permanentes, (les phénomènes migratoires vont certainement s'accroître dans notre pays au cours des prochaines années) offrent une flexibilité qui favorise l'intégration d'enfants très différents. En dernier lieu, nos entretiens nous rappellent qu'il faut prendre le temps de reconsidérer l'accueil des nouveaux arrivants en tirant profit des expériences actuelles, locales et plus lointaines. Il n'y a pas de solutions généralisables mais une réflexion à poursuivre dans plusieurs directions pour des adaptations à opérer suivant la population scolaire:

- Incertitudes. Qu'il s'agisse d'enfants réfugiés ou immigrés, la précarité de leur situation et l'angoisse des parents quant à leur avenir ont souvent des répercussions sur les comportements des enfants.

- Valorisation de la langue maternelle. Il faudrait que les cours de langue et culture se trouvent mieux intégrés dans la structure scolaire ou que des enseignants des pays d'origine collaborent avec des enseignants autochtones à l'intérieur même des classes. De nombreuses recherches montrent l'importance de cette valorisation aussi bien pour des questions d'identité que de meilleures performances en français. (voir les chapitres de Perregaux, dans ce cahier).

- Distance culturelle. Le rapport à l'école ne se vit pas toujours de la même manière ici et dans les pays d'origine des élèves migrants-réfugiés. La distance culturelle peut être grande entre les normes de la culture scolaire et celles de la famille, ce qui entraîne une difficulté de compréhension entre le pôle scolaire et le pôle familial. L'enfant messager qui passe quotidiennement d'un monde à l'autre ne sait parfois plus qui va comprendre son message et comment il va être interprété. (voir les chapitres de Berthoud-Aghili et Ferreira, dans ce cahier).

-Diversité culturelle. Cette diversité à laquelle l'enseignant se trouve confronté est naturellement source de préoccupation et de déstabilisation. Elle suppose une décentration par rapport aux normes habituelles pour pouvoir prendre en compte les savoirs initiaux des élèves (voir le chapitre de Saada, dans ce cahier).

En conclusion, nous pouvons affirmer que les regards posés par les enseignants sur les élèves migrants-réfugiés sont extrêmement divers et brisent souvent les stéréotypes largement répandus dans notre société. Notre préoccupation actuelle, après la lecture attentive de ces multiples visions d'enseignants, est de trouver comment il est possible de dégager et d'utiliser les "acquis culturels" avec lesquels les enfants migrants-réfugiés arrivent dans nos classes. Ils viennent avec des aptitudes, des connaissances, des comportements, qui ne sont malheureusement pas souvent directement fonctionnels dans leur nouveau contexte scolaire, ce qui peut donner l'impression rapide de lacunes. Or, sans nier les difficultés, nous pensons que les acquis préalables de ces enfants doivent leur servir de base de départ pour les nouveaux apprentissages.

BIBLIOGRAPHIE

- Bain, D.** Pour une formation à l'évaluation formative intégrée à la didactique. In M. Gather Thurler & P. Perrenoud, *Savoir évaluer pour mieux enseigner quelle formation des maîtres?* Genève: SRS, 1988.
- Berry, J.W.,** Acculturation et adaptation psychologique. In J. Retschitzky, M. Bossel-Lagos & P. Dasen, *La recherche interculturelle.* Paris: L'Harmattan, 1989, pp.135-145.
- Camilleri, C.** Pertinence d'une approche scientifique de la culture pour une formation par l'éducation interculturelle. In F. Quellet, (Ed.), *Pluralisme et école.* Québec: IRGC, 1988, pp.565-594.
- Chauveau, G., Rogovas-Chauveau, E.** Contrat social et apprentissage: l'exemple du savoir-lire, Paris: Contrats et éducation, 1987.
- Favre, B. & Montandon, C.,** Les parents dans l'école, Genève: SRS, 1989.
- Hutin, R.,** Des chances pour tous. Genève: SRP, 1979.
- Labov, W.,** L'anglais ordinaire. Paris: Editions de Minuit, 1974.
- Lapparat, M.,** Structurer les apprentissages langagiers en se fondant sur l'analyse des apprenants. *Migrants-formations*, 58, 71-75, 1984.
- Mappa, S.,** Politique d'éducation des enfants d'immigrés dans les pays de l'OCDE. In OCDE, *Les éducations multiculturelles.* Paris: OCDE, 1987, pp.257-277.
- Dinello, R. & A.N. Perret-Clermont (1987),** *Psycho-pédagogie interculturelle.* Fribourg: Delval, 1987.

REMERCIEMENTS

Nous remercions particulièrement tous les enseignants qui ont accepté de participer à cette recherche et Nilima Changkakoti qui a largement contribué à la rédaction de ce texte.

QUELLE PLACE DANS L'ECOLE **POUR LES LANGUES DE L'IMMIGRATION ?**

Christiane Perregaux

La scolarisation des enfants de travailleurs immigrés et les questions qui se posent sur les difficultés scolaires liées à la connaissance et au statut de la langue d'origine et de la langue du pays d'accueil ne sont pas nouvelles mais restent au coeur de nos préoccupations. Quelques articles parus récemment nous semblent bien décrire la situation en ce qui concerne les cours de langues et culture d'origine, nos interrogations au sujet du bilinguisme et les liens existant entre statut des langues, identité et culture. Enfin, certains de ces travaux rendent compte d'expériences menées en classes pluriculturelles. Aux idées qu'ils développent, nous joignons brièvement quelques réflexions qu'ils suscitent.

LES COURS DE LANGUE ET CULTURE D'ORIGINE

Hors des documents officiels qui présentent les cours de langue et culture d'origine ou qui incitent l'institution scolaire à encourager l'organisation de tels cours et la coopération entre enseignants suisses et étrangers, il existe, à notre connaissance, peu de textes récents sur

cette problématique. Nous citerons l'article de Maurer et Cattafi, (1990) qui traite longuement de la question des cours de langue et culture italiennes et de l'identité de l'enfant de migrants, celui de Coste (1989) qui souligne l'apport et l'originalité des cours de langue et culture d'origine mais tient à relever les ambiguïtés qui subsistent sur la langue nationale enseignée dans ces cours et leur place dans l'institution scolaire, ceux enfin de Dabène (1987,1989), qui insiste sur le rôle de ces cours comme instance importante de légitimation de la langue d'origine et qui montre d'une part, l'écart existant fréquemment entre la langue dite d'origine enseignée dans les écoles, et d'autre part, la langue de l'enfant et les fonctions que cette langue du pays d'émigration est appelée à remplir. N'oublions pas Hammadi (1988), qui propose, entre autres, que les cours, intégrés à l'horaire scolaire soient proposés à tous les enfants quelle que soit leur langue et qu'ils incluent, outre l'enseignement de la langue, des éléments d'histoire, de géographie, de littérature, de musique. Il ajoute que les instituteurs étrangers devraient trouver une place toute naturelle dans les équipes pédagogiques.

La présence des langues de l'immigration dans l'école suisse se discute depuis au moins 30 ans. En 1961 déjà, l'Italie, premier pays d'émigration vers la Suisse d'après-guerre, s'entretient avec les autorités helvétiques de la situation des enfants italiens dans les écoles suisses et de la question du maintien de leurs liens linguistiques et culturels. Au bout de quelques années de discussion, il est convenu par les deux parties que des cours de langue et culture d'origine seraient donnés, en partie pendant les heures scolaires. A Genève, par exemple,

seuls ces cours ont partiellement lieu pendant les heures de classe alors que les cours de langue et culture espagnoles et portugaises profitent des locaux mais en dehors des heures scolaires. Depuis la guerre, les ressortissants de ces trois pays du sud de l'Europe représentent en quelque sorte l'immigration traditionnelle de l'ensemble de la Suisse alors qu'en plus, les cantons alémaniques ont vu s'installer chez eux de nombreux travailleurs yougoslaves et turcs pour lesquels les pays d'origine ont aussi mis en place des cours de langue. A notre connaissance, ce sont les seuls cours qui profitent d'une certaine coopération avec l'institution scolaire suisse. Nous ne parlerons pas ici des nouvelles populations, souvent formées de requérants d'asile ou de réfugiés¹ qui cherchent, elles aussi, à pouvoir donner des cours de langue d'origine à leurs enfants. Tamouls, Kurdes, Albanais du Kosovo, Arabes, Erythréens, entre autres, s'organisent pendant les jours de congé pour enseigner leur langue à leurs enfants. Ces communautés s'emploient à aplanir les difficultés liées aux locaux, à l'horaire, aux besoins pécuniers pour payer l'enseignant et le matériel pédagogique tant elles désirent que leurs enfants connaissent la langue de leur pays, de leur région. Ces exemples prouvent l'importance que les communautés, les adultes attribuent à leur langue d'origine alors que les enfants ne montrent pas toujours le même enthousiasme à apprendre la langue d'un pays dans lequel ils ne sont parfois jamais allés. Les raisons explicites ou implicites des parents peuvent aussi bien toucher à des préoccupations éminemment pratiques, religieuses, culturelles ou politiques pour autant que l'on puisse faire une nette différence entre les unes et les autres.

Mais revenons au cours de langue et culture donnés par les autorités des trois pays d'immigration du sud de l'Europe. Lors de leur création, ils avaient comme but explicite le retour au pays. Il fallait à tout prix maintenir vivante la langue nationale afin que les enfants puissent reprendre sans retard leur scolarité une fois de retour au pays. L'émigration n'était vue que comme une phase provisoire dans la vie d'un homme ou d'une famille et l'enfant d'immigré devait pouvoir réintégrer l'école de son pays dans les meilleures conditions possibles. On a vu par la suite que les retours n'étaient pas très fréquents et que malgré les cours de langue et culture, les réinsertions ne se faisaient pas sans mal. Dans cette perspective du retour, il n'était pas particulièrement opportun de se poser la question de savoir quelle langue d'origine était enseignée dans les cours de langue et culture puisque seule la langue nationale permettait l'intégration dans l'école du pays. Hors du territoire national, les cours de langues et cultures participaient aussi à une homogénéisation culturelle qui n'était pas sans intérêt pour le pays d'origine.

Peu à peu, le rôle mythique joué dans l'immigration par le retour au pays est devenu plus apparent. Rarement réalisé, son omniprésence donne du sens à toutes les difficultés, à tous les déchirements supportés par l'émigrant et ce rêve dort encore dans le cœur de la plupart des immigrants. Mais bien souvent le projet n'est jamais atteint; ce n'est jamais le bon moment pour rentrer définitivement, les enfants opposent une résistance à l'idée de retour, la peur de se sentir étranger chez soi, entre autres, retient l'immigré dans le pays d'accueil.

Dans le discours relatif à l'importance des cours de langue et culture d'origine, le retour au pays s'est donc vu supplanté par la nécessité de garder un lien institutionnel avec le pays d'origine. A une immigration provisoire de travailleurs "célibataires en Suisse", s'est substituée une immigration familiale et ces cours devaient et doivent toujours permettre aux enfants "de la seconde génération" de connaître leurs racines, de se situer culturellement, de s'identifier à une communauté.

A cette dimension identitaire floue, rarement définie avec précision, des recherches ont ajouté l'importance de bien connaître sa langue maternelle pour pouvoir entrer dans une langue seconde en l'occurrence la langue du pays d'accueil. Et bien entrer dans la langue du pays d'accueil c'est se donner des atouts pour la réussite scolaire, pour l'intégration. A partir de ce moment, l'angle de vision change. Ces considérations naissent de la réflexion menée dans la communauté scolaire des pays d'accueil sur les échecs des enfants immigrés, alors que jusque là les cours de langue et culture avaient toujours répondu à des motivations de la communauté d'origine. Ce déplacement pourrait implicitement donner à penser aujourd'hui que l'immigration a perdu son statut provisoire pour devenir un élément stable de la société d'accueil qui sent la nécessité d'une meilleure intégration.

C'est au moment où on a commencé d'affirmer, à la suite des travaux de Cummins (1979), entre autres, qu'il fallait connaître la langue d'origine pour acquérir une langue seconde, que les questions concernant les langues d'origine sont apparues. En effet, la langue

nationale enseignée dans les cours de langue et culture n'est de loin pas la langue maternelle de tous les enfants d'un pays, surtout en ce qui concerne l'Italie et l'Espagne. Pour des Galiciens ou des Siciliens, la langue nationale est déjà une deuxième langue et l'appartenance à une communauté régionale prévaut souvent sur l'adhésion à l'Etat-Nation. La floraison de très nombreuses associations regroupant en Suisse les immigrés par région en est la preuve. Par ailleurs, des enfants dont les familles sont installées dans le pays d'immigration depuis plus d'une génération et dont l'identité culturelle s'est fabriquée d'éléments plus ou moins hétérogènes, réorganisés à partir de plusieurs modèles culturels n'ont pas le même rapport à la langue, au pays d'origine que des nouveaux arrivants. Ainsi, une fillette de 5 ans, italienne, à laquelle nous posons la question de savoir quelle langue elle parlait lorsqu'elle se rendait en vacances en Italie a immédiatement répondu, "le sicilien". Est-ce-qu'aujourd'hui les cours de langue et culture d'origine intègrent ou ignorent la provenance régionale des migrants ? Comment l'Espagne vit-elle la situation actuelle à l'étranger alors qu'elle reconnaît l'enseignement des langues régionales dans le pays? Quant au Portugal, il a l'air de connaître une situation linguistique plus homogène. Notre propos n'est pas ici de juger des objectifs et de la valeur des cours de langue et culture d'origine, il est de rendre compte de quelques questions qui se posent au sujet de ces cours aussi bien pour le pays d'émigration que pour le pays d'immigration. De toute manière, chez l'enfant immigré, véritable réseau de cultures, ces cours de langue et culture d'origine devraient valoriser une des composantes essentielles de son identité, à savoir le lien avec son pays d'origine. Encore faut-il qu'à la valorisation linguistique et culturelle soit jointe

la valorisation institutionnelle dont nous parlerons un peu plus loin. Encore faut-il que les enfants se reconnaissent dans les pratiques que ces cours valorisent. Or, on peut imaginer que des enfants vont trouver leurs pratiques langagières maternelles et leur culture régionale dévalorisées par la langue nationale qui leur sera imposée. On peut introduire ici le terme de minorisation de la langue maternelle (Oksaar, 1989) qui veut qualifier le processus non seulement linguistique mais aussi psychosocial inférant à travers la langue une déqualification profonde de l'individu lui-même. Ces enfants, vont-ils alors se trouver doublement préteritis: par rapport à leur cursus scolaire dans le pays d'immigration et par rapport à la langue nationale, standard de leur pays d'origine ?

Nous avons déjà mentionné le rôle des parents qui obligent souvent leurs enfants à suivre les cours gouvernementaux et nous pouvons légitimement nous poser la question de savoir si ces cours correspondent plutôt aux projets parentaux, à leur angoisse de voir la rupture avec le pays d'origine se consommer à travers les enfants, à leur peur de trahir un passé, une enfance, une communauté et un pays plutôt qu'aux projets des enfants et des adolescents? Conflits souvent douloureux entre parents et enfants dont les projets divergent.

En conclusion de ces brèves remarques sur les cours de langue et culture d'origine, ajoutons que les termes mêmes définissant la langue enseignée ont changé. On a passé de la langue maternelle, terme qui semblait aller de soi lors de la création des cours à la langue d'origine nuancant la première notion en fonction d'enfants de

la seconde génération pour parler actuellement de langue nationale tant on sait qu'elle ne recouvre pas forcément les langues premières des enfants originaires d'un pays. Les quelques éléments développés jusqu'ici ont surtout l'air d'être critiques par rapport aux cours de langue et culture d'origine. En fait, si des questions de fond sont posées aujourd'hui aux pays d'émigration qui en ont la responsabilité, il en est d'autres, tout aussi importantes, qui sont posées au pays d'accueil. C'est dans la discussion bilatérale qui prendra comme centre d'intérêt l'enfant et ses liens avec les diverses communautés dont il est membre, que des solutions ou au moins des aménagements pourront être trouvés.

BILINGUISME

Malgré plus de 50% d'enfants bilingues dans nos écoles (Genève), nous fonctionnons toujours comme si nous nous trouvions dans une société monolingue et cette majorité bilingue reste dans la représentation collective une minorité qui n'influe même pas réellement sur la dénomination officielle des leçons de langue. En effet, en lisant les dernières instructions aux enseignants primaires genevois concernant leur programme, nous relevions, comme boutade, le nombre d'heures réservé à l'enseignement de la langue maternelle. La langue maternelle de qui? Ne serait-ce pas plus judicieux de parler du français, enseigné souvent comme langue maternelle mais aussi comme langue seconde. Malgré notre situation nationale apparemment

multilingue qui fait coexister depuis plusieurs siècles quatre langues bien circonscrites dans des limites territoriales assez précises, nous réagissons toujours avec une idéologie monolingue (Lüdi & Py, 1986). La prochaine ouverture de l'Europe oblige les pays communautaires à s'arrêter aux questions de plurilinguisme de façon impérative. Quand allons-nous réellement nous les poser sachant que le multilinguisme est aujourd'hui la réalité que l'on retrouve dans la plupart des régions du monde ?

Nous précisons ici que nous ne considérons pas le bilinguisme comme un état d'achèvement qui ferait qu'une personne maîtrise au moins une autre langue aussi bien que sa langue première. Nous considérons plus volontiers qu'il s'agit d'un processus de bilingualité, quelles que soient les compétences dans les deux langues à partir du seuil minimum où le sujet a la possibilité de passer d'une langue à l'autre dans des situations qui exigent cette mobilité et de s'exprimer ou de comprendre des situations langagières simples dans au moins deux langues (Oksaar, 1989).

Sans faire un long développement sur les changements qui sont intervenus dans la façon de considérer les effets du bilinguisme sur le développement cognitif, nous savons depuis quelques années, grâce à certains résultats de recherches, que le bilinguisme peut avoir des effets positifs sur la langue maternelle, sur la langue seconde et même sur d'autres activités cognitives. On avait pourtant jugé pendant longtemps, jusque dans les années 60, qu'apprendre deux langues était défavorable pour le développement de l'enfant. Dans leur

ouvrage, Hamers & Blanc (1983) donnent une analyse très fouillée des recherches sur le bilinguisme. Certaines hypothèses, peut-être trop largement reprises aujourd'hui, comme celles de Cummins (1979) reposent sur le concept d'interdépendance développementale qui postule que le niveau de compétence en langue seconde est partiellement fonction de la compétence développée en langue maternelle au moment où l'enfant est exposé à une deuxième langue. A partir de cette perspective, on a introduit le terme de semilinguisme, de niveau zéro du bilinguisme pour l'enfant qui n'a qu'une connaissance limitée de sa langue maternelle. Sand (1988) rappelle qu'en 1976 déjà, les chercheurs suédois Skutnab-Kangas et Toukomaa ont mené une expérience avec des enfants d'immigrés finlandais scolarisés en Suède. Ces enfants dont la langue a un statut très dévalorisé en Suède ont été scolarisés dans leur langue maternelle avec introduction du suédois comme langue étrangère dès la troisième primaire. A partir des résultats scolaires convaincants obtenus dans trois classes expérimentales, les Suédois ont ouvert d'autres classes similaires pour les enfants parlant serbo-croate ou espagnol. Comment savoir si les progrès réalisés par les enfants finlandais sont dus à une meilleure connaissance de leur langue maternelle ou au statut que cette langue a pris au sein de l'école suédoise dès lors qu'elle a été introduite sur un pied d'égalité avec le suédois? Le fait de considérer le finnois non seulement comme une langue à enseigner mais comme une langue d'enseignement a cassé l'infériorisation dans laquelle il était tenu jusque là. Cette dernière analyse me pousse provisoirement au moins à relativiser le bien fondé de l'hypothèse qui fait reposer l'échec des enfants de travailleurs migrants sur la méconnaissance de leur

langue première. Ne serait-il pas dû plutôt à la minorisation de la langue d'une communauté, d'une famille, d'un enfant, langue qui se trouve être en compétition avec une langue culturellement et économiquement plus prestigieuse. Oksaar (1989) exprime cette hypothèse en pensant que les difficultés de l'individu bilingue ont plus fréquemment des origines sociales que psychologiques.

Des exemples intéressants à connaître sont donnés par Sand (1989). Ils démontrent que chez l'enfant immigré, la langue maternelle ne peut être instrumentale, n'étant pas apprise à l'école, alors que la deuxième langue, en l'occurrence le français, ne peut jouer un rôle symbolique dans la mesure où elle renvoie souvent à un système culturel qui nie et rejette celui dont l'enfant est déjà porteur. Le danger de l'hypothèse de l'interdépendance développementale est d'individualiser la difficulté, de la renvoyer au milieu familial, à l'enfant lui-même, tant on sait qu'il ne sera jamais possible de faire entrer dans les écoles toutes les langues parlées par les enfants étrangers qui se trouvent aujourd'hui dans notre pays. Dans cette définition du semilinguisme, on escamote allègrement l'aspect social de valorisation ou de dévalorisation de la langue de l'enfant, donc de son identité et de son appartenance culturelle et sociale, ces aspects posant pourtant, à la société d'accueil, la question de fond du choix entre intégration et assimilation. Sachant que la langue n'est que l'aspect visible d'une condition sociale, d'une interaction asymétrique entre la communauté d'accueil et la communauté étrangère, l'école suffit-elle à rendre à la relation sa symétrie et par là-même à rendre à l'enfant la valorisation de sa langue, de sa personne, de son identité et de sa communauté?

Répondre à toutes ces questions qui se posent à nos sociétés occidentales n'est certes pas facile, mais on ne pourra le faire sans prévoir des lieux où les différentes communautés pourraient améliorer leurs contacts, mener la réflexion de concert et initier des expériences.

Mais revenons brièvement à la langue et au langage. Pendant assez longtemps, nous avons cru qu'une langue pouvait s'apprendre hors de véritables situations langagières et que la langue pouvait être apprise comme un outil neutre de communication faite d'un lexique, d'une orthographe, d'une syntaxe. Cette idée est loin d'avoir disparu puisqu'on imagine encore que les enfants allophones² qui entrent à l'école pourraient apprendre le français, en partie au moins, hors de situations langagières réelles. Or, tout acte de langage est un fait social dans lequel interagissent de multiples éléments comme le statut des locuteurs, leurs représentations réciproques, la finalité de l'activité langagière, le lieu où elle se déroule, sans parler des éléments extra-verbaux qui vont aussi déterminer l'expression verbale utilisée. Les aspects non-verbaux de la communication traduisent notamment des habitudes culturelles spécifiques qui ne peuvent pas être sous-estimées dans l'enseignement d'une langue. Cette dernière réflexion plaide encore pour un apprentissage en situation, en interaction bien que les contingences scolaires poussent les enseignants à demander parfois du matériel didactique qui laisserait l'enfant allophone apprendre le français de façon autonome, ce qui ne paraît réaliste que dans un second temps d'apprentissage, l'enfant ayant alors déjà acquis une certaine familiarité avec les nouvelles exigences. François (1990) disait récemment qu'il vaut mieux se lancer dans des situations langagières

nécessaires aux locuteurs que de les restreindre parce que la langue n'est pas maîtrisée. Développer le besoin, la nécessité de parler, de communiquer lui semble plus important que d'exiger rapidement la production du français standard. Il importe néanmoins de tenir compte aussi des activités métalinguistiques indispensables à l'apprentissage des langues dans la mesure où elles vont permettre à l'apprenant de comparer les langues, d'en nommer et d'en connaître les éléments et leur fonctionnement, de contrôler leur production. Tout enseignement devrait comprendre ces deux aspects bien que des recherches (Laparra, 1988) relèvent la difficulté de certains enfants de passer sans transition explicite de l'aspect communicatif à l'aspect métalinguistique dès lors que, dans les deux cas, les mêmes mots sont utilisés, une fois pour transmettre un message et une autre fois pour réfléchir sur l'objet langue.

Comment aborder ces problèmes sans avoir à l'esprit les réactions collectives qui prévalent souvent dans notre société et qui stigmatisent désavantageusement la communauté immigrée par rapport à d'autres communautés étrangères? Cette dévalorisation trouve sa genèse dans la place sociale défavorisée que cette population occupe aujourd'hui dans notre pays. Ses moyens d'exprimer cette situation sont peu nombreux et les débats au sujet de l'immigration et du droit d'asile renforcent chez les autochtones l'image de collectivités encore mal intégrées et, chez les immigrés le sentiment d'une certaine marginalisation dont ils ne voient pas comment sortir. Dans son ensemble, la société d'accueil ne montre pas une propension particulière à l'intégration et l'école se trouve en quelque sorte

écartelée entre le discours ambiant plutôt discriminant et sa volonté d'intégration. Par chance, la position des autorités scolaire est assez claire là-dessus et la dernière publication (1989) du Chef du Département de l'Instruction Publique Genevoise prévoit une éducation à la différence, une éducation au respect de l'autre. Mais l'école a-t-elle réellement les moyens de réaliser cette idée généreuse?

LES EXPERIENCES PEDAGOGIQUES

L'ensemble de la réflexion actuelle sur l'importance du statut donné par l'institution scolaire à la langue de l'enfant devrait pouvoir se concrétiser dans des approches pédagogiques exigeant avant tout des changements de mentalité et de priorité. En voici quelques exemples:

A. Suivant les recommandations de Bertheliet (1989) qui insiste sur la valeur symbolique de la langue et la nécessité pour l'enfant immigré de pouvoir se reconnaître dans une langue qui représente l'immigration, même si ce n'est pas la sienne, le CEFISEM (centre chargé de la formation des enseignants intervenant auprès des enfants immigrés) de Lyon a introduit des enseignants étrangers à statut égal avec les instituteurs français dans des classes maternelles. Il est bien entendu que toutes les langues de l'immigration se trouvant dans l'école ne sont pas présentes et cependant, toujours selon Bertheliet (1986), ce n'est pas la multiplicité qui importe mais le rôle et le statut accordé à une langue de l'immigration qui joue le rôle de révélateur

symbolique. La langue étrangère n'est pas systématiquement utilisée en classe mais quand l'enseignante étrangère intervient elle s'adresse à tous les enfants à qui elle lit des histoires, apprend des comptines et des chansons. Cette pratique semble avoir assez rapidement des effets positifs chez les enfants immigrés qui se mettent à faire des comparaisons entre les langues, à mieux parler le français et à participer davantage aux activités langagières. On remarque un changement d'attitude envers les langues aussi bien chez les enfants qui connaissent la langue étrangère introduite en classe que chez les autres, comme si cette présence était la reconnaissance de la valeur de toutes les langues et implicitement de toutes les cultures de l'immigration. De plus, les enfants francophones s'ouvrent à d'autres cultures, chantent en langue étrangère ce qui les familiarise avec d'autres sonorités et les poussent à découvrir que la langue est un code arbitraire et qu'il y a de multiples façon de nommer le réel. Encore faut-il, comme le dit François (1990) qu'un climat culturel favorable soit développé par les enseignants.

B. La seconde expérience, relatée par le CRELEF (Centre de Recherche en Linguistique et Enseignement du Français) (1987), s'est déroulée dans le Jura français, dans deux classes de cours préparatoire, l'une accueillant surtout des enfants maghrébins, l'autre beaucoup d'enfants turcs. Pendant cette année importante d'apprentissage de la lecture, l'arabe dans une classe, le turc dans l'autre ont été introduits par les maîtres de langue et culture d'origine de façon très diverses : histoires racontées, marionnettes, sensibilisation aux musiques étrangères, danses, travaux manuels, etc.

Les enseignants de langue et culture d'origine intervenaient périodiquement au cours du fonctionnement normal de la classe mais à statut égal avec les enseignants français, l'hypothèse étant que, dans ces conditions favorables de bilinguisme, les enfants maghrébins et turcs pourraient mieux entrer dans l'apprentissage de la lecture. Les résultats comparant les classes expérimentales et les classes témoins, ont montré une plus grande réussite aux tests de lecture chez les enfants ayant eu des cours de langue maternelle que chez les autres, mais les progrès les plus notoires ont été marqués chez les enfants turcs. Cette expérience, mise sur pied et analysée par une équipe de recherche dirigée par J.Peytard de Besançon, partait de l'hypothèse de l'interdépendance développementale de Cummins et des travaux suédois de Skutnabb-Kangas & Toukomaa, déjà mentionnés dans ce texte. C'est une des seules, à notre connaissance, à avoir donné à des enseignants de langue et culture d'origine un statut identique à celui des enseignants autochtones en les associant à un projet communautaire.

C. Les expériences n'ont pas lieu seulement ailleurs et il est important de parler aussi de ce qui se fait en Suisse. Par manque de connaissance, nous serons loin d'être exhaustif et un répertoire d'activités interculturelles et interlinguistiques pourrait faire l'objet d'une autre publication qui traiterait aussi des liens à développer entre les différentes aires de pratiques et de recherches préoccupées par la scolarisation des enfants de familles immigrées. Tout en n'ignorant pas les pratiques interculturelles de diverses équipes mixtes - enseignant autochtone et enseignant étranger - fonctionnant depuis plusieurs

années déjà en Suisse Allemande, nous ne relèverons ici que quelques pratiques genevoises qui essaient de favoriser le statut égalitaire des langues d'origine des élèves et la coopération entre enseignants suisses et étrangers.

Depuis plusieurs années, des expériences ont lieu ponctuellement dans des écoles particulièrement riches en diversité culturelle. Ainsi, on a vu des enseignantes travaillant avec de petits groupes d'enfants peu ou pas scolarisés s'attacher la collaboration précieuse d'une enseignante de cours de langue et culture d'origine. Après un travail de préparation en petits groupes, des contes lus dans les deux langues (français et portugais la plupart du temps) sont présentés à la classe entière. Il faut noter que certains enfants refusent parfois d'entrer dans une activité prévue dans leur langue d'origine tant il leur semble qu'à l'école seul le français est admis, la langue d'origine remplissant d'autres fonctions et s'actualisant dans d'autres espaces. Pour contourner cette résistance, la médiation d'une autre langue, inconnue de toute la classe, semble être parfois une voie possible à suivre. En effet, tous les enfants se trouvent face à une méconnaissance commune et ils n'ont que la possibilité de se référer à leur monde connu, à savoir leurs langues, pour opérer des comparaisons, observer des similitudes et des différences. Dans cette situation, ils peuvent donc parler leur langue et de leur langue sans se sentir interpellés eux-mêmes. D'autres enfants, au contraire, se lancent dans de très longs discours, difficiles à interrompre, lorsqu'ils sentent que l'école donne un espace à leur langue. Parfois, la médiation se fait, chez les plus petits, à travers le jeu de marionnettes polyglottes ou, chez les plus

grands, par l'utilisation de livres bilingues très variés dont des ouvrages dans les quatre langues nationales suisses. Il faut citer encore les activités pendant lesquelles l'enseignante étrangère vérifie la compréhension d'histoires lues en français en posant des questions en langue d'origine, les discussions autour des coutumes diverses qui entourent les fêtes locales comme l'Escalade ou internationales comme Noël, et la collaboration de certains parents qui viennent en classe décrire, entre autres, leur pays, leurs habitudes, leurs jeux d'enfants. La nouvelle structure que s'est donné l'école primaire genevoise depuis 1987, le SENOF (Service pour les Enfants Non-Francophones) propose aux titulaires de classe, des cours de formation, l'aide d'enseignantes plus expérimentées dans l'accueil des enfants étrangers et propose un matériel varié qui favorisent les démarches oscillant souvent entre une pédagogie compensatoire destinée à l'intégration scolaire des enfants étrangers et une approche interculturelle prévoyant des activités communes à tous les enfants d'une classe. Avec beaucoup de prudence, ce service offre aux enseignants qui se trouvent démunies lors de l'arrivée d'un enfant ou qui voudraient évaluer tant soit peu ses connaissances scolaires dans sa langue maternelle la collaboration de personnes connaissant la langue de l'enfant et ayant à disposition certains exercices aidant à connaître le niveau de scolarisation suivi dans le pays d'origine.

Depuis plusieurs années, grâce à la bibliothèque interculturelle du Livron (Meyrin-Genève) créée et développée par une enseignante, E. Zurbriggen, les enseignants de langue et culture d'origine ont trouvé un lieu d'intégration où ils occupent une place légitime qui ne leur est

souvent pas proposée dans les autres écoles. Or, au Livron, leur collaboration aux activités de la bibliothèque les met en contact avec les titulaires de classe et ils peuvent, de cas en cas, jouer le rôle de médiateur. Ils connaissent en effet suffisamment le système scolaire suisse et les obstacles qui peuvent se dresser devant un dialogue fructueux entre l'école et la famille pour pouvoir jeter des ponts entre les interlocuteurs. De plus, leur présence légitime auprès des parents et des enfants l'importance que l'école donne à la langue d'origine donc à la communauté immigrée. On peut regretter que cette initiative ne soit pas plus imitée car elle réussit à faire de l'école du Livron un lieu où les enfants, certains enseignants suisses, les enseignants étrangers et les parents se retrouvent dans des activités communes qui brisent les clivages socio-culturels habituels.

Nous citerons encore la publication du dossier "Arc-en ciel" (Zubriggen, 1989), préparée expressément pour une approche interculturelle. Ce matériel fort riche présente d'abord des démarches pédagogiques à partir de langues et d'alphabets différents puis, en trois chapitres plus spécialisés, propose des activités sur les trois pays d'immigration du sud de l'Europe soit l'Italie, l'Espagne et le Portugal.

REGARDS SUR L'AVENIR

Dans la situation actuelle, où la diversité culturelle est une des caractéristiques de notre société, dans les villes tout au moins, on peut se demander pourquoi l'école hésite encore tant à prendre des décisions qui intègrent explicitement cet aspect souvent prioritaire dans la réflexion et la pratique des enseignants. Au coeur d'une nouvelle approche interculturelle, l'école pourrait jouer un rôle déterminant dans la création d'un sentiment d'appartenance à une large communauté dans laquelle chacun, quelle que soit l'étape de son acculturation, se retrouverait légataire du même statut. L'utopie, en admettant que nous soyons en train d'y faire référence, se caractérise par sa propension à ne jamais admettre la réalité telle qu'elle est et à pousser à la réflexion et à l'action ceux qui y croient encore. Qu'on le veuille ou non, la réalité nous oblige à regarder l'avenir avec des yeux pluriels.

Pour reprendre les problématiques présentées plus haut, on peut se demander comment redonner un nouveau souffle aux cours de langue et culture d'origine qui ne remplissent pas, c'est vrai, le même rôle pour toutes les immigrations, qu'elles soient récentes ou anciennes. Depuis leur création, la collaboration entre les enseignants étrangers et les enseignants genevois s'est trop peu développée. Pour essayer de remédier à cette situation, qui ne changera pas par l'envoi de nouvelles circulaires, on pourrait imaginer que, dans un premier temps, les responsables des systèmes éducatifs provoquent des temps de travail

en commun pour les enseignants suisses et étrangers afin qu'ils puissent ensemble parler de leurs élèves. Par ailleurs, la présence régulière d'un enseignant de langue et culture d'origine dans la classe, pour une activité commune à tous les élèves, contribuerait à valoriser la communauté immigrée et ses langues et ouvrirait les enfants francophones à une plus large vision sur le monde. Enfin, la façon dont l'enseignant étranger est accueilli dans l'école, le lieu qui lui est attribué pour donner ses cours, les propositions de collaboration qui lui sont faites et l'aide qui peut lui être demandée pour entrer en relation avec certaines familles contribueront aussi à redonner à l'enfant immigré une autre vision de sa communauté, de son identité, de sa langue. Mais finalement, est-ce qu'une des questions-clés d'une collaboration effective et opérationnelle entre enseignants des diverses communautés ne réside-t-elle pas dans le statut institutionnel encore marginal donné aux enseignants étrangers? Dans la réticence actuelle à l'entrée d'enseignants étrangers dans les classes, on sent la préoccupation des autorités de ne pas blesser une population autochtone inquiète par la nouvelle situation multiculturelle qui s'installe. Pourtant, cette même population a souvent compris l'importance de connaître des langues étrangères et favorise chez ses enfants des cours de langues extra-scolaires, des séjours linguistiques à l'étranger. On commence à voir naître des écoles bilingues et l'apprentissage précoce de langue comme l'anglais est à la mode. Où se trouve donc la difficulté de faire entrer dans nos classes des langues qui appartiennent même à notre patrimoine national et à la communauté européenne telles que l'italien, l'espagnol, le portugais, par exemple? Ne se situe-t-elle pas au-delà de la langue, là où le social

et le politique réapparaissent, là où la langue cesse d'être un instrument de communication pour devenir un enjeu dans des relations asymétriques entre communautés autochtones et étrangères?

Dans les écoles genevoises, un certain nombre d'enseignants sont aujourd'hui "des jeunes de la deuxième génération". Après une enfance passée en Suisse, ils ont choisi d'enseigner et ont opté pour la nationalité helvétique. On peut ressentir chez eux un certain embarras à se référer à leurs propres expériences d'enfants de migrants et ils s'interdisent parfois de parler leur langue d'origine avec leurs élèves, comme s'ils avaient profondément intériorisés la consigne de ne pas introduire une autre langue que le français à l'école. Il est hors de question d'imaginer l'école comme une vaste tour de Babel où toutes les langues seraient parlées et apprises. Mais elle est de fait une tour de Babel volontairement ignorée ou chacun devrait pouvoir sentir que, tout en se trouvant effectivement dans un espace francophone, il est accueilli avec ses connaissances et ses racines. Dans la perspective d'une ouverture scolaire aux langues de l'immigration, on pourrait proposer à ces enseignants "de la deuxième génération" d'animer dans leurs écoles certaines activités dans leur langue d'origine et de symboliser simultanément les deux communautés auxquelles ils appartenaient ou auxquelles ils appartiennent encore. Dans le personnel para-scolaire se trouvent aussi des personnes suisses ou étrangères qui devraient pouvoir prendre la liberté, dans leur travail avec les enfants, de créer des liens culturels et linguistiques entre les communautés. De cette façon, elles participeront à la décrispation encore nécessaire aujourd'hui quand on parle de la présence et du statut des langues de l'immigration à l'école.

NOTES

1. Nous ne différencierons pas dans ce texte les communautés de travailleurs immigrés des communautés de requérants d'asile socialement défavorisés. A bien des points de vue, leur situation est loin d'être la même mais en ce qui concerne certains aspects liés, entre autres, au rôle des langues première et seconde, à la reconnaissance de la langue d'origine par l'école, au bilinguisme, il me semble que beaucoup d'analogies sont possibles entre ces communautés.

2. Nous utilisons le qualificatif allophone à défaut de trouver un autre terme qui ne définirait pas les enfants étrangers par ce qu'ils n'ont pas encore, la connaissance du français, mais par ce qu'ils ont déjà, une autre langue dans laquelle ils ont une expérience langagière importante. Trop souvent, on sous-estime l'expérience langagière des enfants de travailleurs immigrés qui ont vécu leurs premières relations familiales au travers de leur langue qui porte toutes les potentialités expressives. Il est temps d'attribuer à toutes les langues les mêmes possibilités d'expression.

BIBLIOGRAPHIE

- Ajili, H., Les enjeux des langues et cultures d'origine. In les enfants de l'immigration et la réussite scolaire, Supplément à Hommes et Migrations, 1988, no. 1123, 91-95.
- Berthelie, R., L'échec scolaire des enfants migrants: un problème de langue. In Enfances et cultures, problématique de la différence et pratiques de l'interculturel, A.N.P.A.S.E., pp. 154 - 183, Toulouse: Privat, 1986.
- Coste, D., Minorisation et majorisation en situation d'apprentissage institutionnel. In B.Py et R. Jeanneret (Eds.), Minorisation linguistique et interaction, pp. 169 -178, Genève: Droz, 1989.
- CRELEF, Bilinguisme et apprentissage de la lecture des enfants migrants au CP. Les cahiers du CRELEF no. 24. Besançon: Université de Franche-Comté, 1987.
- Dabène, L. Caractères spécifiques du bilinguisme et représentations des pratiques langagières des jeunes issus de l'immigration en France. In G.Lüdi (Ed.), Devenir bilingue - parler bilingue, pp. 77-97, Tübingen: Niemeyer, 1987.
- Dabène, L., Problèmes posés par l'enseignement des langues minorées. In B. Py et R. Jeanneret (Eds.), Minorisation linguistique et interaction, pp.179 -186, Genève: Droz, 1989.
- Maurer, F., Cattafi, F., Identité de l'enfant de migrants et cours de langue et culture italiennes. (à paraître dans Coursus, Université Genève).
- Riguet, M., Eléments de synthèse pour une réflexion sur l'école française interculturelle, CRELEF, Université de Besançon, 1985.
- Sand, R., Pour une reconnaissance des langues de l'immigration à l'école maternelle. Hommes et Migrations, 1989, supplément no.1123, 95-105.

"JE ME CACHE DANS LA CALECHE POUR PARLER ITALIEN"

ou QUE DISENT DES ENFANTS ETRANGERS DE 5 ANS SUR LEURS LANGUES ET SUR LEUR APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ?

Christiane Perregaux

La recherche¹ présentée ici porte sur les représentations de jeunes enfants en contact avec deux langues (la langue d'origine et la langue du pays d'accueil) au moment où ils arrivent au seuil de l'apprentissage formel de la langue écrite. Il faut chercher, en partie, dans leur environnement social, économique et culturel les matériaux hétéroclites qui participent à l'élaboration de leurs représentations sur le statut qu'ils donnent à leur langue familiale et à leur langue scolaire, sur la langue écrite et sur leur prochain apprentissage de la lecture. Cette incursion dans le domaine des représentations socio-cognitives devrait nous aider à mieux cerner certaines difficultés que les enseignants observent chez des enfants étrangers en train de s'approprier la langue écrite.

Lorsque ces enfants d'origine étrangère peuvent suivre l'école enfantine, on suppose qu'ils vont avoir le temps, comme les autres enfants, de s'insérer progressivement dans notre système éducatif, le programme développant avant tout la socialisation, le langage, les activités d'éveil et de prise de contact avec les habitudes scolaires.

Néanmoins, en première primaire il est impérieux, pour la suite de la scolarité, de réussir l'étape initiale de l'apprentissage de la lecture et les enseignants de ce degré se trouvent préoccupés aussi bien par les difficultés rencontrées par ces enfants que par diverses situations:

- des élèves viennent d'arriver en Suisse et ils doivent simultanément apprendre le français oral et le français écrit,
- des élèves sont à Genève depuis plusieurs années mais ils n'ont pas encore une bonne maîtrise de la langue orale française et ils se trouvent confrontés à des activités écrites auxquelles ils ont de la difficulté à donner du sens,
- des élèves ne sont pas encore familiarisés avec les règles du jeu qui régissent l'organisation de l'école à cause du grand écart qui sépare les habitudes scolaires et les habitudes familiales ou à cause de leur courte expérience scolaire.

Le cumul de ces situations pourra rendre l'insertion scolaire de certains enfants véritablement problématique et, dès l'entrée à l'école, l'aspect le plus saillant de leur différence va être leur méconnaissance du français. A ce propos, nous ne pouvons plus faire comme si la langue n'était qu'un instrument neutre dont on pourrait apprendre le lexique et les règles syntaxiques en dehors de toute interaction sociale. Des psycholinguistes, des psychiatres, et des psychologues entre autres (Bronckart, 1985; Berthelier, 1989; François, 1990; Tabouret-Keller, 1990) proposent à la suite de Vygotsky un cadre d'analyse où parler, dialoguer, écrire, ne sont pas que des faits de langue mais n'ont de réalité qu'intégrés dans des activités langagières très diverses. Les éléments extra-verbaux comme les interactions sociales liées au statut des locuteurs, les représentations réciproques, la finalité de l'activité

langagière, le lieu où elle se déroule vont conditionner l'expression verbale qui rendra compte des relations entre texte et contexte et réciproquement (Bronckart, 1985). Autrement dit, dans l'analyse d'un énoncé on ne peut plus procéder à une description des constituants formels sans en référer aux conditions dans lesquelles l'énoncé se déroule.

Cette définition rapide de l'activité langagière reste valable dans toutes les situations, que les locuteurs possèdent plus ou moins de compétences linguistiques, qu'ils maîtrisent une ou plusieurs langues, qu'ils soient d'âge pré-scolaire, scolaire ou post-scolaire. Le cadre d'analyse proposé concerne donc aussi la situation des enfants migrants et leur insertion scolaire.

Toutefois, l'examen des mesures prises par la plupart des institutions éducatives des pays d'immigration pour favoriser l'intégration des enfants de travailleurs immigrés laisse à penser que la priorité est encore donnée à l'apprentissage de la langue comme si elle pouvait s'élaborer hors d'activités langagières auxquelles les enfants vont donner du sens, et cela quelle que soit leur maîtrise du français. On peut comprendre l'impatience institutionnelle comme une volonté de lutter contre l'échec scolaire de ces enfants d'autant plus que la langue semble l'obstacle le plus immédiatement visible dans la communication. Mais comme nous l'avons relevé plus haut, la langue n'a de sens qu'inscrite dans une activité langagière dont l'enfant devra saisir aussi bien l'aspect non verbal implicite que l'aspect verbal explicite.

La problématique des représentations

Dans la diversité des éléments qu'il faut prendre en compte quand on analyse le rôle de l'apprenant dans les activités scolaires, que sait-on vraiment de l'importance des représentations ? Supposant que l'apprentissage de la lecture n'est pas indépendant des représentations que l'enfant s'est préalablement construites au sujet de l'écrit et de l'activité d'apprentissage elle-même, nous avons voulu essayer d'approcher, par des entretiens semi-directifs, les idées de jeunes enfants étrangers non-lecteurs,

- sur les langues qu'ils parlent et le statut qu'ils leur donnent,
- sur l'écrit et sa présence dans le milieu familial,
- sur l'apprentissage lui-même de la langue écrite.

