

Elèves allophones : quels sont les facteurs favorisant une intégration scolaire réussie ?

Mémoire professionnel

Travail de

Sanja Mitrovic

Sous la direction de

Mme Claudine Pont

Membre du jury

Mme Martine Panchout

Lausanne,

Juin 2013

Table des Matières

Remerciements.....	3
1. Introduction et problématique	4
1.1. L'intérêt de la recherche	4
1.2. L'hétérogénéité	7
2. Cadre théorique	10
2.1. La notion de langue	10
2.2. Les différents types de bilinguisme	11
2.3. L'immigration	12
2.4. L'intégration scolaire et sociale.....	13
2.5. La formation des enseignants	15
3. Méthodologie	17
3.1. Echantillonnage et technique	17
4. Résultats	20
4.1. Premier entretien	20
4.2. Deuxième entretien	20
4.3. Troisième entretien	21
4.4. Quatrième entretien	22
4.5. Cinquième entretien	23
5. Discussion	25
5.1. Langues et statut	26
5.2. Bilinguisme / Plurilinguisme	27
5.3. Immigration	30
5.4. Intégration	30
5.5. Résultats scolaires	30
5.6. Apports et limites de la recherche	31
6. Conclusion	33
Bibliographie	34
Annexes	35

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier ma Directrice de mémoire, Madame Claudine Pont, pour sa disponibilité, ses précieux conseils, ainsi que ses apports considérables, qui m'ont permis d'avancer dans ma réflexion et de réaliser ce travail.

En second lieu, je remercie les élèves qui ont pris part aux entretiens pour leur contribution significative afin de mener ce projet à terme.

Mes remerciements s'étendent également à toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin à l'élaboration de ce mémoire.

1. Introduction et problématique

1.1. L'intérêt de la recherche

Ce sujet m'intéresse particulièrement pour diverses raisons. Tout d'abord, il est indéniable que nous vivons dans une société où les différences culturelles s'accroissent de jour en jour et en tant qu'enseignants, nous y serons très certainement exposés en premier lieu.

En effet, les élèves allophones sont de plus en plus nombreux au sein de nos classes et en tant que professionnels nous devons avoir les outils nécessaires pour donner les mêmes chances de réussite à chaque élève, indépendamment de son répertoire langagier. A ce propos, l'article 98 de la nouvelle loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) stipule que « Le conseil de direction prend les mesures utiles à l'intégration des élèves issus de la migration dans l'établissement et dans les classes qu'ils fréquentent. Il veille notamment à faciliter la communication entre l'école et les parents ». L'article 102 met en avant quant à lui les mesures présentes pour les élèves allophones dès l'entrée à l'école pour acquérir notamment les « bases linguistiques et culturelles utiles à leurs apprentissages scolaires et à leur intégration sociale ». Dès lors, l'école a le devoir non seulement de faciliter l'intégration des élèves allophones, mais également de favoriser leurs apprentissages au moyen de mesures adéquates.

En parallèle, si l'on se réfère à la recherche de l'URSP (Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques) axée sur les décisions de fin d'année du CIN au degré 9 dans le canton de Vaud en 2005-2006 et en 2006-2007 (Daepfen, Ricciardi Joos & Gieruc, 2009), il ressort que lors de la promotion 2006-2007 des élèves de 9^{ème} année, 49.9% des élèves allophones ont obtenu un certificat de fin d'études en VSO alors que la proportion des élèves francophones dans cette même voie est de 24.1%, soit la moitié. Par ailleurs, 40.4% des élèves francophones ont obtenu un certificat en VSB contre 19.4% des élèves allophones. Globalement, les résultats des élèves francophones semblent donc être nettement meilleurs que ceux des élèves allophones.