Pour le premier aspect, plusieurs recherches (Dabene, 1989; Coste, 1989) insistent sur les difficultés scolaires de l'enfant liées à la hiérarchisation symbolique des langues et la mise en danger de l'identité familiale par l'apprentissage d'une langue seconde plus prestigieuse. La langue étant loin d'être un outil neutre de communication, l'attitude de l'apprenant est susceptible d'exprimer, comme le note Gilly (1980), l'aspect le plus affectif des représentations lorsqu'il se trouvera confronté à l'apprentissage langagier. Berthelier (1989) observe pour sa part, dans son travail auprès de familles migrantes, que l'école maternelle aggrave les difficultés lorsqu'elle bannit de l'école la langue "étrangère". En effet, on remarque que les enfants de travailleurs immigrés, sous la pression de l'environnement (les parents

désignent l'école comme l'endroit où on ne doit parler que le français; l'institution scolaire ne se réfère pas aux premières connaissances langagières de l'élève) abandonnent sur le seuil de l'école leur langue maternelle au profit du français qui devient omniprésent et surtout clef de la réussite scolaire. Ils sont porteurs d'une langue, connue mais inutile et ignorée, et ils doivent apprendre au plus vite une langue inconnue mais indispensable à leur intégration scolaire.

On oublie parfois que, quel que soit leur passé, tous les enfants arrivent à l'école avec de réelles compétences langagières. Malgré les réflexions communément entendues affirmant que beaucoup d'enfants de travailleurs immigrés ont de très modestes compétences dans leur propre langue, ils parlent des langues, qu'elles soient nationales ou régionales, qui ont toutes les mêmes potentialités communicatives et la même valeur identitaire. Dans leur(s) langue(s) maternelle(s), ils ont ressenti leurs premières émotions, ils ont exprimé leurs joies et leurs peines, ils ont joué, discuté, questionné. Dans cette (ces) langue(s), ils ont été aimés, punis, éveillés et leurs premières habitudes langagières se confondent avec les types d'interactions sociales développées dans leur culture initiale donc avec la reconnaissance de leur identité propre. Ici se rejoignent les liens entre langue et culture, langue et identité, engendrant des situations de conflits intérieurs entre le monde scolaire et familial qui peuvent avoir des répercussions effectives sur les progrès ou les difficultés de l'enfant, d'autant plus que les représentations de l'enfant sont non seulement le résultat de son expérience personnelle mais aussi des représentations collectives, familiales et scolaires. Un lien étroit existe entre la représentation de

la langue maternelle et le sentiment d'appartenance identitaire à un groupe donné; ainsi l'enfant qui donne aux langues avec lesquelles il est en contact un statut égal a plus de chance de réussite scolaire que celui qui dévalorise sa langue maternelle. Dans ce sens, Bogaards (1985) souligne l'influence du milieu socio-économique et culturel sur l'apprentissage des langues et l'utilité pour le maître de savoir comment et où l'apprenant se sert des langues qu'il connaît. Tabouret-Keller (1990) a déplacé la question qui fait trop souvent porter la responsabilité de l'échec scolaire d'enfants étrangers au bilinguisme. Elle propose de mieux analyser le statut social que nos sociétés imposent aux communautés immigrées et qui engendre l'inégalitarisme. C'est de là d'abord que provient, pour elle, l'inégalité scolaire.

La seconde partie de nos entretiens concerne l'importance de la présence et de l'utilisation de l'écrit dans la famille. En effet, l'enfant précocement familiarisé avec l'écrit, qu'il s'agisse de sa langue maternelle ou de la langue du pays d'accueil, continuera à l'école un apprentissage formel déjà entrepris informellement à la maison. De plus, si les parents lisent pour eux et à l'enfant, ce dernier arrivera à l'école en sachant ce que peut apporter l'écrit et les attitudes que cette activité requiert. A contrario, on peut imaginer que le jeune enfant entrant à l'école sans avoir été confronté à l'écrit familial devra commencer par donner du sens à l'écrit et par acquérir des savoir-faire et des attitudes déjà familières aux autres enfants comme celles d'écouter la lecture d'histoires, de tenir un livre, de s'habituer à la linéarité de l'écrit, etc. Les représentations vont donc dépendre de plusieurs facteurs dont un très important concerne la place jouée par

l'écrit dans la vie de l'enfant, avant même son entrée à l'école. Dans sa famille, dans son environnement extérieur immédiat, il sera confronté à des écrits multiples qui vont de la publicité télévisée aux affiches murales en passant par les histoires lues, le courrier, etc. Mais tous les milieux ne se réfèrent pas de la même manière à la lecture et à l'écriture et ils n'incitent pas toujours l'enfant à donner du sens aux premiers écrits qu'il rencontre. Chez les uns, ces activités sont source de joie, de partage, de communication, de formation et d'intérêt alors que chez les autres, au contraire, lire et écrire engendrent des conflits et font référence à des échéances peu agréables, des nouvelles angoissantes.

Jusqu'ici, nos considérations sur l'influence du contexte familial sur la construction des représentations de l'écrit s'adaptent à tous les enfants qu'ils soient monolingues ou bilingues. Par contre, arrêtons-nous maintenant à un aspect plus spécifique aux enfants étrangers. Le rapport de la famille immigrée avec l'écrit aura souvent sa genèse dans le pays d'origine suivant de quelle façon le partage social de l'écrit y est réalisé. Sans surgénéraliser nos propos, nous conviendrons toutefois que la représentation collective de l'écrit ne sera pas la même dans un milieu largement analphabète où des stratégies "sans écrit" seront développées que dans des milieux lettrés qui connaissent et utilisent depuis plusieurs générations les diverses fonctions de l'écrit. Dans une même société ou plutôt dans un même pays, les types de représentations de l'écrit ne seront donc pas forcément homogènes. Les diverses expériences familiales avant la migration, les réactions à l'écrit dans le pays d'accueil, vont contribuer à l'élaboration des

représentations de l'enfant sans oublier pour autant qu'à cette macro-analyse se joignent les expériences qui lui sont propres et qui vont forger les idées avec lesquelles il entrera à l'école.

Quant au troisième aspect, il a trait à l'apprentissage lui-même tant il est évident que la façon dont l'enfant va se représenter l'acte de lire et les stratégies pour le maîtriser influenceront ses résultats. Les recherches de Reid (1966) et Downing (1979) montrent que beaucoup d'enfants entrent dans cette phase scolaire d'apprentissage de la lecture dans un état de "confusion cognitive" n'ayant ni une compréhension claire du but à atteindre ni des termes utilisés par le maître. L'expérience prouve que l'apprentissage d'une nouvelle aptitude requiert d'avoir reconnu les traits distinctifs de la tâche et son but, et signifie que l'apprenant est capable de prendre les mesures adéquates en vue de sa réalisation; toutes choses auxquelles des enfants qui n'ont pas d'attente au sujet de ce qu'ils pourraient faire d'un savoir-lire, qui ne comprennent pas de quelle activité il s'agit et de son utilité resteront fermés. Nous retiendrons donc ici qu'une représentation de la langue écrite qui intègre l'intérêt de savoir lire et la diversité des fonctions de l'écrit semble être un préalable au bon déroulement de l'apprentissage sans oublier que cette étape doit être précédée ou accompagnée de la prise de conscience par l'enfant que, malgré les règles différentes qui régissent l'oral et l'écrit, ce dernier va être une retranscription plus ou moins fidèle de l'oral et comme le disent Gough et Hillinger (1979) que le message imprimé est une version encodée d'un message parlé. L'écrit fait de l'enfant un être créatif qui, à partir de son vécu, de ses connaissances du monde et donc de ses

représentations, va interpréter les signes alphabétiques et leur donner du sens. Il est dès lors facile à comprendre que des difficultés peuvent s'expliquer, comme le remarque Chauveau (1989), par des contresens et des confusions que les apprenants font à propos de l'activité à effectuer ou du matériau à étudier.

Le cadre de la recherche.

Poursuivant notre réflexion au sujet du lien entre représentations et apprentissage scolaire et suivant l'affirmation de Tunmer (1984) selon laquelle l'enfant a toujours une idée sur ce qu'est la lecture et ses buts, nous avons voulu nous entretenir de ces thèmes avec des enfants de travailleurs immigrés, en particulier avec des enfants portugais, italiens et espagnols, qui proviennent de l'émigration la plus récente dans notre pays. Partir à la découverte des idées des jeunes enfants nous semblait important dans la mesure où nous pourrions mettre en évidence des éléments extra-verbaux, produits des interactions sociales familiales et scolaires, indispensables à la réussite d'activités langagières. Cette investigation pourrait faciliter la compréhension de certaines difficultés exprimées largement dans le corps enseignant qui proviendraient, à notre sens, non pas forcément d'une maîtrise relative de la langue orale ou du peu de compétence dans la langue maternelle (affirmation générale qui repose rarement sur une investigation sérieuse) mais d'une inadéquation des représentations des enfants avec les activités que demande l'apprentissage de la lecture, d'une image sociale plus ou moins valorisée ou dévalorisée, composée, entre autres, par des traits culturels et identitaires liés à la langue familiale.

Nous rendrons compte ici de vingt-cinq entretiens individuels, semi-directifs, dont la grille a été établie à partir des propositions de Glasson et Thériault (1979). Ces entretiens ont été menés entre janvier et avril 1989 auprès d'enfants de travailleurs immigrés portugais, espagnols et italiens dont l'âge moyen était de 5 ans 8 mois² et dont le quotient intellectuel évalué au moyen d'un test non-verbal d'intelligence (subtest de performance de l'échelle WIPPSI) se situe dans les normes.

Les vingt-cinq enfants dont nous analysons ici les réponses font partie d'une population de 100 enfants, 50 monolingues et 50 bilingues appariés au niveau socio-économique qui participent à une recherche plus large. Tous ont été interrogés sur leurs langues, sur l'écrit et sur leur apprentissage de la lecture afin de pouvoir, par la suite, mettre en relation leurs réponses avec les résultats obtenus à d'autres épreuves concernant aussi bien des habiletés métalinguistiques que des aspects de compréhension et de production du français oral et écrit. Ces données recueillies en 2E (2ème année d'école infantine) et en 1P (1ère année primaire) chez les mêmes enfants (données qui ne sont pas encore analysées dans leur totalité) nous permettent d'étudier les effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture. Au moment des entretiens, les vingt-cinq enfants dont il est question ici fréquentaient tous une deuxième infantine du canton de Genève et allaient entrer en août de la même année en 1P pour commencer leur apprentissage formel de la langue écrite. Tous sont arrivés à l'école sans savoir le français. Les uns sont nés à Genève mais ne sont pas allés à la crèche ou au jardin d'enfants, d'autres sont arrivés peu de temps avant leur entrée à l'école. Les uns et les autres ont suivi les cours de français

dispensés dans l'école genevoise, à savoir deux ou trois périodes de 20 à 45 minutes par semaine.

Notre entretien s'articule en trois parties, divisées elles-mêmes en sous-questions: la première concerne la différenciation faite par l'enfant des langues qu'il parle, la seconde s'intéresse à la présence de l'écrit dans le cercle familial, alors que la troisième porte sur l'apprentissage de la lecture proprement dit.

Ces entretiens individuels, semi-directifs, ont eu lieu en français dans des écoles genevoises. Ils ont été menés par des expérimentateurs présentés aux enfants comme des enseignants curieux de connaître ce que les enfants savaient. En accord avec notre théorie sur les activités langagières, nous n'oublions pas que les réponses des enfants ont été influencées par le contexte dans lequel se sont déroulés les entretiens. Les expérimentateurs suivaient le canevas de l'interview et relançaient la conversation pour obtenir des réponses aux questions auxquelles l'enfant n'avait pas répondu spontanément. Il est évident que malgré les exercices préalables, chaque couple d'expérimentateurs a interagi de façon spécifique avec les enfants interviewés et a plus ou moins poussé le questionnement. Les questions ouvertes incitaient souvent à poursuivre un développement, à justifier une première réponse:

exemple: Est-ce-qu'il y a une langue que tu sais le mieux ?

- laquelle ? - pourquoi ?

Nous avons classé les réponses des enfants en items généraux dont huit appartiennent à la première partie, sept à la seconde et douze à la troisième. Nous n'avons pas toujours les vingt-cinq réponses pour chacun des vingt-sept items, soit que les enfants n'aient pas su répondre soit que dans l'entretien semi-directif, l'information n'ait pas été recueillie par l'expérimentateur.

Dans la retranscription des entretiens, nous avons été plus préoccupés par le contenu des réponses que par leur forme. De ce fait, nous nous sommes tenus aux conventions suivantes: nous avons relevé la production de l'enfant en supprimant les répétitions, les mots inaudibles (rares) et en corrigeant parfois un verbe (singulier pour pluriel, par ex.). Lorsque l'enfant parle particulièrement doucement, il arrive que l'expérimentateur répète la réponse de l'enfant. Nous avons tenu compte de ces réponses dans notre analyse sans toutefois les intégrer dans nos exemples. Nous avons mis entre parenthèses des formulations propres au langage de l'enfant que nous voulions garder et nous n'avons donné aucun rôle particulier à la ponctuation, utilisée très classiquement et non pas pour interpréter des changements dans le rythme de production de l'enfant.

RESULTATS

Le statut donné aux langues

Pour l'analyse de cette première partie, nous avons d'abord considéré les réponses concernant les langues parlées par les enfants; ont-ils conscience qu'ils en parlent plusieurs, différencient-ils les lieux où ils les parlent et les gens avec qui ils les pratiquent; savent-ils les noms des langues qu'ils parlent? Nous nous sommes ensuite intéressés à la différence que les enfants peuvent faire entre "connaître mieux" et "aimer mieux" l'une ou l'autre langue. Cette nuance devant nous permettre d'évaluer si l'enfant attribue des fonctions diversifiées à ses langues ou si au contraire il y a un recoupement entre aimer et connaître.

La différenciation des langues.

Les vingt-cinq enfants interrogés savent qu'ils parlent deux langues. La moitié répond simplement "non" à la question "est-ce-que tu parles la même langue à l'école et à la maison?" alors que l'autre moitié donne tout de suite certaines informations sur les lieux où elle les parle ou les personnes avec qui elle les parle.

José: "des fois avec "des qui" sont dans ma classe je parle français et avec mes parents toujours portugais".

Certaines réponses indiquent que l'enfant a déjà conscience de l'alternance possible que lui donne la connaissance de deux langues et d'autres enfants vont jusqu'à donner la raison pour laquelle ils ne parlent pas la même langue à l'école et à la maison.

Luisa: "Des fois je parle la même langue à la maison et à l'école mais à la maison je parle surtout le portugais mais je peux parler une fois un et une fois l'autre".

Amadéo: " A la maison je parle espagnol parce que mes parents y savent pas très bien parler le français".

La désignation des langues

Sur les vingt-cinq enfants, ils sont vingt à nommer les langues qu'ils parlent. Parmi eux, dix-huit enfants savent en français les noms de leur langue maternelle (1 enfant spécifie qu'il parle parfois sicilien "je parle des fois le sicilien avec ma tante en Italie") et du français (2 désignent le français par "le suisse"), un enfant ne connaît pas le nom de sa langue maternelle et un autre ne sait ni la langue qu'il parle à l'école ni celle qu'il parle à la maison. Enfin, les cinq enfants qui n'ont pas donné de réponse semblent montrer une impossibilité à dénommer les langues qu'ils utilisent.

Les lieux où les langues se parlent.

Lorsque l'expérimentateur demande aux enfants de préciser les lieux où ils parlent leur langue maternelle et le français et les personnes avec qui ils parlent ces langues, deux élèves ne donnent pas de réponse. Les vingt-trois autres expriment une nette différenciation entre les lieux où se parlent leurs langues et les personnes avec qui ils les parlent. Lüdi et Py (1986) soulignent que pour beaucoup de migrants il est logique de lier aux langues utilisées des espaces spécifiques et Fishman (1981), dans son analyse du bilinguisme anglo-espagnol aux Etats-Unis, distingue cinq contextes institutionnels (la famille, les amis, la religion, l'école et le travail) dans lesquels se déroulent des relations linguistiques différentes. Dans notre cas, il s'agit surtout de considérer comment les enfants différencient les situations et les langues parlées suivant l'espace scolaire ou familial dans lequel ils évoluent prioritairement. On se rend compte que pour certains une langue correspond clairement à un espace alors que dans d'autres cas les situations se prêtent à la présence des deux langues:

Nella: "Je parle espagnol avec mon papa, ma maman, ma soeur. Avec ma grand-mère je parle aussi espagnol. En Espagne, j'ai deux copines et je parle espagnol. A l'école je parle français avec la maîtresse et mes copains."

Marco: "A la maison je parle portugais mais des fois ma mère s'amuse à parler français alors des fois je parle un peu français."

Il est cependant intéressant de constater que peu d'enfants disent parler leur langue maternelle à l'école. Seul un enfant sur vingt-trois

indique, sans intervention de l'expérimentateur, qu'il parle portugais à l'école:

Bruno: " Je parle français avec Javier, Betty, la maîtresse, Julia, Dina. Des fois je parle portugais à l'école parce qu'il y a des filles portugaises comme Liliana, Telma et pis rien du tout. Dans la classe on parle aussi des fois portugais."

Par contre, deux enfants explicitent dans un dialogue avec l'expérimentateur les conditions dans lesquelles ils parlent leur langue maternelle à l'école; leurs confidences illustrent le rôle symbolique auquel cette dernière répond, elle renforce le secret et surgit dans une communication plus intime:

Expérimentateur "Est-ce-que tu parles des fois l'italien à l'école"

Lauro:" Non, jamais."

Exp.:" Tu n'as pas de petits amis italiens à l'école?"

Lauro:" Oui, Giuseppe."

Exp.:"Vous parlez italien tous les deux?"

Lauro:" oui... (hésitations) mais on veut pas tellement se faire écouter alors on va se cacher pour parler."

Exp.: Pourquoi?"

Lauro:" On veut pas qu'ils comprennent les autres."

Exp.: Alors où allez-vous vous cacher pour parler italien?"

Lauro: " derrière un arbre ou bien dans la calèche."

Filipo: Quand Jorge vient chez moi on parle portugais. On est dans la même classe. A l'école on parle jamais portugais ensemble. Mais juste quand il a des ennuis, je lui parle portugais.

En résumé de cette première partie, on peut dire qu'à 5 ans 1/2, tous les enfants de cette recherche, qu'ils soient nés en Suisse ou

arrivés peu de temps avant leur entrée à l'école ont conscience d'être en contact avec deux langues. Ils savent en général préciser les lieux où ils les utilisent et les personnes avec qui ils les parlent. On ne voit pas ici de différence entre les enfants nés à Genève où ceux arrivés entre trois et quatre ans à Genève. Lorsque l'enfant est arrivé en Suisse peu de temps avant d'entrer à l'école, on peut considérer que son bilinguisme est plutôt successif tel que McLaughlin (1978) le définit. Par contre, si l'enfant est né en Suisse, il s'agira d'une autre situation d'apprentissage langagier qui entraînera une familiarité plus précoce avec la langue du pays d'accueil. Même si les membres de la famille ne parlent que leur langue d'origine entre eux et avec lui, l'enfant grandira, déjà avant son entrée à l'école, dans un univers à double facette, l'une plus interne, la famille, l'autre plus externe, l'environnement extérieur. La première ouvre l'enfant au langage, à la communication, aux codes sociaux de la famille alors que la seconde concerne le monde extérieur immédiat dans lequel l'enfant baignera dès qu'il aura franchi la porte de sa maison. La confrontation à d'autres sonorités, à d'autres rythmes langagiers lui fera distinguer peu à peu la langue de la famille de la langue de son environnement extérieur qui pénétrera aussi chez lui par de multiples canaux, dont celui de la télévision. Le bilinguisme qui s'installe chez les enfants nés dans les pays d'immigration oscille entre le bilinguisme simultané, qui veut classiquement que chaque parent parle une langue différente à l'enfant dès la naissance et donc que l'enfant apprenne à parler dans deux langues, et le bilinguisme successif qui s'établit lorsque l'enfant est mis en contact avec une deuxième langue alors qu'il a pendant quelques années déjà appris à parler dans une seule langue. Les deux

catégories d'enfants auront en commun, dès leur entrée à l'école, le fait d'apprendre formellement le français bien que l'une ait une plus grande accoutumance à la langue du pays d'accueil que l'autre. A partir de ce moment, le français sera la langue dominante que l'enfant va entendre autour de lui dans des situations très diverses et cela accroît, peut-être passagèrement, le phénomène de biculturalité. Nous entendons par là que l'enfant va devoir s'adapter aux normes culturelles du pays d'accueil et devra donc assumer l'écart qu'il pourra ressentir entre son milieu familial et la vie scolaire. Nous ne confondons pas ici une hypothétique "culture d'origine" dont nous avons souvent une représentation stéréotypée à partir de quelques traits particuliers définissant un peuple ou une ethnie, avec l'identité socio-culturelle des enfants de travailleurs immigrés. Cette précision s'impose dès lors que l'on a cœur d'analyser les contraintes quotidiennes auxquelles ces enfants sont confrontés lorsqu'ils doivent passer des normes véhiculées par l'école et les enseignants aux normes familiales. L'interdit souvent implicite concernant la tolérance de la langue maternelle à l'école exprimé par trois enfants est le signe visible de la difficulté de dialogue et d'intercompréhension qui existe encore parfois entre l'école et la maison. Enfin, si l'on accepte l'hypothèse que la langue est une expression culturelle privilégiée, l'enfant de 5 ans qui explique qu'il peut parler une fois une langue et une fois l'autre doit avoir développé de fortes capacités d'adaptation aux divers milieux dans lesquels il évolue. Et pour poursuivre cette analyse, nous allons maintenant chercher à savoir comment l'enfant considère sa langue maternelle et sa langue scolaire.

Savoir mieux ou aimer mieux sa langue maternelle ou le français.

Dans cette partie, comme pour le reste de l'entretien, le français était la langue de communication et les enfants devaient bien saisir la nuance entre "savoir" et "aimer". Les réponses et leurs justifications montrent que même après quelques mois de scolarité, les enfants de cette recherche ont déjà une connaissance assez fine du français qui leur permet de faire une distinction nette entre les deux termes. Pour répondre à l'item "savoir", l'enfant devait évaluer la façon dont il utilise l'une et l'autre langue, les moments où il se trouve en difficulté pour s'exprimer ou se faire comprendre d'un interlocuteur du cercle familial ou du cercle scolaire et avant de répondre au second terme "aimer", l'enfant devait associer la langue à des événements importants et positifs pour lui, à des personnes chères, à des situations plus ou moins appréciées. A ce sujet, l'analyse d'entretiens menés par Byram (1989) auprès d'enfants bilingues de 10 à 16 ans d'une minorité allemande au Danemark et des enfants d'immigrés italiens en Belgique soulignent leurs incertitudes à nommer la langue qu'ils préféreraient tant ils se sentent partagés entre leur sentiment de loyauté envers la langue familiale et le besoin d'utiliser quotidiennement la langue du pays d'accueil.

Sur les vingt-cinq enfants interrogés dans notre recherche, à propos de l'item "savoir mieux", huit ont affirmé qu'ils savaient mieux le français, sept leur langue maternelle et six que les deux langues leur étaient également familières. Les enfants se répartissent donc de façon presque équivalente entre les trois alternatives alors que pour l'item "aimer mieux", onze enfants choisissent leur langue maternelle et quatre seulement affirment mieux aimer les deux langues. Cet écart

met en évidence l'importance jamais assez soulignée du rôle symbolique de la langue première qui lie les mots aux premières interactions de l'enfant avec son milieu et qui n'est pas remplacé par une connaissance socio-fonctionnelle du français. L'analyse des réponses aux items "savoir mieux" et aimer mieux" nous a amené à tenter de les grouper en quatre catégories qui ne sont certes pas exclusives mais qui favorisent un aspect suivant que l'enfant :

- donne la priorité à l'ancrage identitaire qui lie langue et famille ou langue et pays d'origine

Nadia: "je sais mieux le portugais parce que je suis portugaise".

Vania: "j'aime mieux le yougoslave parce que c'est la pays où "je vis" depuis longtemps, parce que j'adore mon pays".

- donne la priorité à l'importance du contact avec ses pairs

Luca: "C'est l'italien parce qu'y a aussi un copain et une copine qui parle en italien avec moi".

Carlo: "les deux parce que j'ai un copain français et je parle français et quand j'ai un copain portugais, je parle portugais".

- donne la priorité au rôle de la langue suivant des univers distincts

Lauro: "j'aime mieux l'italien parce qu'en français je dois toujours travailler. Je suis à la maison avec mon papa, ma maman, ma grand-mère et je parle italien et je joue avec les jouets et pis après je viens goûter et pis je parle toujours en italien.

Pablo:"j'aime mieux le portugais parce que comme ça ma famille me comprend".

- donne la priorité au plaisir que procure la production de mots, d'énoncés

Carla:"j'aime mieux le français parce qu'il y a des choses que j'aime beaucoup dire, jouer au petit poisson rouge. J'aime beaucoup chanter en français et dire des poésies en français. En portugais j'aime beaucoup dire le prénom de mon cousin mais en français je sais pas".

Cet essai de catégorisation met en évidence le rôle de la langue chez l'enfant. Elle l'inscrit dans sa vie même lorsqu'il s'agit de l'ancrage identitaire et de la conscience qu'il a, à travers la langue, d'appartenir à une famille particulière, à une culture, à un pays. La langue qu'il connaît mieux ou qu'il préfère le relie à la communauté dont il se sent le plus proche. On ne sera donc pas étonné que, malgré le fait que l'entretien se mène en français et à l'école, près de la moitié des enfants (11 sur 25) se sentent plus proche de leur langue maternelle que du français. Par ailleurs, les explications des enfants concernant l'importance du contexte social dans lequel se parle la langue confirme la définition de l'activité langagière telle que nous l'avons décrite plus haut avec les éléments verbaux et extra-verbaux qu'elle comporte. Néanmoins, l'enfant sent déjà que la langue participe à son insertion dans un milieu donné et au bon déroulement de ses apprentissages. Quand Lauro parle de sa langue de travail et de sa langue de plaisir, il explique, dans ses mots enfantins, combien il

ressent la contrainte de l'apprentissage scolaire liée au français alors que l'italien reste pour lui la langue de la famille et de la convivialité. On peut se poser la question de savoir si, dans ces conditions, l'enfant va s'investir dans les activités scolaires ou si par fidélité à sa langue de plaisir il va s'en tenir à une certaine distance. De plus, lorsque les enfants expriment leur plaisir à produire des mots ou des énoncés, on peut supposer qu'ils ont déjà une conscience affinée de l'aspect ludique de la langue et qu'ils se sont construits des représentations bien spécifiques des langues qu'ils parlent. On peut juger que leurs explications sont alors d'ordre métalinguistique puisqu'elles se réfèrent à la langue elle-même et les enfants montrent par là qu'ils sont, en effet, déjà capables de l'extraire de l'activité langagière proprement dite pour la traiter comme un objet, ici ludique, dont peu à peu ils apprennent le fonctionnement.

De façon générale nous ne nous attendions pas à trouver chez de si jeunes enfants des discours aussi pertinents sur les langues qu'ils parlent et ce premier chapitre confirme l'hypothèse que les enfants se construisent rapidement des représentations sur les langues et donc qu'ils n'arrivent pas sans idée au seuil de la première primaire. Nous verrons dans la discussion finale ce que ces informations peuvent apporter à l'enseignant.

La présence de l'écrit à la maison

Pour l'analyse de la deuxième partie de l'entretien, nous avons réuni les réponses en deux sous-chapitres, le premier étant consacré à qui lit et à ce qui est lu dans la famille, le second ayant trait aux histoires lues aux enfants.

Les lecteurs et les écrits

Sur les vingt-cinq enfants, deux n'ont pas donné de réponse sur ce sujet ce qui laisse supposer que l'écrit n'est pas un élément important dans leur environnement familial. Sur les vingt-trois autres, ils sont dix-huit à spécifier que le père et la mère et parfois un autre membre de la famille lisent.

Elena: "Mon papa et maman y lisent des journaux et aussi des livres en portugais."

Lauro: "Mon maman lit, mon papa aussi, même dans le lit de ma maman."

Chez trois enfants, seul le père lit alors que deux autres ne nomment que leur mère.

David: " Mon papa y lit des journaux du Portugal. Ma maman elle lit pas, jamais."

Or, bien que la plupart des enfants affirment que leurs parents lisent, ils décrivent très succinctement les écrits présents chez eux et

dans le tableau I, nous avons essayer de catégoriser les genres d'écrits, d'une part et les langues des écrits, d'autre part.

TABLEAU I
Ecrits présents dans les familles
et langues dans lesquelles ils sont rédigés

	Livres	Journaux	Lettres	Divers
Franç.	5	7		
lang. mater	3	3	9	1
Fr./LM	0	2	1	
ne sait pas	1	6		

Ils sont quatre enfants à répondre "ils lisent" sans pouvoir citer d'écrit présent chez eux ce qui laisse supposer que ces enfants n'ont pas l'habitude de voir leurs parents lire ou qu'ils n'ont jamais eu la curiosité de leur demander ce qu'ils étaient en train de lire. On pourrait aussi mettre cette absence de précision sur le fait qu'ils ne connaissent pas encore suffisamment la langue française pour spécifier le genre de lecture qui se trouve chez eux. Néanmoins, ils auraient pu, comme Sandro, utiliser une périphrase pour se faire comprendre. En effet, pour dire que son père lit le journal, il raconte: " Mon père y lit ce qui se passe dehors."

Dans certaines familles, la lecture semble se limiter aux livres de la bibliothèque scolaire alors que dans d'autres l'éventail à l'air plus vaste:

Valdo: "Mon père et ma mère y lisent le livre de la bibliothèque, le livre qui dit Toc, Toc, qui est là"

Filippo: " Y lisent des histoires, des livres, des journaux, des lettres."

Le journal est sans doute un objet plus courant que le livre et les enfants relatent plus aisément les informations qu'on peut y trouver ce qui laissent supposer des discussions familiales à propos de l'actualité ou des programmes de télévision:

Serano: "Y lisent les journaux de la télé et les journaux du football."

Au sujet de la correspondance que leurs familles entretiennent avec le pays d'origine, les enfants sont très volubiles et 10 parmi eux donnent une place particulière à ces écrits épistolaires qui les relient à leur pays, à leur famille, parfois à leurs amis:

Mirna: "On reçoit des lettres du Portugal avec une petite fleur ou un petit carton. Mon cousin y m'a donné un petit papillon avec des brillants et c'est sa maman qui a écrit. Ma grand-mère m'a aussi écrit avec une petite plante, c'est pas une vraie, dessinée et je m'amuse avec elle. Je la copie. Des fois je fais la même chose, j'envoie la même petite plante. Mon père et ma mère y écrivent ce que je veux dire et moi j'écris mon nom en portugais et en français. C'est pas la même chose. Mon père y me dit que c'est plus mieux, plus beau en portugais qu'en français."

Nelson: " On en a reçu une et pis on l'a mise sur le sapin et pour mon anniversaire j'avais reçu une carte qui faisait de la musique et c'était écrit des choses en portugais. C'est ma grand-mère et c'est beau."

Au delà des mots réels que contiennent les messages, ces exemples illustrent les liens profonds qui persistent entre le pays d'origine et le pays d'accueil. Bien que les enfants n'aient vécu que très peu de temps dans leur pays, ils gardent des souvenirs lumineux des rapports qu'ils ont tissé avec la famille ou avec des pairs et l'on reste attendri en réalisant quel soin est apporté au choix et à la sauvegarde du support matériel de l'écrit aussi bien par l'expéditeur que par le destinataire.

Pour que les enfants sachent dans quelle langue leurs parents lisent, il faut, soit que les parents lisent à haute voix, en leur présence, soit qu'ils les entendent discuter de leurs lectures. En effet, hors de ces situations, les enfants n'ont pas d'indice pour différencier l'écrit surtout quand la langue d'origine et le français utilisent les mêmes signes graphiques comme pour le portugais. On peut donc supposer que c'est pour cette raison que sept enfants sont capables de dire que leurs parents lisent mais ne peuvent pas indiquer dans quelle langue. Par contre d'autres enfants comme Lauro précise la raison pratique qui force ses parents à lire en français: " Mon papa et ma maman y lisent des journaux en français. Y trouvent pas les journaux en italien, c'est toujours tout acheté".

De façon générale, plus d'enfants pensent que leurs parents lisent des journaux en français (7) qu'en langue du pays d'origine (3) et ils sont 2 à dire que leurs parents lisent aussi bien des revues en français que dans leur langue nationale (Fr/LM). Cette préférence pour le français pourrait provenir du fait que les parents se sentent plus concernés par des informations sur leur vie quotidienne actuelle plutôt que par des nouvelles du pays, ce qui semblerait être un facteur d'intégration. Sur les cinq enfants qui affirment que leurs parents lisent des livres en français, trois font allusion à des ouvrages qui proviennent sans doute de la bibliothèque scolaire et en dehors de cela, ils n'imaginent pas que leurs parents pourraient aussi lire pour eux mêmes. Enfin, trois enfants vont jusqu'à préciser quel genre de lecture leurs parents lisent dans leur langue maternelle:

Carlo: " Mes parents y lisent les livres de l'église. Les livres de l'église y sont en portugais. Y lisent ça."

Lauro: " Y me disent si ya des cinémas quand y pleut."

Sans avoir observé nous-mêmes les pratiques familiales, nous ne pouvons analyser qu'avec nuance la présence de l'écrit dans la famille. Les enfants nous en donnent leurs représentations et pour eux le français remplit généralement des fonctions particulières d'informations quotidiennes (télé, cinéma) alors que les liens avec le pays (la correspondance) se passent très logiquement en portugais.

Dans une étude récente, Chauveau (1990) insiste sur l'importance de la diversité des écrits entourant les enfants et il montre que lorsqu'ils peuvent donner, à 6-7 ans, au moins quatre fonctions à

l'écrit, ils vont avoir plus de facilité à apprendre à lire que ceux qui ne perçoivent dans l'activité de lecture qu'une tâche scolaire ou une activité qui se suffit à elle-même sans possibilité de prolongement. Sans avoir posé directement cette question aux enfants de notre étude, nous remarquons ici qu'ils donnent des indications peu variées sur les genres de lectures qui leur sont familiers. A première vue, le livre semble moins présent dans leur environnement familial que les journaux et nous allons pourtant voir qu'ils aiment la lecture d'histoires.

La lecture d'histoires

L'influence bénéfique de la lecture précoce d'histoires sur l'apprentissage de la lecture fait l'objet d'une abondante littérature. On peut dire sans hésitation qu'elle fait déjà partie de l'apprentissage de la langue écrite. En effet, le livre, objet de médiation privilégié dans la relation entre l'adulte et l'enfant, devient un objet familier source de plaisir, d'émotion, de connaissance. Suivant l'attitude du lecteur adulte, les enfants se familiarisent rapidement avec certaines conventions qui régissent l'écrit comme le sens dans lequel il se lit et ses caractéristiques spatiale et graphique. Ils repèrent certains mots qui reviennent fréquemment dans la lecture et peu à peu ils se mettent à différencier les formes spécifiques des langues orales et écrites. La familiarité de l'enfant avec le livre avant l'entrée à l'école aura incontestablement des conséquences sur la manière dont l'enfant va aborder l'apprentissage de la langue écrite. Nous avons donc jugé intéressant de demander aux enfants si on leur lisait des histoires, dans quelle

langue se déroulait cette activité et quelles histoires ils préféraient.

Précisons qu'en général les enfants de cet âge ne différencient pas forcément les termes raconter et lire. Ils peuvent attribuer aussi bien le terme "lire" à la lecture proprement dite qu'à l'action qui consiste à commenter les images d'un livre ou à raconter une histoire en ayant le livre sous les yeux et nous n'avons pas pu tenir compte de cette nuance.

Vingt-deux enfants sur les vingt-cinq ont indiqué qu'on leur lisait des histoires et trois ont affirmé explicitement le contraire.

Karim: "Mon papa et ma maman y me lisent des histoires, mais pas tous les jours."

Elena: "On me lit pas d'histoire."

Dix enfants seulement ont pu nommer des histoires qu'ils aimaient ou qu'on leur avait lues. Parmi les titres, on trouve des dessins animés, Flic et Flo, Lucky Luck et les Schtroumpfs, des petits livres souvent utilisés en classe (Monsieur Costaud), des contes ou des histoires merveilleuses comme les Gnomes, Peter Pan, Cendrillon et "le livre de la princesse". Ici de nouveau, deux enfants font référence aux livres de la bibliothèque et trois autres précisent qu'ils n'ont pas beaucoup de livres chez eux.

Serano: "J'ai pas de livre en français mais j'ai un livre en portugais. Ma maman elle l'a déjà lu deux fois, trois fois".

Finalement, les réponses des enfants donnent peu d'indications sur leurs lectures puisque seuls trois enfants donnent des détails sur les histoires qu'ils aiment. On peut admettre bien sûr que le contexte scolaire dans lequel se situe l'entretien n'est pas favorable à ce que les enfants livrent plus d'indications sur des activités proprement familiales. Une retenue que nous n'avons pourtant pas remarquée dans la première partie de l'interview. On peut se demander alors, si le manque de précisions sur ce sujet ne confirme pas, de fait, le peu d'écrits qui se trouve dans l'environnement familial de ces enfants, constatation que nous avons déjà faite dans notre première partie.

Comme dans la plupart des familles, la lecture d'histoires est le plus souvent vespérale. Elle se fait autant en langue maternelle (9) qu'en français (9), et trois enfants indiquent que parfois c'est dans une langue parfois dans l'autre alors qu'un enfant dit ne pas savoir.

Luis: " Ma maman me lit des histoires en français mais ma maman a pas beaucoup d'argent."

Roberto: " Ma maman quand ya pas d'école, à la nuit, ma maman elle me lit une histoire en espagnol. J'aime beaucoup l'histoire de la poule."

Trois raisons au moins peuvent expliquer le fait que dans neuf familles on lise des histoires en français: les parents veulent familiariser leurs enfants avec la langue du pays d'accueil qu'ils connaissent eux mêmes et c'est pourquoi ils se procurent des livres en français, les livres proviennent de la bibliothèque scolaire ou municipale, les enfants ont un frère ou une soeur un peu plus âgés qui ont appris à lire en français. La lecture dans la langue maternelle

peut, elle, répondre à d'autres situations et préoccupations: les parents sont plus à l'aise dans leur langue et ils ont le souci de voir leurs enfants se familiariser le plus rapidement possible avec leur langue écrite. Quant aux parents qui lisent des histoires dans les deux langues, ils ne doivent pas avoir de difficulté à passer d'une langue à l'autre et tiennent à ce que chez eux la langue d'origine et la langue du pays d'accueil soient également présentes, aussi bien dans les conversations que dans la lecture.

L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Notre troisième et dernière partie concerne les idées des enfants sur leur propre apprentissage de la lecture. Il est important de rappeler ici que les entretiens ont eu lieu au milieu de la 2E, avant que les enfants commencent leur apprentissage formel de la langue écrite. Ils devaient répondre à plusieurs questions que nous avons réunies en deux sous-chapitres. Dans le premier, les enfants nous informent sur le lieu où ils vont apprendre à lire, la personne avec qui se fera l'apprentissage et le temps qu'il leur faudra pour arriver à savoir lire et, dans le second, ils nous expliquent comment ils pensent qu'ils vont devoir faire pour apprendre à lire et si cela va être facile ou difficile. Alors que les représentations analysées dans les deux parties précédentes procédaient plus directement de l'environnement social de l'enfant, ces dernières ont un lien plus direct avec l'apprentissage dans la mesure où elles se construisent par rapport à une activité précise qui

demande, entre autres, des compétences cognitives très diverses. Elles ont, il est vrai, les unes et les autres une incidence directe sur l'apprentissage et suivant l'écart qui les sépare de ce que demande réellement l'apprentissage de la lecture, l'enfant se trouvera dans une situation plus ou moins familière, ce qui l'amènera, sans doute, à avoir plus ou moins de difficulté à apprendre à lire.

L'apprentissage de la lecture se passe où, avec qui et quand ?

Avant d'entrer dans les détails des diverses réponses, il est intéressant de savoir que sur les vingt-cinq enfants, seize se considèrent comme non-lecteurs, sept pensent qu'ils savent un peu lire et deux qu'ils savent lire. En deuxième enfantine, il est évident que les enseignants proposent déjà de nombreuses activités dont le but au moins implicite est de commencer d'apprendre à lire et nous verrons dans le tableau III que les réponses de certains enfants montrent qu'ils mettent en relation certaines tâches proposées à l'école avec l'apprentissage de la lecture et ils se sentent "en train d'apprendre".

TABLEAU II
Lieux où les enfants apprennent à lire

Ecole	Maison	Ec./Mais.	pas Ecole	Biblio./li.	sait pas
N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
10 (40)	2 (8)	7 (28)	3 (12)	2 (8)	1 (4)

Nous avons classé les réponses des enfants en six catégories et nous remarquons que 40% des enfants considèrent l'école comme lieu prioritaire d'apprentissage. Il se peut qu'on leur ait souvent répété que "c'est à l'école qu'on apprend à lire" ou que "tu apprendras à lire quand tu iras à l'école" et ils s'en sont persuadés non seulement à cause du discours des parents mais aussi à cause des activités scolaires qui leur sont proposées.

Valdo: "On apprend à l'école avec la maîtresse. La maîtresse elle fait des lettres et nous on fait aussi. Moi j'aime apprendre à lire."

On trouve ensuite 28% des enfants qui considèrent que cet apprentissage peut se mener de conserve à l'école et à la maison. Ils ne privilégient pas un lieu d'apprentissage, pensent que la lecture s'acquiert simultanément dans plusieurs endroits et ils ne différencient

pas l'enseignement plus formel qu'apporte l'école de celui plus spontané et informel qui se pratique dans la famille.

Elena: "Je vais apprendre dans les livres, à l'école et à la maison."

Deux autres enfants situent la maison comme lieu privilégié alors que trois autres insistent sur le fait que ça ne se passera en tout cas pas à l'école mais à la maison. Ce besoin d'éliminer explicitement l'école pourrait faire craindre certains blocages envers les contraintes scolaires en général et peut-être envers leur appropriation de la langue écrite.

Carla: " A la maison, pas à l'école."

Un seul enfant ne sait pas où il va apprendre à lire et deux autres ont une réponse logique et plausible mais qui ne recouvre qu'un très petit champ de réalité. Ils vont apprendre à lire à la bibliothèque. Ce type de réponse indique très précisément que ces enfants ont déjà l'habitude de consulter des livres et qu'ils sont peut-être déjà débutants lecteurs.

S'agissant des personnes qui guident l'enfant pendant son apprentissage, nous avons classer les réponses en six catégories.

TABLEAU III

Personnes avec qui l'enfant va apprendre à lire

Mère	Père *	Maîtresse	Diverses	Seul	Livre
N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
5 (15)	4 (12)	13 (38)	8 (24)	3 (9)	1 (3)

A cette question, les enfants pouvaient donner plusieurs réponses et ils en ont profité pour dire qu'ils apprendraient à lire avec leur maîtresse et leur maman ou avec des amis et des gens qui savent lire (classés dans diverses). Ces réponses multiples indiquent que l'apprentissage n'est pas lié à une seule personne mais qu'il peut aussi bien se mener dans des lieux différents qu'avec des personnes diverses. On peut donc supposer que ces enfants se sentiront "apprenants" dans différentes situations d'apprentissage ce qui multipliera les expériences propres à les enrichir et à diversifier leurs formes d'approche de la langue écrite.

Néanmoins 38% des réponses des enfants privilégient le rôle de la maîtresse alors que dans 27% des réponses ce sont les parents qui vont être au coeur de l'apprentissage. Les autres personnes citées sont "des gens qui savent lire", "un ami qui sait lire", "une soeur", "quelqu'un qui m'aide" sans spécification. Enfin, deux enfants imaginent qu'ils pourront apprendre seuls, à l'école, et un autre seul, "à la maison, à

la bibliothèque mais en tout cas pas à l'école". Une analyse plus fine aurait pu nous aider à comprendre les raisons de cette représentation solitaire de l'apprentissage de la lecture.

Pour terminer, voyons brièvement ce que pensent les enfants du moment où ils sauront lire. Nous savons avec quelle prudence il faut considérer les éléments temporels donnés par les jeunes enfants et, on sait par ailleurs, combien la notion de temps peut changer suivant le contexte. Sur les vingt-cinq enfants, dix pensent qu'ils vont savoir lire bientôt comme Mara: "Je pense que je saurai lire bientôt. Je lirai et j'écrirai." On trouve huit enfants qui renvoient à longtemps ou très longtemps le fait de savoir lire comme Elena: "Je saurai lire dans longtemps quand ma soeur m'aura appris à lire, dans très longtemps." Sept autres enfants donnent une autre notion du temps mais qui correspond aussi à cette longue période qui les sépare du moment où ils sauront lire; ils répondent: "quand je serai grand."

Nelson: " Quand je serai grand. Ce sera dans longtemps parce que je viens de faire mon anniversaire. Ce sera après Noël. Ça va être long d'apprendre à lire."

Dans ces dernières réponses, les enfants explicitent ce que représente la lecture à leurs yeux. Lire est synonyme d'être grand alors que non-lecteurs, ils se considèrent encore comme petits. Passer de l'oral à l'écrit c'est devenir plus autonome, grandir. Sur ce seuil déterminant pour toute la suite de la scolarité et de la vie se pressent des "messages" qui peuvent aider l'enfant à franchir cette étape ou qui vont plutôt le retenir du côté de l'oralité. Les éléments que nous

venons de décrire sur les lieux, les personnes et le temps suggèrent un certain réalisme de la part des enfants. Leurs réponses ne sont pas extravagantes et à part quelques "je ne sais pas", ils ont une conscience assez précise des lieux où ils vont apprendre à lire et des personnes qui les aideront.

Comment les enfants vont-ils apprendre à lire ?

Nous avons vu qu'à cinq ans les enfants ont déjà beaucoup d'idées sur ce que va être leur apprentissage de la lecture. Avec le travail scolaire de la première et deuxième enfantine, ils sont déjà familiarisés avec certains termes propres au système de la langue écrite. En effet, on trouve dans les réponses d'une majorité d'enfants l'emploi d'un lexique spécifique qui renvoie à un discours métalinguistique permettant à l'enfant de parler de l'écrit en tant que système et de la façon dont il se construit. Nous avons classé les réponses des enfants en cinq catégories en allant du renseignement le plus global au plus analytique; dans la première les enfants se réfèrent aux livres, dans la deuxième aux mots, dans la troisième aux lettres et dans la quatrième aux sons. Deux autres rubriques concernent les réponses qui lient fortement l'écriture à la lecture comme les deux faces d'une même activité et les "je ne sais pas".

TABLEAU IV

Classification des éléments dont les enfants disent avoir besoin pour apprendre à lire.

Livres		mots		lettres		sons		lec./écr.		sait pas	
N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)
6	(20)	3	(10)	12	(40)	2	(7)	2	(6)	4	(14)

On remarque ici que 14% des réponses des enfants indiquent que certains n'ont pas d'idées sur la façon dont ils vont apprendre à lire. Ils devront, préalablement à la conduite de leur apprentissage, réaliser de quoi la langue écrite est formée et comment ils peuvent utiliser ses éléments. L'enseignante devra vérifier si ces enfants donnent une signification à l'écrit ou si pour eux, les "suites de lettres" sont encore dénuées de sens. Les réponses des autres enfants permettent d'avoir des indices sur leurs processus personnels d'apprentissages. En reprenant les catégories de un à quatre, nous constatons que 20% des enfants jugent que c'est dans les livres qu'ils vont apprendre à lire:

Vania: " Quand on reçoit un livre on lit et pis après on apprend tous les jours à lire."

Dans la formulation détaillée de sa réponse, Vania indique une suite d'étapes progressives qui passe de la réception du livre, à la lecture "plaisir" pour aboutir à l'apprentissage quotidien. On peut supposer que cette façon globale d'entrevoir l'apprentissage se retrouve soit chez des enfants déjà débutants lecteurs soit chez des enfants qui pensent que, d'une façon un peu magique, le fait de se trouver confrontés à l'écrit va leur permettre d'apprendre. Actuellement, le livre est privilégié dans l'apprentissage de la lecture et on peut imaginer que ces enfants répètent ce qu'ils entendent autour d'eux comme par exemple; "c'est dans les livres qu'on lit". On trouve ensuite trois enfants qui s'arrêtent à l'unité mot et qui conçoivent leur apprentissage de la lecture comme une imitation de la personne qui les aide:

David: "Ma soeur me dit des mots et moi j'arrive pas."

Bruno: "La maîtresse écrit "papa" et pis on doit écrire la même chose."

Près de la moitié des réponses (40%), indiquent la place toute particulière que les lettres tiennent dans l'apprentissage de la lecture. Les signes alphabétiques sont perçus comme indispensables pour savoir lire et parfois aussi pour savoir écrire. Gari, par exemple, pense qu'il est nécessaire de les placer dans un certain ordre, d'autres, comme Mirna, imaginent que la connaissance de toutes les lettres leur ouvrira le "sésame" de la lecture.

Gari: " Je regarderai les lettres comment y faut les mettre."

Mirna: " Pour lire, y faut savoir les lettres."

On peut imaginer que les deux enfants qui se réfèrent aux sons sont influencés par l'approche pédagogique de leur enseignante car sans une certaine familiarité avec des exercices basé sur les aspects phonologiques de la langue, comme, entre autres, l'écoute, la reconnaissance de similitudes et de différences de sons dans des mots, il est peu probable que ces enfants aient pu citer spontanément ces éléments. De telles activités les poussent rapidement à réfléchir sur la langue orale, sur sa segmentation possible en diverses unités et sur ses liens avec l'écrit:

Carmen: "On dit les sons et quelqu'un lit."

Sans preuves formelles, il est sans doute possible que les particularités que nous remarquons dans les réponses des enfants soient les conséquences du contexte pédagogique dans lequel ils se trouvent, ce dernier privilégiant la lecture-compréhension par rapport à une approche phonologique qui insisterait davantage sur les liens existant entre la langue orale et la langue écrite. Enfin, la catégorie Lecture/Ecriture met en évidence la difficulté de différencier les deux versants de la langue écrite, compréhension et production, et laisse à penser que certains enfants n'ont pas une représentation très différenciée entre lire et écrire puisque dans les deux cas ils se trouvent confrontés à l'écrit.

Nous terminerons cette première analyse en indiquant que quatorze enfants jugent que l'apprentissage de la lecture est difficile à cause de toutes les lettres qui doivent être connues, deux trouvent la difficulté moyenne et neuf pensent qu'apprendre à lire est facile. Ces jugements répondent-ils à leurs récentes expériences? il est difficile de l'assurer.

DISCUSSION

Tous les entretiens se sont menés à l'école et encore une fois nous ne pouvons pas minimiser l'importance du lieu dans l'analyse de nos réponses. De plus, les entretiens se sont passés en français, ce qui a sans aucun doute privilégié certains types de réponses car on peut imaginer qu'une même réalité est perçue différemment suivant la langue dans laquelle elle est exprimée. Si nous voulons pouvoir tirer des informations véritablement opérationnelles pour la suite de notre réflexion, un travail de regroupement des réponses de chaque enfant pour l'ensemble de l'entretien s'avère indispensable. De cette façon, nous pourrions estimer, au delà du groupe, quelles représentations de l'écrit et de l'acquisition de la lecture l'enfant s'est construit quelques mois avant son entrée en 1P. Les résultats actuels permettent pourtant de repérer quelques lignes de force, intéressantes à connaître pour des enseignants:

- Les représentations socio-cognitives de l'écrit influençant l'activité d'apprentissage, il est important d'essayer de les percevoir surtout lorsque les apprenants se trouvent en difficulté. Dans une étude menée auprès de travailleurs adultes de bas niveau de qualification reprenant une formation, Bourgain (1990) analyse leurs représentations sociales de l'écriture qui vont parfois faire obstacle à l'apprentissage. Elle suggère de travailler sur ces représentations afin de les faire évoluer et de les rendre compatibles avec les objectifs à atteindre par l'apprenant. Germain (1988), pour sa part, traite des obstacles pédagogiques qui peuvent provenir des "intuitions" de l'enfant sur les rapports qui existent, par exemple, entre l'oral et l'écrit et qui peuvent, comme les représentations dont parle Bourgain, rendre l'apprentissage problématique. Considérant donc, nous aussi, que des liens existent entre les représentations des apprenants et leur plus ou moins grande facilité à entrer dans un apprentissage, nous avons apprécié les réponses pertinentes et réfléchies des enfants au cours de nos entretiens. Ils ont, pour la plupart, des idées claires sur leurs langues, ils savent les nommer, ils précisent les lieux où elles se parlent et ils différencient les situations dans lesquelles l'une ou l'autre est utilisée. Ce n'est donc pas ici qu'il faut d'abord chercher certains obstacles à l'apprentissage de la lecture.

- De plus, les réponses montrent qu'à cinq ans, les enfants sont déjà capables de réfléchir sur leurs langues et sur la langue. Bien que leurs possibilités d'expression en français soit encore limitées et qu'ils doivent gérer des situations sociales et langagières fort diverses entre l'école et la maison, ils ont déjà des idées sur les matériaux qui

construisent la langue écrite et ils en parlent avec une certaine aisance. Une fois exprimés, ces savoirs métalinguistiques décrits par les enfants devraient pouvoir servir de base à la réflexion sur la langue, proposée par l'enseignant. Ce dernier peut répondre explicitement aux interrogations des enfants et leur proposer des activités qui utilisent et développent ces premières connaissances et habiletés métalinguistiques. Dans nos entretiens, les enfants ont surtout fait références aux termes "mot", "lettre" et "son" qui donnent des indices sur des habiletés et des connaissances de type métalexical et métaphonologique telles que Gombert (1990) les décrit. Nous savons, par ailleurs, que ces connaissances sont une des composantes importante de l'apprentissage de la lecture. Dans ce domaine, des recherches actuelles (Rieben & Perfetti, 1989) insistent, entre autres, sur l'importance du développement de la conscience métalinguistique par l'apprenti lecteur. Il faut pourtant souligner que les activités métalinguistiques proposées dans la classe doivent, au début de l'apprentissage formel en tout cas, s'insérer dans des activités signifiantes pour l'élève.

• Ainsi, nos résultats nous donnent à penser que si l'étude des représentations des enfants de cette recherche, au sujet de leurs langues et de la façon dont ils pensent apprendre à lire, devait donner lieu à une analyse prédictive, cette dernière fournirait plutôt des indications favorables pour la suite de leur acquisition de la langue écrite. Où se situe alors le niveau des difficultés ressenties par les enseignants? Trouverions-nous une partie d'explication dans les réponses données par les enfants sur la présence de l'écrit dans le milieu familial?

- L'analyse des réponses concernant la présence de l'écrit dans l'environnement familial indique que tous les enfants peuvent nommer un écrit présent chez eux. Il nous semble pourtant, de façon générale, que leur description de l'utilisation de l'écrit dans l'environnement familial est sommaire sauf pour la correspondance avec le pays d'origine, dont ils parlent abondamment et avec beaucoup de chaleur. Nous nous trouvons donc ici proches des recherches sociologiques qui mettent en évidence l'importance du milieu dans la façon de pouvoir s'investir dans les tâches scolaires et principalement dans l'acquisition de l'écrit. Nous pensons néanmoins qu'il est nécessaire, même si cela est encore difficile, de différencier des aspects socio-économiques, les aspects culturels. De toutes les façons, l'école a un rôle déterminant à jouer, en multipliant les occasions de mettre les apprentis lecteurs en contact avec l'écrit, en leur faisant découvrir son aspect signifiant, en les rendant sensibles aux messages particuliers qu'il transmet, en diversifiant les genres d'écrit présents à l'école, en cherchant à faire des comparaisons entre les langues, en facilitant l'emprunt de livres à la bibliothèque scolaire et en donnant une place évidente aux ouvrages bilingues afin qu'ils deviennent des médiateurs entre la langue d'origine et la langue du pays d'accueil tout en offrant aux parents la possibilité de s'impliquer, quand cela est possible, avec leurs propres connaissances dans l'apprentissage de leurs enfants.

Mais revenons, pour terminer, à une série de réflexions plus pédagogiques. Tout apprenant doit pouvoir construire son apprentissage sur ses connaissances initiales. Cette proposition concerne tous les élèves mais elle est d'autant plus pertinente pour les

enfants en difficulté et pour ceux qui semblent avoir un mode de fonctionnement déroutant pour l'enseignant. A notre avis, dans la mesure où l'enseignant peut s'appuyer sur des connaissances que les enfants ont déjà mis en évidence, l'apprentissage de la lecture s'ancrera sur des matériaux connus, ce qui est sans aucun doute un gage de réussite. Par contre, si l'enseignant, face à un élève en difficulté, continue d'ignorer les idées et les connaissances que ce dernier s'est déjà formé, il risque de l'empêcher d'ancrer son nouvel apprentissage dans un terrain déjà familier en lui proposant un enseignement sans lien avec ses connaissances antérieures. Nous avons remarqué, dans cette recherche, que les enfants n'arrivent pas en 1P sans idées sur l'écrit mais qu'ils peuvent avoir besoin de connaître de nouvelles situations dans lesquelles ils se rendent compte de la fonctionnalité de l'écrit et d'adapter leurs représentations des activités d'apprentissage à la réalité scolaire. Un entretien quelque peu semblable à celui que nous avons mené mais encore plus approfondi et plus clinique pourrait aider à orienter l'enseignant sur la façon dont l'enfant pourrait relier son apprentissage scolaire à ce qu'il sait déjà. Et pourquoi ne pas imaginer que percer les représentations des élèves, c'est peut-être aussi l'occasion, pour l'enseignant, de remodeler ses propres représentations.

Dans quelle mesure aussi, pour en revenir plus précisément aux enfants de travailleurs immigrés, le statut déséquilibré des langues qu'ils parlent n'aurait-il pas une incidence sur leur appropriation de la langue écrite? Sans avoir de réponse catégorique à cette interrogation, nous poursuivons aujourd'hui la réflexion qui attribue

certaines difficultés de passage de la langue orale à la langue écrite, non pas prioritairement au niveau des connaissances linguistiques des apprenants mais à la dévalorisation de leur langue source (Dabène, 1990, Coste, 1989, Lüdi & Py, 1986). La langue est aussi le point visible et sensible d'un ensemble d'éléments tels que l'identité et la culture de l'enfant et de la communauté à laquelle il appartient. Sans certitude, mais en nous référant à l'analyse de nos entretiens et aux travaux cités plus haut, nous pensons trouver la cause ou une des causes des difficultés à entrer dans l'écrit dans le rôle que joue la langue dans la vie individuelle et collective de chacun. Reprenons notre titre. Lorsque Lauro dit " Je me cache dans la calèche pour parler italien", il n'exprime pas forcément une situation réelle où il est formellement et explicitement interdit de parler italien. Il nous semble plutôt que, par ces mots, Lauro résume en même temps sa situation personnelle et la place de sa communauté dans la société où elle est insérée actuellement. Il sent implicitement que tout en étant sa langue symbolique, celle de son premier environnement et du groupe auquel sa famille appartient, l'italien n'a pas, dans le lieu où il vit, de statut comparable au français. Et, nous rejoignons ici les recherches qui insistent aujourd'hui sur l'asymétrie du statut des langues et leurs conséquences plutôt que sur des déficits individuels. Sans craindre de nous répéter, nous insistons donc sur la responsabilité de l'école en ce qui concerne l'importance du statut donné à la langue d'origine donc à la langue du coeur, à la langue symbolique de l'élève. Les sentiments profonds de reconnaissance ou de marginalisation ressentis par

l'enfant, en ce qui concerne la place de sa langue dans la société d'accueil et dans l'école, pèsera lourdement dans la formation de ses représentations.

En conclusion, nous avons donc voulu rendre compte d'un ensemble de représentations socio-cognitives de l'écrit que des enfants de cinq ans se sont construits et sur lesquelles reposent en partie leur apprentissage de la lecture. Nous n'avons bien sûr que le point de vue parcellaire des enfants qui ont tenté de nous expliquer en français ce qu'ils pensent de leurs langues et de l'écrit au début de leur histoire scolaire. L'analyse des réponses nous propose pourtant des indices à interpréter sérieusement pour la création d'activités pédagogiques qui tiendront compte à la fois du préalable à l'entrée dans la lecture (savoir que l'écrit est porteur de sens) et des analyses indispensables à pratiquer concernant ses différentes composantes. Mais seule une comparaison avec un groupe témoin monolingue de même milieu socio-économique nous permettra d'analyser si des variations plus ou moins importantes liées au bilinguisme et à la culture existent entre les représentations des enfants monolingues et bilingues et si elles peuvent nous donner des indications plus précises pour une pratique pédagogique mieux adaptée à chaque enfant.

BIBLIOGRAPHIE

- Berthelien, R., Le bilinguisme n'existe pas, 1989, *Enfant D'abord*, 136, 29-36.
- Bogaards D, Quelques facteurs intervenant dans l'apprentissage des langues à l'école. In A. Giacomi & B. Véronique (Eds.) *Acquisition d'une langue étrangère*, Aix-en-Provence, 1986.
- Bourgain, D., Diversité des représentations sociales de l'écriture et diversification de ses approches didactiques. In B. Schneuwly (Ed.), *Diversifier l'enseignement du français écrit*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé, 1990.
- Bronckart, J.-P., *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé, 1985.
- Byram, M., La relation langue-identité-école. In B. Py & R. Jeanneret (Eds.), *Minorisation linguistique en interaction*, Genève: Droz, 1989.
- Chauveau, G., Intervention orale aux journées de regroupement des logopédistes romands, Genève, avril 1990.
- Coste, D., Minorisation et majorisation en situation d'apprentissage institutionnel in B. Py & R. Jeanneret (Eds.), *Minorisation linguistique et interaction*, Genève: Droz, 1989.
- Dabene, L., Intervention orale au séminaire Nathalie Masse, "L'enfant et le bilinguisme: problèmes quotidiens". Centre international de l'Enfance, Paris, 1990.
- Downing, J. *Reading and reasoning*. Chambers, 1979.
- François, F., Intervention orale au séminaire Nathalie Masse, "L'enfant et le bilinguisme: problèmes quotidiens". Centre international de l'Enfance, Paris, 1990.

Gilly, M., Maître-Elève. Paris: P.U.F, 1980.

Glasson, M. & Thériault M., L'enseignement et l'apprentissage de la lecture. Montréal: Ed. Villemarie, 1984.

Gombert, J.-E., Le développement métalinguistique, Paris: P.U.F., 1990.

Gough, P. & Hillinger, M. L., Learning to read: an unnatural act. Bulletin of the Orton society, 30, 180-196, 1980.

Germain, C., Langue maternelle et langue seconde: le concept d'obstacle pédagogique. Le Français dans le monde, 144, 27-30, 1988.

Lüdi, G. & Py, B., Etre bilingue. Berne: Lang, 1986.

Reid, J. F., Learning to think about reading. Educational Research, 19669, 56-62, 1966.

Rieben, L. & Perfetti, C., L'apprenti lecteur. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé, 1989.

Tabouret-Keller, A., Intervention orale au séminaire Nathalie Masse, "L'enfant et le bilinguisme: problèmes quotidiens". Centre international de l'Enfance, Paris, 1990.

Tunmer, W. E. & Myhill, M.E., Phonemic segmentation skill and beginning reading. Journal of Educational Psychology, 77, 417-427, 1985.

NOTES

1. Cette recherche fait partie d'une étude plus large sur les effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture (thèse de doctorat en préparation).

2. Nos remerciements vont à toutes les enseignantes qui ont collaboré à notre recherche et à S. Falquet, L. Heer, J. Krebs, D. Mangia, F. Seidl, J. Velas et G. Vignoli, candidats de 2ème année aux Etudes Pédagogiques Genevoises, qui nous ont aidé à mener ces entretiens.

LES REPRESENTATIONS ARITHMETIQUES CHEZ LES ELEVES MIGRANTS

El Hadi Saada

POSITION DES PROBLEMES

La situation scolaire des élèves migrants

La scolarisation des élèves migrants met en jeu les relations interculturelles et change passablement la gestion et l'organisation des situations scolaires dites homogènes. On peut considérer la situation scolaire de l'élève migrant comme s'organisant autour d'un triangle didactique (Brousseau, 1978, Brun, 1981) qui est composé d'un enseignant francophone, d'un élève non-francophone et d'un savoir socio-culturellement marqué (Schubauer-Leoni & Perret-Clermont, 1987). Dans le contexte interculturel, chaque pôle du triangle didactique a sa propre référence socio-culturelle et cognitive tenant aux particularités antérieures de chacun:

- l'enseignant organise et gère les situations d'apprentissage scolaire en référence à sa propre histoire scolaire, professionnelle, et en référence à son enculturation socio-cognitive. Comme le souligne Dasen (1989) " Dans le dépassement de l'ethnocentrisme, la compréhension de sa propre enculturation joue un rôle fondamental. Mais il faut avoir fait le détour par l'altérité pour pouvoir jeter un regard en retour sur sa propre société, ses institutions et sur ses préjugés personnels" (p.10).

- l'élève migrant amorce les situations d'apprentissage scolaire avec ses propres "habitus" (Bourdieu, 1980) en fonction à la fois de sa propre histoire scolaire et de ses connaissances antérieures au sens de la psychologie

génétique .

- les situations d'apprentissage mathématique sont organisées en fonction de contenus du savoir scolaire, culturellement marqué par différents habillages symboliques, langagiers, matériels, relationnels et contractuels (Brun & Conne, 1979). Ces habillages se réfèrent explicitement à la réalité francophone. Or, dans le contexte interculturel la situation didactique comporte la rencontre de représentations cognitives et de conceptions algorithmiques différenciées alors même que les objets du savoir mathématique sont souvent identifiés comme universels.

La relation triangulaire repose implicitement sur les rapports et les processus interculturels et interactifs (Rey, 1984) qui sous-entendent des représentations socio-cognitives réciproques entre les partenaires de la situation scolaire. La réciprocité interculturelle signifierait la prise en charge par l'enseignant d'une part de la diversité des significations produites par l'élève, et d'autre part de la diversité des identités culturelles de ces derniers. Cependant, la gestion de la diversité exige une décentration et une compréhension des activités et des conduites actualisées par l'élève. En revanche, toute réduction de nature ethnocentrique fait obstacle à la compréhension des représentations de l'élève, tout en plaçant ce dernier dans des conditions didactiques de dysfonctionnement socio - cognitif; comme le souligne Abdallah-Pretceille (1986), "la référence au culturel est permanente et sa non - objectivité est source d'échecs mis sur le compte de l'inaptitude alors qu'ils ne relèvent que de la méconnaissance de la référence culturelle. Combien d'élèves ne perçoivent pas les implicites culturels de tel ou tel texte, de telle ou telle attitude?... Dans la mesure où enseigner c'est toujours enseigner une culture." (p.186) .

La relation interculturelle, relation contractuelle.

Dans le contexte pédagogique, les aspects relationnels sont imbriqués dans des multiples variables socio - culturelles (Perret - Clermont, 1987) et tout particulièrement dans les situations scolaires interculturelles. Ces relations comportent pour les partenaires de la relation didactique des attentes, des obligations et des règles mutuelles. L'organisation des situations scolaires obéit donc à des règles de fonctionnement implicites de nature contractuelle, en régissant le rôle de chaque acteur dans la situation et en particulier au sens d'un fonctionnement rituel acquis antérieurement par l'élève, "le métier d'élève" (Perrenoud, 1984). Comme le note, à propos du contrat didactique, M-L. Schubauer-Leoni (1986) "les règles du contrat ne sont pourtant jamais entièrement explicitées. Chaque classe scolaire tisse ses propres contrats; néanmoins il ne faut pas oublier que tout repose sur une prémisses situationnelle déterminée par une contrainte institutionnelle au sens large " (p.51). Autrement dit, la relation contractuelle est conçue comme la régulation des interactions dans le contexte de la classe. Elle repose sur des échanges négociés dont l'enjeu est le savoir scolaire. Le but didactique est la recherche de la convergence et de la reconnaissance réciproque des représentations de chacun. Gilly (1987) souligne "la vision scientifique relativement récente de la classe comme un système social interactif dont le fonctionnement est à comprendre par référence à un environnement social plus large..." (p.375).

Ces considérations sur la relation contractuelle soulèvent une série de questions à propos de l'intégration scolaire des élèves venus d'ailleurs. Prenons à ce propos cette réflexion développée par Chauveau et Rogovas-Chauveau (1987) sur les relations contractuelles entre l'élève, l'école et les parents migrants et natifs socialement défavorisés "les ratés dans l'interaction éducative vont fréquemment de pair avec les ratés de

l'apprentissage scolaire. Les dysfonctionnements de la relation triangulaire élève - enseignant - parent semblent un déterminant majeur de l'insuccès précoce dans les groupes socio - culturels désavantagés" (p.147). Le fonctionnement contractuel institutionnalisé implicitement dans une vision homogène et étroite de la classe dite exclusivement francophone est la cause d'un certain nombre de distorsions, de hiatus, dans la réalité scolaire genevoise, mais aussi romande, dans la mesure où la population migrante de première ou deuxième génération, et les confédérés germanophones et italophones, dépassent parfois 50% de la population scolaire. On peut dire que cette vision d'une réalité scolaire strictement homogène fait souvent écran à la gestion de la diversité didactique rencontrée par les enseignants dans la situation de la classe. La situation interculturelle exige plus de transparence didactique pour une meilleure gestion et compréhension réciproque des partenaires. Notons également que l'élève migrant arrivant récemment dans l'école genevoise est particulièrement déstabilisé dans son référentiel socio-cognitif et culturel par les différentes ruptures et abandons subis dans sa migration, comme le souligne Rodriguez (1983) par la notion du "double abandon" socio-parental. Cela pose un certain nombre de questions par rapport au contexte interculturel de la classe:

- quelles sont les variables socio-cognitives et culturelles du contrat didactique rendues explicites par l'enseignant dans les règles du fonctionnement de la classe pour que l'élève puisse les remplir ?

- quels sont les "niveaux" de représentations réciproques et différentielles à élucider entre partenaires pour amorcer des activités significativement convergentes sur les objets du savoir mathématique ?

- quel est le temps didactique nécessaire à l'élève migrant pour réorganiser et restructurer sa représentation mathématique afin de gérer les nouveaux contenus d'apprentissages proposés ?

Les bilans des connaissances initiales en arithmétique

Le sondage effectué auprès des enseignants genevois (1987/88) sur leurs préoccupations à l'égard de l'intégration scolaire des élèves migrants, fait apparaître la nécessité d'un bilan des connaissances de départ, afin de mieux situer les compétences des élèves migrants à leur arrivée et ainsi pouvoir les intégrer dans les degrés scolaires correspondants.

Par ailleurs l'arithmétique est souvent considérée comme une "passerelle" entre l'enseignant et l'élève migrant. L'activité arithmétique peut constituer le point de rencontre et de convergence entre l'élève migrant et l'enseignant, dans la mesure où l'enseignant peut prendre en charge les significations tirées des productions de l'élève de culture différente. En effet, à partir des erreurs de productions, entre autres, l'enseignant peut reconstituer la démarche de résolution de l'élève et ainsi inférer les significations que l'élève attribue au problème. Comme le dit Cardinet (1988) "toute l'efficacité didactique dépend de la façon dont le maître peut comprendre, puis exploiter, ces représentations partielles, pour qu'elles ne soient pas un obstacle aux apprentissages suivants, mais constituent au contraire une base de départ pour l'élève" (p.170).

D'une manière générale, l'âge correspondant au degré scolaire dans le contexte genevois n'est plus une indication fiable ni suffisante pour les enseignants. Cette procédure d'insertion scolaire peut mettre en évidence les écarts entre l'âge réel et le degré scolaire. Ce phénomène s'amplifie dans le cycle de la division moyenne (par rapport à la division élémentaire), où le rapport de l'élève à l'écrit constitue le fondement des activités scolaires et des exigences du programme. Ce problème se pose à la fois en termes de justesse d'insertion au degré scolaire, de gain de temps pour l'élève, et de gestion du groupe pour l'enseignant.

Deux problèmes sont donc posés à l'école. Le premier concerne le bilan des connaissances de départ, le second l'insertion dans les deux cycles (divisions élémentaire et moyenne) d'études composant le cursus scolaire de l'école primaire. Rappelons que certains pays du sud de l'Europe et extra-européens n'ont encore pas réalisés entièrement la scolarisation obligatoire, et que cette réalisation comporte de nombreuses lacunes, donnant lieu à des difficultés constatées au niveau de l'élève. Pour les enseignants, ces problèmes scolaires sont accentués d'une part par l'origine culturelle et linguistique des élèves, d'autre part par la provenance des univers urbains ou ruraux, à l'exemple de cet enfant turc venant de la campagne, qui n'a jamais quitté son village: en une journée, il va de la maison à la gare en tracteur, il prend le train, puis le taxi pour l'aéroport, ensuite l'avion pour Genève.

Les enseignants, comme nous le verrons plus loin, pratiquent d'une manière empirique les bilans de connaissances: "*J'essaye, dans la plupart des cas, de savoir où en est l'enfant, ce qu'il a appris dans son pays. Je vois davantage la question de la scolarisation de l'enfant dans son pays d'origine, que la question culturelle.*" (3P). Il faut noter que devant l'urgence des situations à gérer, la nécessité de faire un inventaire des connaissances, et malgré l'absence d'instruments spécifiques et d'une structure d'accueil plus adaptée, les enseignants sont amenés à improviser des diagnostics de départ. C'est ce que nous allons voir plus loin (p.154) à travers les représentations des enseignants à l'égard des bilans et des apprentissages antérieurs en mathématique.

Cependant, pour éviter de considérer les connaissances de ces élèves sous forme de déficiences cognitives, il faut être en effet attentif à la subjectivité psychopédagogique qui intervient dans les épreuves de diagnostic (ou de bilan) des connaissances scolaires de départ, pour deux raisons.

La première peut tenir **aux effets du contexte** dans lequel se déroulent les épreuves (épreuves individuelles, collectives, en classe ou hors de la classe, par écrit ou par oral). Elle peut tenir également à la nature de la tâche scolaire proposée, à son habillage symbolique et matériel, à son contenu conceptuel, au langage mathématique employé, aux langues naturelles utilisées (français ou langue d'origine). La seconde est liée à la passation des épreuves qui mettent en jeu des interactions- communications avec la personne chargée de les faire passer; comme le fait remarquer M-L. Schubauer-Leoni (1990): " Le fait que les élèves, face à un adulte externe à la pratique scolaire quotidienne, n'actualisent pas les mêmes connaissances en situation de classe et en situation de face à face, nous oblige à repenser les trop fameux diagnostics atemporels et asituationnels: l'élève sait versus l'élève ne sait pas " (p.18). Ces différents facteurs peuvent constituer des écrans ou des obstacles à l'actualisation des connaissances antérieures des élèves migrants.

Contenus scolaires dans les programmes des pays d'origine.

Pour apprécier avec une certaine exactitude les connaissances antérieures des élèves migrants, il nous semble fondamental que toute proposition d'épreuves, pour formuler un bilan de connaissances, parte de deux postulats complémentaires: 1. les contenus et les pré-requis scolaires du pays d'origine, en mathématique; 2. les conceptions d'apprentissage des pays d'origine. En analysant les observations que font les enseignants genevois à propos des apprentissages mathématiques des élèves portugais (comme nous le verrons plus loin) et les pré-requis notionnels du programme de l'enseignement de la mathématique du Portugal (au niveau primaire), deux considérations ont retenu notre attention. Premièrement, la conception des apprentissages scolaires repose sur l'enseignement des règles ou algorithmes

stricts donnés par l'enseignant, et renforcés par l'application en terme d'exercices par l'élève. Deuxièmement, le programme de mathématique propose d'une part l'apprentissage du comptage comme activité essentielle à la numération orale et écrite, et d'autre part le calcul comme assise des opérations numériques.

Dans le contexte de la Suisse romande, la réforme de l'enseignement de la mathématique de 1971 a donné lieu aux programmes de la mathématique rénovée ensembliste qui se propose des objectifs d'apprentissage scolaire reposant sur les options suivantes (Hutin, 1974): "l'enseignement de la mathématique à l'école primaire doit:

- favoriser une bonne structuration mentale, c'est-à-dire développer le raisonnement logique, la capacité de situer, de classer, d'ordonner ainsi que de comprendre et de représenter une situation mathématique;
- donner une bonne connaissance intuitive des connaissances fondamentales, les ensembles, les relations, les opérations, les structures;
- procurer un outil intellectuel utilisable dans les situations les plus diverses de la vie courante;
- développer les pouvoirs d'adaptation et d'invention" (p.121).

Les différences entre les objectifs et les conceptions pédagogiques recherchées dans les apprentissages mathématiques des programmes portugais et genevois portent sur plusieurs points. L'école genevoise met en avant la compréhension des notions mathématiques en jeu dans les apprentissages, en créant des situations-problèmes dont le but est de faire émerger des aptitudes métaréflexives comme moteur des acquisitions. Comme le souligne Piaget (1974) "l'analyse de la prise de conscience comme telle, est de nous montrer que l'action à elle seule constitue un savoir autonome et d'un pouvoir déjà considérable, car, s'il ne s'agit que d'un " savoir faire " et non pas d'une connaissance consciente au sens d'une

compréhension conceptualisée, il constitue néanmoins la source de cette dernière, puisque la prise de conscience est presque sur tous les points en retard, et souvent de façon très sensible, sur ce savoir initial qui est donc d'une efficacité remarquable, bien que ne se connaissant pas lui-même." (p.275); dans cette perspective, les situations d'apprentissage sont conçues comme des activités de conceptualisation des notions mathématiques. En partant de l'idée de la prise de conscience cognitive et en sollicitant un processus conceptuel actif face à la tâche proposée, cette conception cherche à atteindre les relations structurales entretenues entre les nombres, les opérations numériques et les opérations logiques. En effet, le programme romand propose des objets mathématiques tels que les diagrammes de classement (Venn, Carroll, arbres, relations sagittales, tableaux cartésiens), les machines numériques, les échanges, les bases, ce qui constitue des symbolismes, des habillages et des langages nouveaux dont la complexité didactique n'est pas encore élucidée même pour les élèves natifs.

Pour cerner la nature des différentes notions proposées et leur progression dans les différents degrés scolaires nous avons réalisé un dépouillement et une analyse des contenus du programme arithmétique du Portugal. Trois directions du programme ont été analysées: a) la numération écrite et sa formulation; b) les opérations numériques et leurs supports symboliques; c) les notions de mesure et les objets géométriques.

Nous en tirons brièvement les constats suivants: dans la numération écrite en 2P, les élèves traitent le passage à la centaine jusqu'à mille, et en 3P ils travaillent sur les grands nombres (10.000 etc) qui sont impliqués dans les opérations arithmétiques, ainsi que sur les nombres décimaux. Nous observons dans le développement du programme portugais portant sur les opérations et la numération, un **saut** dans la formulation et la conception logique entre la 4P et la 5P. Ce saut conceptuel (Perez & Brousseau, 1984)

s'exprime de la façon suivante: le programme introduit massivement un langage algébrique, et une formulation ensembliste sur les contenus numération et opération, tout en introduisant l'enseignement des bases. Ces contenus correspondent dans le programme au passage du cycle primaire fondamental au cycle d'orientation préparatoire de l'enseignement secondaire. En rapport à la nature du programme, nous avons retenu, pour élaborer nos épreuves-bilan des connaissances arithmétiques de départ, les contenus des quatre ans de cycle primaire (c'est-à-dire de 1P à 4P).

Bilan des connaissances et apprentissages scolaires

La question qui est posée par les bilans des connaissances arithmétiques est de saisir la nature des représentations et des compétences mises en oeuvre par les élèves sur des tâches numériques proposées dans des activités orales et écrites. Il s'agit également d'élucider les connaissances antérieures et surtout de comprendre la nature des apprentissages mathématiques. Autrement dit, saisir le sens des représentations actualisées par l'élève en terme d'opérations ou de règles algorithmiques appliquées à la connaissance des nombres et à la compréhension des relations entre les nombres. Par ailleurs, nous nous sommes penchés également sur les apprentissages de la mathématique rénovée ensembliste du programme genevois et romand dans la perspective de mieux cerner comment ces élèves réorganisent leur savoir mathématique antérieur.

Ainsi, la question essentielle de cette recherche revient à se demander dans quelle mesure et comment les élèves migrants peuvent **adapter**, **réorganiser**, **négocier** leurs compétences arithmétiques antérieures en rapport avec les contenus du programme de mathématique genevois (et romand) et en rapport avec le contexte de la classe francophone.

PROCEDURE DE RECHERCHE

Lors de nos observations et sondages préalables dans les classes des élèves peu ou pas scolarisés, nous avons conçu des épreuves individuelles et collectives qui visent l'actualisation de deux démarches mathématiques chez l'enfant, l'une orale-écrite (en individuel) et l'autre écrite (en collectif). Le premier type d'épreuves est organisé autour de situations - problèmes avec un matériel de jeu arithmétique (cartes des nombres et des signes numériques, jetons, objets géométriques, boulier, fiches d'opérations numériques écrites). L'objectif porte sur la numération orale, les opérations numériques, les notions de mesure et les différentes formes géométriques (les résultats des notions de mesure et de géométrie ne seront pas exposés dans ce texte). Le deuxième type d'épreuves porte sur des situations-problèmes composés d'énoncés et de formulations écrites qui reposent sur les mêmes problèmes notionnels que dans les activités orales.

Pour réaliser ces épreuves-bilan, nous nous inspirons des contenus de programmes des pays d'origine. Nous avons introduit progressivement dans les post-tests des notions du programme genevois de mathématique, dans les avenues OP / opérations, NU / numération, ER / ensembles et relations et DE / découverte de l'espace. Il faut noter que les notions proposées dans toutes les épreuves sont adaptées au degré scolaire et à l'âge des élèves.

Nos entretiens se sont déroulés auprès de deux groupes de populations scolaires migrantes: des élèves du sud de l'Europe et des élèves extra-européens. Ces deux groupes constituent près de 80% de la population migrante et réfugiée de l'école primaire genevoise fréquentant les cours de français (S.E.N.O.F, 1987). Rappelons que les structures de l'école prévoient

pour ces élèves une période d'adaptation et d'intégration de deux ans sans notes. Cette période nous permet d'organiser notre recherche en deux moments pour effectuer les épreuves et récolter les données auprès des élèves.

a) dans un premier temps, passation d'épreuves individuelles et collectives durant les premiers mois de la scolarité des élèves sous forme d'**épreuves-bilan** (pré-tests). Nous avons interrogé pour le bilan 20 élèves en entretiens individuels, soit 11 élèves de 2P/3P et 9 élèves de 4P/5P; et 22 élèves en épreuves collectives, soit 7 élèves de 2P/3P et 15 élèves de 4P/5P. Contenus des tâches pour les bilans: la suite des nombres (orale et écrite), les petits et les grands nombres, les nombres précédents et suivants, le passage à la dizaine et à la centaine, la position des nombres, la composition et décomposition des nombres.

b) dans un deuxième temps, passation d'épreuves collectives (papier-crayon) étalées sur les deux ans sans notes, sous forme de deux **post-tests** (1) passés à la fin de chaque année scolaire. Cette passation s'effectue auprès des mêmes 22 élèves déjà consultés en épreuves collectives, et auprès d'un groupe témoin de 11 élèves francophones des mêmes degrés. Contenus des tâches du premier post-test au bout d'un an de scolarité: l'identification et la désignation des diagrammes de classement, la résolution numérique dans un diagramme de classement.

Après les premiers sondages et observations auprès des enseignants et des élèves, il ressort que durant le premier trimestre scolaire, l'enfant migrant gère d'une manière informelle son apprentissage de la langue orale dans ses échanges avec les interlocuteurs francophones (élèves et enseignants) et prend connaissance des situations et des tâches scolaires; comme nous le dit cet enseignant: "*septante pour cent du français oral est appris à la récré*"

(5P). Ceci nous a permis de réaliser les passations de différentes d'épreuves sans obstacles de communication tout en invitant l'élève à s'exprimer dans sa langue d'origine (par écrit ou par oral) sur les tâches proposées, et en procédant à l'enregistrement de l'entretien.

Les épreuves individuelles

D'une manière générale, les entretiens individuels permettent de saisir et d'identifier la nature de la compréhension de l'élève en situation-problème, ainsi que ses différents niveaux d'accommodation aux tâches proposées. L'avantage de l'entretien individuel est d'introduire à la fois l'enchaînement des questions-réponses sous forme de différentes relances du jeu adaptées aux tâches proposées (Saada & Brun, 1985) et la gestion temporelle de l'entretien, comme le souligne Perret (1985): "la dimension temporelle permet de saisir en quoi les réponses, les solutions trouvées par l'enfant sont le fruit d'une démarche de recherches plus ou moins systématiques et de tentatives successives correspondant à d'éventuels changements de procédures" (p.41). Les épreuves individuelles ont nécessité l'élaboration préalable d'une grille d'entretien.

Dans les contenus des situations-problèmes sont impliqués des concepts arithmétiques de manière à passer en revue les notions mathématiques virtuellement présentes chez l'élève de culture différente et attendues par l'école. Dans le déroulement de l'entretien l'élève est invité à traiter des situations mathématiques portant sur les thèmes d'activité suivants: lecture et compréhension: notions, consigne et énoncé (oral et écrit); l'identification et la désignation des notions en jeu dans les problèmes proposés; la résolution de problème: notions actualisées pour traiter le problème; la formulation écrite : nature des écritures mises en oeuvre dans la résolution.

Les épreuves-collectives

De nature "papier-crayon", elles sont essentiellement écrites (sous forme de fiches de math.) et visent à compléter les épreuves individuelles. Elles sont proches de la situation scolaire et nous permettent une approche différente pour accéder aux représentations arithmétiques de l'élève. Les épreuves papier-crayon sont organisées en groupes de 2 ou 3 élèves de manière à ce que l'observateur puisse gérer le déroulement des activités. Elles portent sur les mêmes contenus notionnels que ceux des situations-problèmes en individuel (compréhension, identification, résolution et formulation).

(1) Il n'est fait mention ici que du premier post-test, le deuxième post-test étant en cours de réalisation.

RESULTATS

Ils sont présentés dans l'ordre suivant:

- les représentations des enseignants à l'égard des apprentissages antérieurs des élèves migrants.
- les productions des élèves concernant les différentes épreuves de bilan et de post-test.

Dans le dépouillement et l'analyse des résultats les conventions suivantes ont été choisies pour traiter les productions d'élèves: S.E=sans erreurs et A=autres. Les productions des élèves de 2P/3P sont traitées ensemble: division élémentaire, ainsi que celles des élèves de 4P/5P: division moyenne.

Les représentations des enseignants à l'égard des apprentissages mathématiques antérieurs des élèves migrants.

Parallèlement aux entretiens auprès des élèves migrants, nous avons donc entrepris une recherche auprès des enseignants dans quelques écoles de la ville de Genève à forte population migrante. Quelques items de cette recherche sont exposés dans ce texte afin d'apprécier les représentations qu'ont les enseignants des apprentissages et connaissances antérieurs des élèves migrants. Les items suivants ont été abordés: a) quelles représentations se font les enseignants des apprentissages mathématiques des élèves migrants? b) quelles est la nature des obstacles qu'ils rencontrent dans leur gestion des apprentissages mathématiques auprès de ces élèves ? c) quel est le rôle à la fois des contenus de la mathématique rénovée et des contextes d'apprentissage dans les obstacles rencontrés par les élèves ?

Réponses données par les enseignants GNT (généralistes non titulaires) et GT (généralistes titulaires) de 2P à 6P aux questions suivantes: d'après votre expérience et surtout votre pratique d'enseignement, quel est le genre d'apprentissage scolaire que ces élèves ont eu dans leur pays d'origine ? quelles sont les faiblesses (en mathématiques) de ces apprentissages et sur quelles notions particulièrement ? A propos des apprentissages antérieurs en mathématique, la perception de l'ensemble des vingt trois enseignants consultés (GT et GNT) est entièrement convergente, et les enseignants les décrivent en ces termes : "c'est le drill", "apprentissage répétitif sans compréhension", "apprentissage mécanique", "apprentissage traditionnel", "conditionnés à appliquer des règles", "apprentissage par coeur", "apprentissage basé sur le mimétisme et l'imitation", "l'élève applique et répète l'algorithme", "s'il y a erreur il répète la règle". Les deux groupes d'enseignants perçoivent les apprentissages antérieurs comme basés sur la répétition, le renforcement des bonnes règles et des bonnes réponses.

Par ailleurs, les enseignants explicitent d'une part les difficultés à gérer les connaissances antérieures en mathématique chez ces élèves, et d'autre part les obstacles rencontrés tout particulièrement par ces derniers sur les contenus de la mathématique rénovée du programme romand:

E: Les quatre opérations sont généralement maîtrisées. Les ensembles et relations n'ont jamais été vues.

G: Difficultés, voire impossibilité d'accéder à l'apprentissage des mathématiques modernes; ils ont des blocages.

H: Ils ont ce système: tant que l'enfant ne sait pas une chose il ne va pas plus loin. Ils savent faire des opérations en utilisant des trucs, une série de trucs, mais ils ne comprennent pas ce qu'ils font, c'est du truquage.

Pour tous les enfants qui nous viennent du pourtour méditerranéen, il y a une certaine faiblesse, c'est le manque de correspondance entre les opérations et la compréhension profonde de ce qu'ils font. Pour les enfants norvégiens, américains, japonais, que j'ai eus, ils ont la mathématique moderne alors ils sont entraînés à ce style de réflexion.

A: Apprentissage plus traditionnel en arithmétique, pas de maths modernes. C'est le système du maître qui parle et l'élève écoute et copie.

D: Dans les apprentissages il y a un manque d'exploration, on ne joue pas, on donne une feuille toute faite à remplir, additions, soustractions, etc. Ils ne font pas de maths modernes, c'est une grande faiblesse. On bat encore les enfants, on fait encore des apprentissages par coeur, on fait beaucoup de copies, et à cause du par coeur on ne comprend pas ce qu'on fait.

J: Dans leur programme il n'y a pas d'avenues ER et DE.

D'une manière générale, ces entretiens confirment l'indication d'un apprentissage antérieur essentiellement algorithmique, basé presque exclusivement sur l'apprentissage des quatre opérations, selon leur présentation canonique ou estimée telle.

Pratiques des enseignants liées à l'utilisation explicite ou implicite de bilans de connaissances en mathématique au début de la scolarité.

Dans le but d'une meilleure compréhension des pratiques concernant les bilans de départ chez les élèves migrants, nous avons soumis aux enseignants les questions suivantes: a) Testez-vous les connaissances mathématiques de ces élèves au départ, et comment ? b) Faites-vous des bilans de connaissances en mathématique et en langue? c) Sur quelles épreuves ? Peut-on avoir des exemples ?

Nous pouvons retenir quatre grandes catégories de réponses:

- ceux qui utilisent les tests scolaires "standard" élaborés spécifiquement pour les enfants migrants (GNT et GT en collaboration avec les GNT)
- ceux qui "bricolent" des épreuves en les adaptant aux difficultés des élèves (les GNT et les GT des petits degrés, division élémentaire).
- ceux qui ne font pas de bilan "officiel" mais qui renforcent les résultats positifs obtenus par les élèves, travaillant sur un registre motivationnel.
- ceux qui n'investissent pas beaucoup (GT) surtout à la fin de la division moyenne, 5 et 6P, en déléguant la prise en charge des élèves migrants aux spécialistes GNT

Pour les enseignants titulaires, on obtient les réponses suivantes: "c'est la GNT qui fait passer les tests", "la GNT s'occupe de faire passer ces tests", "c'est la maîtresse des non-francophones qui fait passer un check-up", "c'est la GNT qui s'occupe des rattrapages, on les teste souvent sur OP, NU, ER, DE". Comme on le voit, ces enseignants titulaires délèguent la responsabilité des bilans de connaissances aux enseignants généralistes non titulaires, qui ont la responsabilité des appuis pédagogiques.

Pour les enseignants généralistes non titulaires, on obtient les réponses

suivantes:

A: j'essaye de voir s'ils savent compter et si ils connaissent les opérations. Non, en général, je ne fais pas vraiment de bilans, je sais toujours à peu près où ils en sont en les observant.

B: Je m'occupe des peu scolarisés. Les problèmes de langue et de maths, plus ils arrivent tard, âgés, plus les problèmes sont importants. Suivant la scolarité, un enfant en âge d'être en 4ème peut avoir un niveau de connaissances de 1ère ou 2ème. On fait des tests sur les quatre opérations, dans leur langue, sur les nombres, sur la suite des nombres.

D: Absolument pas, pas de test officiel. Je vais du plus simple au plus en avant possible dans leur niveau de connaissance, j'ai créé un test de base vraiment très simple que je modifie selon les réponses des élèves.

F: Peu de tests, surtout observation des travaux en cours et reprise des travaux insuffisamment compris, avec plusieurs matériels. Les bilans sont individuels et progressifs, pour donner un feed-back à l'enfant. On fait aussi des bilans rétroactifs pour voir les progrès.

I: Oui, une petite batterie de tests en maths, raisonnement, pour tous les degrés. On essaie de voir si les élèves peuvent suivre leur degré d'âge. On le fait avec les titulaires. Le bilan est non scientifique par rapport au degré. Il se fait après environ une semaine de tâtonnement par rapport au degré, les épreuves sont artisanales. Exemple: les opérations, écriture des nombres, symbolisme, raisonnement, méthode dans les problèmes, sériation, structure des nombres. ER avec matériel simple, les tas p.ex.

Comme nous le voyons, les enseignants GNT ont élaboré des épreuves empiriques en mathématiques et en langue d'origine, pour tester les connaissances antérieures. Ils se chargent de les faire passer aux élèves concernés. Nous constatons par ailleurs que certains enseignants manifestent une ambivalence par rapport à ces tests de départ: "je ne fais pas vraiment de bilan", "il ne faut pas les tester à proprement dit". Ces tests sont donc perçus comme une évaluation de nature sommative certificative, alors que ces

enseignants préfèrent pratiquer des démarches qualifiées de "non scientifiques" (en réalité simplement non standard parce que différenciées) et liées à l' "observation". Elles visent les connaissances antérieures et leur actualisation, et permet de fonder une démarche d'apprentissage différencié. Le statut de ces épreuves est actuellement à peine discuté, et par les enseignants GNT essentiellement. Les pratiques et les contenus de ces épreuves telles qu'elles sont réalisées par les enseignants méritent d'être analysés par des études systématiques.

Productions d'élèves: la numération

Il s'agit des activités suivantes: 1. activité de désignation orale des nombres, 2. lecture et compréhension des nombres, 3. écriture des nombres, 4. écritures numériques, passage aux dizaines et aux centaines, 5. passage aux dizaines et aux centaines, résultats collectifs, 6. quantification et écriture des nombres, 7. identification du nombre précédent et du nombre suivant.

Activité de désignation orale des nombres

Préalablement à cette tâche sur la désignation des nombres, nous demandons à l'enfant de nous indiquer jusqu'à quel nombre il a appris à compter à l'école avant de venir à Genève. D'une manière générale, les élèves de 2P et 3P répondent autour de la centaine, et les autres, de 4P et 5P, autour des grands nombres (1000). Cette démarche nous a permis à la fois d'identifier leur propre représentation de la grandeur des nombres et de situer approximativement leurs connaissances numériques. A la suite de cette activité d'introduction, nous avons proposé une tâche de comptage de la suite des nombres sur le boulier en pensant aux pratiques scolaires sur cet objet d'une part et aux propriétés numériques de ce dernier d'autre part. Nous leur présentons le boulier, tout en leur demandant s'ils ont déjà joué avec ou s'ils

l'ont déjà vu, en ces termes "tu sais ce que c'est (en présentant le boulier)": Eli.(4P) non.. et après un moment, oui au cours de français.."tu sais ce qu'on fait avec" l'élève déplace les boules une à une. Nous observons que pour une partie de ces élèves le boulier n'est pas un objet familier et encore moins, dans un premier temps, un objet numérique. Nous avons pris soin de familiariser l'élève à cet objet. La tâche de désignation et de comptage des nombres est introduite avec les questions suivantes: " tu peux dire quel jeu on peut faire avec ...tout en déplaçant les boules l'une à la suite de l'autre lentement" ou bien, on demande à l'enfant " est ce que tu peux compter avec moi..pour inférer l'activité. Les résultats suivants ont été obtenus:

EPR.INDIV.	S.E.	AUTRES
2P / 3P	10	1
4P / 5P	8	1
N=20	18	2

L'ensemble des élèves ont développé des compétences orales sur la suite des nombres, d'abord inférieur à 100 pour les 2P et supérieur à 100 à partir des 3P confirmant bien que l'enfant n'arrive pas sans une connaissance de la numération orale à l'école quelque soit son milieu socio - culturel (Meljac, 1979, Fischer, 1981, Perret, 1985, Fayol, 1990). Ce qui retient particulièrement l'attention, c'est la mise en oeuvre par l'ensemble des élèves de la procédure de récitation des nombres (Vergnaud, 1981). Lorsque l'élève arrive à 100, nous lui demandons de continuer à compter les nombres supérieurs à 100, sans le boulier, ou de reprendre 101 à partir de 1. Autrement dit, les élèves ont mis en oeuvre des procédures algorithmiques pour désigner et compter oralement la suite des nombres. Comme le relève Fayol (1990) en citant Wilkinson (1984) "le comptage est une habileté

cognitive précoce. Il s'agit d'une habileté, car il nécessite la coordination d'activités visuelles, manuelles et vocales. Il relève du cognitif car il repose sur une connaissance abstraite relative à l'ordre et à la cardinalité." (p.72). Nous constatons qu'après un trimestre de scolarisation à Genève une majorité des élèves interrogés ont acquis la désignation des noms des nombres en français. Cette activité exige de la part de l'élève migrant l'élaboration d'un deuxième système de désignation numérique en référence au premier système du pays d'origine, ce qui suppose une élaboration cognitive en terme d'analogie et différence et de contrainte entre deux systèmes symboliques (Vergnaud, 1981).

Lecture et compréhension des nombres ($N < 100$ et > 100).

Dans cette épreuve de lecture des nombres, nous invitons les élèves à désigner sur des petites cartes les nombres allant de 1 à 9 et ensuite à les composer. Nous demandons dans un premier temps à l'enfant de choisir deux petites cartes et de nous désigner les nombres qu'il y a dessus et puis de les composer (de les mettre ensemble) en nous le disant à haute voix. L'élève est sollicité à lire les nombres dans sa langue d'origine ou en français. Comme dans l'ensemble des tâches proposées, nous commençons par les petits nombres tout en augmentant progressivement la complexité jusqu'aux grands nombres. Cette démarche nous a permis de constater une certaine difficulté de compréhension chez les élèves de 2P sur les tâches numériques supérieures à 100. Les tâches supérieures à 100 sont proposées essentiellement aux élèves de 3P, 4P, 5P; nous mettons à leur disposition une troisième petite carte afin qu'ils composent et lisent les centaines. Avec cette démarche, nous pensons que quelle que soit la scolarité antérieure de l'élève, il sera amené à développer des compétences de lecture sur les petits nombres, identiques aux activités de désignation orale des nombres. A la suite de cette première lecture, nous demandons à l'élève de nous indiquer

sur le boulier le cardinal du nombre composé et lu sur les cartes (les nombres < à 100) avec la consigne suivante: "tu peux nous montrer là-dessus ce que tu as lu ". Cette démarche nous a permis de faire le lien entre la désignation et l'identification des cardinaux sur le boulier. Les élèves interrogés ont développé une très nette compréhension dans leur activité de reconnaissance des nombres, comme nous le montre le tableau ci-dessous.

EPR.INDIV.	S.E.	AUTRES
2P / 3P	9	2
4P / 5P	7	2
N=20	16	4

Ceci nous indique leur compréhension de la tâche et de la double activité entre la représentation écrite des nombres et l'identification des cardinaux sur le boulier. Notons cependant les difficultés de lecture rencontrées par certains élèves:

Rad (2P.9ans) désigne relativement bien les unités écrites de la suite des nombres jusqu'à 10 ensuite elle éprouve plus de difficultés avec les nombres dépassant la dizaine: on lui présente 58 sur les deux cartes, elle répond d'abord 57 et ensuite 8 et enfin 58; on poursuit en lui présentant un nombre plus petit 17.. réponse: je ne sais pas.. On lui représente 34 et elle répond 3 on indiquant les dizaines. Cette même élève a des compétences sur la suite orale des nombres.

Dja (4P.11ans) on lui présente 2010, il désigne: vingt-cent... hésitation... et puis vingt cent dix.. et vingt mille.. il nous dit non, non, deux mille cent.. ensuite pour 1897... l'enfant répond mille... et mille huit cent nonante sept.. et enfin pour 897 dit huit... quatre vingt cent nonante sept.

Ajoutons que la lecture et l'écriture des nombres sont une chose, la compréhension de la numération de position en est une autre, comme l'ont montré Brun, Giossi, Henriquès (1984) pour la compréhension des unités, des dizaines, des centaines dans un nombre et les difficultés rencontrées par des enfants entre 6 et 9 ans.

Ecriture des nombres.

Cette épreuve sur l'écriture des nombres comporte deux tâches à réaliser par élève successivement: la première porte sur l'écriture de la suite des nombres inférieur à 100; la tâche consiste à dénombrer spontanément un nombre sur le boulier, après avoir compté les boules l'une à la suite de l'autre, et l'élève est invité à l'écrire, avec la consigne suivante: "tu peux l'écrire sur cette feuille". La deuxième tâche concerne le plus souvent les élèves de 3P, 4P et 5P, lorsque l'élève a fini son activité écrite à partir du boulier, nous sollicitons de lui la même activité, à partir d'un énoncé oral à haute voix sur les nombres supérieurs à 100.

EPR.INDIV.	S.E.	AUTRES
2P / 3P	8	3
4P / 5P	7	2
N=20	15	5

Comme pour la lecture des nombres ce tableau illustre bien les compétences développées par les élèves sur l'écriture des nombres. Meljac (1979) souligne "A partir d'un certain seuil (variable sans doute selon les enfants et les milieux) on apprend la suite des nombres en même temps que la représentation graphique. C'est l'école qui en général, induit alors ce

synchronisme d'acquisition." (p.64); nos résultats avec les élèves de 2P et 3P rejoignent ces observations sur l'acquisition de la lecture et de l'écriture des nombres auprès d'une population francophone comme nous l'indique ce tableau:

*Lecture et écriture des nombres en fonction de l'âge
(en pourcentages d'enfants qui savent lire et écrire le nombre jusqu'à...)*

Âge	Rien	5	10	15	20	30	100	Et plus
4 ans	100							
4,6	Quelques graphies isolées							
5 ans								
5,6	50	50	30	20				
6 ans, M.H.E.	8	92	92	32	8			
6 ans, CP		100	80	50	10			
6,6		100	100	80	80	60	10	10
7 ans		100	100	90	73	53	63	27

Notons que cinq élèves sur vingt éprouvent encore des difficultés à la numération écrite. L'exemple de Mar (3P, 10ans) l'illustre bien. Mar. a des compétences sur les petits nombres de 1 à 20, mais éprouve des difficultés avec le passage aux dizaines. Maintenant peux-tu écrire ce nombre? (27): l'enfant écrit 27,28,29,40,41,42,43,45. Mais après 40, Mar. hésite longuement pour le 41,42 jusqu'à 45. Ensuite nous l'invitons à être attentif et à écrire la suite des dizaines, pour comprendre cette procédure du passage du "plus dix". Pour 10, réponse: 10, 20: 20, 30: 30, 40: 44, 50: 45, 60: je ne sais pas, 100: 66. Mar. réitère la même procédure, cette fois: pour 10, réponse: 10, 20: 20, 30: 21, 40: 22, 50: 23, 60: 24, 70: 25, 80: 26, 90: 27, 100: 28. On reprend à 10 il écrit 10, à 20, il écrit 11, à 30, 12, à 40, 13. D'autres exemples: Hug (3P) pour 105, écrit 101, ensuite 111; Joa (3P) pour 105, écrit 505; Car. pour 501, écrit 111, et reformule 5101. Ces élèves rencontrent des difficultés partielles dans les écritures des cardinaux des nombres lorsque l'énonciation est effectuée dans un désordre numérique.

Écritures numériques, passage aux dizaines et aux centaines.

Cette tâche a été présentée comme la précédente, nous déplaçons sur le boulier une rangée de 10 boules l'une à la suite de l'autre, prenant le temps nécessaire à l'activité d'identification par l'élève, tout en le rendant attentif

au fait que lui aussi peut déplacer les rangées de boules par 10. La consigne suivante est ensuite donnée à l'élève "est-ce que tu peux compter comme ça aussi.."ou "si je fais ça (tout en déplaçant les rangées par 10) tu peux me dire combien ça fait?". La même activité était poursuivie sur les grands nombres avec le passage à la centaine jusqu'à mille avec les élèves de 3P, 4P, 5P . Les résultats que nous obtenons confirment dans l'ensemble les compétences orales (du passage des unités 10 et100) des élèves interrogés, et ceci en fonction de l'âge de l'élève et de la complexité de la tâche, comme le montre le tableau ci-dessous.

EPR.INDIV.	S.E.	AUTRES
2P / 3P	9	2
4P / 5P	9	0
N=20	18	2

Une épreuve papier-crayon a suivi la désignation orale du passage aux dizaines. Cette tâche est effectuée dans les mêmes conditions de passation que la précédente; nous déplaçons sur le boulier une rangée de 10 boules, l'une après l'autre, devant l'élève (en ayant mis préalablement une feuille et un crayon à sa disposition) avec la consigne suivante: "tu regardes bien ce que je fais avec les boules et tu marques sur cette feuille". Nous constatons que le passage aux dizaines est nettement mieux identifié pour l'ensemble des deux groupes d'élèves que celui des centaines (tableau 1 ci-dessous). Ensuite nous présentons une carte avec une échelle graduée qui va de 100 à 1000, avec des lacunes dans les intervalles, et nous invitons l'élève à formuler ce qui manque. Cette épreuve complémentaire a été effectuée auprès de l'ensemble des élèves (tableau 2. ci-dessous).

EPR.INDIV.	S.E.	AUTRES
2P / 3P	8	3
4P / 5P	8	1
N=20	16	4

Tableau 1

EPR.INDIV.	S.E.	AUTRES
2P / 3P	5	6
4P / 5P	8	1
N=20	13	7

Tableau 2

Tableau 1: passage aux dizaines et écriture numérique.

Tableau 2: écriture sur une échelle graduée et passage aux centaines.

Passage aux dizaines et aux centaines.

Cette tâche a été réalisée en situation collective (épreuve papier-crayon) dans des conditions proches de la situation scolaire, avec un petit groupe d'enfants (2 à 3). Nous rappelons que les épreuves collectives sont entièrement écrites. La passation est accompagnée d'une explication préalable insistant sur l'aspect "jeu mathématique et pour voir comment les enfants réfléchissent".

EPR.COLL.	S.E.	AUTRES
2P / 3P	6	1
4P / 5P	14	1
N=22	20	2

Tableau 1

EPR.COLL.	S.E.	AUTRES
2P / 3P	7	0
4P / 5P	15	0
N=22	22	0

Tableau 2

Tableau 1: passage aux dizaines dans l'échelle graduée lacunaire (10 à 100)

Tableau 2: passage aux centaines dans l'échelle graduée lacunaire (100 à 1000)

Les résultats des épreuves collectives confirment bien les épreuves individuelles comme l'indiquent ces deux tableaux, avec cependant quelques

différences dans les résultats dues aux multiples variables de la situation en passation individuelle et aux effets de contexte. Cette connaissance numérique appelle deux remarques; d'une part, les caractéristiques de la tâche induisent fortement l'activité récurrente (Droz & Paschoud, 1981), comme dans la suite des nombre (le +1) et la suite des dizaines (le + 10); d'autre part, cette activité récurrente nous permet de mieux comprendre la représentation et le fonctionnement numérique de l'élève migrant en base dix.

Quantification et écriture des nombres:

Toujours en rapport à la connaissance écrite des nombres (en situation collective) et dans le but de mieux comprendre la quantification des unités dizaines et centaines (dans 100 et dans 1000), deux tâches ont été proposées avec les énoncés écrits suivants:

"Combien y a t-il de dizaines dans 100 (Quantas dezenas ha em 100) "

"Combien y a t-il de centaines dans 1000 (Quantas centenas ha em 1000)"

Les deux tâches impliquent des activités numériques additives avec (+10) et (+100) réitéré ou multiplicatives avec ($\times 10$). L'utilisation de l'opération multiplicative ($\times 10$) peut être considérée comme une procédure plus économique pour l'élève. Cette tâche sous entend aussi une activité de dénombrement des unités dizaines et centaines dans 100 et 1000. La première tâche a été relativement mieux réussie que la deuxième, comme on le voit dans les tableaux ci-dessous:

EPR.COIL.	S.E.	AUTRES
2P / 3P	3	4
4P / 5P	11	4
N=22	14	8

Tableau 1

EPR.COIL.	S.E.	AUTRES
2P / 3P	4	3
4P / 5P	5	10
N=22	9	13

Tableau 2

Tableau 1: Combien y a-t-il de dizaines dans 100.

Tableau 2: Combien y a-t-il de centaines dans 1000.

Les activités de quantification (additives et multiplicatives) des unités dizaines dans 100 mettent en oeuvre la connaissance des petits nombres et donne accès aux procédures plus familières de la réitération du +10 dans la suite des dizaines jusqu'à 100, comme nous l'avons observé précédemment. Il faut souligner par ailleurs que le "Combien (Quantas) y a-t-il..." infère plus à la quantification par l'addition qu'à la quantification par la multiplication du "fois": p.ex. Am (5P) "il y a deux dizaines ..il y a trois centaines..", Ve (5P) "10 dizaines .. et 100 centaines..". Un certain nombre d'élèves ont reproduit, comme Ve, la procédure déjà utilisée dans la première tâche (c'est-à-dire, combien y a-t-il de dizaines dans 100: 10 dizaines) pour la deuxième tâche (10 centaines dans 1000): il répond 100, traduisant ainsi la simple répétition de la première procédure (10 dizaines, 100 centaines, sans considérer le terme final à décomposer).

Ce qu'il faut noter, c'est l'analogie dans la présentation entre les deux tâches à la fois du point de vue formulation-énonciation et du point de vue notionnel; ce qui peut indiquer chez l'élève une forte compréhension analogique entre les deux tâches et un manque de flexibilité ou d'adaptabilité procédurale. Ceci nous ramène au constat des acquisitions scolaires antérieures.

Identification du nombre précédent et suivant.

Tout en nous référant au même contexte notionnel de la suite des nombres, nous demandons à l'élève de nous dire quel est le nombre précédent et suivant d'un autre sur le boulier. Contrairement aux tâches qui reposent sur des algorithmes numériques de base (comme l'écriture et la lecture des

nombres, et comme la désignation orale de la suite des nombres) cette tâche exige une attitude réflexive sur la relation entre les nombres. Cette relation n'est pas donnée par un algorithme constitué comme celui de la comptine ou de la suite nombres. La consigne est la suivante: "Peux-tu me dire quel est ce nombre?", en faisant identifier un nombre pris au hasard sur le boulier; "Qu'est-ce qui vient avant?", "Qu'est-ce qui vient après?". Nous commençons par les nombres inférieurs à 100 avec l'ensemble des deux groupes d'élèves, et nous continuons avec les élèves de 3P, 4P et 5P la même tâche proposant les nombres supérieurs à 100. Avec la même procédure de passation, nous avons abordé avec les 4P et 5P les nombres supérieurs à 1000. Cette tâche révèle un certain hiatus entre les compétences actualisées dans la désignation orale de la suite des nombres, et celles qui interviennent dans l'activité de dénombrement du suivant et du **précédent**

EPR.IND.	S.E.	AUTRES
2P / 3P	7	4
4P / 5P	4	5
N=20	11	9

Ces résultats nous fournissent quelques indications intéressantes sur les apprentissages antérieurs des élèves migrants. En effet, les élèves actualisent les puissantes procédures algorithmiques de réitération de la suite des nombres pour gérer les exigences de cette tâche d'identification du précédent et du suivant; elles sont coûteuses en termes de temps et inefficaces en termes de solution au problème: refaire la chaîne numérique en dénombrant sur les doigts ou sur le boulier, après la vingtaine, c'est à la fois peu économique et peu adapté à la tâche. Ces procédures sont mises en oeuvre aussi par des élèves de 4P ou même 5P ce qui atteste une certaine rigidité procédurale et qui ne permet pas une accommodation aisée aux caractéristiques de la tâche. Cette dernière nécessite de la part de l'élève une plus grande flexibilité procédurale et une attitude métaréflexive sur les

relations numériques. Notons également que ces élèves trouvent plus facilement le nombre suivant que le précédent, conformément à la construction ascendante de la suite des nombres. Quelques exemples:

Mar. (3P) : le nombre 10 est sur le boulier, "après 10?", il répond "11,12,13,14...18"; "avant18?"; longue hésitation... il recompte sur ses doigts pour retrouver 17.

Joa. (4P) : à partir de 100 sur le boulier, "après 100?", il répond "110" puis après reprise "101"; "avant 100?", long silence... puis il dit "9...10...99".

Jas. (3P) : à partir de 43 sur le boulier, "après 43?": elle dit "50"... puis long silence... "42"..et enfin "43". Elle reprend le boulier pour recompter de 1 à 44. Question "avant?"...

Lui. (3P) : à partir de 45, "avant?", il répond "40" puis "35"; et pour "après", il répond "46".

Productions d'élèves: les opérations numériques.

Identification et désignation des signes opératoires.

La préoccupation sous-jacente à cette tâche d'identification est la suivante: quelle lecture et compréhension ces élèves ont-ils des signes opératoires hors du contexte d'utilisation (c'est-à-dire en dehors des équations en ligne ou en colonne). Cette tâche consiste donc à identifier et à désigner les différents signes opératoires. La démarche nous permet d'analyser la nature des représentations actualisées par les enfants. Soulignons à ce propos la différence entre activité d'identification hors résolution et dans la résolution d'équations, comme nous allons le voir plus loin. L'épreuve se déroule comme suit: nous présentons à l'élève une série de petites cartes sur lesquelles sont imprimés des signes opératoires: (+, =, -, :, x, >, <). Nous avons pris soin de présenter à l'élève l'ensemble du

répertoire des signes opératoires de manière à renvoyer à des significations qui lui sont familières. Ensuite, nous lui demandons de nous dire ce qu'il perçoit sur les cartes en ces termes: "tu peux me dire ce que c'est...." ou bien "tu peux me dire à quoi ça sert ...ce qu'on fait avec..." tout en indiquant les signes à l'enfant.

EPR.INDIV.	+	-	x	:	>	<
	SE A	SE A	SE A	SE A	SE A	SE A
2P / 3P	10 1	9 2	8 3	6 5	7 6	5 4
4P / 5P	9 0	9 0	8 1	8 1	5 4	7 2
N=20	19 1	18 2	16 4	14 6	9 11	13 7

Dans ce tableau, nous constatons une activité d'identification pertinente par rapport à la tâche proposée et confirmant bien la nature de leur connaissances écrites des signes arithmétiques.Ce qui montre un rapport chronologique entre le degré scolaire et l'âge des élèves dans la reconnaissance des signes opératoires (Meljac, 1979). Ces quelques productions d'élèves nous permettent d'observer la pertinence du processus d'identification des signes opératoires hors contexte ou dans le contexte de réalisation (lorsque le signe opératoire est impliqué dans l'écriture équationnelle) d'opérations équationnelles:

Signification explicite et utilisation des signes:

Cé (2P)

- + "quand quelqu'un est mort "
- "je ne sais pas "
- : " je ne sais pas "
- = " c'est moins "
- x " c'est la croix des pirates"
- < " je ne sais pas "
- > " je ne sais pas "

Hél (3P)

- + " c'est une croix "
- "c'est un trait "
- : "je ne sais pas "

- 10+3=13
- 7-3=4
- 7-3=4
- 4x3=7
- 1<6<9
- 9>4

- 12+5=17
- 10-7=3

= " je ne sais pas "	$10+3=13$
x "je ne sais pas "	$4 \times 3=7$
< "plus petit que "	$3 < 6$
> " plus grand que "	$7 > 1$
Fer.4P.	
+ " c'est plus "	$8+3=11$
- "c'est moins "	$12-4=8$
: " je ne sais pas "	
= " c'est égal "	
x " je ne sais pas "	$3 \times 6=18$
< " je ne sais pas "	
> " je ne sais pas "	

La réalisation équationnelle contextualisée définit la signification mathématique des signes opératoires et la mise en oeuvre d'algorithmes pertinents, comme le souligne Conne (1984), ou de schèmes familiers, au sens de Boder (1982), en réponse à la situation-problème.

Formulation et résolution des opérations.

Dans les activités de résolution d'opérations arithmétiques écrites, nous avons proposé deux types de tâches, l'une portant sur les équations en ligne (du type: $a+b=x$, $x=a+b$, $x=...-b$, $x=axb$, $a:b=x$), et l'autre portant sur les opérations en colonne. Les deux tâches comportent les quatre opérations arithmétiques: de manière à tester à la fois la nature des procédures de résolution des élèves et les représentations sous-jacentes. Ces deux tâches ont été proposées en épreuve individuelle et collective. Dans l'analyse des résultats, nous avons tenu compte des écritures équationnelles avec l'égalité à la fin de l'opération essentiellement, présentation "canonique" et familière à l'élève. Dans l'épreuve individuelle, nous présentons à l'élève des équations écrites en ligne sur une feuille de papier, avec la consigne suivante: "peux-tu faire ces opérations.." et ensuite nous lui demandons de nous désigner ce qu'il a réalisé comme opération, l'une à la suite de l'autre (cet aspect d'identification et de désignation des opérations n'est été analysé dans ce texte).

EPR. INDIV.	+		-		x		÷	
	SE	A	SE	A	SE	A	SE	A
2P / 3P	11	0	5	6	4	7	0	11
4P / 5P	9	0	6	3	7	2	3	6
N=20	20	0	11	9	11	9	3	17

Les élèves ont développé des opérations adaptées aux tâches numériques dans ces épreuves individuelles (comme l'indiquent ces résultats) en tenant compte cependant de la chronologie des âges et des degrés scolaires. Dans le programme scolaire la notion de multiplication est introduite à la fin de la 3P à Genève, alors que cette notion est introduite à la fin de la 2P au Portugal.

Deux commentaires s'imposent à propos des résultats et des productions des élèves sur des équations en ligne: d'une part, les procédures de calcul sont exercées sur des écritures équationnelles canoniques avec l'égalité à la fin, dont le sens va de gauche à droite, d'un état initial à un état final, au sens de Vergnaud et Durant (1976), la tâche exigeant alors une composition des cardinaux; d'autre part, ce sont des écritures équationnelles avec égalité en début d'opération: c'est-à-dire allant de l'état final à l'état initial, ce qui change le schéma graphique conventionnel et altère les algorithmes de calculs familiers des élèves migrants; en inversant l'ordre de l'exécution, la tâche introduit une décomposition des cardinaux.

Dans les épreuves collectives papier-crayon, les quatre opérations arithmétiques sont proposées aux élèves avec une complexité différente par rapport au degré et à l'âge des enfants (avec ou sans retenues, sur des petits ou des grands nombres). La consigne suivante a été donnée aux élèves: "Efectua e designas as operacoes seguintes" pour les élèves portugais et

bilingues pour d'autres nationalités (tout en s'assurant de la compréhension de l'énoncé auprès de l'enfant). Dans le contexte de résolution proposé, les écritures équationnelles déterminent l'ordre d'exécution de l'opération additive (Conne, 1984). Autrement dit, les élèves développent des connaissances algorithmiques relativement adaptées aux caractéristiques des tâches équationnelles familières et non pas en rapport aux tâches proposées du type: $x=a+b$, $x=axb$, $x=...-b$. Comme nous le montrent ces quelques productions d'élèves : Im.5P: $43=33-10$ l'élève procède à une transformation passant d'une équation soustractive à une équation additive. $9=10+19$: Cette même opération additive est réalisée dans la rubrique "seguintes" (nomme) les opérations, l'élève rétablit la signification familière et l'ordre d'exécution de l'opération, c'est à dire de l'état initial à l'état final: $10+19=29$. Da.4P: $43=33-10$: Cet élève procède aussi par transformation, tout en réalisant l'équation soustractive avec l'égalité à la fin de l'opération, et en actualisant des algorithmes de calcul pertinents sur l'écriture conventionnelle: $15-9=6$. Ev.5P: $63=21:3$ Dans cette résolution, l'élève utilise la même procédure que dans les productions précédentes, il transforme l'opération de division en une opération de multiplication, tout en actualisant des algorithmes de calcul à sa représentation opératoire. Le même élève réalise l'opération de division sur une écriture équationnelle familière: $24:4=6$.

Les résultats ci-dessous nous permettent de constater des compétences de calcul mises en oeuvre dans la résolution des opérations numériques familières (en ligne et colonnes) attestant une activité conceptuelle en rapport aux tâches proposées. En revanche, lorsque les opérations ne sont pas présentées dans l'ordre "canonique" les élèves rencontrent passablement d'obstacles de signification et de réalisation.

EPR.COLLECT	+		-		x		:	
	SE	A	SE	A	SE	A	SE	A
2P / 3P	4	3	4	3	0	7	0	7
4P / 5P	13	2	14	1	15	0	9	6
N=22	17	5	18	4	15	7	9	13

EPR.COLL	+		-		x		:	
	SE	A	SE	A	SE	A	SE	A
2P / 3P	7	0	7	0	1	6	0	7
4P / 5P	13	2	13	2	14	1	10	5
N=22	20	2	20	2	15	7	10	12

Tableau 1: Résolution des opérations numériques en ligne .

Tableau 2: Résolution des opérations numériques en colonne.

Productions d'élèves: ensembles, relations et opérations.

Identification et explication des diagrammes de classement.

L'intérêt de cette tâche (papier-crayon) d'identification et désignation des différents diagrammes utilisés en mathématique, est de savoir les types de représentations élaborés par les élèves migrants de ces nouveaux objets du savoir scolaire après une année de scolarisation à Genève. Rappelons que les diagrammes sont des objets symboliques ou des supports graphiques censés aider à la compréhension des différentes opérations de classifications, des relations logiques et des relations numériques.

La première tâche consiste à expliciter (ou à définir) ce que c'est un diagramme, en ces termes:

- A. "Qu'est ce que c'est qu'un diagramme de Venn (les patates) ?"
- B. "Qu'est ce que c'est qu'un arbre de classement ?"
- C. "Qu'est ce que c'est qu'un diagramme de Carroll ?"
- D. "Qu'est ce que c'est qu'un diagramme sagittal ou fléché ?"
- E. "Qu'est ce que c'est qu'un tableau cartésien ?"
- F. "Qu'est ce que c'est qu'une machine (numérique) ?"
- G. "As-tu déjà fait des bases ?", "Quelle base connais tu le mieux ?"

Cette première tâche contient une question complémentaire où l'élève est invité à dire sa conception de l'utilisation du diagramme en question: "Qu'est ce qu'on fait avec", "pourquoi c'est faire ?" Pour compléter les premières consignes, nous sollicitons de l'élève de nous dessiner le diagramme en question de façon à actualiser, dans la mesure du possible, un contenu de représentation de ces objets: "Peux-tu le dessiner ?".

Les productions d'élèves:

A. Quatre élèves sur vingt-deux ont pu spontanément identifier et désigner le diagramme de Venn (patates), alors que c'est l'un des diagramme de classement les plus utilisés dans les différents degrés et l'un des plus familiers dans les activités mathématiques.

-le diagramme de Venn: Mon. (4P) "ça c'est pour faire des calculs, on met des éléments dedans . ", Jo (3P) " c'est deux ronds , d'un côté on met les noirs et de l'autre les papillons. ", Du (5P) " c'est fait pour les calculs (tout en dessinant le diagramme de Venn) . "

B. En revanche, l'ensemble des élèves ont identifié plus facilement les arbres de classement (dix-neuf élèves sur vingt-deux). Cette facilité d'identification peut laisser supposer que les élèves infèrent, par une activité analogique, l'usage des arbres de classement des objets familiers que sont les arbres végétaux. Car l'ensemble des désignations recueillies étaient réalisées au moyen du dessin d'un arbre.

-les arbres de classement: Su. (4P) "classer de R.... rouge, bleu, jaune", Fa. (3P). "c'est pour classer des choses".

C. La moitié des élèves consultés ont identifié le diagramme de Carroll (onze élèves sur vingt -deux). Par ailleurs, certains élèves l'ont confondu avec le diagramme cartésien. Ce rapprochement entre les deux diagrammes n'est pas si naïf puisqu'il s'agit bien de deux objets dont l'utilisation et le symbolisme graphique peuvent être "comparables".

-le diagramme de Carroll: Sus. (4P) "c'est par exemple quand on met une fille et un garçon" Mon. (4P) "c'est pour faire les calculs (tout en dessinant le diagramme) ".

D. Le diagramme sagittal (fléché) a été relativement bien identifié, par près de la moitié des élèves consultés (neuf élèves sur treize).

-le diagramme sagital ou flêché: Ana. (4P). "par exemple est plus grand que", Fer. (5P) "c'est un chiffre qui a la même valeur que", Di.(5P) "c'est un diagramme qui a des flèches (tout en dessinant le diagramme)".

E. L'identification du diagramme cartésien semble poser passablement de problèmes aux élèves; trois élèves seulement sur vingt-deux l'ont désigné

et quelques uns l'ont confondu avec le diagramme de Carroll. Cette même confusion a été signalée précédemment.

-le tableau cartésien est désigné au moyen d'un dessin.

F. Les machines sont des supports et des objets numériques familiers aux élèves, ne demandant pas à être explicités ou définis en tant que support à l'activité. Le but est d'exercer des savoir-faire sur le support. Dix-huit élèves sur vingt-deux n'arrivent pas à les identifier comme support à la connaissance numérique. Cependant, un certain nombre d'élèves ont assimilé cet objet mathématique aux machines à usage domestique.

-les machines numériques: Car. (5P) on peut laver, Dan. 4P. "une machine à fabriquer des troupes", Sus. 4P. "une machine à laver, Zih. (5P) "une machine à laver, Fer. (5P) "c'est une machine à calculer", Ol. (5P) "c'est une chose qu' on peut écrire", Jo. (5P) "une opération en plusieurs parties", Mar. (5P) "on fait du calcul".

G. les bases: les élèves des deux catégories scolaires ont identifié les bases (c'est-à-dire: dix-huit élèves sur vingt-deux élèves). Suite à la première question, la deuxième est "Quelle base connais-tu le mieux": sur les dix-huit élèves qui ont répondu positivement à la première question, neuf ont déclaré la base dix; trois élèves ont donné la base trois, ensuite les bases deux, quatre et cinq, ou bien Fr. (4P) "c'est là qu'il y a des petits groupes et grands groupes et l'unité". Et ce sont en partie les dernières activités sur les bases pratiquées en classe qui ont prévalu dans les représentations immédiates de ces élèves.

Les bases constituent des activités numériques assez lourdes en termes de temps et en termes d'investissement de travail cognitif en 1P, 2P, 3P et 4P; ensuite elles sont progressivement abandonnées dans les degrés scolaires suivants. Dans une perspective différentielle adaptée à la fois aux contenus mathématiques du programme et à la spécificité de la population scolaire migrante, ne faudrait-il pas faire l'économie de cet enseignement à partir de 2P, afin d'éviter des surcharges conceptuelles à l'élève dans ses multiples accommodations cognitives ? Cette adaptation rejoint l'esprit de la transposition didactique qui vise à adapter le savoir en un savoir à enseigner

et en un savoir d'enseignement, comme le souligne Chevallard (1985) " Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignements" (p.39); dans cet esprit, Perret-Clermont, Brun, Conne, Schubauer-Leoni, (1982), utilisent la recontextualisation de contenus scolaire ou conceptuel.

Ep.Ind	Venn		Arbres		Carroll		Sagittal		Cartés.		Mach.Nu		Bases	
	S:E	A	S:E	A	SE	A	S:E	A	S:E	A	S:E	A	S:E	A
2-3P	1	6	5	2	6	11	0	7	0	7	0	7	3	4
4-5P	3	12	14	1	5	10	9	6	3	12	4	11	10	5
N-22	4	18	19	3	11	11	9	13	3	19	4	18	13	9

Comme l'indiquent ces résultats sur les activités d'identification et de désignation des différents diagrammes de classement, les élèves migrants rencontrent passablement d'obstacles dans l'identification de ces objets symboliques. Autrement dit, ces différentes indications nous permettent d'apprécier le caractère problématique de ces nouveaux objets mathématiques pour les élèves migrants après une année scolaire à Genève.

Le problème soulève deux questions: la première, dans quelle mesure l'élève migrant peut-il gérer la diversité de ces objets symboliques et leurs significations mathématiques, dans un temps aussi court: cette situation explique bien la surcharge notionnelle et symbolique donnant lieu à de nombreuses confusions ou des non réponses "pour ne pas se tromper"; la deuxième, dans quelle mesure l'élève migrant peut-il encore faire appel à ses connaissances antérieures en mathématique sur ces nouveaux objets symboliques, ce qui nous amène aux activités d'adaptabilité (au sens de la transposition) de ces objets en fonction des représentations mathématiques

de l'élève migrant .

Groupe témoin francophone:

Sur les mêmes tâches le groupe témoin développe des explications et des identifications des contenus notionnels sous-jacent aux tâches proposées relativement plus pertinentes que leurs compères migrants comme nous allons le voir.

Pour la tâche d'explicitation de ce qu'est un diagramme d'une part et d'autre part d'identification en terme d'utilisation, les élèves francophones l'ont effectuée dans les mêmes conditions que leurs compères migrants. Notons que le groupe témoin est composé d'élèves de condition sociale comparable à celle des élèves migrants de notre recherche (selon la classification donnée par le service de la recherche sociologique de Genève).

Les élèves du groupe témoin identifient et désignent les diagrammes par les activités de classement et de groupement des nombres, des chiffres, des objets et des choses. Les résultats se présentent comme suit:

N - 11	Venn		Arbres		Carroll		Sagital		Cartés.		Mach.Nu.		Bases	
	S:E	A	S:E	A	S:E	A	S:E	A	S:E	A	S:E	A	S:E	A
3.4.5P	10	1	11	0	10	1	9	2	7	2	5	7	11	0

Les productions des élèves:

A. le diagramme de Venn: May. (4P) "c'est deux ronds l'un dans l'autre, on classe des formes", San. (4P) "deux ronds ou plus, on classe des nombres ou des groupes", Nic. (3P) "pour classer (tout en le dessinant) ", Dav. (P) "des Groupes (tout en le dessinant) ", Ste. (5P) "un diagramme composé de deux ovales et une intersection fait pour classer des chiffres".

B. les arbres de classement: Ol. (4P) "on peut s'aider à travailler dans certains cas, on peut classer plusieurs choses", Cy. (5) "c'est un classement avec des branches, on peut classer des formes", Nic. (3P)"plein de chose ensemble", San. (4P) "c'est un arbre où il y a des branches, on y classe des nombres", Dav. 3P "c'est pour classer des

choses".

C. le diagramme de Carroll: Lau. (4P) "on classe des formes (tout en le dessinant) ", May. (4P) "c'est un rectangle avec des carrés dedans, pour classer des nombres et des formes", San. (4P) "c'est des carrés, on classe des nombres", Jo. (4P) "un diagramme fait avec plusieurs cadres, on peut s'aider", Dav. (3P) "on classe (tout en dessinant des petites images d'un carré, d'un rond, d'un triangle) ".

D. le diagramme sagittal ou fléché: Kra. (4P) "nous relient des nombres", Ja. (4P) "on divise ou multiplie des nombres", Nic. (3P) "c'est plus grand que...plus petit que", Cy. (5P) "c'est un classement d'objets, c'est fait pour classer toutes sortes de choses (tout en le dessinant) " Ol. (4P) "on peut travailler en traçant des flèches", Lau. (4P) "on classe des nombres (tout en le dessinant) ".

E. le tableau cartésien: May. (4P) "nous mettons des croix dedans (tout en le dessinant)", Ba. 4P "pour classer les diviseurs (tout en le dessinant) ", Nic. 3P "tableau à double entrée", San. (4P) "on classe des nombres (tout en le dessinant) ".

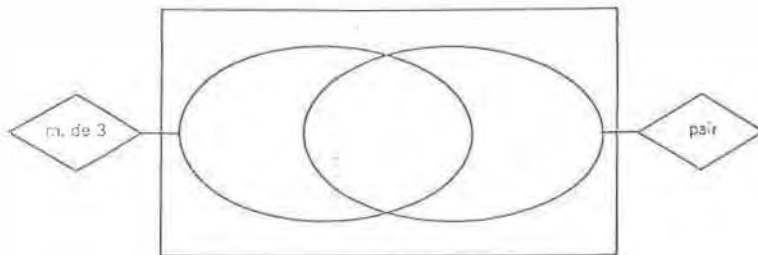
F. les machines numériques: Jo. (4P) "un rond qui peut représenter plusieurs exemples +, -, x, : ,", Je. (5P) "c'est pour multiplier et diviser les nombres", Nic. (3P) "des sortes de calcul (tout en le dessinant)".

G. les bases: l'ensemble des élèves du groupe témoin ont répondu par l'affirmative leur identification des bases comme un objet mathématique connu. Ensuite, à la question suivante "quelle base tu connais le mieux" sept élèves sur onze ont donné comme réponse la base 10, (et enfin la connaissance des bases 3, 4 et 5, les dernières acquises par les élèves). Quelques exemples d'explicitation des bases: Ja. (4P) "on fait des groupes et on écrit les nombres dans un tableau", Kra. (5P) "oui je me rappelle nous faisons des groupes". A propos de cet objet, les élèves actualisent donc bien les notions de groupement des nombres ou des objets et d'écriture ou de codage.

Résolution numérique et diagramme de classement.

Pour cette tâche nous traiterons essentiellement le groupe d'élèves de 4P et 5P. Nous prendrons dans un autre texte l'analyse plus exhaustive de l'ensemble des deux groupes d'élèves. Notre préoccupation porte plus particulièrement sur la division moyenne, où les enjeux scolaires sont beaucoup plus déterminants pour la scolarité des migrants. La consigne de la tâche présentée aux élèves est la suivante: "Place les nombres 24, 35, 10, 36,

80, 22, 39, 15, 30, 60 dans les plages qui conviennent".



D'une manière générale, le diagramme de Venn est considéré dans le contexte scolaire comme un objet familier, une sorte de bonne figure. Cette représentation graphique est donc perçue comme un support à l'activité de classification logique de l'élève. Les plages, entre ensemble et sous ensemble, sont réduites à des bons tiroirs de rangements des "Gestalts" (Guignard, 1989). Cependant, la complexité logique de cet objet est loin d'être aussi rudimentaire. En effet, plusieurs questions sont à poser à propos de ce diagramme: quels sont les niveaux de représentation relationnelle exigés par la tâche, d'une part, et les différentes notions numériques impliquées d'autre part; quelles sont par ailleurs les exigences métaréflexives (au sens de la lecture-compréhension et la recherche de solutions) nécessaires à la résolution de la tâche. Dans quelle mesure l'élève migrant peut adapter ses connaissances antérieures aux multiples relations logiques entre les différentes plages, entre les nombres et les opérations à identifier. Une première analyse de la tâche nous permet de dégager plusieurs variables implicites et explicites dans la tâche:

- une plage des multiples de trois
- une plage des nombres pairs
- une plage en intersection entre les multiples de trois et les nombres pairs
- une plage des nombres qui ne sont ni pairs ni multiples de trois
- la relation d'intersection n'annule pas la relation d'inclusion de

l'ensemble (plages simples, intersection, autres nombres).

- les nombres pairs en jeu dans la tâche impliquent implicitement la référence aux nombres impairs

- l'identification des relations numériques entre pairs, impairs, multiples de trois et non multiples de trois.

- le multiple est connu comme signe opératoire généralement présent dans le contexte équationnel de la résolution des opérations; ici il doit être considéré, bien que hors contexte.

- dans la consigne, les nombres sont présentés dans un ordre aléatoire, ce qui ne permet pas l'actualisation de la suite des nombres comme unité de représentation, mais demande de gérer l'ensemble présenté comme autant d'unités séparées.

- la consigne indique "place les nombres dans les plages qui conviennent" ce qui suppose de placer l'ensemble des nombres présentés, y compris les nombres qui ne rentrent dans aucune des deux plages ni dans l'intersection entre les deux, ce qui est le cas des nombres définis en négatifs.

Devant la complexité des variables à traiter dans la tâche, l'élève migrant met en oeuvre différentes stratégies:

- tracer systématiquement les nombres déjà utilisés pour éviter de revenir deux fois sur le même.

- utiliser une quantité limitée de nombres, ceux qui sont pertinents dans l'immédiat pour éviter les erreurs.

- utiliser l'ensemble des nombres présentés comme l'indique implicitement la consigne.

- n'utiliser que les nombres et plages connus

- utiliser le nombre 35 comme un nombre impair dans la plage des multiples de trois

- le nombre 35 est inclus dans la quatrième plage (huit élèves sur vingt-trois)

- l'élève ne rentre pas dans la tâche, vu le nombre élevé de variables.

- devant le nombre élevé de variables à gérer en même temps, les élèves amorcent la résolution et l'abandonnent.

La consigne laisse en grande partie le problème ouvert et donc entièrement à la charge de l'élève. En référence aux apprentissages antérieurs des élèves migrants, toute tâche proposée dans les activités arithmétiques est suivie de règles d'application numérique au sens algorithmique.

Coll.	Migrants		Francoph	
	SE	A	SE	A
4/5 P	3	12	6	2
N=23	3	12	6	2

Ces résultats indiquent que les élèves migrants rencontrent des obstacles dans la résolution de ce genre de tâches.

En résumé, nous voyons que les enfants migrants amorçant leur scolarité en division moyenne et ayant effectué une partie de leur scolarité dans le pays d'origine, rencontrent des difficultés tenant aux acquisitions antérieures et à certains aspects des tâches mathématiques proposées: le symbolisme utilisé, l'aspect métaréflexif (par exemple trouver le nombre précédent) ou la compréhension des énoncés, entre autres. Ce constat pose un problème didactique important, celui de la transposition, comme nous l'avons évoqué déjà dans ce texte, et qui consiste à procéder à des adaptations nécessaires des tâches mathématiques en rapport aux représentations cognitives de l'élève migrant. C'est ce que soulève Fayol (1985) en ces termes, à propos du nombre élevé de variables à gérer dans une tâche, " s'il est actuellement très difficile d'envisager comment on peut aider les enfants à coordonner les différentes opérations à mettre en oeuvre, au moins, peut-on essayer de construire des tâches n'exigeant pas un trop grand nombre

de coordinations et imposant une charge cognitive telle que le sujet se trouve mis en situation d'échec" (p.74) . Dans la situation scolaire interculturelle, le problème porte d'une part sur les connaissances arithmétiques initiales de l'élève (au début de sa scolarité dans le pays d'accueil) et d'autre part sur les modalités d'adaptation des contenus mathématiques à ce dernier. Par exemple, les connaissances des élèves sur la numération et sur les opérations numériques ne doivent pas être un frein pour appréhender ce type de tâche, mais doivent pouvoir être utilisées dans des tâches intermédiaires. Autrement dit, les tâches doivent être révélatrices des connaissances numériques antérieures, impliquant un nombre de variables moins élevé à gérer pour que l'élève puisse réorganiser progressivement ses représentations mathématiques.

DISCUSSION

Quelques considérations sont à retenir de nos résultats et de nos observations qui peuvent être interprétées comme une réflexion entre le champ de l'analyse interculturelle et la didactique des mathématiques. En premier lieu et de manière générale, il faut examiner la nature contractuelle des relations didactiques entre partenaires. Nous partons de l'idée que la relation dans le contexte didactique a pour objet premier l'apprentissage du savoir scolaire, et tout particulièrement pour ce qui nous concerne, l'apprentissage en mathématique. Ensuite, nous pouvons dire que les aspects relationnels et les aspects sur l'apprentissage sont à la fois complémentaires et intimement liés. Ainsi, si l'un des deux aspects est altéré il entraîne forcément l'autre: toute altération relationnelle entraîne un dysfonctionnement cognitif et vice versa. Ajoutons que le dysfonctionnement du groupe classe ne tient pas uniquement aux situations

interculturelles. Dans le groupe dit homogène ce phénomène scolaire est courant pour des raisons tenant aux conditions socio-culturelles des élèves natifs. Le dysfonctionnement didactique est potentiellement beaucoup plus vraisemblable dans le contexte interculturel et notamment chez l'élève migrant nouvel arrivant. C'est la raison pour laquelle il est d'autant plus important d'envisager les moyens de son intégration scolaire de manière précoce.

En deuxième lieu, il faut mentionner les représentations arithmétiques actualisées par les élèves migrants dans les tâches proposées. Nous observons que dans l'ensemble des deux groupes d'élèves consultés individuellement et collectivement, ces élèves ont développé des compétences aussi bien sur la numération orale et écrite que sur les opérations numériques. Nous avons également constaté que ces compétences numériques sont puissamment algorithmiques, telles les activités de comptage, et les calculs, concernant l'ordre des nombres et l'ordre des écritures, ce qui a été confirmé par les résultats des bilans de connaissances et les observations des enseignants à propos des apprentissages mathématiques antérieurs. En revanche, nous constatons que les tâches numériques qui exigent des attitudes méta-réflexives, telles que les activités de recherche du nombre précédent et suivant, la quantification additive des unités, les opérations numériques avec l'égalité au début, les nombres pairs et impairs, les multiples, les relations de classification, mettent sérieusement les élèves en difficulté.

En troisième lieu, doivent être abordées les relations entre les contenus mathématiques proposés par l'école genevoise en termes d'activités scolaires, et les représentations arithmétiques dont est porteur l'élève migrant. La question posée à l'enseignement est celle de savoir comment on peut rendre convergent ce double univers. Il nous semble que durant la première année scolaire, voir même plus, l'élève migrant réorganise,

négocie et accommode ses modes de représentations arithmétiques aux exigences des contenus de mathématique nouveau. Ils sont nouveaux par leur symbolisme graphique, les langages utilisées et les concepts à traiter. Le problème didactique crucial en situation interculturelle est celui des adaptations réciproques en classe. Dans le but de cette réciprocité, il faut distinguer deux questions complémentaires: 1) dans quelle mesure l'enseignant francophone peut-il identifier dans les productions des élèves migrants des significations mathématiques pertinentes, permettant de poursuivre l'activité malgré de multiples erreurs; c'est ce que l'on peut appeler "prendre en charge" les connaissances antérieures de l'élève; 2) quelles sont les représentations, ou connaissances disponibles chez l'élève pour formuler un apprentissage à complexité croissante géré dans le temps. Pour rendre significatives les activités de l'élève migrant et permettre l'actualisation de ses représentations, il ne faut pas disqualifier les problèmes arithmétiques (la numération, les opérations numériques, les problèmes). Ils sont le point de départ pour amorcer un apprentissage en mathématique renouvelée. C'est bien à partir des contenus arithmétiques et des représentations algorithmiques disponibles chez l'élève que l'on pourra formuler de nouvelles tâches. Il nous semble important d'introduire progressivement des tâches ou situations - problèmes qui exigent de l'élève des attitudes métaréflexives sous forme de recherche de solutions. Les situations -problèmes doivent donner lieu à des explicitations et des suggestions ou contre-suggestions pour relancer les activités de l'élève par l'enseignant de manière à activer chez lui une flexibilité plus grande.

Enfin, en ce qui concerne la formation initiale et continue des enseignants en didactique et en pédagogie interculturelle, il faut souligner qu'elle est déterminante dès lors que les enseignants estiment devoir prendre en charge les représentations initiales des élèves et la gestion de la différence dans la relation didactique contractuelle. Elle devra porter essentiellement

sur l'analyse des situations didactiques, celle des savoirs initiaux de l'élève, celle de l'élaboration des nouvelles représentations ainsi que sur les aspects relationnels.

BIBLIOGRAPHIE

Abdallah-Pretceille, M. Vers une pédagogie interculturelle. Paris: INRP - Sorbonne, 1986.

Boder, A. Le rôle organisateur du schème familial en situation de résolution de problèmes. Thèse de doctorat, FPSE Université de Genève, 1982.

Bourdieu, P. Questions de sociologie. Minuit, 1980.

Brousseau, G. Etude locale des processus d'acquisition en situations scolaires. Enseignement élémentaire des mathématiques. IREM de Bordeaux, 1978.

Brousseau, G. Les obstacles épistémologiques et les problèmes en mathématiques. Recherches en didactique des mathématiques, 1983, 4-2, 164-197.

Brousseau, G. & Perès, J. Construction et utilisation d'un code de désignation d'objets à l'école maternelle, IREM de Bordeaux, 1985.

Brun, J. A propos de la didactique des mathématiques. Math-Ecole, 100-101, 1981.

Brun, J. & Conne, F. Approches en psychopédagogie des mathématiques. Cahier N.12 -FPSE, 1979.

Brun, J. Giossi, J.M. Henriquès, A. A propos de l'écriture décimale. Math-Ecole, 1984, 23 (112).

Camilleri, C. Anthropologie culturelle et éducation. Lausanne: Delachaux-Niestlé, 1985.

- Cardinet, J. La maîtrise, communication réussie, in M. Hubermann (Ed) Assurer la réussite des apprentissages scolaire? Delachaux et Niestlé, 1988.
- Chauveau, G.& Rogovas-Chauveau, E. Contrat social et apprentissage: L'exemple du savoir-lire. Paris: CRESAS, INRP, 1987.
- Chevallard, Y. La transposition didactique. RDM, Grenoble, 1985.
- Conne, F. Transposition didactique à travers l'enseignement des mathématiques en première et deuxième année de l'école primaire. Thèse de doctorat, FPSE-Université de Genève, 1981.
- Conne, F. Une épreuve de calcul en première primaire. Interactions didactiques. 6, Universités de Genève et Neuchâtel.1984.
- Dasen, P. La contribution de la psychologie interculturelle à la formation des enseignants pour une éducation interculturelle. Communication présentée au IIIème Congrès International de l'ARIC, Université de Sherbrooke, 1989.
- Dasen, P. Les savoirs quotidiens. Document interne, FPSE-UNI II, 1987.
- Droz, R.& Paschoud, J. Le comptage et la procédure "+1-itéré" dans l'exploration intuitive de l'addition. Revue Suisse de psychologie, 1981, 40, 328-412.
- Fayol, M. Nombre, numération et dénombrement: que sait-on de leur acquisition? Revue Française de Pédagogie, 1985, 70, 59-77.
- Fayol, M. L'enfant et le nombre. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1990.
- Fischer, J-P. Développement et fonctions du comptage chez l'enfant de 3 à 6 ans. Recherches en Didactique des Mathématiques, 2/3, 1981.
- Gilly, M. Les représentations sociales dans le champ éducatif, in W. Doise (Ed), Les représentations sociales. Paris: PUF, 1987.

- Guignard, N. Si l'erreur m'était contée...Service de la recherche pédagogique. Genève, 1988.
- Hutin, R. L'enseignement de la mathématique. Vevey: Delta, 1974.
- Meljac, C. Décrire, agir, compter. Paris: PUF, 1979.
- Perrenoud, Ph. La fabrication de l'excellence scolaire. Genève: Droz, 1984.
- Perret, J.F. Comprendre l'écriture des nombres. Berne: P.Lang, 1985.
- Perret-Clermont, A-N., Brun, J., Conne, F., & Schubauer-Léoni, M-L. Décontextualisation et recontextualisation du savoir dans l'enseignement des mathématiques à de jeunes élèves. Neuchâtel et Genève: Interactions didactiques, 1982,1.
- Perret-Clermont, A-N. Emergences de connaissances et transmission de savoirs. in R. Dinello A-N. Perret-Clermont (Eds), Psychopédagogie Interculturelle, Delval, 1987.
- Piaget, J. La prise de conscience. Paris : PUF, 1974.
- Piaget, J. Réussir et comprendre. Paris: PUF, 1974.
- Rey-von Allmen, M. Pièges et défi de l'interculturalisme, Education Permanente, 75, 1984, 11-21.
- Rodriguez, R. Le double abandon dans les familles de migrants. Cahier Spécial 4, Service Médico Pédagogique, Genève, 1983.
- Saada, E.H. & Brun, J. L'élaboration des formulations dans un jeu en arithmétique. RDM - Grenoble 1985, 5, 141-185.
- Schubauer-Léoni, M-L. Interactions sociales dans l'apprentissage de connaissances mathématiques chez l'enfant. in G. Mugny (Ed), Psychologie Sociale du Développement Cognitif, Berne, P. Lang, 1987.

Schubauer-Leoni, M-L. Ecriture additive en classe ou en dehors de la classe: une affaire de contexte. Résonances, 1990.

Schubauer-Leoni, M L. Maître-Elève-Savoir: analyse psychosociale du Jeu et des enjeux de la relation didactique. Thèse de doctorat, FPSE Université de Genève, 1986.

Vergnaud, G. L'enfant, la mathématique et la réalité. Berne: P.Lang, 1981.

Vergnaud, G. & Durand, C. Structures additives et complexité psychogénétique, Revue Française de Pédagogie, 1976.

POUR UNE COMMUNICATION INTERCULTURELLE A L'ECOLE

Présentation d'une étude de cas d'un écolier en exil

Novine Berthoud-Aghili

Avec l'importante arrivée de requérants d'asile en provenance des pays du Tiers-Monde, on assiste depuis 1980 à l'émergence d'une situation nouvelle. En Suisse le nombre total des requérants d'asile dont le statut reste incertain est estimé à 40.136, et le nombre de personnes ayant obtenu le statut permanent de réfugié est de 29.136 jusqu'en 1989 (DAR-Délégué aux réfugiés, janvier 1990). Parmi ces requérants d'asile, on peut constater l'arrivée de nombreuses familles accompagnées de leurs enfants dont certains sont en âge de scolarité. Cette situation implique non seulement des mesures sur le plan politique et socio-économique, mais aussi des structures adéquates pour la scolarisation des enfants au niveau de la politique éducative.

Par différentes voies d'accès, les réflexions engagées dans cette recherche (1) s'organisent autour de la rencontre interculturelle au niveau de l'école genevoise. Il s'agit d'une recherche en cours portant sur la scolarisation d'enfants non occidentaux dans les écoles primaires genevoises, et illustrée à travers une étude de cas, celle de requérants d'asile et de réfugiés iraniens. A partir de ces cas, notre interrogation est double: elle est à la fois spécifique, car nous tenons compte de la dimension culturelle iranienne, et plus générale, car, à travers ce "groupe révélateur", certaines constatations et réflexions peuvent être valables pour d'autres groupes en situation d'exil.

L'objet de cette recherche est l'étude des mutations dans le processus de socialisation de l'enfant/l'élève en exil et les mécanismes d'adaptation qu'implique un milieu nouveau, ceci à travers les représentations des parents et des enseignants concernés. Les représentations sociales peuvent être considérées comme un mode de construction de la réalité émanant d'un groupe ou d'un individu socialement situé. Moscovici (1969) définit la représentation sociale comme :

"un système de valeurs, de notions et de pratiques ayant une double vocation. Tout d'abord, d'instaurer un ordre qui donne aux individus la possibilité de s'orienter dans l'environnement social, matériel et le dominer. Ensuite d'assurer la communication entre les membres d'une communauté en leur proposant un code pour leurs échanges et un code pour nommer et classer de manière univoque les parties de leur monde, de leur histoire individuelle ou collective." (p.11)

CADRE GENERAL DE LA RECHERCHE

L'éducation interculturelle

L'éducation interculturelle repose sur un principe fondamental, le **respect des autres** qui implique la sensibilisation à des cultures et des valeurs différentes. Abdallah-Pretceille (1986) définit la pédagogie interculturelle comme suit:

"Dans une perspective de formation globale de l'enfant, la pédagogie interculturelle imprègne toutes les disciplines, toutes les activités y compris la relation à l'Autre (domaine encore inexploité dans le système éducatif actuel)...L'apprentissage de l'objectivité et de la décentration ainsi que l'interdisciplinarité précisent le cadre de l'action. Apprendre à maîtriser le milieu, à objectiver les relations de l'individu par rapport à l'environnement économique, social, politique et humain implique, en réalité une perspective interculturelle." (p.211)

Au cours des récentes décennies, l'évolution du canton de Genève a été marquée par deux phénomènes importants :

- l'arrivée de migrants et de réfugiés venant de différents pays européens et des pays du tiers-monde;

- et la volonté du Département de l'Instruction Publique genevois(1989) d'inscrire parmi ses objectifs la prise en considération de la diversité au niveau de l'école et en explicitant ses objectifs sur le plan de la mission éducative de l'école de la manière suivante:

"entendue au sens large de préparation à la vie dans une société complexe et multiculturelle, qui change rapidement et s'ouvre sur l'Europe et sur le monde...elle doit contribuer à développer la tolérance à l'égard des minorités, des immigrés et des réfugiés..." (p.9)

La Convention sur les Droits de l'Enfant

Dans le cadre du processus d'élaboration d'une politique, le groupe de travail des Nations Unies sur les enfants réfugiés a pris un certain nombre de mesures afin d'améliorer la qualité de l'aide apportée sur le terrain aux jeunes réfugiés.

Reconnaissant la situation particulière et la vulnérabilité des enfants contraints de quitter leur pays, l'article 11 *bis* de la Convention sur les droits de l'enfant (UNICEF) traite spécifiquement des enfants réfugiés. Il stipule "La protection spéciale à accorder à l'enfant qui est réfugié ou qui cherche à obtenir le statut de réfugié, et l'obligation de l'Etat de collaborer avec des organisations compétentes ayant pour mandat d'assurer cette protection". Notons qu'à ce jour cette Convention n'a pas encore été signée et ratifiée par la Confédération Helvétique.

La problématique des réfugiés fait partie d'une problématique plus large qui est celle de la migration en général, et d'autre part il ne faut pas considérer isolément les enfants réfugiés. C'est au travers d'une approche globale de leurs situations que nous pouvons mieux résoudre notamment les difficultés scolaires et familiales auxquelles ils peuvent être confrontés.

LA NICHE DEVELOPPEMENTALE ET L'ACCULTURATION

L'enfant dont les parents sont requérant d'asile ou réfugié est un enfant qui est déplacé de son environnement culturel et social, mais ce déplacement s'effectue par définition dans des situations subites et parfois traumatisantes. Pour cette raison, l'analyse de la situation d'exil doit être envisagée en tenant compte de cette rupture avec la société d'origine ainsi que des capacités d'adaptation à de nouvelles situations, comme l'exprime un enseignant:

"ça dépend tout de la manière où la transplantation a été faite, il y a le caractère du gosse, il y a les conditions de transplantation, est-ce que ça a été une transplantation brutale ou heureuse? Ce qui fait que dans ses relations avec les autres il sera plus ou moins positif ou plus ou moins négatif". (ens.6ème)

De plus, ces enfants se trouvent à la confluence de plusieurs projets culturels et éducatifs, parmi lesquels nous retiendrons d'une part, la culture d'origine médiatisée par l'identification aux parents et, d'autre part, la culture d'accueil médiatisée par l'expérience scolaire. Afin de mieux comprendre les incidences qu'impliquent ces systèmes de référence, tant sur le plan de la distance culturelle que sur celui de l'acculturation, il nous paraît nécessaire de confronter le vécu familial de l'élève avec son expérience scolaire.

Ainsi, en tenant compte des différents espaces de socialisation et de leurs modes d'interaction, nous pensons pouvoir mettre en évidence les stratégies mises en place par les différents acteurs concernés dans ce processus.

Pour notre analyse nous partirons d'une problématique qui empruntera ses concepts théoriques aux travaux de Super & Harkness (1986) et de Berry (1989), concepts qui nous paraissent en interrelation pour fournir un cadre théorique adéquat dans la situation de socialisation et de changement contextuel. Dans un article intitulé " The developmental niche: a conceptualization at the interface of child and culture" Super &

Harkness (1986) proposent le concept de "niche développementale" pour étudier la régulation culturelle du micro-environnement de l'enfant. La niche développementale est envisagée en tant que système comprenant trois sous-systèmes en interrelation opérant avec des mécanismes homéostatiques. Ces trois sous-systèmes sont : (1) le cadre ou le milieu physique et social dans lequel vit l'enfant; (2) les pratiques éducatives; (3) les attitudes et les valeurs éducatives des acteurs de la socialisation (the psychology of the caretakers) . Ainsi, pour ces auteurs, la socialisation s'opère dans des pratiques et des attitudes, c'est-à-dire dans une culture au quotidien propre à l'environnement de la famille, de l'école, du groupe des pairs, etc. qui sont eux-mêmes en relation avec un environnement plus large. En quelque sorte la niche développementale est une métaphore pour désigner l'interaction entre l'enfant et la culture.

Lors de changements dus à la migration ou à l'exil des parents dans un nouveau pays, certains éléments de la niche développementale de l'enfant peuvent être modifiés tant au niveau de la famille qu'au niveau de l'école. Pour Berry (1989) les réfugiés sont des groupes qui sont définis par deux caractéristiques: la mobilité, et dans ce sens ils font partie de la population migrante, et la migration non volontaire car leur départ ne constitue pas un choix personnel et résulte d'une contrainte telle que la guerre, la famine (p.140). Dans la même perspective, Araujo et Vasquez (1988) font la différence entre les immigrés" ...Puisque leur départ est la matérialisation d'un projet, les immigrés ont le sentiment qu'ils peuvent rentrer à tout moment...", et les réfugiés: "...L'exilé en revanche part parce qu'il a subi une double défaite: celle d'un projet, collectif d'abord , mais qui implique aussi l'abandon d'un projet individuel qui s'insérerait dans le processus global. Pour lui, il ne s'agit pas d'un choix personnel, c'est le nouveau pouvoir qui décide à sa place." (p.36).

Le concept d'acculturation désigne pour nous essentiellement un processus **d'échange culturel** en cours et se distingue de l'assimilation qui désigne le stade final auquel peut aboutir, dans certains des cas, un processus d'acculturation lorsque l'une des cultures en présence cède complètement la place à l'autre. Berry (1989) distingue quatre modes d'acculturation: l'assimilation, l'intégration, la séparation et la

marginalisation; ces quatre processus dépendent du degré de maintien de l'identité culturelle et de la modalité de contact avec la société d'accueil. Le processus d'acculturation est accompagné d'un ensemble de changements d'ordre à la fois: physiques (nouveau milieu, nouvel habitat, etc.) biologiques (nouvelle alimentation, nouvelles maladies, etc.) politiques (perte d'autonomie, etc.) économiques (emploi, salaire, etc.) culturels (la langue, la religion, l'éducation, etc.) sociaux (nouvelles relations interindividuelles et intergroupales, etc.) et psychologiques. Le terme adaptation est employé pour rendre compte du processus d'acculturation et de son résultat.

L'ensemble de ces éléments tant sur le plan de la mobilité des familles que de leurs modes d'insertion dans le milieu d'accueil peuvent influencer l'intégration scolaire de l'élève.

ENQUETE ET ECHANTILLON

Notre échantillon est composé de 20 familles requérantes d'asile ou réfugiées ayant leurs enfants scolarisés au niveau de l'école primaire à Genève, dont l'arrivée s'échelonne entre 1986 et 1988, et de 30 enseignants des écoles primaires à Genève. Notre enquête s'est déroulée sous forme d'entretiens semi-directifs auprès des parents (en persan) et des enseignants concernés par la scolarisation de ces enfants.

Ces entretiens ont eu pour but de dégager d'une part, les représentations réciproques des parents et des enseignants sur les processus de socialisation et de mutations culturelles de l'enfant/l'élève dans une situation spécifique, celle de l'exil, et d'autre part, d'appréhender les modes d'interaction famille-école. Les réflexions menées sur la rencontre de ces cultures très différentes, au niveau de l'école, et les mécanismes d'acculturation que cette rencontre peut engendrer, nous a permis de formuler les questions suivantes:

- La situation de requérants d'asile (ou réfugiés) des parents et les incertitudes que cela peut entraîner dans les projets de vie ont-elles un

impact sur l'intégration des enfants dans leur cursus scolaire?

- L'élève requérant d'asile/réfugié doit aborder un nouvel univers d'apprentissage à partir de ses propres "préconstruits culturels". Quels mécanismes d'adaptation cela implique-t-il tant au niveau de l'élève que de l'enseignant?

- Les enseignants ont en premier lieu des perceptions sur le rôle de l'élève dans l'institution. Dans quelle mesure ont-ils une connaissance sur l'identité culturelle de l'élève, lorsqu'il appartient à une culture extra-européenne?

- Dans quelle mesure et sur quels points les représentations des enseignants et des parents sur l'enfant/l'élève sont-elles convergentes ou divergentes?

Il est important de relever notre rôle de médiation en tant que chercheur appartenant à la culture étudiée, facteur non négligeable qui influence la manière d'aborder la recherche sur le terrain, ceci tant au niveau des ajustements possibles que des négociations entre les acteurs concernés. Dans ce sens et par un dialogue permanent avec les praticiens sur le terrain, cette recherche a pris la forme d'une recherche-action.

Chaque terrain de recherche possède un certain nombre de spécificités. Le chercheur effectuant une recherche dans le champ de l'éducation sur la problématique "famille-école" des élèves requérants d'asile et réfugiés doit souvent tenir compte d'un troisième pôle qui est celui du social. Ainsi le chercheur, par sa participation, intervient dans différentes "négociations" telles que : la déclaration de l'échec d'un élève, l'absentéisme fréquent d'un élève, l'envoi au Service médico-pédagogique, etc.

L'analyse du contenu des entretiens et la mise en corrélation des différentes variables n'étant pas terminées, nous proposons d'une part quelques pistes de réflexions générales qui découlent de cette enquête, et d'autre part, l'analyse d'une étude de cas qui nous permettra d'illustrer les questions posées ci-dessus.

SOCIALISATION ET CHANGEMENT ENVIRONNEMENTAL

La mise en relation de l'éclairage théorique - la niche développementale et l'acculturation - avec les entretiens approfondis, nous permet de proposer trois volets d'analyse qui sont les suivants: l'espace familial, le cadre scolaire et la relation familles- école.

L'espace familial

La majorité des parents de notre échantillon sont âgés entre 30 et 40 ans et ont des enfants en âge de scolarité primaire (entre 5 et 12 ans). Leur niveau d'instruction varie entre 9 et 12 ans avec une formation professionnelle dans différents secteurs tels que: l'enseignement, les petites entreprises (géomètre, mécanicien), etc. . Nous avons envisagé d'aborder l'espace familial sous les deux angles suivants: l'analyse situationnelle des familles ainsi que les pratiques et les attitudes éducatives.

a) L'analyse situationnelle des familles nous permet de mieux cerner les changements sur le plan des conditions de vie matérielle et professionnelle. Les différentes variables qui ont été retenues sont les suivantes: l'âge, le niveau d'instruction, la profession en Iran et la profession actuelle, la situation de requérant d'asile ou de réfugié.

Sur le plan économique: alors que ces familles faisaient partie, dans leurs pays d'origine, d'une catégorie socio-professionnelle que nous qualifierons de "classe moyenne ", seuls quelques uns d'entre eux (père ou mère) ont trouvé, à Genève, du travail correspondant à leurs niveaux de formation. Différentes raisons peuvent expliquer cette situation; parmi celles-ci nous pouvons évoquer : la non-connaissance de la langue du pays, et surtout une formation ne correspondant pas à l'offre actuelle du marché du travail pour les étrangers en Suisse (travail non qualifié dans le bâtiment, dans les magasins, restaurants, etc.). Il faut relever que ce sont souvent les femmes qui osent affronter en premier certains travaux en dessous de leur niveau de qualification. La migration ne constitue pas pour les requérants d'asile et réfugiés, une promotion matérielle et

professionnelle, et ils se trouvent, dans une situation socialement et économiquement défavorisée.

Sur le plan de la politique en matière d'asile: la lenteur des prises de décision et les nombreuses restrictions (lois, projets, etc.) font que certains requérants d'asile attendent depuis plusieurs années une décision les concernant. La situation sur le plan de la mobilité des familles que nous avons contactées est la suivante: 1/10 d'entre elles ont reçu une réponse favorable et sont donc passées de la situation de requérants d'asile à celle de réfugiés, et 1/10 d'entre elles ont reçu une réponse négative; la majorité de ces familles sont donc des requérants d'asile en situation d'attente et de mobilité potentielle. Cela a pour conséquence une situation que nous qualifierions de "double bind" qui, concrètement, signifie adaptez-vous mais, éventuellement pour un temps limité.

Sur le plan de l'habitat : les requérants d'asile arrivant à Genève sont logés lors de leur arrivée soit dans des foyers pour requérants d'asile AGECAS (Association genevoise des centres d'accueils pour candidats à l'asile), soit dans des hôtels, rarement dans des appartements. Comme leurs enfants doivent fréquenter l'école correspondant au quartier d'habitation, ils sont confrontés, en règle générale, lors d'un séjour d'environ trois ans, à au moins deux ou trois changements d'école, ce qui signifie une non stabilité dans leurs relations avec les enseignants et le "groupe-classe" .

b) L'analyse des pratiques et attitudes éducatives quotidiennes a été envisagée, d'une part sous l'angle du maintien de certaines valeurs telles que: la religion, les pratiques linguistiques entre les différents membres de la famille, le maintien des traditions; et d'autre part sous l'angle des attentes face à l'enfant ainsi que du degré d'autonomie qui lui est accordé.

Dans l'ensemble des valeurs, des attitudes et des pratiques tous les degrés de transition existent entre les deux pôles de la tradition et de la modernité. En effet, dans la société iranienne, au niveau de chaque classe sociale, de chaque famille, se dessine une véritable mosaïque culturelle; cette diversité est en partie rendue homogène par la culture scolaire.

Simultanément, le réseau familial constitue un élément fondamental de la structure sociale et représente en soi un groupe d'entraide et de pression politico-culturel. Les principaux changements observés à ce niveau sont les suivants:

La coupure des liens familiaux : cette coupure avec le pays d'origine résultant du départ des familles diminue l'impact et l'ampleur des éléments culturels, car ces liens ne se limitent pas seulement au couple mais englobent les oncles et tantes, les grands-parents, bref la famille étendue, ce qui implique un effort considérable au niveau des familles exilées pour maintenir leur identité culturelle. Parmi les stratégies de ces familles pour le maintien de certains éléments de leur identité culturelle, nous pouvons constater l'envoi de leurs enfants pour suivre des cours en persan en dehors des heures scolaires. Parmi les 30 enfants de notre échantillon, 3/4 d'entre eux suivent ces cours. Les parents parlent tous moins bien le français que leurs enfants et par conséquent la langue parlée à la maison pour les 20 familles est le persan.

La dimension religieuse chez ces parents est reconnue plutôt sous forme de valeur morale ou mystique et critiquée au niveau idéologique. La religion musulmane accorde une grande importance aux relations parents-enfants. Les devoirs réciproques de ces derniers sont basés sur l'obéissance ainsi que le respect des enfants envers les parents et le devoir d'éducation des parents. Ces deux valeurs, obéissance et respect des adultes, sont négociées suivant le degré de souplesse ou de rigidité des familles.

Modifications au niveau des rôles: dans certaines familles, ces modifications interviennent lorsque l'épouse trouve du travail et que le conjoint ne travaille pas. Un autre facteur est la maîtrise plus rapide de la langue française des enfants grâce à l'école; ceci les entraîne à être dans une position de force vis-à-vis de leurs parents et à devoir jouer le rôle de traducteur dans de nombreuses situations.

Autonomie et responsabilité: parmi les facteurs qui contribuent à accorder une plus grande autonomie aux enfants, citons : le travail de la mère, le manque d'aide et de parenté, et la structure des loisirs de la

société d'accueil (colonies de vacances, centres aérés, etc.). D'autre part, la structure scolaire et parascolaire à Genève est organisée de sorte que 2/3 des enfants sur les 30 de notre échantillon partent le matin et rentrent le soir à la maison, situation qu'ils n'ont jamais vécue dans leurs pays d'origine. En réalité, malgré l'obligation des parents à devoir modifier leurs attitudes envers leurs enfants, ils continuent à avoir un contrôle indirect des actions de leurs enfants soit en surveillant fortement leurs fréquentations, soit en déléguant leurs contrôles aux structures scolaires et parascolaires avec lesquelles ils restent en contact de manière étroite.

Le cadre scolaire

Quelles sont les structures d'accueil prévues pour ces élèves scolarisés à Genève, et qu'en est-il sur le plan de leur intégration au niveau de l'école?

Structures et fonctionnement

L'école primaire à Genève ne comprend pas de "classes d'accueil" pour les élèves étrangers comme il en existe au niveau secondaire. L'élève de nationalité étrangère se trouve en situation d'immersion directe dans la classe. Des structures parallèles telles que des cours d'appui, des cours de français et des cours pour les élèves peu ou pas scolarisés existent et sont donnés par des enseignantes spécialisées (Généraliste Non Titulaire-GNT) qui prennent en charge quelques heures par semaine ces élèves. Ces structures ont été mises en place au départ principalement pour les enfants des travailleurs migrants européens (italiens, espagnols, et portugais) de sorte que les enseignantes formées pour fonctionner dans ces structures sont mieux familiarisées avec les langues des élèves en provenance de ces pays dont l'écriture ne diffère pas de la leur. La décision de la fréquentation de ces différents cours se fait sur la base d'un certain nombre de représentations qui sont liées à la distance entre l'attente des enseignants et des inspecteurs, face à l'élève et ce qu'il parvient effectivement à réaliser.

Quant aux élèves requérants d'asile en provenance de différents pays extra-européens, la seule structure spécifique existante pour eux à Genève

jusqu'à la fin de l'année scolaire 1989 a été une "petite école" d'une capacité d'environ douze élèves, rattachée au foyer de requérants d'asile d'Anière. Les autres élèves étaient répartis dans l'ensemble des écoles du canton.

Suite aux entretiens que nous avons eus avec une trentaine d'enseignants comprenant différentes catégories (maître(sse) titulaire de classe, maîtresse généraliste non titulaire) sur les enfants requérants d'asile ou réfugiés iraniens, nous avons pu mettre en évidence des représentations ainsi que des stratégies et des attentes différentes entre les maîtresses titulaires de classes et les enseignantes des structures parallèles. Nous pouvons donc catégoriser ces enseignants suivant leurs fonctions, en deux groupes:

a) Les enseignants(es) titulaires des classes ont, en moyenne, vingt élèves par classe. Le groupe classe est souvent très hétérogène à Genève (environ 40% d'élèves étrangers). Ces enseignants(es), suivant leurs appartenances, leurs sensibilités, et leurs formations, gèrent cette hétérogénéité du "groupe-classe" de façon différente. Il ressort de nos entretiens que les enseignants(es) observent parfois une certaine réserve à aborder des thèmes liés à l'identité de leurs élèves et s'ils l'abordent, ce sera à l'occasion d'une leçon de géographie par exemple. La majorité des enseignants préfèrent laisser l'élève prendre lui-même l'initiative d'aborder cette dimension.

b) Les enseignantes des élèves peu ou non scolarisés fonctionnent dans les écoles en collaboration plus ou moins grande avec l'enseignant(e) titulaire de classe. Ces enseignantes prennent un petit groupe d'enfants étrangers pour chaque leçon et ont une démarche que nous qualifierons de "flottante": en fonction de la nature des difficultés rencontrées par l'élève, chaque enseignante adapte sa propre méthode pour chaque élève. La diversité de nationalités des élèves et parfois leurs similarités situationnelles constituent pour l'enseignante une occasion exceptionnelle d'aborder de façon naturelle l'identité culturelle de chaque élève à travers des activités pédagogiques différentes. Citons, à titre d'exemple, une des nombreuses démarches que nous avons observée: chaque élève écrit un

proverbe de son pays et l'ensemble du groupe écrit tous les proverbes des différents pays existant dans la classe. Ce genre d'activité proposée comme leçon de français, met aussi en valeur l'identité culturelle de chaque enfant.

Relation familles-école

Cette relation paraît fondamentale dans des situations de rencontre entre cultures européenne et extra-européenne et peut avoir un poids considérable dans la progression de l'élève se situant entre ces deux cultures. L'école constitue souvent, pour ces familles, le premier espace de contact avec la société d'accueil; ceci est surtout dû au fait que les requérants d'asile nouvellement arrivés en Suisse n'ont pas le droit de travailler pendant les trois premiers mois. Pour cette raison, l'école a un rôle important à jouer tant sur le plan de l'intégration de l'élève que de celui des parents.

Nous avons analysé les relations famille-école en fonction du degré d'ouverture ou de fermeture de ces deux espaces l'un envers l'autre. Un des problèmes majeurs que nous devons relever à ce niveau est le problème de communication, lié dans un premier temps à la langue.

Dans un récent ouvrage Favre et Montandon (1989) analysent l'état des relations entre les familles et l'école à Genève, et relèvent l'importance de ce lien: "...aucun professionnel ne peut plus l'ignorer et l'entretien de relations étroites entre l'école et la famille n'est pas une simple opération de "relations publiques", c'est une *exigence professionnelle*, ne serait-ce que pour améliorer l'efficacité de la formation, l'adapter et la différencier selon la situation et l'environnement particulier de l'enfant." (p.144)

Au niveau des enseignants

Nous avons dégagé plusieurs stratégies pour la rencontre des parents que nous pouvons catégoriser en deux groupes:

- Pour le premier groupe d'enseignants, les rencontres se font soit au travers de réunions générales des parents, soit en tête-à-tête; ces rencontres ont pour objet principal la discussion de problèmes purement scolaires. La majorité des enseignants avec lesquels nous avons eu des entretiens appartiennent à ce groupe.

- Le deuxième groupe d'enseignants montre une volonté d'ouverture de l'école vers la famille, qui se traduit par la participation des parents à différentes activités en classe telles que: fêter le nouvel-an iranien, mettre de la musique persane, etc. . Cette forme d'ouverture est plus fréquente dans des espaces scolaires où il existe une réflexion entre différents enseignants, ou bien lorsqu'il y a une collaboration entre les enseignants et les assistants sociaux, comme à l'école d'Anières, près de laquelle il y a un foyer de requérants d'asile.

Au niveau des parents des élèves

Nous retiendrons principalement que leurs attentes face à l'école et face à la réussite scolaire de leurs enfants, sont très grandes. Ceci se traduit par des visites régulières à l'école et une volonté de comprendre ce qui s'y passe. Nous pouvons expliquer cette volonté de contact avec l'école, de la part de la majorité des parents exilés iraniens, de différentes façons:

- l'école constitue pour eux le seul espoir pour l'intégration de leurs enfants dans le pays d'accueil;

- appartenant de façon générale à une des couches de la "classe moyenne" d'un pays en voie de développement, l'école représente non seulement le "savoir" mais aussi la possibilité d'ascension sociale;

- comme les parents iraniens peuvent difficilement aider leurs enfants dans les tâches scolaires, car ils ne maîtrisent pas la langue, ils doivent les confier aux différentes structures existantes telles que les activités surveillées après les heures de classes. La prise de contact avec les différents enseignants constitue pour eux le seul moyen d'évaluer le niveau scolaire de leurs enfants. Toutefois nous avons pu constater que la

langue constitue un handicap sérieux pour ces parents, surtout durant la première année après leur arrivée. Mais au delà de la langue, toute communication est aussi sous-tendue par la dimension culturelle.

INTRODUCTION A L'ANALYSE D'UNE ETUDE DE CAS

Nous proposons d'examiner une étude de cas qui permet d'aborder l'ensemble des questions posées dans cette recherche. Nous avons été confronté sur le terrain à une pluralité de voix et de perceptions. L'approche choisie est "polyphonique"; elle donne la priorité aux acteurs. Nous avons catégorisé les trois entretiens effectués pour cette étude de cas, sous forme de thèmes, afin de repérer les "noyaux de sens" qui composent les perceptions des différents acteurs. Cette analyse permettra aussi de donner un certain nombre de réponses à partir des représentations réciproques des parents et des enseignants sur l'enfant/l'élève iranien, scolarisé dans un nouveau milieu. Nous tenons aussi à préciser les limites d'une étude de cas, qui ne constitue qu'un éclairage d'une situation nécessairement complexe.

Données générales sur la famille de l'élève I

Cette famille est composée des parents et de 4 enfants, dont les deux filles aînées font des études au niveau secondaire et les deux garçons sont au niveau primaire à Genève. Les parents sont originaires de la même province et ont habité quelques années dans la capitale, Téhéran. L'ensemble de la famille est arrivée à la fin de 1988 dans un foyer de requérants d'asile, et a vécu durant une année et demi dans ce foyer. Le statut de réfugié leur a été accordé rapidement, ce qui a permis à la famille de pouvoir déménager en ville. Le père comptable de formation est engagé pour des travaux temporaires, et la mère travaille comme coiffeuse; ils se sentent mal intégrés professionnellement.

Notre entretien dans cette famille a porté sur les deux garçons en âge

de scolarité primaire, respectivement I. et Ij. ; nous exposerons ici uniquement l'entretien concernant I. le cadet de la famille.

Cursus scolaire de I.

I. a fréquenté le jardin d'enfants en Iran. Lors de son arrivée à Genève il a commencé la deuxième enfantine qu'il a dû répéter l'année suivante, avant de pouvoir entamer la première primaire.

A propos de l'échec scolaire

Lors d'un entretien entre les parents et le maître principal, le sujet de l'échec de leur fils, qui avait été mal vécu, avait été abordé. En effet, les parents ne comprenaient pas le sens de cet échec, et ils comparaient leur enfant avec un autre enfant iranien du même âge récemment arrivé, et qui avait été placé directement en première primaire.

Ce n'est qu'après cette discussion, et suite à l'évolution favorable de leur enfant en première primaire, que les parents ont pu accepter son cursus.

Les parents de I. s'expriment ainsi sur l'échec de leur fils:

" A l'époque nous étions dans une certaine mesure irrités, parce que nous pensions qu'en deuxième enfantine il n'y avait pas de programme conséquent pour que I. redouble son année. Si nous avions su que c'était si important, nous n'aurions pas critiqué les enseignants, car il a pu solidifier ses bases. Mais le choc psychologique de l'échec nécessite du temps pour disparaître."

Pour certains auteurs comme Lorenzi et Meyer(1989), qui ont effectué des enquêtes sur les causes de l'échec scolaire, " la causalité sociologique interagit avec une causalité d'ordre culturel...Une autre illustration est fournie par les comportements des élèves d'origine étrangère, en Suisse. Les fréquents échecs scolaires auxquels ils se heurtent semblent en partie expliqués par la distance culturelle séparant le milieu familial des valeurs inculquées à l'école." (p.9)

Au niveau de l'enseignante, le passage de I. en première primaire était voué à l'échec car, à son arrivée à l'école il ne parlait pas le français. Concernant son échec scolaire, l'enseignante relève qu'elle n'aime pas le terme de redoublement, "Moi je dirais refaire, approfondir ou rester dans le même degré pour plus longtemps."

D'autre part l'enseignante attribue un rôle très important à la deuxième enfantine:

" La deuxième enfantine est encore plus importante que la première primaire, puisque les bases de l'apprentissage de la lecture, des mathématiques, un peu de raisonnement, et surtout la spatialisation gauche/droite sont établies à ce niveau."

Effectivement, l'évaluation de l'enseignant se fait par rapport à un certain nombre d'objectifs fixés à chaque niveau du programme scolaire.

LES PERCEPTIONS DES DIFFERENTS ACTEURS RESPONSABLES DE LA SOCIALISATION

Afin de saisir les modalités d'adaptation ou de non-adaptation de l'élève requérant d'asile ou réfugié au système scolaire, et réciproquement celles du système scolaire envers l'élève nous avons choisi trois axes d'analyse: le premier porte sur les acquisitions scolaires, le second s'intéresse à la relation maître-élève, et le troisième traite de la relation famille-école. Ces trois axes ont comme objectif de rendre compte, à travers les différentes perceptions des enseignants et des parents, d'un ensemble de pratiques, de valeurs, de modes d'évaluation, d'attitudes, et d'interactions sociales, qui constituent les éléments de la socialisation de l'élève à l'école. La démarche, le rôle, ainsi que l'approche de l'enseignante généraliste non titulaire (GNT) étant différents de la titulaire de classe, il nous a paru important de mettre aussi en évidence ses perceptions, car en quelque sorte ces dernières constituent la dimension complémentaire nécessaire à l'intégration de l'élève non-francophone.

Les perceptions des enseignantes sur les acquisitions scolaires de l'élève I

Au niveau scolaire et des problèmes que l'élève iranien peut rencontrer dans ses apprentissages, nous pouvons constater que le premier obstacle est bien sûr celui de la langue. Le persan est la langue nationale de l'Iran, appartenant à la famille des langues indo-européennes; son écriture utilise l'alphabet arabe (écrit de droite à gauche) augmenté de quelques signes diacritiques. La maîtrise d'une nouvelle langue doit porter à la fois sur sa fonction instrumentale et symbolique. Un certain nombre d'interférences dues aux différences de sons et à la structure grammaticale peuvent être observées. Comme l'exprime Abdallah-Preteceille (1990), la difficulté ne réside pas essentiellement dans l'appropriation linguistique de plusieurs codes "mais dans l'acquisition de la compétence interculturelle correspondante ainsi que l'apprentissage des usages sociaux liés aux différents parlers et discours." (p.28)

L'élève iranien doit, en plus, aborder l'apprentissage d'une nouvelle écriture, ce qui implique une nouvelle maîtrise de la motricité et de l'espace. Les enfants âgés de plus de cinq ans de notre échantillon, et qui ont été scolarisés en Iran, possèdent un habitus scolaire. Bourdieu (1980) définit l'habitus comme un système de dispositions durables et transposables qui intègre toutes les expériences passées, et qui fonctionne à chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions. Ceci leur permet par exemple une certaine facilité dans les acquisitions scolaires telles que les mathématiques.

Au sujet de la lecture, l'enseignante titulaire précise le rôle de la lecture en deuxième enfantine:

"On accentue beaucoup l'apprentissage de la lecture sur l'ordre des lettres. La localisation d'un son dans un mot, au début, à l'intérieur, à la fin d'un mot est très important. I. se débrouille très bien sans avoir pour autant acquis ce mécanisme de succession. C'est quelque chose de très profond."

L'enseignante titulaire estime que pour I. la difficulté en lecture se

situé au niveau de l'ordre des lettres et des sons, la notion d'avant et d'après.

Au sujet de l'apprentissage de l'écriture, l'enseignante titulaire considère le problème de I. commun à tous les enfants iraniens qu'elle avait dans sa classe:

" L'an passé j'avais cinq iraniens dans ma classe, et j'ai vu qu'ils ont tous eu, des problèmes de gauche/droite et de spatialisation. Oui, comme si c'était déjà inscrit dans les gènes ou quelque part; ça a l'air très profond comme mécanisme. Instinctivement tous commençaient dans l'autre sens. Par exemple pour le mot "ami" I. commençait par la lettre "i". "

"Pour les exercices corporels I. est particulièrement agile. Il a une excellente coordination des mouvements, surtout c'est le champion au lancer du ballon, il a une motricité très subtile. Je le trouve très à l'aise dans son corps."

L'enseignante GNT définit d'abord son rôle, les objectifs fixés, et ensuite sa démarche:

"Disons que le français écrit ce n'était pas mon rôle. Dans un premier temps, pour ces enfants, avant de passer à l'écrit, je pense qu'il faut passer par l'oral. Même pour la lecture."

"Mon rôle est de leur donner un bagage de mots, le plus large possible. Il y a deux choses: élargir le vocabulaire et puis, aussi, il me semble, comme on apprend à parler à un petit, disons parler ensemble librement, afin que des structures leur restent dans l'oreille. Aussi, parce que c'est différent quand on parle à un petit groupe ou dans une classe où la maîtresse parle constamment et où les élèves ont peu l'occasion de s'exprimer."

L'enseignante décrit l'organisation de groupes d'élèves et ses pratiques d'enseignement tout en montrant les avantages de ce mode de fonctionnement par rapport à la classe:

"Là, c'est différent parce qu'en fait ils sont en confiance dans ce petit groupe, alors il n'y a pas de différence entre eux. Ils s'entendent bien. Ils se sont vraiment bien entendus tous. Alors il n'y a pas de gêne. Il n'y a pas un qui arrive moins bien que l'autre."

"Alors il fallait trouver un terrain qui soit commun à tous les enfants. Par exemple c'est difficile de parler de la maison; qu'est-ce que c'est "la maison"? Ce qu'ils vivent ici, ce n'est pas encore une autre maison, c'est un foyer. Alors je me suis aperçu qu'en fait, là où ils s'accrochaient bien, c'était de partir d'une histoire, d'un conte, parce que les contes c'est universel."

"Ils sont venu à la maison, chez moi; alors ça ils adoraient, c'était un autre contexte. Avec un groupe, j'ai fait de la confiture aux fraises. Alors c'est la vie au quotidien. Ils venaient dans ma cuisine, je disais à I. "écoute on va voir si tu trouves le couteau, ouvre le tiroir , voilà c'est ça une poêle", parce qu'il faut trouver un point commun à tous. Et puis aujourd'hui, ce qu'ils ont beaucoup aimé, j'ai la chance d'avoir un jardin, alors nous sommes allés dans le jardin pour voir évoluer la nature, par exemple ce printemps, pour voir la différence, les changements. Nous avons semé des radis, planté des salades, alors aujourd'hui c'était la récolte, justement."

Les différents éléments relevés au sujet des apprentissages de cet élève, ainsi que de l'ensemble du groupe des cinq élèves iraniens, nous paraissent intéressants à plusieurs titres. Car comme le décrit effectivement l'enseignante titulaire cet élève n'a pas de problèmes dans ses activités d'exercices physique et moteur, qu'il a certainement pratiqué auparavant. Par contre les difficultés surgissent au niveau de l'accomplissement de tâches scolaires précises et nouvelles qui exigent une modification au niveau des "préconstruits culturels" de l'élève qui sont fonction de sa familiarité avec ces conventions scolaires, de ses apprentissages antérieurs. Cela nécessite la réorganisation d'un ensemble de schèmes qui lui permettront de s'adapter à des situations nouvelles d'apprentissage.

L'enseignante GNT paraît accorder de l'importance au *changement environnemental* de ces enfants habitant un foyer, et tient à la fois à les familiariser avec leur nouveau milieu et à utiliser des pratiques interculturelles telle que la lecture des contes de différents pays. L'approche pédagogique de l'enseignante GNT, se veut une approche à la fois adaptée au niveau de la deuxième enfantine et aux exigences du groupe d'élèves non-francophones. Notons que chaque enseignante GNT utilise une démarche pédagogique originale.

Perceptions des enseignantes sur les relations établies avec I.

Au sujet de sa propre relation avec I. l'enseignante titulaire s'exprime ainsi:

"Moi j'ai beaucoup de plaisir avec les enfants iraniens. Il y a quelque chose qui me touche, que je ressens. Parfois...il y a cette différence qui fait que des fois il y a une difficulté à entrer dans une relation vraiment proche mais.."

"Ce qui m'a frappé avec I., M. et A. (élèves iraniens) c'est qu'ils sont vraiment des enfants sensibles et intelligents, beaucoup de vivacité dans le regard, qui observe, qui enregistre. Je fais une exception de W. qui est beaucoup plus lymphatique."

L'enseignante GNT définit sa relation avec ses élèves de la manière suivante:

"Alors, finalement, tout le plaisir que j'ai à travailler avec ces gosses, qu'ils soient iraniens ou erythréens, franchement, ce sont des gosses qui sont très positifs et heureux de tout ce qu'on leur apporte. Ils ne me semblent absolument pas blasés, et ils apprécient. Ils m'ont plus apporté que moi je ne leur ai apporté peut-être. C'est très riche dans le sens qu'ils ont une joie de vivre, et S. (iranien) en particulier, I. moins."

Nous constatons que, le facteur relationnel constitue un élément clé, et paraît très positif, dans la mesure où l'enseignante non titulaire GNT considère que l'apport est *récioproque* dans une situation interculturelle.

On peut relever que l'enseignante titulaire a une représentation à la fois individuelle et de groupe au sujet des enfants iraniens, et que les dimensions relationnelles et affectives de ses élèves sont importantes pour elle. Malgré la *différence* elle manifeste un attachement et une sensibilité à leur égard, alors même qu'elle ne possède qu'une connaissance lointaine de la culture et de la langue persane. D'autre part la notion de la différence introduit le concept de l'*identité culturelle* et la manière dont elle est vécue dans la relation. Reliée à la dimension de la connaissance de l'identité de l'élève, apparaît une autre connaissance qui est celle des enseignantes concernant le vécu de l'élève sur le plan de l'asile.

L'enseignante titulaire connaît la situation de I. sur le plan de l'asile et l'explicite soit par l'observation soit par la voie de pratiques pédagogiques :

"Je l'imagine tellement, je le perçoit tellement vite. Je le trouve encore maintenant sombre. Je le vois dans son regard, la façon de me dire bonjour, de me dire aurevoir, la façon d'être avec les autres. Tous les gosses sont comme ça. Ils ne sont pas réguliers. Mais lui, je le vois des fois inquiets. I. ne parle pas du tout de sa situation d'asile. "

"Je me souviens il y a quelques mois en arrière j'avais donné aux élèves un thème à dessiner: le plus beau jour ou le jour le plus malheureux pour un petit garçon ou une petite fille. Ce que I. avait présenté était très parlant. Sans interpréter j'y vois l'angoisse de repartir. Il avait dessiné un bateau qu'il fallait attacher parce que autrement on changeait toujours de maison, et c'est comme une peur de repartir, d'aller ailleurs; ça je le ressens parfois."

"J'ai aussi l'impression...que I. est en minorité(marginal), il semble quand-même qu'ils sont différents non pas tellement de par la nationalité mais de part le fait qu'ils sont à l'AGECAS. Maintenant, c'est l'étiquette. L'AGECAS sont des réfugiés."

L'enseignante GNT est aussi très bien au courant de la situation de I. sur le plan de l'asile, mais trouve qu'il est délicat d'en discuter.

"Je trouve que I. est très bien dans sa peau cette année. Il m'a parlé une fois de son pays, et m'a dit : dans mon pays il y a la guerre. Je pense qu'il ne fallait pas forcer les confidences."

Double statut, double identité ? Celui de nationalité étant doublé par les problèmes de l'asile. Telle est la constatation de l'enseignante. Mais notons que cette prise de conscience est souvent plus grande dans les écoles proches des foyers de requérants d'asile et crée un double effet : d'une part une meilleure connaissance du vécu de l'élève par les enseignants et, d'autre part, une *désignation* de l'élève par le groupe-classe. L'ensemble des éléments relevés montrent la pluralité des mécanismes mis en jeu de la part des enseignants et de l'élève afin de parvenir à une adaptation réciproque dans une situation interculturelle.

Mais l'intégration scolaire de I. dans le sens des attentes des

enseignantes, n'apparaît réellement que dans une deuxième phase, qui correspond au redoublement du même niveau de classe. Cette phase introduit la notion de *changement*. En effet, durant la seconde année, l'enseignante titulaire considère que I. n'a plus de problème au niveau des apprentissages et dans sa relation avec I :

" J'ai trouvé qu'il s'est vraiment dépanné; au début de l'année il était lent. Je dirai que j'ai vu vraiment un déclic à partir du mois de janvier de cette nouvelle année, à partir du moment où il a maîtrisé ce qu'il fallait savoir. Je trouve que c'est dans sa personnalité ou peut-être la réaction des parents justement qui ont mal vécu le fait qu'il reste encore dans la deuxième enfantine. Mais quand il a pu maîtriser certaines notions et mémoriser les lettres, les sons et les mettre ensemble, les associer, I. s'est transformé. Je l'ai vu plein de confiance en lui, en meilleurs rapports avec moi , avec les autres enfants. C'est fantastique."

A partir du moment où I. a pu atteindre les objectifs fixés par l'enseignante, et qu'il se "sent bien dans sa peau", l'enseignante titulaire se sent rassurée pour son avenir. L'analyse de l'enseignante titulaire montre un changement au niveau des comportements de I. ce qui constitue une étape dans le processus d'acquisition des savoirs et marque ainsi une rupture par rapport à l'état antérieur. Ce changement a un impact sur d'autres plans chez I. tels que: la confiance en lui-même, la relation avec l'enseignante et les autres élèves.

La relation famille-école

Au niveau des enseignants

Les enseignantes ont eu peu d'occasions de rencontrer les parents de I., car ceux-ci ne venaient pas fréquemment à l'école. Pourtant, à travers l'analyse de l'ensemble des entretiens que nous avons effectué avec les enseignantes GNT, nous avons pu constater qu'elles ont un rôle très important sur le plan de la communication entre les différents acteurs: parents-enseignants-élèves.

Au niveau de la relation entre la famille et l'école, l'enseignante titulaire estime qu'il faut que la relation s'établisse de façon spontanée et que tant qu'il n'y a pas de problème avec l'enfant, elle ne provoque pas le contact. Avec I. elle a convoqué la mère lorsqu'il se trouvait en situation d'échec scolaire.

"Avec I. cette année je sens un excellent contact. C'est le plus important. Lorsque je croise sa maman, alors elle me dit bonjour, c'est déjà un peu exubérant, mais il n'y a pas vraiment un contact entre nous; elle fuit..Peut-être que je me suis mal expliquée au début avec elle. Le papa ne vient pas peut-être parce que je suis une enseignante"

Comme l'écrit Perret-Clermont (1989) "Le savoir se transmet au travers d'interactions enchassées dans des réseaux de relations interpersonnelles, informelles ou instituées qui mettent en jeu l'identité des personnes qui se rencontrent. Dans ces échanges les malentendus et les conflits de point de vue sont inévitables. S'ils sont occultés comme tels, ils se retrouvent alors générés par des processus complexes et fragiles...(perte de confiance dans les rapports sociaux, angoisse d'échecs, hétéronomie, déracinement culturel et appauvrissement psychologique,etc.)." (p.6)

Pour l'enseignante GNT, la relation avec les parents devient importante à partir du moment où l'élève rencontre des difficultés à l'école:

"En fait, je me sentais plutôt au service de l'enfant, de l'école, vu que je ne les avais que deux fois trois quarts d'heure par semaine, c'est-à-dire que j'ai paré au plus pressé. J'ai eu trois enfants depuis le mois de janvier qui avaient plus de difficultés que I., et là je pense qu'il était plus important de voir ces parents."

Consciente, de l'imbrication d'un ensemble de facteurs, l'enseignante GNT émet le souhait de rencontres plus fréquentes, afin de discuter des problèmes et regrette que les parents ne viennent pas plus souvent.

Au niveau des parents

Les parents de I. comprennent dans une certaine mesure les problèmes posés au niveau des apprentissages chez leur fils. Ils s'expriment ainsi par rapport aux différentes branches scolaires:

Pour la lecture, malgré le fait que les parents maîtrisent très peu la langue française, ils perçoivent les difficultés de I. :

"Nous avons remarqué que I. se trompe entre le h et le d, par exemple il lit-bans- au lieu de-dans-, il se trompe pour p et le q qu'il inverse, mais en répétant plusieurs fois il arrive à les lire correctement."

Pour l'écriture les parents attribuent la difficulté de I. à l'apprentissage simultané de l'écriture persane

"I. avait un peu de difficulté et de confusion dans l'écriture gauche/droite au début , car il prenait des cours de persan simultanément."

Au niveau de l'aide dans les tâches scolaires, les parents relèvent qu'eux-mêmes sont en train d'apprendre le français, et que c'est plutôt les enfants qui les aident pour le français oral. Un point qui nous paraît important de mentionner est le rôle de "traducteur" que tous les parents iraniens attribuent à leurs enfants, et ce rôle revient principalement à l'aîné de la famille.

Au niveau de l'intégration scolaire de I. les parents semblent soulagés de l'évolution de leur enfant:

"Je trouve qu'il a progressé plus que nous l'attendions, nous sommes satisfaits."

"L'année dernière, lorsque I. a été refusé pour la promotion en première primaire, il pleurait beaucoup. L'enfant comprend et il faut le rassurer, mais c'était difficile pour lui et pour nous. C'est pourquoi cette année pour son frère, qui doit aller au cycle, nous sommes venus avec vous voir les enseignants".

Pourtant les parents sont conscients des efforts fournis par la maîtresse et des progrès de leur enfant :

"I. s'est seulement adapté maintenant avec son nouveau milieu, sa maîtresse a une bonne connaissance de lui, et si l'on déplace un enfant cela est nuisible pour lui".

"Le progrès de I est dû à son travail de l'année précédente, ce n'est pas en deux ou trois mois que l'on réussit à maîtriser comme ça."

Pour définir le rôle de l'enseignante les parents utilisent un proverbe persan qui dit: *"Si l'enseignant est bon et a un bon caractère, l'enfant viendra à l'école(au mactab) même le vendredi (jour férié)"*. Cela prouve à quel point ce rôle leur paraît important.

D'autre part les parents ont pris conscience de l'importance de la relation à établir avec l'enseignante, même dans les premiers degrés:

"Nous sommes invités la semaine prochaine à une réunion à l'école, et je vais y participer."

Cette remarque montre une certaine prise de conscience de la part des parents, quant à leur rôle en tant que partenaire scolaire, rôle nécessaire pour l'avenir de leur enfant.

Le manque de sollicitation de la part des enseignantes pour la participation des parents ainsi que l'absence d'initiative de rencontre de la part des parents, aboutit dans ce cas à une situation de non-communication. L'absence des parents à l'école jusqu'ici peut s'expliquer aussi par la multitude des problèmes existentiels auxquels sont confrontés les requérants d'asile à leur arrivée dans le pays d'accueil. Ces problèmes peuvent créer un écran dans une première phase, face aux problèmes scolaires de leurs enfants.

CONCLUSION

Tout en présentant l'étude de ce cas, nous avons aussi procédé à l'analyse des thèmes, tels qu'ils se dégagent dans le discours des parents et des enseignants. Ainsi nous avons tenté de saisir par une approche qualitative, à travers les perceptions des différents acteurs, le sens donné à l'échec de cet élève. Le choix de cette étude de cas, nous a permis simplement de prendre l'échec scolaire comme "révélateur" d'un ensemble d'éléments existants dans une situation interculturelle. A ce niveau, il nous paraît important d'énumérer les principaux points qui ont retenu notre attention:

- la nécessité fondamentale d'une prise en considération, pour un élève non-francophone, d'un temps d'adaptation à un nouvel environnement. Ce temps d'adaptation peut être différent d'un élève à l'autre.

- les perceptions des parents et des enseignants de I., tout en étant convergentes tant sur le plan des apprentissages que sur l'intégration de I., paraissent en *déphasage* les unes par rapport aux autres. Ce déphasage est dû à une *absence de communication* entre les parents et les enseignants, au point d'entraîner des malentendus et des ambiguïtés dans la relation, jusqu'à provoquer des conduites d'évitement de la mère. En effet, les parents paraissent presque absents de la scène de l'école.

- une communication a pu s'établir réellement, entre l'enseignante titulaire et I., lorsque celui-ci a été capable de *maîtriser les attentes scolaires* de l'enseignante titulaire. Dans le cas de cet élève, les savoirs acquis dans sa propre culture ne sont pas reconnus comme tels, mais ils sont considérés par l'enseignante titulaire comme un handicap scolaire d'origine génétique. L'attribution d'une telle base naturelle pour rendre compte de l'écriture, est un exemple de déterminisme biologique, caractéristique de la pensée commune. Au delà du rapport purement scolaire conforme aux valeurs dominantes de l'école cette enseignante exprime sa sensibilité à l'altérité de l'élève, à travers des activités comme

le dessin, ou encore au *regard*, cet aspect non-verbal de la communication.

- l'enseignante GNT recherche comme objectif prioritaire la communication dite interculturelle. Pour cette enseignante, les élèves de provenance culturelles diverses sont un indéniable enrichissement. Dans une telle communication interculturelle, il lui apparaît s'établir entre ses élèves et elle-même une véritable *relation de réciprocité*. En effet, la communication interculturelle est traversée par les relations qui s'établissent entre les personnes ou les groupes appartenant à des cultures différentes.

Au delà de ce cas particulier, relevons pour terminer quelques points importants tirés de l'analyse d'autres cas:

- la mobilité de la famille peut avoir parfois de nombreuses conséquences au niveau de l'enfant; il est important que la transition soit bien faite (exemple: lors de changement d'école);

- importance de la formation des enseignants ainsi que de leurs sensibilisation dans le champ de la pédagogie interculturelle, afin de faciliter l'intégration de l'élève;

- importance de la présence et de la relation des parents avec les enseignants concernés en cours d'année, ceci d'autant plus dans le cas d'une déclaration d'échec, afin qu'une préparation "mentale" puisse se faire avant une prise de décision finale de la part de l'école;

- importance des négociations qui peuvent avoir lieu entre les différents acteurs concernés au sujet d'un élève arrivant à Genève en fin de la division moyenne, pour son passage au niveau secondaire(cycle);

- importance d'une explication claire aux parents dans le cas d'une visite au service médico-pédagogique.

Pas de doute, seule une démarche anthropologique de l'institution scolaire, apparemment homogène, permet de mettre en évidence les relations, les créativité et les expériences qui s'y expriment. Pour

conclure, une approche globale de l'enfant dans une situation de changement nous paraît importante, ceci afin de pouvoir mieux définir son processus d'adaptation dans un nouveau milieu. Cette approche n'est possible que dans une perspective de communication entre tous les acteurs concernés par la socialisation de l'enfant. Pour y parvenir nous faisons quelques propositions d'ordre pratique.

PROPOSITIONS D'ORDRE PRATIQUE

Au niveau de l'école et des enseignants

- Création de commissions d'accueil et de suivi, ceci surtout dans les quartiers et les zones "points chauds" du canton. Ces commissions auraient pour tâche:

- s'occuper de l'accueil des élèves d'origine étrangère nouvellement arrivés;

- d'effectuer un bilan initial et ensuite un bilan régulier durant une période consacrée à l'observation de l'évolution de l'élève;

- de créer un lien entre deux écoles dans le cas de changement d'école par ces élèves;

- développer des activités scolaires et parascolaires favorisant l'éducation interculturelle.

Au niveau des parents

- créer un climat de participation des parents au niveau de l'école et de la classe (ex: classes ouvertes).

- traduire certaines circulaires importantes dans différentes langues.

- expliquer de façon claire le fonctionnement de l'école à Genève, aux parents de nationalité étrangère.

Au niveau de l'évaluation

- créer une collaboration entre les enseignants des écoles et de l'université afin d'élaborer des outils d'évaluation adéquats dans différentes disciplines pour les élèves nouvellement arrivés.
- utiliser une évaluation continue durant l'année scolaire, afin de mettre en évidence les difficultés et les facilités de l'élève.
- connaître la situation familiale de l'élève et en tenir compte lors des prises de décision.

Bien entendu déjà des initiatives allant dans le sens de nos propositions existent. Nous tenons à relever à titre d'exemple les expériences de deux écoles chacune proches d'un foyer de requérants d'asile, l'une s'étant terminée à Anières avec la fermeture récente de ce foyer, et l'autre en cours à Presinge, où suite à l'initiative prise par l'inspecteur responsable de ces écoles des rencontres mensuelles sont organisées entre les différents acteurs intéressés (inspecteur, corps enseignants, assistants sociaux, le service médico-pédagogique, chercheur). Ces rencontres ont pour but de mieux connaître les dimensions socio-culturelles des élèves en provenance de différents pays, ainsi que leurs situations familiales et scolaires.

Note

(1) La problématique ainsi que les questions posées dans cette recherche font l'objet d'une thèse de doctorat.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Pretceille, M. - Vers une pédagogie interculturelle. Paris: INRP, 1986.
- Abdallah-Pretceille, M. - Langue et identité culturelle. Séminaire Nathalie Masse, Paris: 1990.
- Berry, J.W. - Acculturation et adaptation psychologique. In : J.Retschitzky, & M. Bossel-Lagos, & P. Dasen, (Eds.). La recherche interculturelle, vol. 1, Paris: l'Harmattan, 1989, pp.135-145.
- Berthoud-Aghili, N. & Caloz-Tschopp, M.C.-Migrations intercontinentales en Suisse et éducation. Constats, questions et problèmes de recherche. A paraître dans Etre Migrant II.
- Berthoud-Aghili, N. - Ethnomotricité et socialisation de l'adolescent dans la société traditionnelle iranienne. In C. Clanet (Ed.). Socialisations et Cultures. Presses Universitaires du Mirail, Toulouse: 1989, pp.121-124.
- Berthoud-Aghili, N. - Des écoliers en exil: études de cas d'enfants requérants d'asile et réfugiés scolarisés à Genève. A paraître dans dans les actes du colloque de Sherbrooke, Canada, 1990.
- Bourdieu, P. - Questions de sociologie. Paris: Les éditions de Minuit, 1980.
- Département de l'Instruction Publique - L'an 2000 c'est demain. Où va l'école genevoise? Genève: 1989.
- Favre, B. & Montandon, C. - Les parents dans l'école, cahier no 30, Genève: Service de la recherche sociologique, 1989.
- Lorenzi-Cioldi, F. & Meyer, G.- Dimensions sociologiques d'un problème social. In Résonances, 1989, 8, 8-10.

- Moscovici, S. - Préface Herzlich C. - Santé et maladie : analyse d'une représentation sociale. Paris, La - Haye: Mouton, 1969.
- Perret-Clermont, A.N. - Interactions sociales et processus de connaissance. In Résonances, 1989, 8, 5-7.
- Super, C.M. & Harkness, S. - The developmental Niche : a conceptualization at the interface of child and culture. International journal of behavioral development, 1986, 9, 545-569.
- Vasquez, A. & Araujo, A. M. - Exils Latino-Américains: La malédiction d'Ulysse. Paris, L'Harmattan, C.I.M.E.M.I. 1988.

JOAO ET MARIA

A propos de la scolarisation d'enfants portugais à Genève: études de cas.

Jorge M. Dias Ferreira

Les enfants de migrants sont aujourd'hui plus de 7 millions dans les principaux pays d'immigration du nord de l'Europe (R.F.A., Belgique, France, Pays-Bas, Suède et Suisse). La moitié sont nés dans le pays même où ils vivent. Ils représentent 10% des jeunes européens de moins de 20 ans et augmentent de 400.000 chaque année. Ce groupe se heurte à des difficultés en matière d'intégration scolaire et professionnelle. Il s'agit de 2 millions et demi d'élèves pour l'ensemble des pays d'immigration. Ils accumulent souvent des retards et des échecs scolaires et représentent un fort pourcentage des élèves des filières courtes et des classes d'enseignement spécial.

En France, selon le Bureau International du Travail (Informations OIT, 1990), les jeunes étrangers sont deux fois plus nombreux dans les classes spéciales au niveau primaire, et trois fois au niveau secondaire; en R.F.A., 30 à 40% de ces élèves n'ont pas accès à l'apprentissage professionnel étant donné qu'ils n'obtiennent pas le certificat de fin d'études. L'école, au lieu de faciliter leur intégration, apparaît plutôt comme le lieu où les inégalités s'accroissent.

En ville de Genève les élèves d'origine étrangère représentent 41% du total des élèves inscrits à l'école primaire et proviennent d'une centaine de nationalités, dont les plus représentées sont: - Espagne

(15%), Portugal (11%) et Italie (10%) (données de 1989 - Annuaire statistique de l'éducation - Genève).

Les Portugais qui émigrent appartiennent aux couches sociales les plus défavorisées. Ils sont originaires de régions du Portugal frappées par le chômage, qui ont un taux très élevé d'analphabétisme, où les salaires sont bas et où beaucoup d'enfants n'ont souvent été que partiellement scolarisés. A ces handicaps de départ s'en ajoutent bien d'autres qui sont inhérents à la situation de migrant elle-même: problèmes de déracinement et de statut dans les pays d'accueil et d'origine; de logement; de langue; d'incertitudes et de doutes vis-à-vis de l'avenir; d'années d'absence scolaire pour leurs enfants qui vivent des abandons successifs. Ces enfants migrants qui suivent l'école genevoise passent souvent du petit village portugais familial à la ville étrangère inconnue, en changeant de langue scolaire, de programmes, d'enseignement, d'amis, en "sautant" des années de scolarité et vivent parfois clandestinement à Genève avant d'être scolarisés. A Genève, dès qu'ils se rendent à l'école, ils sont presque automatiquement placés dans l'année scolaire correspondant à leur classe d'âge et suivent à temps partiel des cours de français ou de rattrapage pour élèves "peu scolarisés"(1).

Etudes de cas

La recherche-action que j'ai menée (1988-90) voudrait être une contribution à une meilleure intégration scolaire de cette population. Cette recherche a pris en considération 13 études de cas d'élèves portugais de 5 écoles primaires de la ville de Genève. Ces élèves

récemment insérés dans le système scolaire genevois ne parlaient pas le français et suivaient des cours d'appui (groupes d'élèves "peu scolarisés" et/ou des cours de français pour élèves "non francophones"(2)¹. Chacun de ces cas m'a été signalé par les maîtresses respectives comme présentant des problèmes particuliers(3).

Méthode

Des entretiens semi-directifs ont été réalisés avec les parents, les maîtresses titulaires de la classe et les maîtresses pour les élèves "peu scolarisés". Les entretiens étaient structurés selon des grilles élaborées soit en fonction de l'optique des parents (entretiens réalisés à domicile, en portugais), soit en fonction des enseignants.

Les interviews se concentraient sur les domaines suivants:

- la connaissance réciproque des aspects d'ordre socio-économique et culturel;
- les problèmes que pose l'élève, sa situation scolaire et son comportement;
- les représentations réciproques (enseignants-parents).

Le but des entretiens était de cerner:

- les images, attentes et représentations réciproques des acteurs;
- leurs évaluations pédagogiques et comportementales de l'élève;
- leurs attentes présentes par rapport à la scolarité et à l'orientation professionnelle de l'élève, et l'importance que les uns et les autres attribuent à la langue maternelle.

Ces données devraient permettre de mieux comprendre les cohérences et incohérences entre les discours des différents acteurs à propos de ces différents thèmes.

Une partie de la grille d'entretien spécifique aux parents abordait des questions en rapport avec:

- leur historique familial migratoire;
- leur intégration socio-culturelle en Suisse;
- le rôle qu'ils accordent à l'école;
- les connaissances qu'ils ont des programmes scolaires.

Dans le cas de la grille des enseignants, les questions concernaient les aspects suivants:

- la présence d'élèves étrangers dans la classe;
- la caractérisation du problème de l'élève en question;
- la connaissance soit du passé scolaire de l'élève soit de son milieu socio-culturel et économique;
- des questions de détail sur les difficultés de l'élève (par rapport au français et aux mathématiques).

Résultats

Avant de débattre de l'ensemble des questions que cette recherche a soulevées, je me propose de présenter deux cas plus en détail.

L'analyse de ces deux situations permet de confronter les représentations des parents et des enseignants sur l'élève. Elles soulèvent, ici et là, l'importance de mon rôle qui a été souvent celui du médiateur. Je décrirai ensuite le problème de chaque élève tel qu'il m'a été initialement formulé par la (les) maîtresse(s). Ce choix

méthodologique me semble être le plus pertinent car il va à la rencontre d'un problème réellement ressenti par l'enseignant. Ceci a fortement engagé chaque maître dans un travail très riche de collaboration avec le chercheur en vue de trouver des solutions à des problèmes très variés concernant l'élève en question. Suivra le point de vue des parents sur l'ensemble des sujets traités dans les grilles.

Le lecteur s'apercevra très vite de la spécificité des problèmes relatifs à chacun des cas. J'essaierai, chaque fois que cela est possible, de "donner la parole" aux différents acteurs, car le langage de chacun est souvent un bon révélateur en soi.

Première situation: Joao

(Etude réalisée entre les mois de mars et mai 1989).

- garçon, 12;4 ans;
- à Genève depuis février 1989;
- 6ème Primaire;
- habite avec ses parents (père:37 ans, peintre en bâtiment et nettoyeur de bureaux le soir; mère:35 ans ménagère);
- un frère (13;9) et une soeur (7;6);

Analyse

Le père de Joao est en Suisse depuis 4 ans; il y a été rejoint par sa femme et ses 3 enfants depuis quelques mois. La famille est originaire d'un petit village.

Au Portugal, Joao a été scolarisé pendant 5 ans; il a doublé la première primaire et doublé aussi la deuxième primaire. Lorsqu'il est parti du pays, Joao avait terminé avec succès la troisième primaire.

Arrivé à 11 ans à Genève Joao est admis en 6ème P., ce qui veut dire qu'il a fait un "saut" de 3 ans. Pour qui que se soit, cela constitue un grand défi scolaire et si en plus on ajoute les différences de programmes scolaires, le changement de langue, le passage du village à la ville, on peut imaginer le bouleversement qu'a subi la vie de Joao.

Devant ce garçon nouvellement arrivé, l'enseignante titulaire est très inquiète parce que "il n'arrive pas à rattraper le programme de 6ème!". Et pourtant, Joao a déjà fait de grands progrès. En fait, d'après les enseignantes il se trouve au même niveau que les autres élèves en mathématiques (c.à.d. qu'il aurait, en ce qui concerne cette discipline, rattrapé en 6 mois d'école, à Genève, le décalage existant entre la 3ème P. du Portugal et la 6ème P. genevoise). En six mois, grâce à un remarquable travail des enseignantes et sans doute aussi grâce à son engagement personnel, ce garçon a donc "sauté" 3 ans d'études en mathématiques tout en changeant de langue scolaire.

Mais, les problèmes scolaires de Joao se situent surtout au niveau de l'apprentissage du français, soit aux niveaux de l'expression verbale, du vocabulaire et de la grammaire. Les connaissances de Joao dans ces domaines sont d'ailleurs très faibles en portugais comme l'ont affirmé les enseignantes et comme j'ai pu le constater moi-même lorsque Joao est devenu mon élève en langue maternelle, dans le cadre des classes d'accueil du Cycle d'Orientation.

Si, pour les parents, du point de vue de l'adaptation scolaire de Joao "tout va bien" et il "se sent bien à l'école"; pour les enseignantes

il "n'est pas épanoui" à l'école et son intégration scolaire est jugée très partielle: "Il ne joue qu'avec les portugais et a honte de sa mère". Pourquoi cette honte? Parce que l'image qu'il perçoit d'une mère "d'ici" ne correspond pas avec celle de sa mère. Ce sont les mêmes enseignantes qui remarquent cette honte et qui affirment aussi: "...la mère est dépaysée ici, c'est vraiment la femme qui arrive de sa campagne". Les enseignantes ne font que donner raison à la honte que Joao a de sa mère et ainsi allonger la distance existant entre sa famille et son monde scolaire.

Ceci ne l'aide pas à être "épanoui" à l'école. Pour que Joao soit davantage adapté à l'école il lui faudrait, entre autres, être en "possession" d'une mère que les enseignantes valorisent.

Pour les parents, l'avenir scolaire de Joao ne pose pas de problèmes: ils attendent de l'école la promotion sociale de leur fils. Pour les enseignantes de 6ème P., la question de fond est: - Vers quelle structure faudrait-il envoyer Joao maintenant qu'il arrive à l'enseignement secondaire? Elles pensent que la classe d'accueil du cycle d'orientation a l'inconvénient de lui faire perdre une année, mais d'autre part..."il ne serait pas capable de suivre un enseignement en classe normale". A ces incertitudes s'ajoute la totale confiance des parents pour l'orientation de leur fils, ce qui ne fait qu'augmenter l'angoisse des enseignantes à propos de l'avenir qu'ils devront juger "idéal" pour Joao.

Faute d'autres alternatives et après plusieurs contacts entre les enseignantes et des responsables du Cycle, Joao a été intégré en classe d'accueil. Malgré les démarches et la mise à jour sur la situation scolaire et familiale de Joao faites par son enseignante auprès des

responsables du cycle du quartier, Joao a été intégré l'année suivante dans une classe d'accueil d'un cycle à l'autre extrémité de la ville. Au cours de ces passages les informations se perdent et avec elles le travail qui a été fait auparavant.

Pour les enseignantes, les problèmes de Joao sont en bonne partie dus à ses parents. Il faudrait donc qu'ils changent vis-à-vis de Joao, qu'ils soient plus sécurisants, gentils, valorisants. Il faudrait, en somme, leur faire comprendre que leur fils est intelligent et qu'il ne faut pas le bloquer. Comment faire "passer" ce message auprès du père de Joao ? Les tentatives précédant mon intervention n'ont pas abouti. Comment faire comprendre au père qu'on ne fait pas passer à un enfant la nuit à la cave sans qu'il se sente menacé dans son autorité ou pense que l'on veut intervenir sur sa façon d'élever son fils? A ce propos nous avons provoqué une réunion entre le père, l'enseignante d'appui et moi-même. Cette réunion a eu des résultats positifs concrets: l'enseignante a pu communiquer avec le père, lui donnant son point de vue sur la situation de Joao; le père n'a plus fait passer des nuits à la cave à son fils, ayant compris après cet entretien qu'il y a d'autres façons de s'y prendre dans le rapport avec son fils et ceci sans qu'il y ait eu de notre part une formulation explicite à ce propos.

Les interventions que nous avons menées en équipe, soit au niveau du rapport enseignantes-parents favorisant la communication, soit au niveau des problèmes scolaires de Joao par rapport à l'apprentissage du français, ont amélioré son intégration scolaire.

Point de vue des maîtres

Apprentissages scolaires

Les enseignantes décrivent Joao comme un enfant ayant été peu scolarisé auparavant et ayant des lacunes scolaires considérables. Si pour la maîtresse titulaire Joao présente partout des difficultés et "n'arrive pas à rattraper le programme de 6ème primaire, pour la maîtresse d'appui, les problèmes de Joao se situent plutôt au niveau du travail métalinguistique à opérer sur le français ("...tout ce qui est grammaire lui pose de grands problèmes").

Pour les deux enseignantes Joao n'a pas de problèmes avec les mathématiques, domaine dans lequel il a beaucoup progressé tout au long de l'année.

Voici quelques autres affirmations des maîtresses:

"Même en portugais il n'a qu'une compréhension partielle de la lecture, possède peu de vocabulaire".

"Il a plus de peine à l'oral qu'à l'écrit. Il a des problèmes au niveau de la prononciation des sons et articule mal. Joao parle le français tel qu'il l'entend chez lui, c.à.d. un "charabia", mélange de français et de portugais".

"Joao a fait des progrès au niveau de l'orthographe - écrit presque spontanément bien."

"Il aime bien les mathématiques. Quand il est arrivé, il ne savait pas faire une soustraction, il savait simplement additionner, il avait une vague idée des multiplications... le livret n'était pas assimilé. On a fait de la mise en place et puis on a fait de la division, les nombres à virgule qu'il ne connaissait pas encore et maintenant il suit l'enseignement des mathématiques plus ou moins avec la classe.

A présent il maîtrise les 4 opérations (a seulement quelques problèmes avec les divisions à virgules),commence à comprendre les mathématiques modernes et la géométrie alors que de tout ça il n'avait rien fait au Portugal".

Les maîtresses se posent de nombreuses questions au sujet de la scolarisation de Joao au Portugal: Est-il resté longtemps sans rien faire à l'école? A-t-il été mis de côté, au Portugal, sans que personne ne s'occupe de lui ?

Adaptation scolaire

Pour les deux maîtresses, Joao n'est pas bien adapté à l'école. Voici comment elles expriment ses difficultés:

"Il n'est pas complètement épanoui. Son adaptation est très partielle:-il ne joue pas avec les enfants francophones (n'arrive pas encore à assez échanger verbalement avec eux), mais reste toujours avec les autres enfants portugais.

Joao a honte de sa mère: il a fait semblant de ne pas la voir lorsqu'elle était une fois venue en classe."

"Joao ne regarde jamais les gens en face:- timidité ? , une question d'éducation ?; - ça lui donne un air un peu faux.

Il se montre souvent comme étant le meilleur et cela agace les autres. Il peut être très drôle; - Joao est très indépendant, tranquille et sage en classe".

Orientation

Les enseignantes pensent que Joao pourra bien réussir le cycle et faire ensuite un bon apprentissage mais, elles ont des doutes en ce qui concerne son futur proche. Les enseignantes se posent bien des

questions sur l'avenir scolaire de Joao:

- "Il termine maintenant l'école primaire:- où le "mettre" au Cycle ? - En classe d'accueil ?, mais il ne faudrait pas qu'il commence tout à nouveau.
- En classe normale ? Il n'y arrivera pas.
- Faudrait-il une classe d'accueil "plus" ?
- Ira-t-il déjà travailler à 15 ans ?"

A propos des parents

Les enseignantes disent ne pas avoir de contacts suivis avec les parents de Joao bien que le père soit venu spontanément en début d'année parler avec les enseignantes. A présent les contacts ont plutôt lieu avec la mère lorsque chaque jour elle vient chercher Joao et sa petite soeur à l'école. Pour les enseignantes Joao aurait un "bon potentiel" mais elles croient qu'il "est gêné par l'attitude familiale". La preuve de ce "bon potentiel" c'est "qu'il a obtenu le meilleur résultat, parmi d'autres élèves non-francophones dans un test non-verbal".

Voici comment ils se présentent les parents de Joao:

- "Le père est très sûr de lui. Il parle seulement du fils aîné et pas de Joao, cela nous a gêné."
- "Les parents sont intéressés par la scolarisation de Joao mais ils s'y prennent mal".
- "Le père s'inquiète pour ses enfants à l'école; il venait en début d'année voir la titulaire pour savoir si ça va comme il l'entend! Les enseignantes ont peur de lui dire que ça ne va pas, à cause des conséquences que cela pourrait avoir pour Joao."
- "Le père se plaint que Joao n'a pas de devoirs à la maison. Une fois il lui a fait copier un livre! Quel horreur! Une autre fois, il l'a fait passer une nuit à la cave! Vous vous rendez-compte? "

- "La mère est dépaylée ici, c'est vraiment la femme qui arrive de sa campagne. Elle dit ne pas parler le français mais ce n'est pas vrai!"

D'après les enseignantes il faudrait donc que les parents soient plus gentils, sécurisants et qu'ils valorisent Joao, qu'ils regardent son travail. Il faudrait leur faire comprendre que Joao est intelligent; en lui faisant peur, comme les parents le font, il se bloque et est empêché de fournir ce qu'il pourrait.

Relations école-parents

Pour l'enseignante d'appui la meilleure chose à faire serait d'améliorer la relation entre les enseignants et cette famille. Cela pourrait se faire à travers mon intervention ("...vous connaissez les problèmes"). L'enseignante titulaire dit ne pas savoir comment procéder pour mieux réaliser ce rapprochement ("...les réunions de parents n'allaient pas, ils n'étaient pas à l'aise. J'essaye de les voir individuellement mais ils travaillent tout le temps! C'est difficile!").

Point de vue des parents

Apprentissages scolaires

Les parents de Joao disent ne pas connaître les programmes scolaires. Pour eux, en ce qui concerne la scolarisation de Joao, les "choses" ne peuvent pas aller mieux que cela:

- "...les maîtresses nous ont dit qu'il va très bien, qu'il avance...On pense que cela se passe bien pour lui, il ne pourrait pas faire davantage de progrès..."
- "On ne sait pas s'il a des difficultés...ni ce qu'il aime ou pas par rapport à l'école."
- "A la maison on parle toujours portugais; c'est seulement avec ses oncles qu'il parle le français, mais ça c'est pour rigoler!"

Adaptation scolaire

Joao pose des problèmes de comportement aux parents à la maison("n'obéit pas,...") par contre ils pensent qu'il s'est bien adapté à l'école:

- "Il aime l'école, y va avec plaisir - il a même déjà été à la campagne avec toute la classe!"

- "Joao s'énervé très facilement, il faudrait qu'il soit plus calme. Les maîtresses ne se sont jamais plaintes de lui. Les problèmes sont ici, à la maison."

Orientation

Les parents attendent de l'école qu'elle assure la promotion sociale de leur fils.

"Tout dépend de lui: pour qu'il continue à aller à l'école, il faut qu'il réussisse toutes les années, sinon je l'enlève tout de suite. Mais, je ne veux pas lui nuire seulement pour gagner un peu d'argent avec lui. Je suis prêt à l'aider mais il faut qu'il étudie plus."

- "On aimerait que l'école lui donne les possibilités d'avoir un bon emploi afin qu'il n'ait pas la même profession que son père".

Image des enseignants

"Les enseignants sont très bien. J'ai eu une très bonne impression d'eux".

Attentes des parents

"Qu'ils fassent leur travail le mieux possible, soit en ce qui concerne la scolarité de Joao soit en ce qui concerne son éducation. Il ne faut pas seulement qu'ils lui apprennent des "choses" mais qu'ils l'éduquent aussi"

Relations école-parents

Les parents disent que c'est toujours le père qui va à l'école contacter les enseignantes sur l'initiative de ceux-ci.

D'après les parents de Joao il faudrait prévoir des réunions périodiques (chaque 2 ou 3 mois) avec les parents, avec des dates fixées en début d'année car "ici on travaille beaucoup et on ne peut pas se rendre disponibles d'une semaine à l'autre".

Seconde situation: Maria

(Etude réalisée entre les mois d'avril et juin 1989)

- 10;6 ans
- à Genève depuis mars 89
- 3ème primaire
- parents divorcés
- habite avec le père (31 ans, ouvrier dans le bâtiment) et son amie;
- un frère (8;2)

Analyse

La famille de Maria est originaire d'une ville au bord de la mer. Le père est venu en Suisse pour des raisons d'ordre économique. Il y est depuis plus de 10 ans. Un "intermédiaire", qu'il avait payé, lui a trouvé un travail en Suisse. Il a successivement habité différentes villes de la Suisse romande et est à Genève depuis 6 ans.

Maria, qui venait parfois en vacances, est maintenant définitivement en Suisse avec son frère (8;6).

Au Portugal Maria habitait avec sa mère et son petit frère. Maria a souvent été battue par sa mère, comme représailles, afin qu'elle ne parle jamais au père d'une liaison qu'elle avait. Le père ignorait la situation dans laquelle sa fille se trouvait.

Cette fille a donc vécu une situation familiale catastrophique:

- absence du père pendant les 10 premières années de sa vie;
- une mère qui s'est peu occupé d'elle et qui la frappait en l'obligeant

de taire ce qu'elle voyait de ses propres yeux.

Les problèmes de cet enfant se sont manifestés déjà à l'école au Portugal et les enseignants avaient insisté auprès de la mère afin que Maria soit vue par un psychiatre. Or, la mère ne l'a pas fait et l'école non plus. Oubliée par les uns et les autres, Maria n'a pas eu l'assistance dont elle aurait eu besoin.

Maria a fréquenté l'école primaire au Portugal entre 7 et 10 ans, mais apparemment sans aucun résultat. En fait, après deux ans d'échec en 1ère primaire elle est passée en 2ème retournant quelques mois après en 1ère. Elle a donc refait 3 fois la 1ère primaire.

Si le "symptôme" manifesté par Maria, et observé par le père et les enseignants est celui d'un énorme retard scolaire, sa "maladie" se situe à un autre niveau. La "cure" (pédagogie compensatoire) n'est que très partiellement en rapport avec le vrai problème de cet enfant. D'ailleurs les enseignants le relèvent:

- "...il faut qu'elle soit prise en charge à 100% par une équipe pédagogique toute prête pour cela, pour lui faire développer toutes les facettes de sa personnalité..."

La responsable de la classe gardienne a eu l'intuition, sans connaître le vécu de Maria, de la "comprendre" et de lui être d'une grande utilité. Voici un passage de l'entretien que j'ai réalisé avec elle et qui illustre cela:

- "(...)je l'aime beaucoup...Je m'entends bien avec ce genre d'enfants...Ca passe souvent par des situations de confrontation avec elle...après, elle accepte les choses car elle vient vers moi... Ca veut dire qu'il y a quelque chose qui reste là-dedans, dans

sa tête. Elle a un grand besoin d'être encadrée...avec une grande patience et en même temps avec une grande fermeté. Il lui faut quelqu'un qui soit en permanence avec elle, quelqu'un qui soit tendre et fort avec elle... Elle a le papa qui est là et qui lui donne déjà beaucoup mais elle a aussi besoin d'une personne comme ça."

Des raisons d'ordre affectif ont empêché cette enfant de "grandir". Si, comme l'a écrit Piaget (1923), l'affectivité est le moteur qui met en marche le développement cognitif alors il faut conclure que dans le cas de Maria, non seulement le moteur n'a pas démarré mais il a aussi été successivement endommagé (abandons, agressions, situation intrapsychique conflictuelle,...) et les conséquences négatives de ce processus d'accumulation sont malheureusement bien présentes dans ce cas.

Maria aurait besoin d'un accompagnement affectif et pédagogique autre afin qu'elle puisse, autant que possible, s'adapter socialement, et dans un futur proche, professionnellement. Par décision des responsables scolaires et en plein accord avec le père (après de multiples entretiens au sujet de l'orientation de sa fille), Maria a été transférée dans une classe spéciale - structure jugée par les responsables plus adéquate pour accueillir cet enfant.

Les années à venir, de défi et d'espoir, restent pour Maria comme étant celles de la "dernière chance" pour se "refaire", dans les limites du possible.

Commentaire

Cette enfant n'était visiblement pas à "sa place" dans une classe normale et une "lecture" initiale plus précise de sa situation aurait pu permettre à tous des gains de temps.

Il faut relever, dans ce cas, la concordance entre le discours des enseignants et celui du père en ce qui concerne les différents domaines traités (apprentissages scolaires, adaptation scolaire, relations école-parents). Ceci illustre combien ce père est sensible et conscient des problèmes d'ordre pédagogique et affectif auxquels sa fille est confrontée. Le père n'était pas contre le fait que Maria aille en classe spéciale (contrairement à ce que soupçonnaient les enseignants), mais ayant dû travailler pendant des mois en dehors de Genève, il n'était pas disponible pour faire les démarches que cela demandait et il n'avait pas encore saisi en quoi consistait la classe spéciale.

Les multiples entretiens que j'ai eus avec le père de Maria lui ont donné la possibilité de se confier en ce qui concerne la situation familiale qui est, sans doute, à l'origine des problèmes de sa fille. En outre, en ce qui concernait l'orientation de Maria, nos entretiens (le père, la maîtresse d'appui et moi) l'ont fait se rapprocher de l'école et des enseignants. Le père de Maria a ensuite accepté et envisagé de faire le nécessaire afin que sa fille aille en classe spéciale.

La maîtresse d'appui a effectué un travail remarquable. En effet, elle s'est énormément impliquée afin de trouver la meilleure solution pour ce cas très difficile à suivre et qui dépassait largement ses possibilités d'intervention.

Bien que dans ce cas la classe spéciale ait été la solution la plus

appropriée, elle est à éviter en tant que formule applicable de façon générale aux élèves migrants ayant des problèmes d'intégration scolaire.

Point de vue des maîtres

Apprentissages scolaires

D'après les enseignants Maria a des difficultés dans tous les domaines scolaires; ils pensent qu'elle n'a pas été scolarisée auparavant, même si elle affirme avoir fréquenté l'école pendant 3 ans au Portugal. Elle essaye de participer en classe, mais elle n'y arrive pas.

Cette élève ne sait ni lire ni écrire en portugais, langue dans laquelle son vocabulaire est restreint; elle manifeste aussi des difficultés de prononciation en portugais; Maria a fait des légers progrès en français oral depuis le début de l'année, mais elle a encore des difficultés pour associer les lettres et les sons; cette élève est capable de lire une histoire très simple associée à des images; Maria ne peut pas écrire sans fautes; elle peut seulement copier un texte;

En mathématiques, le gros problème est qu'elle ne peut pas lire donc comprendre les consignes; en début de l'année, elle comptait jusqu'à 5; à présent elle compte jusqu'à 30 en portugais et arrive à 49 en français; elle n'a pas la conservation du nombre; elle a beaucoup de difficultés à faire les simples additions en ligne; elle ne comprend pas les mathématiques modernes; bloquée pour les groupements - elle n'a pas compris la différence entre un élément et un groupe; les

enseignants disent faire avec elle des matières du programme de la première primaire.

Toutes ces lacunes interpellent les enseignants qui se demandent: A-t-elle beaucoup manqué l'école au Portugal? Etait-elle bloquée? A-t-elle été mise au fond de la classe? Comment faut-il s'y prendre?

Adaptation scolaire

D'après les enseignants Maria n'a pas de problèmes d'adaptation au "monde scolaire". Ils la décrivent comme étant quelqu'un qui se sent bien dans sa peau et qui est épanouie à l'école:

- "...seulement en début d'année elle a eu quelques problèmes avec les autres;
- n'est pas perturbatrice; bonne camarade même si elle aime dominer;
- a des égards pour son petit frère, en prend soin;
- n'est pas rejetée par ses copines à cause de son retard scolaire (...elles sont habituées à avoir des camarades qui ont des problèmes scolaires);
- elle est gentille mais ne fait rien en classe: - il faut s'en occuper tout le temps; - quand elle peut, elle participe;
- en classe elle est intégrée mais à la récréation elle est toujours avec les autres enfants portugais".

Pour la responsable de la classe gardienne:

- "Maria a des problèmes dans ses rapports avec la femme...elle se confronte avec moi tout le temps...avant même qu'elle comprenne ce que je lui dis, elle répond:NON... J'ai l'impression qu'elle met toujours une barrière entre elle et moi. Elle refuse tout... même si c'est quelque chose qui devrait lui faire plaisir.

Elle n'a jamais envie de faire ses devoirs.
Quelque chose lui manque; les enfants ont besoin de deux personnes, du père et de la mère..."

Orientation

Les enseignants pensent que Maria est absolument incapable de continuer sa scolarisation dans une classe normale:

- "Elle est maintenant en 3ème P. alors qu'elle devrait être en 4ème et elle suit un programme de 2ème enfantine-1ère primaire. En classe spéciale, elle travaillera d'une autre façon avec des exercices mieux adaptés pour elle. Là, elle sera "prise" individuellement dans une classe "à bas effectifs". Ici, c'est du gaspillage - Mme X (enseignante d'appui) travaille à 50% pour elle depuis le début de l'année, alors qu'ailleurs avec une équipe pédagogique toute prête pour cela, pour lui faire développer toutes les facettes de sa personnalité, elle pourrait progresser davantage; - ici, il y a tellement d'enfants qui viennent d'arriver et qui ont des problèmes de retard et dont on doit s'en occuper."

Rapport avec les parents

Le père, qui d'après les enseignants, comprend bien le français, est leur seul interlocuteur:"Le père est venu chaque fois qu'on l'a convoqué. Il est très intéressé par la scolarisation de sa fille et est très conscient de la situation scolaire dans laquelle elle se trouve. Le père nous a fait une bonne impression. On aimerait qu'il fasse le nécessaire pour que Maria aille en classe spéciale."

Pour le maître titulaire, les rapports école-famille sont bons tels qu'ils sont à présent, quoiqu'elle craigne que "ces parents aient peur

de voir tous ces maîtres"; par contre, selon la maître des élèves "peu scolarisés" un meilleur rapprochement entre l'école et ce père peut être fait grâce à mon intervention:-"(...) le père vous fera confiance. Il se sentira plus proche de vous et osera s'exprimer davantage."

Point de vue des parents

Apprentissages scolaires

D'après le père de Maria la scolarité de sa fille ne se passe pas bien:

- "...elle n'apprend pas grand chose. Le français est trop difficile. Pour ces enfants, apprendre le français en si peu de temps est très difficile...et en plus, il y a aussi la difficulté de passer du portugais au français...mes enfants sont en Suisse seulement depuis 6 mois.

(...)On devrait avoir une école pour les enfants portugais!

- Ma fille aime le dessin mais elle ne lit pas...ni en français ni en portugais, elle ne sait pas faire des calculs non plus...Elle ne parle pas le français, ne sait pas dire comment s'appelle une chose toute simple et n'écrit pas en français non plus."

Adaptation scolaire

Pour le père, Maria n'a pas de problèmes d'adaptation à l'école:

" Elle est contente de l'école où elle va chaque jour avec une grande joie. Seulement au tout début de l'année elle se faisait taper par les autres, mais maintenant il n'y a plus de problèmes avec les collègues."

Orientation

Le père de Maria est très inquiet par rapport à l'avenir de sa fille:

"Maria a déjà presque 11 ans, elle va bientôt sortir de l'école, à 14 ans, sans rien avoir appris... Je ne vois pas ce qu'elle va faire dans la vie".

Voici à ce propos les souhaits du père de Maria:

"Pour ma fille le plus important serait de progresser à l'école, qu'elle puisse au moins apprendre à lire et à écrire, qu'elle puisse trouver un bon travail, meilleur que le mien."

Relations avec l'école et les enseignants

Le père de Maria manifeste son contentement avec l'école et les enseignants en qui il a toute confiance. Il souhaiterait néanmoins que les enseignants travaillent davantage avec sa fille.

Le père de Maria dit ignorer complètement le contenu des programmes scolaires. Il serait d'accord que Maria aille en classe spéciale: - "Si les enseignants le proposent c'est sûrement pour la faire avancer... pour voir si elle apprend quelque chose... La maîtresse ne peut pas passer toute la journée devant le même élève... et, les enseignants spécialisés sont déjà préparés pour cela".

L'ENSEMBLE DES CAS

Après avoir traité les deux études de cas nous allons illustrer pour l'ensemble des cas étudiés (tableaux I et II), les cohérences et incohérences existant entre le discours des enseignants et celui des parents concernant un même élève.

Apprentissages scolaires

Ce qui nous frappe au premier abord dans le tableau I c'est le contraste entre l'évaluation 100% négative des enseignants titulaires et l'évaluation presque 100% positive des parents (il n'y a que les parents de Maria qui l'évalue négativement). Les enseignants qui donnent des cours d'appui, par contre, sont 4 sur 11 à évaluer ces élèves positivement. Etant plus engagés vis-à-vis de ces élèves ces enseignants assistent plus fréquemment aux énormes progrès effectués en peu de temps et ils les valorisent. Donc, là où les enseignants titulaires ont tendance à voir **retard scolaire, handicap**, les enseignants qui donnent des cours d'appui voient **progrès, possibilités**.

Les deux raisons le plus souvent évoquées par les enseignants titulaires pour justifier leurs évaluations négatives sont les suivantes:

- lacunes dans les apprentissages précédents;
- échec en français (tableau II: tous les élèves évalués négativement par rapport aux apprentissages scolaires ont aussi tous, d'après les enseignants titulaires, des problèmes d'apprentissage en français).

Voici, à titre d'exemple, ce que disent les enseignants et les parents

à propos de Antonietta par rapport aux apprentissages scolaires. A une évaluation plutôt négative de l'enseignant titulaire correspond une évaluation positive des parents et de l'enseignant d'appui lequel, sans nier la réalité, a une attitude plus positive vis-à-vis de l'élève.

Cas: Antonietta (4ème p.)

Enseignant titulaire:

"C'est une élève qu'on a incluse dans le groupe des élèves "peu scolarisés"...en fait c'est quelqu'un de "non-scolarisé" - on dit "peu scolarisés" pour rendre la chose plus douce!... Son problème est d'ordre cognitif,...elle a de la peine à apprendre,...elle est en échec. C'est dur à 10 ans d'apprendre à lire...et vite... alors que d'habitude les enfants ont une année pour le faire".

Parents:

"Ca va bien à l'école, elle apprend bien...la maîtresse nous l'a dit! Elle parle très bien le français et...même l'allemand! Elle parle toujours le français avec sa soeur et je dois leur demander ce qu'elles sont en train de se dire. Elle aime beaucoup écrire, copier des lettres..."

Enseignant d'Appui:

"Ca va! Elle a beaucoup de lacunes du point de vue des apprentissages... mais c'est normal... c'est le début de sa scolarité! Elle apprend vite, a beaucoup progressé depuis le début de l'année et puisqu'elle a une bonne capacité d'adaptation et est persévérante elle devrait encore progresser davantage".

Si dans la plupart des cas les enseignants (surtout les enseignants titulaires) évaluent de façon négative les connaissances scolaires de ces

élèves, c'est en partie dû au fait que les enfants que j'ai suivis avaient tous besoin d'appui scolaire. En effet, les 13 élèves dont je me suis occupé m'ont été signalés par les enseignants comme présentant des problèmes particuliers d'apprentissage.

Par contre, les points de vue des parents sont en opposition avec ceux exprimés par les enseignants et ceci pour plusieurs raisons:

- les parents ne savent pas évaluer les compétences scolaires de leurs enfants;

- lors des discussions sur le sujet les enseignants ont tendance à dire aux parents que tout va bien: "Nous avons peur de dire aux parents que ça ne va pas à cause des conséquences que cela pourrait avoir pour l'élève";

- les parents interprètent positivement le fait qu'ils ne sont pas contactés pour aller à l'école discuter avec l'enseignant: "Ca veut dire que tout va bien à l'école..."

Orientation

Orientation signifie pour nous la façon dont les enseignants et les parents se représentent l'avenir scolaire et professionnel des élèves.

A propos de l'orientation scolaire de ces élèves, les points de vue des enseignants titulaires et d'appui coïncident pour tous les cas (6 évaluations négatives et 5 positives).

La plupart des enseignants envisagent pour ces élèves un avenir scolaire et professionnel très incertain et l'évaluent de façon plutôt négative:

-"(...) il pourra tout au plus faire un apprentissage...et encore faut-il que...".

Lorsque les enseignants font une évaluation positive de l'avenir scolaire et professionnel de ces élèves ils se réfèrent surtout à leurs possibilités de récupérer le retard scolaire et au travail que la pédagogie compensatoire pourra accomplir. Par contre, les parents ont beaucoup d'attentes par rapport à l'école et à la réussite scolaire de leurs enfants:

- "On aimerait bien qu'il soit professeur ou médecin...qu'il ne fasse pas le même travail que son père..."

Trois couples de parents (ceux de Joaquim, Joao et Clara) sont plus "prudents" par rapport à l'avenir scolaire et professionnel de leurs enfants. Ils donnent des réponses du type:

"Ca dépend de lui, de son intelligence..."

Tous les parents interviewés considèrent l'école indispensable en vue de la meilleure intégration socio-professionnelle possible de leurs enfants. Les parents valorisent donc l'école et lui attribuent un rôle de promotion sociale. Nous n'avons pas trouvé dans ce travail une double attitude de ces parents migrants portugais par rapport à l'école tel que Z. Zeroulou (1988) la décrit dans le contexte de son travail de recherche concernant les rapports existants entre les familles algériennes et l'école française:

"(...) certaines familles immigrées voient dans l'école un facteur essentiel de promotion sociale, mais la plupart font preuve de méfiance à l'égard de l'institution scolaire, après en avoir attendu beaucoup."

Adaptation Scolaire

Est-ce que X est bien intégré dans la classe? Avez-vous l'impression qu'il est exclu par les autres élèves? Se réjouit-il d'aller chaque matin à l'école? A-t-il des problèmes de comportement? Est-ce que ces problèmes se répercutent sur l'enseignement et sur la vie de la classe? A-t-il besoin d'apprendre une "culture scolaire"? - Voici quelques questions soulevées dans le domaine de l'adaptation scolaire. Pour prendre un exemple, les enseignants et les parents analysent ainsi la question de l'adaptation scolaire chez Vicente (2ème enfantine):

Enseignant titulaire:

"Il a de la peine à rester calme lorsque je raconte une petite histoire, au bout d'un moment... il commence à se tourner dans la chaise... Au niveau du travail scolaire c'est aussi très dur de lui faire faire quoi que ce soit."

Parents:

"Vicente est très content d'aller à l'école... Des fois il est un peu agité mais ça lui passera avec l'âge. Au début, il ne voulait pas rester tout seul à l'école:-c'était normal! Le problème a été vite dépassé...on nous a jamais dit qu'il ait eu des problèmes à l'école en ce qui concerne son comportement."

Enseignant d'appui:

"Il est très vif...il bouge un peu en classe...mais je trouve cela normal...il a 5 ans, il vient à peine d'arriver! Cela ne dérange pas du tout!"

Vicente nous avait été signalé par la maîtresse d'appui (français) qui nous invitait à contacter le maître titulaire parce que Vicente avait de gros problèmes d'adaptation. Lors d'un après-midi de travail dans cette école nous avons organisé un cours en portugais pour plusieurs élèves de différentes origines linguistiques et culturelles en présence des enseignants. Pendant cet après-midi Vicente a montré une bonne capacité d'articulation et de prononciation des différents sons en portugais. Il pouvait aussi très bien comprendre une histoire et l'expliquer aux autres élèves qui, eux, ne connaissant pas le portugais et devaient, cette fois-ci, se faire aider par lui. Nous avons pu ensuite rassurer l'enseignant sur les capacités de Vicente en langue maternelle et l'assurer que Vicente fera sans doute à court terme des progrès en français.

Lorsque deux mois plus tard nous avons à nouveau contacté l'enseignant il nous confirmait lui-même de notre pronostic:

"Tout d'un coup il est rentré dans le jeu... il participe activement en classe et s'exprime très bien en français. Il n'y a plus de problèmes!"

Pour la presque totalité des parents, leurs enfants se trouvent bien adaptés à l'école et n'y manifestent aucun problème de comportement:

**"Ca va très bien...la maîtresse ne s'est jamais plainte de cela.
Il va à l'école avec un grand plaisir."**

**Par contre, la plupart des enseignants titulaires (8 sur 13)
considèrent que ces enfants ne sont pas adaptés à l'école:**

"Il est très timide...ne dit jamais rien..."

**"Elle reste toujours dans son coin, croise les bras et ne fait
rien...reste passive toute la journée..."**

**"Pendant la pause il est toujours avec les portugais...il n'est pas
accepté par les autres...il a l'air triste."**

**Les enseignants qui donnent des cours d'appui évaluent
l'adaptation des enfants à l'école d'une façon qui se rapproche de celle
des parents. En effet, pour la plupart d'entre eux (8 sur 11) ces enfants
sont bien adaptés à l'école. Un exemple:**

**"Ca va...en début d'année il avait de la peine à se faire des amis
parmi les enfants francophones parce qu'il n'arrivait pas à
échanger verbalement avec eux...mais maintenant il parle le
français, il n'y a plus de problèmes...il joue avec tout le monde..."**

	APPRENTISSAGES SCOL.			FRANÇAIS			ORIENTATION			ADAPTATION SCOLAIRE		
	Enseign.		Parents	Enseign.		Parents	Enseign.		Parents	Enseign.		Parents
	Tit.	App.		Tit.	App.		T.	A.		T.	A.	
Joaquim (J&P. 9;8)	0	0	1	0	0	1	0	0	(x)	0	0	1
Maria (J&P. 10;6)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
Joao (J&P. 12;6)	0	1	1	0	0	1	1	1	(x)	0	0	1
Vicente (2&Enf. 5;4)	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1
Benjamin (4&P. 10;6)	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1
Sandra (2&Enf. 5;4)	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1
Antonieta (4&P. 10;9)	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1
Frederico (1&P. 6;4)	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1
Paulo (J&P. 10;9)	0	-	1	0	-	0	1	-	1	1	-	1
Idalina (6&P. 12;2)	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1
Leonel (2&P. 8;1)	0	-	1	0	-	1	1	-	1	0	-	1
Herminia (2&P. 7;10)	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1
Clara (2&Enf. 5;4)	0	1	1	0	1	1	1	1	(x)	0	1	0

TABLEAU 1 : Evaluation que les parents et les enseignants d'un même élève font de lui.

0 - évaluation négative ; 1 - évaluation positive ; (x) - rép. "type": ça dépend de "son intelligence"

Relations école-parents

Au début de ce travail nous sommes partis de l'hypothèse qu'entre l'école et les parents d'enfants migrants il n'y avait guère de contact. Notre travail réalisé sur le terrain l'a largement confirmé. A travers le domaine des relations entre l'école et les parents migrants portugais

nous avons voulu cerner:

- la participation de ces parents à la vie scolaire de leurs enfants;
- la quantité et la qualité des contacts existant entre l'école et les parents;
- les images réciproques (parents-enseignants) résumées dans le tableau II ainsi que les attentes réciproques entre ces acteurs;
- la présence dans le monde familial d'éléments appartenant au monde scolaire de l'enfant ainsi que la présence à l'école d'éléments socio-culturels faisant partie du monde socio-familial de l'élève;
- comment les uns et les autres envisagent la possibilité d'un meilleur rapprochement entre l'école et les parents au cas où le rapport existant était jugé comme déficitaire.

Par rapport à ce domaine (tableau II) il y a un accord manifeste entre les différents acteurs (enseignants titulaires, enseignants d'appui et parents) sur l'importance et la nécessité de rapprocher le monde scolaire du monde familial de ces enfants: 9 sur 13 enseignants titulaires, 9 sur 11 enseignants d'appui et 11 sur 13 couples de parents évaluent négativement les relations existant entre l'école et les parents. En fait les uns et les autres s'ignorent réciproquement et ceci produit des préjugés certes pas favorables à l'intégration scolaire des élèves en question. En outre, ces deux mondes ne communiquent pas entre eux, parlant chacun sa propre langue et ayant chacun sa réalité culturelle. Mais cela ne signifie pas que les parents n'apprécient pas ce que fait l'école.

Voici quelques extraits d'entretiens avec les parents qui illustrent cette affirmation:

Parents A:

"Il n'y a jamais eu de réunions pour les parents... ça serait très utile, non seulement pour que l'on sache davantage ce qui se passe avec notre fils, mais aussi pour que l'on connaisse mieux ce qui se passe avec les autres...les réactions des autres parents."

Parents B:

"Oui, j'ai déjà eu des contacts avec les enseignants... ils font un travail extraordinaire avec nos enfants... bon...j'ai eu de la peine à parler...j'aimerais qu'il y ait davantage de contacts entre les parents et les enseignants...que cela se fasse plus régulièrement:chaque deux mois, par exemple."

Parents C:

"Le soir nos filles nous racontent tout ce qu'elles font à l'école...mais je ne comprends pas très bien tout ce qu'elles y font...en tout cas si elles décidaient un jour de rester ici...toutes ces choses qu'elles apprennent à l'école leur seront très utiles..."

Les 13 couples de parents contactés se sentent concernés par la scolarisation de leurs enfants. En outre,ils ont manifesté des opinions très favorables vis-à-vis des enseignants et une grande estime du travail que ces derniers réalisent avec leurs enfants.

Voici comment s'expriment quelques enseignants à propos des relations école-parents:

Enseignant A:

"Non, je ne connais pas la famille...ni son milieu socio-culturel... son papa je l'ai croisé une ou deux fois..."

Enseignant B:

"Les parents parlent à peine le français...mais ils sont très intéressés par la scolarité de leurs enfants. Moi, je n'ai jamais fait de réunion de parents...je n'ai jamais vraiment parlé avec les parents...je les ai vu une fois brièvement."

Pour l'enfant c'est:-d'une part l'école et d'autre part la famille. Lorsqu'il passe d'une réalité à l'autre il change de monde, de culture et se pose alors la question de son identité. L'école veut qu'il réponde rapidement à ses attentes pédagogiques et sociales, et la famille veut à tout prix qu'il garde avant tout l'identité portugaise pourtant bouleversée par la migration et la vie en Suisse. Au lieu d'une collaboration entre le monde familial et le monde scolaire en vue de l'épanouissement de l'enfant, on assiste plutôt à une situation compétitive, où chacun des partenaires cherche à gagner l'enfant à ses valeurs. L'enfant se trouve au milieu de ce "conflit d'intérêts" et sent l'inévitable tiraillement qu'une telle situation provoque:

"Est-ce que tu es portugais ?" -"Non!"

"Tu es suisse!?" -"Non!"

"Alors?" - "Je suis un peu suisse et un peu portugais".

"Ils se trompent tous les deux: j'ai une double identité!" - semble nous dire ce petit portugais (10ans).

En fait, les parents et les enseignants sont d'accord pour qu'il y ait plus de relations entre le monde familial et le monde scolaire. Parmi les enseignants quelques'uns parlent du rôle d'un médiateur qui pourrait faciliter ce rapprochement. Pour les parents la demande est explicite:

"Il faudrait qu'il y ait des réunions avec les parents et que l'on puisse savoir déjà en début d'année les dates de rencontres possibles avec les enseignants."

"Que l'on sache vraiment ce qui se passe à l'école..."

"Que l'on soit informé sur l'avenir scolaire de nos enfants...afin que l'on sache comment mieux les aider."

Images réciproques

Le tableau II nous présente comment les différents acteurs s'évaluent réciproquement (**images reciproques**).

Parmi les enseignants titulaires, 6 sur 13 s'expriment de façon plutôt négative à propos des parents de ces élèves migrants portugais. Les enseignants d'appui, ayant plus souvent des contacts avec ces parents, ont d'eux des images nettement positives: 10 enseignants d'appui sur 11 manifestent des impressions positives à propos des parents en question. Les parents ont une image des enseignants qui est dans la plupart des cas (12 sur 13) positive.

Langue maternelle

A propos de la pertinence de l'enseignement de la langue maternelle à ces élèves, les différents acteurs sont d'accord (tableau II) pour qu'ils soient scolarisés aussi dans leur langue maternelle. La presque totalité des parents (12 sur 13) et des enseignants qui donnent des cours d'appui (10 sur 11) sont en faveur d'un tel apprentissage. La plupart des enseignants titulaires aussi (9 sur 13).

Les raisons invoquées par les uns et les autres, par contre, divergent:

Parents:

"D'abord il faut qu'il parle le portugais parce que c'est notre langue... A la maison on parle le portugais pour qu'il ne l'oublie pas... Dès que possible on l'inscrira aux cours de portugais... Le problème c'est que cela se fait s e u l e m e n t pendant deux heures par semaine...c'est très peu... Après, si l'on retourne au Portugal il ne va pas pouvoir s'intégrer dans l'école portugaise..."

Enseignant:

"Je suis d'accord avec les cours de langue maternelle. Elle peut être très utile pour l'apprentissage du français...Mieux vaut qu'ils parlent bien à la maison dans leur langue maternelle, parce que le français ils l'apprennent à l'école...; je dirai cela à ses parents mais avec des nuances parce que son papa parle bien le français et je crois qu'il pourrait l'aider en lui parlant le français..."

C'est une richesse pour l'enfant de savoir une deuxième langue... donc c'est très important qu'il garde la deuxième langue."

Si ces parents et cet enseignant sont d'accord sur le principe de l'importance de l'apprentissage de la langue maternelle ils la considèrent différemment. En effet, alors que pour les parents il s'agit de "notre langue" et il faut que leur fils parle "d'abord" le portugais pour l'enseignant la langue maternelle n'est que la "deuxième" langue de l'enfant!

		RELATIONS ECOLE-PARENTS			IMAGES RECIPROQUES			LANGUE MATERNELLE		
		Enseign.		Parents	Enseign.		Parents	Enseign.		Parents
		Tit.	App.		Tit.	App.		Tit.	App.	
Groupe d'élèves "seu escolarizados"	Joaquim	0	0	0	0	1	1	1	1	1
	Maria	1	0	1	0	1	1	0	0	1
	Joao	1	0	0	0	0	1	1	1	1
	Vicente	1	1	0	1	1	1	1	1	1
	Benjamin	0	0	0	1	1	1	0	1	0
	Sandra	1	1	0	1	1	1	0	1	1
	Antonieta	0	0	0	0	1	0	1	1	1
	Frederico	0	0	0	1	1	1	1	1	1
	Paulo	0	-	1	1	-	1	1	-	1
	Idalina	0	0	0	0	1	1	1	1	1
	Leonel	0	-	0	1	-	1	0	-	1
	Herminia	0	0	0	1	1	1	1	1	1
	Clara	0	0	0	0	1	1	1	1	1

TABLEAU II - Opinion des parents et des enseignants d'un même élève par rapport aux relations existant entre l'école et les parents, aux images réciproques que se font ces acteurs et à l'existence de cours de langue maternelle.

Dans le cas de Maria, aussi bien l'enseignant titulaire que l'enseignant d'appui considèrent qu'il vaudrait mieux pour elle ne pas suivre des cours de portugais. Raisons: - "Elle a déjà tellement de difficultés en français que lui apprendre encore le portugais ne ferait

que compliquer les choses davantage...ce serait trop!" - Mais, les difficultés de Maria en français, ne sont-elles pas aussi dues à son manque de scolarité en portugais?

A PROPOS DE JOAO, MARIA ET...D'AUTRES

Alternance codique et mélange de langues.

Une des questions qui a souvent été évoquée par les enseignants concernait les difficultés langagières de ces élèves dans la phase initiale de l'apprentissage du français. Ce que les enseignants ont désigné comme "charabia" correspond à ce que Grosjean (1982) appelle "code switching" (alternance codique). L'élève passe fréquemment d'une langue à l'autre sans que pour autant les deux systèmes linguistiques se fondent l'un dans l'autre. Chaque système garde à la fois sa propre autonomie (chaque langue fonctionnant selon ses propres règles) et en même temps les deux langues sont présentes dans le discours de l'enfant.

D'autre part, ce que Py et Lüdi (1986) appellent mélange de langues se caractérise par le fait que les règles et les unités appartenant à deux systèmes linguistiques ont été réunis en un seul, comme c'est le cas pour le pidgin et le créole. Grosjean (1982,p.41) l'explique ainsi:"Le bilinguisme peut aussi conduire à un unilinguisme dans lequel la langue utilisée est une nouvelle langue dotée de caractéristiques empruntées aux deux langues en contact. Cette situation surgit quand une ou plusieurs communautés linguistiques se mettent à utiliser comme "lingua franca" une variante simplifiée de la

langue d'une autre communauté, en y insérant certains traits de leur propre langue. C'est ce que l'on appelle pidginisation. Lorsque cette "nouvelle" langue a développé son lexique et sa grammaire, et qu'elle est devenue langue maternelle d'une nouvelle génération, on parle de créolisation*.

Lors d'une conversation entre quelqu'un qui mélange les deux langues et des francophones, les locuteurs ne partagent que partiellement le même code linguistique. Il se produit alors une situation de conversation dite exolingue (Porquier, 1984), ce terme désignant toute interaction verbale en face à face caractérisée par des divergences significatives entre les répertoires linguistiques des participants. L'entente est dans ces cas sinon impossible, du moins très partielle tel que l'illustrent Alber et de Pietro (1985).

Mélange de Langues

Si le mélange de langues n'est pas corrigé, il devient une structure stable tel que l'illustre l'exemple suivant extrait d'un entretien avec des parents portugais:

- "Depois das barcanças encontrei trabalho no batimento." (Depois das férias encontrei trabalho na construção civil = Après les vacances j'ai trouvé du travail dans le bâtiment).

"BARCANCAS" = c'est une parole inventée qui n'existe pas en portugais; elle aurait ses origines dans le mot français vacances (férias, en portugais). Barcanças serait une "traduction-adaptée" au portugais du mot vacances.

"BATIMENTO" = vient du mot français bâtiment (construção

civil, en portugais). Le mot "batimento" en portugais signifie "acto de bater" = battement).

Il y a dans ces exemples des mélanges entre deux langues où chacune est incorrectement parlée et des mots d'une des langues sont "traduits" dans l'autre langue en "s'adaptant" à ses règles grammaticales.

Ce type de langage marginalise ceux qui le parlent:

- ils se font rejeter à la fois dans le pays d'origine et dans le pays d'accueil, car dans les deux cas ils parlent incorrectement;
- ces locuteurs se renferment davantage sur eux-mêmes, s'auto-excluant d'une société (la portugaise) et de l'autre (la suisse);
- ils auront beaucoup de peine à trouver un travail quelconque qui demande un minimum de compétences langagières.

Alternance codique

Le fait qu'un élève non-francophone aux prises avec l'apprentissage du français passe d'une langue à l'autre sans pour autant fondre les deux systèmes linguistiques l'un dans l'autre correspond à une démarche positive. Il s'agit pour lui, tiraillé entre deux langues et deux cultures, de créer son outil de communication. La transposition d'éléments d'une langue dans l'autre est un signe d'une démarche intelligente de la part de l'élève que nous, enseignants, devons apprendre à valoriser mais aussi endiguer.

Les exemples suivants, assez illustratifs à ce propos, ont été extraits de conversations avec des élèves:

- "Monsieur, il m'a attirer une pierre". (Monsieur, il m'a jeté

une pierre=Senhor, ele atirou-me uma pedra);

- "Je suis constipé" (Je suis enrhumé=Estou constipado);

- "O meu pai fez a demande do permis." (O meu pai fez o pedido de autorisação=Mon père a demandé le permis);

- "A minha mae ainda nao recebeu a paye". (A minha mae ainda nao recebeu o salario=Ma mère n'a pas encore reçu le salaire);

La plupart des mots importés d'une langue dans l'autre ont une forte connotation culturelle. Ils expriment surtout la confrontation quotidienne de ces élèves et de leurs parents à la vie et aux normes culturelles du pays d'accueil. L'important dans ce processus c'est que l'enseignant ne brise pas la tentative de communication de l'élève mais en profite positivement pour lui expliquer le processus linguistique qu'il utilise.

Joao

La façon d'éliminer ce parler passe par la scolarisation de ces élèves à la fois en langue maternelle et en français. Joao est un exemple qui illustre cela. Il est un des élèves que j'ai suivis en 6ème primaire; l'année suivante il est devenu mon élève en 7ème du CO en classe d'accueil, et c' était en début d'année un exemple d'élève qui alternait les codes des deux langues. Pendant l'année scolaire, Joao a bénéficié de 2 après-midis par semaine de cours dans sa langue maternelle: un dans les classes d'accueil du C.O. et l'autre dans le cadre des cours organisés par le Consulat portugais. J'ai travaillé avec lui à deux niveaux: d'une part au niveau des contenus scolaires (lecture, vocabulaire, connaissances élémentaires de grammaire

portugaise,...) et d'autre part au niveau des similitudes entre les deux langues, afin de combattre l'alternance codique que Joao faisait entre les deux langues. Il a fallu que je sois attentif à ne pas briser la communication au moment même où il voulait s'exprimer; il s'agissait pour moi de revenir plus tard sur le mot qu'il avait faussement employé en lui explicitant chaque fois les codes linguistiques de chacune des langues en question.

Cette démarche a produit des résultats positifs: Joao a consolidé ses connaissances en langue maternelle et parle maintenant le français correctement.

Orientation Scolaire: passage du primaire au C.O.

Voici comment s'exprime un enseignant confronté à la situation de conseiller des parents d'un élève tel que Joao:

"Ces parents nous font confiance et c'est cela qui est angoissant pour nous. Tout repose sur nos épaules. Ce n'est pas comme avec les autres enfants chez qui les parents prennent en main l'orientation. Les parents portugais ne connaissent pas nos structures et nous font une confiance aveugle!"

Pour les enfants dans les conditions de Joao - arrivés à Genève à la fin de la scolarité primaire (ayant donc suivi un ou deux ans d'études à l'école primaire genevoise) et qui sont souvent intégrés au Cycle en classe d'accueil - il faudrait, d'après les enseignants, envisager une structure d'intégration au Cycle d'Orientation autre que les classes d'accueil où ils sont en classe avec d'autres élèves qui n'ont

pas du tout été scolarisés en français. Ces enseignants proposent pour ces élèves la création au Cycle d'Orientatation de classes "intermédiaires" pour les élèves ayant fait à Genève la 6ème P. avec des résultats relativement bons.

Cette classe intermédiaire leur permettrait d'être au plus vite intégrés dans une classe "normale" étant bien clair qu'ils "ne vont pas rester toute l'année dans ces classes là, mais qu'ils vont être réintégrés".

Un facilitateur de la communication: le médiateur

A travers de multiples interventions pratiques auprès des parents et des enseignants visant à rapprocher les uns des autres, facilitant la communication entre ces acteurs, j'ai pu dégager des éléments qui me semblent prioritaires en ce qui concerne le rôle qui revient au médiateur. Il ne suffit pas que cette personne soit un traducteur: la connaissance de la langue maternelle des parents concernés est une condition nécessaire mais pas suffisante. J'ai traduit, d'ailleurs, relativement peu pendant ces entretiens. Je ne devais pas prendre parti pour les uns au détriment des autres, mais je devais simplement servir de facilitateur de la communication entre ces acteurs ayant des codes et des valeurs culturelles de référence différents. Il fallait qu'ils puissent se "comprendre" réciproquement sans que leurs façons de s'exprimer soient perçues par les autres en fonction des critères personnels ethnocentriques d'interprétation que chacun se fait des "dires" de l'autre. Le médiateur doit donc "traduire" des..."cultures". Pour ce faire il faut qu'il connaisse ou mieux qu'il possède de sa

propre expérience même les valeurs et les références culturelles des uns et des autres. Il doit, bien sûr, être conscient du fait que c'est parce que nous sommes différents que nous pouvons nous enrichir mutuellement; - que chaque culture a ses spécificités, comme telles respectables. Le médiateur doit être également capable de se décentrer par rapport à son point de vue propre.

CONCLUSION

L'analyse comparative de nos données nous permet de constater que:

- l'existence de divergences dans les représentations réciproques des différents acteurs (parents et enseignants) a des conséquences négatives sur l'intégration scolaire des élèves migrants portugais;

- des interventions ponctuelles réalisées par des médiateurs (avec un statut reconnu par les uns et les autres) et favorisant une meilleure communication, une connaissance réciproque et une sensibilisation à la différence, provoquent des effets de décroisement, dans l'ensemble du système, avec des avantages pour l'intégration scolaire de ces élèves;

- une meilleure et plus rapide connaissance de la part des enseignants du réel niveau scolaire de ces élèves constituerait un gain de temps afin que l'appui pédagogique qui leur est dispensé soit au plus vite efficace.

- l'intégration effective et la réussite scolaire des élèves migrants portugais passent aussi par la valorisation de leur langue maternelle et

par un meilleur rapprochement de leurs parents, en tant que partenaires importants, vis-à-vis de l'école et des enseignants.

Un système d'intégration

Nous proposons au tableau III un système qui énonce les éléments qui sont, d'après nos constats, nécessaires à l'intégration scolaire des élèves migrants et en conséquence à leur future intégration socio-professionnelle dans le pays d'accueil.

Les six sous-systèmes présentés inter-agissent entre eux de façon multiple. Ils peuvent subir l'influence bénéfique ou néfaste de facteurs d'ordre socio-politique et économique qui leurs sont extérieurs.

La présence et le fonctionnement convenable de ces sous-systèmes déterminerait l'actuelle intégration scolaire et la future intégration socio-professionnelle des élèves migrants.

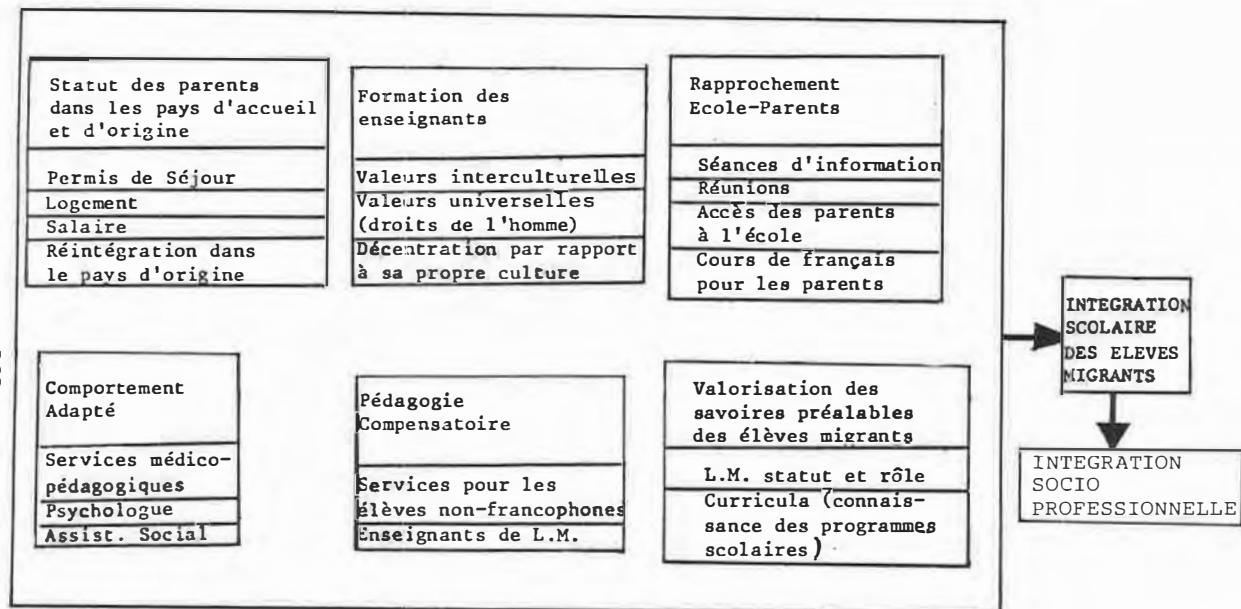


TABLEAU III : - Conditions nécessaires au succès de l'intégration scolaire des élèves migrants et à leur future intégration socio-professionnelle

Elèves migrants: chance et défi pour l'école

Les élèves migrants constituent un vrai défi pour l'école. Un défi parce qu'ils mettent en cause sa façon traditionnelle de fonctionner et ainsi dérangent un système qui a été conçu pour être rentable:

Enseignant:

"(...) moi je leur en veux, des fois, à ces enfants migrants "non-scolarisés" - je ne peux pas m'empêcher de leur en vouloir parce qu'ils m'empêchent de faire ce que je dois faire...vous comprenez?... ce sont des obstacles... réellement..."

Et pourtant Joao, Maria et tous les autres sont aussi l'école d'aujourd'hui! Cette école qui s'intéresse à valoriser les savoirs formels et informels de ces enfants afin de mieux les intégrer en tenant compte de leurs différences linguistiques et culturelles.

NOTES

- (1) Selon le Service pour les élèves non-francophones (SENOF) cette catégorie d'enfants qui apparaît de plus en plus souvent se définit ainsi:-"Il s'agit d'enfants de familles déplacées ou d'enfants de travailleurs migrants qui ont vécu un certain temps clandestinement en Suisse avant de pouvoir être scolarisés ou dont la scolarité antérieure présente des lacunes importantes. Ces élèves sont pris en charge par des enseignants spécialisés, à raison de 2h. par jour. Le reste du temps, dans un but d'intégration, ils fréquentent des classes ordinaires".
- (2) "Il s'agit d'enfants (suisse ou d'autres nationalités) ayant des langues maternelles autres que le français et dont la principale difficulté d'intégration scolaire réside justement dans le fait de leur non connaissance du français (définition du SENOF). A leur intention des cours de français sont organisés à raison de 4h. par semaine pendant leur première année d'études et 2h. par semaine pendant l'année suivante"
- (3) Ce travail ne doit pas aboutir à des généralisations qui pourraient se prêter à l'augmentation de stéréotypes concernant cette population. Et, les stéréotypes font vite du chemin. Lorsque dans une école on me signale **"qu'il y beaucoup de problèmes avec les élèves portugais"**, je constate qu'il n'y a que 3 cas d'élèves portugais qui posent problème (classe des "peu scolarisés") et dont 1 seulement a des problèmes importants, alors que, dans cette même école, il y a 46 autres portugais parmi lesquels plusieurs sont, selon le dire des maîtres, **"les meilleurs de la classe"**.

BIBLIOGRAPHIE

- Alber, J.-L et Pietro, J.-F., Approche des phénomènes interculturels à travers l'étude de la conversation exolingue. L'interculturel en éducation et en sciences humaines. Vol.2, Université de Toulouse Le Mirail, 1985, 509-518.
- Berry, J.W. and Dasen, P., Culture and Cognition readings in Cross-Culture Psychology. London: Methuen, 1974.
- Bicho da Costa, J.L., Importance du Mouvement Associatif dans les Communautés Portugaises, L'interculturel en Education et en Sciences Humaines, Vol.2, Université de Toulouse-Le Mirail, 1985, pp.415-418.
- Bureau International du Travail, Informations OIT, Genève, Prédistribué du 29 janvier 1990.
- Charlot B., Les familles immigrés entre certitudes et doutes; Migrants-Formation, 1988, No 75, 17-21. Conseil de l'Europe, Etudes de Cas sur la collaboration communauté lusophone - Ecole - Autorités éducatives néerlandaises, le cas de Rotterdam et d'Amsterdam (Pays Bas); Projet No 7 : "L'éducation et le développement culturel des migrants"; Strasbourg: Conseil de la coopération Culturelle, 1982. Conseil de l'Europe, Etude de cas sur la culture portugaise à Casis (France), Projet No 7 du CDCC "L'éducation et le développement culturel des migrants". Strasbourg: Conseil de la Coopération Culturelle, 1983.
- Dasen P., Cultures et processus d'apprentissage, Bulletin CILA, 1988, No 47, 52-64.
- Dias Ferreira, J., Le "Charabia": un cas d'alternance codique, Genève: Journal de l'Enseignement Primaire, 1990, No 29, 33-34.
- Grimaldi C., Avant tout une relation directe entre la famille et l'enseignant. Migrants-Formation, 1988, No 75, 64-68.

Grosjean, F., Life in two languages. An introduction to bilingualism, Cambridge, Mass./London: Havard University Press, 1982.

Hagmann, H.-M., Les travailleurs étrangers, chance et tourment de la Suisse, Lausanne: Payot, 1966.

Imhof, E., La scolarisation des enfants des travailleurs migrants dans les cantons. Recueil des dispositions, recommandations, mesures, informations, Genève, CESDOC, 1985.

Lüdi G., Py B., Etre Bilingue. Berne: Peter Lang, 1986.

Kunstler J., Soutien scolaire..., parents..., école..., Migrants-Formation, 1988, 37-39.

Marques R., A Escola e os pais, como colaborar ?. Texto Editora: Lisboa, 1988.

Nations Unies, Séminaire sur le dialogue culturel entre les pays d'origine et les pays d'accueil des travailleurs migrants, p.12-18, Commission des droits de l'homme, 46e session, Point 17 b) de l'ordre du jour, 18 décembre 1989.

Neto F., A Migração Portuguesa vivida e representada. Porto: Secretaria de Estado das Comunidades Portuguesas, 1986.

Noyau, C. et Porquier, R., Communiquer dans la langue de l'autre. Centre de Recherche de l'Université de Paris-VIII. Paris: Presses Universitaires de Vincennes, 1984.

Piaget J., La pensée symbolique et la pensée de l'enfant, Archives de Psychologie, XVIII, No 72, 1923.

Pinto Simoes M., O Emigrante Português: processos de adaptação (o exemplo da Suíça). Lisboa: Secretaria de Estado da Emigração, 1985.

- Porquier, R., Communication exolingue et apprentissage des langues, Aquisition d'une Langue Etrangère III. Paris: Presses Universitaires de Vincennes. Neuchâtel: Centre de Linguistique Appliquée, 1984, 17-47.
- Porcher L., L'éducation des enfants des travailleurs migrants en Europe: l'interculturalisme et la formation des enseignants. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1981.
- Sousa H., Oitenta mil portugueses clandestinos na Suíça, entrevistas de Dias Ferreira J., Perregaux C., Rey-von Allaman M., Togni F., "JND-Jornal de Noticias", No 9, 11 de fevereiro de 1990, 11-15.
- Rey M. & al., Une pédagogie interculturelle. Berne: Commission nationale suisse pour l'UNESCO, 1984.
- Rey M., Former les enseignants à l'éducation interculturelle? Les travaux du Conseil de la Coopération culturelle 1977-1983. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1986.
- Rocha-Trindade, M.B. e col., População Escolar Directa e Indirectamente Ligada à Emigração. Lisboa: Universidade Aberta, 1988.
- Rodrigues Minga A., La famille dans l'immigration: étude de la problématique dans le domaine de l'immigration portugaise en Suisse. Porto: Secretaria de Estado da Emigração, 1985.
- Tauvel J., P., Editorial, Migrants Formation, 1988, No 75, 3-4.
- Trindade M., A., Les enfants d'immigrés portugais "ca e la". Porto: Secretaria de Estado da Emigração, 1986.
- Zaroulou, Z., Familles immigrées et "Ecole française": quels types de rapports?, Migrants-Formation, 1988, No 75, 22-25.

(ANNEXE)

LE SYSTEME EDUCATIF PORTUGAIS

Le système éducatif portugais n'offrait aux élèves (Tableau I) jusqu'en 1987/88 que la possibilité de 6 ans de scolarité obligatoire (fréquentée seulement par 80% de jeunes dans les premiers 4 ans de scolarité et 40% dans la totalité des 6 ans).

Dans le Portugal d'aujourd'hui, démocratique et membre de la CEE, les autorités font des efforts remarquables en vue de combler des dizaines d'années de retard, accumulé dans presque tous les domaines, par rapport à la plupart des autres pays européens. C'est ainsi que de considérables réformes du système éducatif sont en train d'être mises en route par le Ministère de L'Education National notamment en ce qui concerne la lutte contre l'analphabétisme, l'éducation préscolaire, l'extension de la scolarité obligatoire de 6 à 9 ans, la lutte contre l'échec scolaire, la démocratisation du système éducatif (Rapport National du Portugal à l'UNESCO-1988).

L'éducation préscolaire, facultative et gratuite est encore peu développée: seuls 11% des enfants de 3 à 6 ans étaient "pré-scolarisés" en 1981, et pour la plupart dans l'enseignement privé (395 établissements privés contre 95 officiels).

Pour les élèves immatriculés en 1ère primaire depuis l'année scolaire 1987/88 l'enseignement de base comporte une scolarité de neuf ans et comprend trois cycles (Tab.I) de durées respectives de quatre, deux et trois ans. Cet enseignement de base est obligatoire (pour tous les enfants de 6 à 15 ans) et gratuit (dans les écoles publiques, dans les écoles privées et dans les postes de réception de l'enseignement du 2e cycle par la T.V. qui remplacent les écoles là où elles n'existent pas).

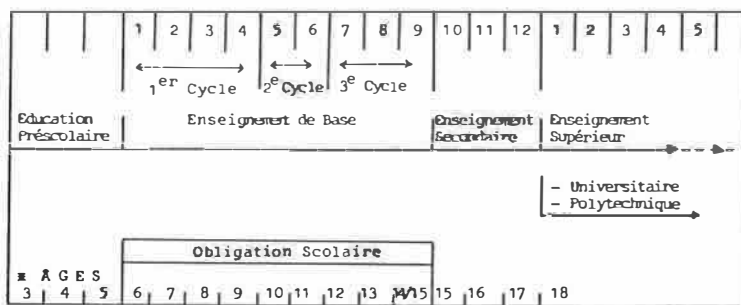


Tableau I: Structure du système d'enseignement au Portugal selon la Loi de Base du système éducatif (Rapport du Portugal à l'UNESCO, 1988).

Les enfants rentrent dans l'enseignement primaire (1^{er} cycle) à 6 ans, pour une durée de 4 ans divisée en deux phases ayant chacune la durée de deux ans. Les élèves sont groupés en classes dont les effectifs, à présent, ne dépassent pas, en moyenne, les 25 élèves (pendant l'année scolaire 1977/78 il y avait en moyenne dans le 1^{er} et 2^e cycles respectivement 40 et 60 élèves par classe!).

Le passage des élèves de la 1^{ère} à la 2^e année ainsi que celui de la 3^e à la 4^e année sont automatiques. Par contre, à la fin de chaque phase, les résultats scolaires des élèves sont analysés par le professeur de la classe, et par un autre enseignant désigné par la direction de l'établissement. Le résultat final est fondé sur leurs observations et ratifié par le conseil scolaire. A la fin de la 4^{ème} année, des épreuves

spéciales permettent, en plus de l'évaluation continue, de décider si l'élève passe du premier cycle (école primaire) au deuxième (cycle d'orientation).

Le taux de redoublement est encore aujourd'hui très élevé au Portugal. En effet, à la fin de la 1ère phase (1er cycle) 42,5% d'élèves portugais redoublent contre 1,3% d'italiens et 2,5% d'espagnols et à la fin de la 2e phase ces chiffres sont respectivement de 31,6% contre 1,0% et 3,7% (Tableau II).

Au Portugal les écoles primaires fonctionnent selon deux régimes: normal et double. Le dénommé régime normal (obligatoire, sauf s'il y a carence d'installations) se dédouble pour les mêmes élèves en deux périodes de la journée (matin, 9h à 12h et après-midi, 14h à 16h) tandis que le régime double concentre les cours dans la matinée pour une partie des élèves et dans l'après-midi pour les autres.

La durée de la journée scolaire est de 5 heures dans l'enseignement du 1er cycle, ce qui correspond à un total hebdomadaire de 25 heures.

Années de Scolarité	Espagne	France	Italie	Portugal
1	2,5	11,4		
2	7,1		1,3	42,5
3	3,4		1,0	
4	3,7		1,0	31,6
5	8,5	8,6	1,3	23,3
6	12,7	11,4	14,7	19,1
7	10,9	14,4	0,2	36,0
8	9,4	8,1	5,8	34,0
9		12,5		32,0

Tableau II: Taux de redoublement dans quelques pays européens.
Source: "L'Echec scolaire au niveau de l'Education obligatoire", Rita Veiga da Cunha, Bruxelles, 1987.

Le 2e cycle dure deux ans (enfants de 10 à 12 ans). Les élèves sont notés sur une échelle de 1 à 5, 3 étant le niveau suffisant. A la fin de la 2ème année il y a un examen, dont les élèves bien notés en cours d'année peuvent être dispensés. Dans le 3e cycle (de la 7e à la 9e année de scolarité), l'enseignement est organisé suivant un programme unifié qui comporte des domaines "vocationnels" diversifiés.

Dans l'enseignement des 2e et 3e cycles le nombre d'élèves par classe est de 26 à 34 élèves et les cours durent 50 ou 110 minutes avec des pauses de 10 minutes.

La formation des éducateurs et des enseignants des 1er et 2e cycles de l'enseignement de base est donnée dans les Ecoles supérieures d'éducation ou dans des universités qui octroient des diplômes équivalents.

Les principales problèmes auxquels doit faire face la politique de scolarisation portugaise regardent les moyens d'accès aux écoles et la motivation des populations par rapport à la scolarité des enfants.

En ce qui concerne les moyens d'accès aux écoles (régions de l'intérieur du pays) les problèmes se situent aux niveaux suivants:

- l'éventuelle inexistence de routes permettant le transport ou le manque de voitures disponibles à cet effet;
- la longueur, la précarité des routes à parcourir par les élèves et les longues attentes de l'autocar - facteurs qui se reflètent inévitablement sur le rendement scolaire des élèves;
- le nombre insuffisant d'infrastructures dont l'Etat dispose en ce qui concerne le logement ou précarité des solutions supplétives possibles.

En ce qui concerne la motivation des populations, les difficultés se traduisent par la résistance des familles économiquement moins favorisées par rapport à l'obligation scolaire, notamment à l'égard de la scolarisation qui dépasse les quatre premières années; cette résistance est due, en particulier, aux facteurs suivants:

- recours au travail des enfants dans l'industrie (des contrats de travail peuvent être établis légalement avec des enfants de 14 ans), pour des besoins agricoles ou tâches ménagères. A présent, selon le "Instituto Nacional de Estatistica", 46.000 enfants portugais en âge scolaire travaillent plus de 8 heures par jour (Jornal de Noticias, p.5, 21.9.1989);
- opposition des familles à l'éloignement des enfants, surtout quand cette séparation comporte le logement dans une autre localité;
- difficultés économiques et crainte que la scolarisation n'entraîne des frais trop élevés;
- ignorance en ce qui concerne l'importance que l'obtention d'un diplôme de fin de scolarité obligatoire aura pour l'avenir de leurs enfants.

CONCLUSIONS

Pierre R. DASEN

Au début de cette publication, nous avons cité en exergue l'extrait suivant d'une brochure¹ dans laquelle le Département de l'Instruction Publique définit les finalités ultimes de son action:

Eduquer pour une société pluraliste et ouverte.

L'insistance sur l'acquisition des connaissances ne doit pas faire oublier la mission éducative de l'école, entendue au sens large de préparation à la vie dans une société complexe et multiculturelle, qui change rapidement et s'ouvre sur l'Europe et sur le monde. ... Aujourd'hui, plus que jamais, elle doit favoriser chez chacun le développement de l'identité dans la diversité, l'ouverture à l'autre et l'enracinement dans une collectivité cantonale et nationale sans enfermement ni exclusion.

Elle doit contribuer à développer la tolérance à l'égard des minorités, des immigrés, des réfugiés; favoriser l'ouverture aux autres cultures, (...) la défense des droits de l'homme, le refus des discriminations de tous genres." (p.9)

Où en sommes-nous? Nos recherches peuvent-elles contribuer à cette politique généreuse, et aux valeurs qui la guident?

Les effets secondaires de la recherche: la constitution d'un réseau.

Soyons modestes. Nos efforts ne sont qu'une petite goutte dans le lac Léman. Depuis longtemps, Genève et son système scolaire se sont montrés à l'avant-garde de l'innovation pédagogique et de la démocratisation des études. Par rapport à l'accueil des enfants de cultures différentes, et au développement d'une pédagogie inter-

culturelle, de nombreux efforts ont été entrepris dès les années 1960, en particulier dans le cadre de la réflexion menée de façon globale par le Conseil de l'Europe, et au niveau local par le secteur "Accueil et éducation des migrants" du DIP: Classes d'accueil dans l'enseignement secondaire et supérieur, Service des Elèves Non-Francophones (SENOF) dans l'école primaire, formation initiale et continue des enseignants, Commission "NF" pour l'accueil et l'intégration des élèves non-francophones, collaboration avec le Centre de Contact Suisses-Immigrés (CCSI) et l'Association genevoise pour la reconnaissance et l'encadrement des enfants sans statut légal (AGRES), etc. Nous ne pouvons mentionner ici toutes les personnes et toutes les institutions qui oeuvrent, sur le plan genevois, dans le sens d'une orientation interculturelle de l'éducation; en fait, au vu de la richesse et de la diversité des actions, nous avons ressenti, au début de ce projet, le besoin d'une meilleure information réciproque, et nous avons organisé une modeste base de données, le "Répertoire genevois sur les perspectives interculturelles en éducation"².

Peut-être grâce, en partie, à la constitution de ce répertoire et à l'organisation de rencontres entre les personnes qui y ont contribué, nous avons l'impression que les contacts se sont multipliés, qu'un réseau se tisse. Nous ne prétendons aucunement être à l'origine de cette dynamique, seulement d'y avoir contribué. Ainsi, il y a, autour d'un projet de recherche, toute une série de retombées annexes qui ne ressortent pas directement dans un rapport de recherche comme ce Cahier, et pourtant ces retombées sont peut-être aussi importantes que les résultats scientifiques en tant que tels.

Prenons-en, avant de revenir à ces résultats, quelques exemples. Au cours d'une des réunions en marge du projet, l'idée a été lancée d'organiser un voyage d'étude au Portugal, et en particulier dans une région de forte

émigration, ceci pour voir sur place quelles sont les conditions de vie et de scolarisation des enfants portugais qui arrivent chez nous. Un premier voyage a réuni des représentants de l'Université, des Etudes Pédagogiques de l'Enseignement Primaire (EPEP) et du SENOF, et a conduit, la seconde année, à un échange entre de futurs enseignants genevois et portugais. De nombreuses amitiés, sans doute durables, se sont liées au cours de ce projet, qui aura contribué à construire une orientation interculturelle commune.

Dans l'ensemble des recherches rapportées ici, les chercheurs ont été en contact direct avec des élèves, des enseignants et des parents; souvent ils ont été sollicités à donner leur avis, à participer à des décisions, à faire le lien entre les uns et les autres. Dans ce sens, chaque recherche est une "recherche-action", le chercheur est en même temps un acteur, un intervenant, il ne peut pas s'isoler dans sa tour d'ivoire. A ce niveau très ponctuel, très personnel aussi, les retombées annexes ont été nombreuses.

Recherche et pratique.

Dans un domaine comme celui des approches interculturelles en éducation, il est difficile, voire impossible, de séparer totalement la recherche scientifique objective d'une prise de position idéologique, de l'action sociale ou d'une ligne politique. Si nous ne prétendons pas à une objectivité désincarnée, qui est, à notre avis, inatteignable, nous pensons toutefois pouvoir faire une distinction nette entre la démarche scientifique et l'action militante. Si les deux peuvent relever de buts similaires à long terme, la seconde, sous la pression des événements, recherche l'efficacité immédiate, alors que la première se donne les moyens de la distanciation. Ainsi, la recherche scientifique cherche à établir des faits,

vérifiables, contrôlables par d'autres, à insérer ces faits dans des théories, qui permettent de généraliser, d'établir des lois dont les contextes d'application son bien définis; la recherche se doit donc d'être prudente, de réduire les questions trop générales à celles qu'elle peut opérationnaliser sous forme d'observations systématiques.

De ce fait, et quels que soient les moyens mis à disposition, la recherche est souvent ressentie comme trop lente par les praticiens, qui attendent des réponses rapides aux questions qu'ils se posent dans l'immédiat, et qui, souvent, aimeraient recevoir des recettes simples et pratiques, sans trop se préoccuper des questions méthodologiques, de la fidélité, de la validité ou de la répliquabilité des données, qui sont celles qui hantent le chercheur.

Ainsi, dans le dialogue entre chercheurs et praticiens, il y a un équilibre à trouver. A vouloir trop vite répondre aux attentes de ces derniers, les chercheurs risquent de dégager prématurément des conclusions, ou de les simplifier à l'extrême, voire à fournir des recommandations isolées de leur contexte; à trop prendre de précautions, à trop limiter les questions à celles qui se prêtent à une exploration minutieuse et contrôlée, les chercheurs exaspèrent les praticiens et les politiciens par leur lenteur.

Ce rapport de recherche veut fournir une base de discussion sur les interactions entre la constitution d'un savoir et son application, dans le sens de la réflexion engagée par la Fondation pour le Progrès de l'Homme, et à la suite des interrogations que nous avons déjà menées sur l'applicabilité de la psychologie interculturelle (Dasen, Berry & Sartorius, 1988; Dasen, 1988, sous presse).

Mais trêve de préambules, que pouvons-nous tirer de l'ensemble de ces recherches? Sans revenir sur les conclusions particulières à chaque contribution, nous aimerions relever ici trois thèmes principaux qui les

traversent toutes: les savoirs initiaux ou pré-acquis culturels, le statut des langues de l'immigration, et la formation des enseignants.

Les savoirs initiaux ou pré-acquis culturels.

Un des principes de la pédagogie interculturelle est de reconnaître la diversité culturelle à l'école comme une richesse plutôt qu'un problème, et de comprendre et d'accepter certaines "lacunes" par rapport au programme et par rapport aux normes scolaires comme des différences plutôt que des déficiences. Pour cela, il est indispensable que l'enseignant ait les moyens de reconnaître ce que nous appelons les "savoirs initiaux ou pré-acquis culturels", c.à.d. les savoirs explicites ou implicites avec lesquels les enfants d'origines culturelles différentes arrivent dans nos classes. Parfois, même souvent, ces acquis préalables ne correspondent pas à ce qui est attendu ou exigé ici, ils ne sont pas fonctionnels dans le nouveau contexte. A partir de ce constat, une politique d'assimilation vise à remplacer le plus vite possible ces pré-acquis non-pertinents par ceux qui le sont, à permettre à l'élève de "se mettre à niveau", et à ne plus perturber le bon déroulement de l'enseignement; mais du même coup une telle politique revient à se priver de l'apport de la diversité, et se trouve donc à l'opposé d'une éducation pour une société pluraliste et ouverte. Dans la même situation, une politique d'intégration se donne les objectifs suivants:

- 1) Reconnaître et valoriser autant que possible les pré-acquis, et en faire profiter autant que possible le reste de la classe;
- 2) Bâtir un enseignement aussi différencié que possible sur ces pré-acquis;
- 3) Remettre en question les normes d'une école culturellement et linguistiquement homogène; les adapter à

la nouvelle situation multiculturelle, et distinguer ce qui reste essentiel de ce qui est arbitraire;

4) Permettre à tous les enfants d'acquérir les savoirs et les comportements qui sont jugés essentiels.

Un tel programme demande sans aucun doute encore de longues discussions, mais nos recherches fournissent des pistes quant à la détermination des savoir initiaux, que ce soit dans le domaine linguistique et para-linguistique (C. Perregaux), dans celui des mathématiques (E.H. Saada), ou de façon plus générale celui des pré-acquis culturels (N. Berthoud-Aghili, J. Ferreira).

Prenons comme exemple un extrait de l'étude de cas d'un élève iranien rapportée par N. Berthoud-Aghili. Cet élève c'est trouvé en échec scolaire et a dû redoubler une classe, au désespoir des parents. L'enseignante titulaire estime que cet enfant a des problèmes en lecture, qui se situent au niveau de la difficulté, habituelle dans les cas de dyslexie, avec l'ordre des lettres et des sons, et avec la notion d'avant et d'après. Cette difficulté, l'enseignante l'a par ailleurs constatée chez d'autres élèves iraniens:

L'an passé, j'avais cinq iraniens dans ma classe, et j'ai vu qu'ils ont tous eu des problèmes de gauche/droite et de spatialisation. Oui, comme si c'était déjà inscrit dans les gènes ou quelque part; ça a l'air très profond comme mécanisme. Instinctivement tous commencent dans l'autre sens. Par exemple pour le mot "ami", (cet élève) commençait par le lettre "i".

Sans pouvoir exclure à priori une réelle déficience, nous pouvons faire l'hypothèse que ce comportement bizarre peut s'expliquer par une différence, un pré-acquis culturel. En fait, ces enfants iraniens, de par leur milieu social relativement élevé, ont été exposés à une valorisation de l'écrit. Même s'ils sont trop jeunes pour avoir appris à lire en farsi avant de venir en Suisse, mais

s'ils proviennent d'un milieu qui familiarise précocement les enfants avec la langue écrite, ils peuvent avoir une bonne représentation du sens dans lequel on écrit le farsi, c.à.d. de droite à gauche.

Il ne s'agirait donc, chez ces enfants iraniens, ni d'une déficience ni d'une quelconque caractéristique génétique³, mais simplement d'une habitude, d'un pré-acquis culturel, qu'ils transfèrent, dans un premier temps, à la lecture en français. Une perspective interculturelle incite à vérifier cette deuxième hypothèse avant de conclure à une déficience.

L'accueil.

Déterminer les savoirs initiaux est une tâche continuelle pour tous les enseignants, mais la question est, bien entendu, particulièrement pertinente dans la procédure d'accueil et d'orientation de l'enfant. Au niveau de l'enseignement secondaire, où il existe des filières et donc des choix plus nombreux, la structure des classes d'accueil est sans doute toujours la plus fonctionnelle. A l'école primaire, les problèmes se posent autrement, et l'intégration de l'enfant nouvel arrivant dans une classe ordinaire a sans doute de nombreux avantages. Mais cela ne devrait pas exclure la possibilité d'une observation attentive, aussi bien par les enseignants titulaires dans la situation de classe que par les généralistes non-titulaires (GNT) qui donnent les cours d'appuis. Cela sous-entend pour tous les enseignants une formation poussée, une grande disponibilité, et une bonne coordination entre titulaires et GNT.

Les observations de N. Berthoud-Aghili montrent également la nécessité d'une concertation régulière entre les différents intervenants scolaires (titulaire, GNT, inspecteur, enseignant de langue et culture d'origine), et le cas échéant, extra-scolaires (comme les assistants sociaux,

ainsi que les parents). Ce suivi devrait également être assuré en cas de changement d'école, fréquent pour les enfants de requérants d'asile. Face à l'insécurité inhérente à la situation des parents, l'école peut jouer un rôle fondamental pour la santé mentale de l'enfant; ainsi, même si le séjour de ces enfants dans nos écoles n'est peut-être que de courte durée, il vaut la peine de leur consacrer une attention toute particulière.

Dans certains cas, pour un enfant qui présente un sérieux retard scolaire, il doit être possible d'envisager (et cela se fait parfois) de l'intégrer dans une classe d'âge légèrement inférieur; dans la plupart des pays d'origine, on insiste moins sur l'homogénéité des classes que chez nous. Cette mesure peut éviter le sentiment d'échec lié au redoublement. Il est surtout important de garder une grande flexibilité, qui permet de traiter chaque élève comme un cas particulier; cela demande, bien entendu, beaucoup de temps. Face à l'hétérogénéité des nouveaux arrivants, une réflexion approfondie sur de nouvelles structures d'accueil nous semble indispensable.

S'il faut éviter à tout prix de créer des ghettos, et d'orienter trop facilement les enfants de migrants vers les classes spéciales (comme cela se fait encore, apparemment, dans certains cantons), J. Ferreira nous présente une étude de cas où un tel placement aurait été salubre s'il avait pu intervenir plus tôt, grâce à un meilleur bilan initial.

S'il n'y a pas de règle et que des cas individuels, il est tout de même possible de distinguer les élèves pour qui il conviendrait de renforcer l'enseignement d'appui en français (le temps accordé actuellement étant très souvent insuffisant), et les élèves peu scolarisés, qui doivent acquérir, en plus des savoirs, toute une culture scolaire; pour les élèves autochtones, celle-ci est acquise de façon incidente au cours des premières années scolaires, mais pour ce nouveau groupe d'élèves il faudrait pouvoir systématiser une transmission explicite, plus rapide. De

nombreux GNT ont acquis à ce niveau une longue expérience, qu'il faudrait capitaliser.

Le statut des langues de l'immigration.

Les textes de C. Perregaux insistent sur l'importance de donner aux langues un statut égalitaire dans l'école. Il conviendrait donc de reconsidérer la présence des cours de langue et culture d'origine dans l'école et d'étudier la possibilité de donner un temps de travail en commun aux enseignants suisses et étrangers afin qu'ils puissent échanger au sujet des enfants qu'ils ont en commun, de leur programmes et de leurs pratiques pédagogiques. En tenant mieux compte des recherches actuelles, on pourrait mettre sur pied quelques expériences, assez brèves mais rigoureusement évaluées, auxquelles les enseignants de la "seconde génération" pourraient être favorablement associés.

Ce qu'il faut avant tout, aujourd'hui, c'est une décrispation générale concernant cette présence des langues de l'immigration à l'école, et l'assurance qu'une école où la diversité linguistique est affirmée n'est en aucun cas un obstacle à une meilleure connaissance du français.

Nous ne pouvons qu'insister sur la présence en classe et dans les bibliothèques scolaires de livres écrits dans les langues de l'immigration, et de livres bilingues. Au cours de sa recherche, C. Perregaux a constaté que le service de prêt scolaire était parfois une des seules sources d'acquisition de livres par certaines familles. La valorisation de la langue de l'immigration peut aussi passer par cette passerelle entre l'école et la maison.

Les enseignants se voient confrontés à un enseignement de la langue française qui n'est pas la langue maternelle pour de nombreux enfants. On sait que l'apprentissage d'une deuxième langue se bâtit, pour une part au moins, différemment de celui de la langue maternelle, puisque

l'enfant va faire référence à sa première langue en apprenant la seconde. La formation des enseignants se doit donc de prendre en compte cette dimension en ajoutant au français langue maternelle un volet français langue seconde. Cette formation devrait également insister sur l'intérêt pédagogique d'essayer de connaître les représentations des enfants concernant leurs langues et leurs façons de s'appropriier les connaissances scolaires.

La formation des enseignants.

Nos conclusions nous ramènent sans cesse à l'importance de la formation, initiale ou continue, des enseignants. On lui demande déjà beaucoup, et beaucoup est déjà fait, aussi bien par les EPEP et par le SENOF, mais beaucoup reste à faire pour sensibiliser l'ensemble du corps enseignant. Dans la situation genevoise actuelle, il faudrait en somme que chaque enseignant acquière des compétences dans la gestion d'une classe multiculturelle, ce qui implique l'accueil, la prise en compte active et la valorisation des différences culturelles, une capacité de distanciation par rapport à sa propre culture, et des notions de communication interculturelle.

Les deux recherches sur les représentations réciproques entre enseignants et parents migrants, celles de N. Berthoud-Aghili et de J. Ferreira, montrent à l'évidence que les enseignants d'appui (GNT) ont souvent une vision très différente des élèves étrangers de celle des titulaires. De par leur rôle particulier et les circonstances qui y sont liées (en particulier les petites classes), ils sont amenés à avoir des contacts plus fréquents avec les parents et à s'intéresser davantage au vécu particulier des migrants. C'est, sans doute, ce qui les rapproche des parents, alors que les représentations des titulaires (par rapport à des élèves particuliers et leurs situations scolaires) sont moins souvent en accord

avec celle des parents. La question n'est pas de savoir qui, des acteurs en présence, a la représentation la plus "correcte", mais de constater que ces représentations ne coïncident pas toujours, qu'il y a rupture, incompréhension réciproque. Il y a donc un besoin d'information réciproque et de dialogue. On ne peut pas généraliser, bien entendu, mais il semble que les titulaires manquent parfois de temps sinon de disponibilité pour ces contacts, ou encore qu'il y a une sorte de pudeur à ne pas trop entrer dans le vécu privé de l'élève et de sa famille.

La meilleure solution est sans aucun doute une intervention au niveau de la formation et la responsabilisation de chaque enseignant. Mais en attendant, une fonction importante est à renforcer, là où elle existe, et à mettre en place ailleurs: celle de **médiateur**, une personne ressource qui peut faire le lien entre les enseignants, les parents et l'élève, transmettre de l'information et corriger les représentations réciproques fausses ou stéréotypées. C'est ce rôle qui a été imparti à certains d'entre nous tout au long de ces recherches, et nous avons pu constater à quel point une intervention parfois minime pouvait débloquer des situations difficiles.

Le médiateur n'est donc pas seulement un traducteur, même s'il doit bien entendu connaître les langues en question, c'est en somme un traducteur culturel. Il devra connaître aussi bien l'école genevoise que le système scolaire du pays d'origine; ayant, en plus, une formation pédagogique, il pourra même collaborer avec les enseignants pour la mise en place d'une stratégie d'apprentissage basée sur les savoirs initiaux. Les GNT pourraient, bien entendu, fonctionner comme médiateurs, et le font déjà, souvent à bien plaisir, en dehors de leurs heures de travail. Mais est-ce judicieux que le médiateur soit vu par les parents comme faisant partie du système scolaire, et représente implicitement l'autorité de l'institution? Quand nous avons joué nous-mêmes ce rôle, au cours de nos

recherches, nous avons peut-être un avantage à ce niveau. Ainsi, nous avons pu rêver à la création d'un poste spécifique de médiateur, en marge de l'institution scolaire, mais dont le statut serait reconnu par l'école, sans différence de hiérarchie.

De par l'évolution de l'actualité scolaire et celle de nos propres recherches, nous nous sommes trouvés face à de nouvelles questions, confrontés à des domaines encore peu explorés, dans lesquels nous prendrons peut-être le risque de continuer à nous aventurer. Ainsi nous n'avons que commencé à effleurer la construction des connaissances à partir des pré-acquis culturels des élèves, celui de la didactique qui étudie en profondeur le triangle élève-enseignant-contenu, celui aussi d'une approche pédagogique où appui veut dire aide à l'élève pour le familiariser au fonctionnement de l'école et lui permettre d'atteindre les exigences qui sont les nôtres actuellement, sans être en contradiction avec une approche interculturelle qui vise la décentration et la solidarité. En d'autres mots, devant l'accélération des phénomènes migratoires, comment prévoir une approche pédagogique prospective plutôt que palliative?

Combien de fois n'avons-nous pas renvoyé nos interrogations à la formation des enseignants et du personnel para-scolaire, en imaginant, d'une façon peut-être un peu magique, que là se trouvait la clé, une partie importante des solutions? Malgré les acquis déjà réalisés, il y a encore du chemin à faire dans la définition des priorités à intégrer dans une formation prévue dans la perspective d'une éducation pluraliste et ouverte. D'une certaine manière nos questions sont adressées à l'institution scolaire, mais il est bien entendu que les changements sensibles ne se feront pas sans l'apport personnel de chacun des acteurs du système éducatif.

Au cours de son histoire, l'école s'est révélée être un espace important pour la réalisation de projets sociaux.

L'un des plus importants, à Genève, a sans doute été la démocratisation du système scolaire, dans laquelle s'inscrit inéluctablement une approche interculturelle. Loin d'être un point périphérique dans la façon de concevoir le rôle de l'école dans la cité, cette approche devrait sous-tendre aujourd'hui aussi bien la formation des enseignants que les propositions de réélaboration des programmes, les initiatives de collaboration entre l'école et la famille, et bien évidemment les interrogations des praticiens et des chercheurs concernés.

Notes

¹ L'an 2000, c'est demain. Où va l'école genevoise? Brochure du Département de l'instruction publique. Genève, 1989.

² Ce répertoire, qui est mis à jour régulièrement, peut être obtenu auprès des auteurs.

³ Mugny & Carugati (1985) relèvent la fréquence des explications biologisantes dans les représentations sociales de l'intelligence, ce qu'ils appellent "l'idéologie du don", et ceci aussi bien chez les enseignants que dans les conceptions naïves de l'homme de la rue.

Références

- Dasen, P.R. Cultures et développement cognitif: La recherche et ses applications. In R. Bureau & D. de Saivre (Eds.). Apprentissages et cultures: les manières d'apprendre (Colloque de Cerisy). Paris: Karthala, 1988, pp. 123-142.
- Dasen, P.R. La contribution de la psychologie interculturelle à la formation des enseignants pour une éducation interculturelle. In M. Lavallée, F. Ouellet, & F. Larose (Eds.). Identité, culture et changement social. Paris: L'Harmattan, sous presse.
- Dasen, P.R., Berry, J.W. & Sartorius, N. (Eds.) Health and Cross-Cultural Psychology: Towards Applications. Beverly Hills: Sage, 1988.
- Mugny, G. & Carugati, F. L'intelligence au pluriel. Les représentations sociales de l'intelligence et de son développement. Cousset, FR: Delval, 1985.

Cahiers de la Section des sciences de l'éducation
PRATIQUES ET THEORIE

Cahiers

-
- N 1 La théorie de Piaget et l'éducation préscolaire
par C. Kamii et R. Devries, 1981, 60 p. (4e éd.)
 - N 2 Enseignement et vie sociale
par A.-N. Perret-Clermont, W. Doise, G. Meyer, A. Henriquez,
C. Coll, E. Duckworth et O. Bonnard, 1976, 66 p., épuisé
 - N 3 Thème et variations sur l'ethnocentrisme
1976, 120 p., épuisé
 - N 4 Quelques propos sur l'intégration à l'âge préscolaire
par G. Chatelangat, A. Borer, C. Brown, C. Dreyfus, E. Tausky
et C. Waeber, 1978, 94 p., épuisé
 - N 5 Acquisition du langage et pédagogie de la langue
par J.-P. Bronckart et M.-J. Besson, 1981, 68 p. (2e éd.)
 - N 6 Contributions psycho-socio-pédagogiques
par J.-F. Perret et A.-N. Perret-Clermont, 1978, 50 p.,
épuisé
 - N 7 La délinquance juvénile comme alternative à la répression
par D. Pingeon, 1978, 51 p., épuisé
 - N 8 Les systèmes de formation face aux revendications régionales
par P. Furter, 1978, 102 p.
 - N 9 Adultes praticiens et sciences de l'éducation
par G. Merçier, J. Stroumza et G. Tuyns, 1978, 94 p.
 - N 10 Elèves genevois face à l'apprentissage de l'allemand
par L. Allal et C. Davaud, 1978, 34 p.
 - N 11 La formation des travailleurs émigrés : un problème
politique
par R. Fibbi et P.-A. Neri, 1979, 129 p., épuisé
 - N 12 Approches en psychopédagogie des mathématiques
par J. Brun et F. Conne, 1979, 84 p., épuisé
 - N 13 Ecole et cultures, déplacer la question
par M. de Certeau, 113 p., épuisé
 - N 14 Education des adultes - Thèmes et réflexions
par le secteur "Education des adultes", 1979, 130 p. (2e
éd.)
 - N 15 Education paradoxale : limites et perspectives
par A. Boss, 1981, 126 p.
 - N 16 Collège Henri-Dunant 1972 : contestation sociale de la
planification de l'éducation
par le secteur "Développement et planification des systèmes
de formation", 1979, 106 p., épuisé
 - N 17 Démarche socio-éducative pour l'insertion de la personne
handicapée
Actes du Symposium organisé par le secteur "Education
spéciale", Genève, 18 et 19 mai 1979, 1980, 134 p.
 - N 18 Créativité et pédagogie de la troisième dimension
par L. Massarenti, 1980, 191 p., épuisé
 - N 19 Adultes praticiens et sciences de l'éducation II
par A. Clerc, J. Stroumza et G. Tuyns, 1980, 132 p.
 - N 20 L'enfant sourd : un être de langage
par D. Bouvet, 1980, 73 p. (3e éd.)

- N 21 La connaissance physique et le nombre à l'école enfantine :
approche piagétienne
par C. Kamii, 1982, 72 p., épuisé
- N 22 Objectivité et subjectivité dans les processus pédagogiques
par A.-N. Perret-Clermont, 1981, 132 p., épuisé
- N 23 Questions posées par les pratiques parallèles dans le domaine
du travail social
par A. Sauvin, 1981, 128 p.
- N 24 Aspects de l'intégration socio-économique des handicapés
mentaux
par J. Dubosson, 1981, 89 p.
- N 25 Autour d'Adolphe Ferrière et de l'éducation nouvelle
par R. Gerber, D. Hameline, Y.-H. Zeilberger, C. et N.
Thollon-Pommerol, 1981, 110 p. (2e éd.)
- N 26 Recherche-action, interrogations et stratégies émergentes
par J.-C. Calpini, J. Cardinet, P. Dominicé, Ch. Muller, J.-
L. Patry, J.-F. Perret,
G. Pini et J. Weiss. Présentation de L. Allal, 1981, 149 p.
- N 27 La délinquance juvénile stigmatisée
par D. Pingeon, 1982, 96 p.
- N 28 Classification de textes pour la rédaction et l'analyse
par D. Bain, J.-P. Bronckart, C. Davaud, A. Pasquier et B.
Schneuwly, 1982, 74 p., épuisé
- N 29 Ecole, communes, canton : le cas du pays de Vaud
par S. Volet, 1982, 197 p.
- N 30 Education et développement régional. Une étude de cas : les
Franches-Montagnes (Jura)
par S. Guindani et S. Hanhart, 1982, 139 p.
- N 31 Eléments d'un nouveau paradigme pour l'étude des phénomènes
rythmiques
par P. Zurcher, 1982, 61 p.
- N 32 Approche de l'idée de probabilité en classe de sixième
par G. Valli, 1982, 211 p.
- N 33 Les sciences de l'éducation : perspectives et bilans
européens
par I. Cavicchi-Broquet et P. Furter, 1982, 128 p., épuisé
- N 34 Education ouvrière - éducation populaire
Textes du GREOP - "Groupe de recherche sur l'éducation
ouvrière et populaire"
par P.-A. Neri, D. Péclard, B. Schneider et J. Stroumza,
1983, 192 p.
- N 35 Pédagogie audio-visuelle : histoire et actualité
par C. Thollon-Pommerol, 1983, 76 p.
- N 36 Informatique et champ éducatif : considérations sur
l'introduction de l'informatique dans l'enseignement en
Suisse
par E. Poglia, R. Hildebrand, J.-P. Bugnon et al., 1984,
157 pages,
- N 37 A l'école des droits de l'homme - volume I
par L. Massarenti et O. Veyrat, 1984, 115 p., épuisé
- N 38 Femmes et formation
par M. Bolli, M. Chaponnière, R. Darcy de Oliveira et
Monnier, 1985, 57 p.

- N 39 Regarde, essaie et comprends, ou l'orthographe de l'élève-problème
par L. Massarenti, 1985, 166 p.
- N 40 Contributions à la pédagogie du texte I
par la commission "Pédagogie du texte", 1985, 131 p. (2e éd.)
- N 41 Des jeux de cartes : la mathématique à 5-8 ans dans une optique piagétienne
par C. Kamil, Y. Cesareo et H. Mounoud, 1985, 108 p., épuisé
- N 42 De l'éducation ouvrière et populaire à la formation professionnelle
Textes du GREOP - "Groupe de recherche sur l'éducation ouvrière et populaire"
par M. Cattani, P.-A. Neri, B. Schneider et J. Stroumza, 1985, 130 p.
- N 43 L'apport des jeux dans la construction du nombre et des premières opérations arithmétiques.
par M. Maire-Belli et G. Serex, 1986, 126 p.
- N 44 Pratiques du récit de vie et théories de la formation
par A. Chené, B. Cockx, P. Dominicé, M. Finger, D. Gallez, C. Josso, G. Pineau et G. de Villers, 1985, 122 p.
- N 45 Le plaisir de lire. Recherche auprès d'enfants de 11-12 ans
par M. Comte et A.-P. Risnes, 1986, 96 p.
- N 46 Actualité et perspectives de l'éducation des adultes
par M. Chaponnière, P. Dominicé, M. Finger, C. Josso, E. Ollagnier, J. Pittard, P. Poussière et J. Stroumza, 1987, 112 p.
- N 47 L'apprentissage professionnel : problèmes et perspectives
par J. Amos, S. Hanhart, W. Hutmacher, B. Schneider, J. Stroumza, 1987, 152 p.
- N 48 Des travailleurs sociaux à l'Université : leur expérience de formation continue en sciences de l'éducation
par H. Lerch. Préface de P. Dominicé, 1988, 122 p.
- N 49 Contribution à la didactique du sport
par J. Brechbuhl, J.-P. Bronckart et R. Joannis, 1988, 145 p.
- N 50 Insertion professionnelle des diplômés de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
par G. Meyer. Préface de W. Hutmacher, 1988, 128 p.
- N 51 Didactique du français : des objectifs au projet pédagogique
par F. Tochon, 1988, 187 p.
- N 52 Contributions à la pédagogie du texte II
par la commission "Pédagogie du texte", 1988, 129 p.
- N 53 Le Service Educatif Itinérant genevois (SEI)
par G. Chatelanat, C. Fernandez-Kreis, R. Rascanu et M. Suarez, 1989, 39 p. (2e éd.).
- N 54 Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires résumé d'une recherche démentielle
par M. Huberman, avec M.-M. Grounauer, M. Huguenin, D. Koehler-Betrix, J. Marti, G. Pini et A.-L. Schapira, 1989, 104 p.
- N 55 Recherche en cours en didactique du français langue maternelle
"Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle", 1989, 122 p.

- N 56 L'audiovisuel au service du perfectionnement des enseignants : une expérience d'autoscopie à l'Université de Genève
par D. Peraya, 1989, 33 p.
- N 57 Une pédagogie des droits de l'homme : un levain pour la paix
par L. Massarenti, 1989, 202 p.
- N 58 Les formateurs d'adultes et leur formation
par H. Bausch, P. Dominicé, M. Finger et C. Josso, 1990, 185 p.
- N 59 L'école est fermée ! Et alors ? Les conséquences des fermetures d'écoles. Une étude de cas dans le Val d'Anniviers (Valais)
par V. Beer-Fluckiger, S. Hanhart et G. Perroulaz, 1990, 80 p.
- N 60 Formation continue et insertion professionnelle des personnes faiblement qualifiées - Actes Journée publique et colloque organisés par la SRFP et le GREOP, 1990

Série "Recherches"

- N 1 Exploration biographique des processus de formation
par P. Dominicé et M. Fallet, 1981, 33 p.
- N 2 Devenir un sujet bilingue : un luxe ou une nécessité ? Aimer les histoires c'est apprendre à lire et à écrire
par D. Bouvet, 1982, 45 p., épuisé
- N 3 Contributions à la didactique de la langue maternelle
par le groupe "Didactique du langage", 1982, 94 p.
- N 4 Problématique de la demande de formation continue chez les professionnels de l'éducation spéciale : exploration systémique
par M. Fallet et C. Josso, 1982, 101 p.
- N 5 Regarde, essaie et comprends, ou l'orthopédagogie de l'élève-problème
par L. Massarenti, 1983, 113 p., épuisé
- N 6 Problématique de la demande de formation continue : exploration II
par M. Fallet, A. Laubscher, M. Finger et C. Josso, 1984, 98 p.
- N 7 Prélude à une histoire de femmes à Genève au tournant du XXe siècle
par A.-M. Kappeli, 1984, 125 p.
- N 8 Approches biographiques de processus de formation
par M. Fallet, P. Dominicé, M. Finger, 1984, 97 p., épuisé
- N 9 De nouvelles images en éducation
par le groupe "Communications, médias, audiovisuel", 1985, 77 p.
- N 10 Médias et formation - Pratiques et enjeux sociaux
IIe symposium sur l'éducation permanente, mars 1985
par le groupe de l'atelier "Médias et formation", 1986, 95 p., épuisé

Hors série

Hommage à Claude Pantillon (1938-1980), philosophe de l'éducation , mai 1982, 79 p.