	VSO	VSG	VSB
Tous élèves / VD	28.5%	34.8%	36.7%
Elèves francophones	24.1%	35.5%	40.4%
Elèves allophones	49.9%	30.7%	19.4%

D'après Gieruc (2007), le niveau linguistique, le milieu socio-économique, l'aspect culturel, la présence ou non de structures d'accueil sont autant de facteurs qui interviennent de manière plus ou moins accentuée dans les apprentissages scolaires. Dès lors, l'allophonie ne constitue pas à elle seule un désavantage pour la scolarité, de même que l'école ne représente pas l'unique élément engendrant une réussite ou des difficultés scolaires. Il est donc intéressant de déterminer les différents aspects à prendre en compte. Gieruc (2007) a notamment observé que « Pour une scolarité suffisante, la dimension culturelle est certainement tout aussi importante, sinon plus, que la question linguistique. Le développement identitaire des enfants, les tensions et la richesse qu'une double appartenance culturelle implique doivent nécessairement être pris en compte dans une réflexion globale sur cette thématique. ... Les politiques éducatives, les politiques des migrations, les tensions entre communautés culturelles ou même entre états peuvent avoir des répercussions sur le succès scolaire des enfants migrants. Ces éléments ne peuvent évidemment pas être modifiés par l'école et son action. Au niveau institutionnel et dans son fonctionnement quotidien, par contre, elle devrait les prendre en compte, et pas seulement s'en accommoder ». De la même manière, Abdallah-Preteille (2004) affirme que les échecs scolaires sont davantage liés à des facteurs économiques et sociaux que linguistiques et culturels.

Egalement, il convient de rappeler le changement de posture de l'école face aux langues, autres que le français, parlées dans les domaines extrascolaires et notamment à domicile. Leur utilisation autrefois interdite ou vivement déconseillée est préconisée de nos jours au niveau scolaire.

Dans une même perspective, la Ville de Lausanne a établi un guide intitulé « 1, 2, 3 ... Langues », traduit en onze langues, dans le but de « favoriser le plurilinguisme auprès des enfants et de leurs parents ». Celui-ci offre quelques conseils pour valoriser la langue d'origine ainsi que l'accès au français pour les élèves et leurs parents, et indique des contacts et adresses utiles tels que les différentes bibliothèques à disposition et le centre de ressources pour élèves allophones (CREAL), ce dernier étant destiné aux enseignants.

Dans le plan d'études romand, les intentions du domaine Langues sont entre autres « la constitution d'un répertoire langagier plurilingue, dans lequel toutes les compétences linguistiques – L1, L2, L3, mais aussi celles d'autres langues, les langues d'origine des élèves bi- ou trilingues en particulier – trouvent leur place. » Il y a donc une intention non

seulement de renforcer la langue première (L1) des élèves au sein de la famille, mais également de l'intégrer dans la classe.

A cela s'ajoutent les avantages dont les élèves bilingues disposent d'après de nombreuses observations (Baker, 1996 ; Ben-Zeev, 1977 ; Byalistok, 1988 ; Ricciardelli, 1992), tels qu'une faculté à la pensée créative accrue, des facultés métalinguistiques plus avancées, une meilleure sensibilité communicative, de meilleures performances en perception spatiale et une aptitude à apprendre de nouvelles langues facilitée.

Toutefois, ce constat me semble être quelque peu contradictoire avec les résultats scolaires des élèves allophones inférieurs à ceux des élèves francophones. En outre, le français et l'allemand sont deux langues évaluées avant ou dès le CYT.

Ainsi, les résultats des élèves allophones dans ces deux branches au moins ne devraient pas être inférieurs à ceux des élèves francophones vu que leur apprentissage est censé être facilité par la connaissance d'une langue première différente de celle de scolarisation. On peut alors se demander dans quelles circonstances le bilinguisme est un avantage ou plutôt source de difficulté.

D'après Lüdi (1986), les différentes formes de bilinguisme permettent de nuancer la réponse car elles n'offrent pas toutes les bénéfices mentionnés ci-dessus, raison pour laquelle nous verrons plus tard les divers types de bilinguisme que l'on peut rencontrer et leurs conséquences cognitives.

D'un point de vue personnel, je précise que je suis moi-même arrivée en Suisse à l'âge de six ans et ai donc dû faire face aux apprentissages avec un certain désavantage étant donné que la langue française m'était totalement inconnue lorsque j'ai débuté ma scolarité. Cependant, j'ai pu remarquer par la suite que le fait de parler une autre langue que le français m'a permis d'en apprendre de nouvelles bien plus facilement, ayant la possibilité de faire divers liens. Si j'ai débuté ma scolarité avec une méconnaissance de la langue de scolarisation, mon bilinguisme a eu un impact positif sur mes résultats scolaires.

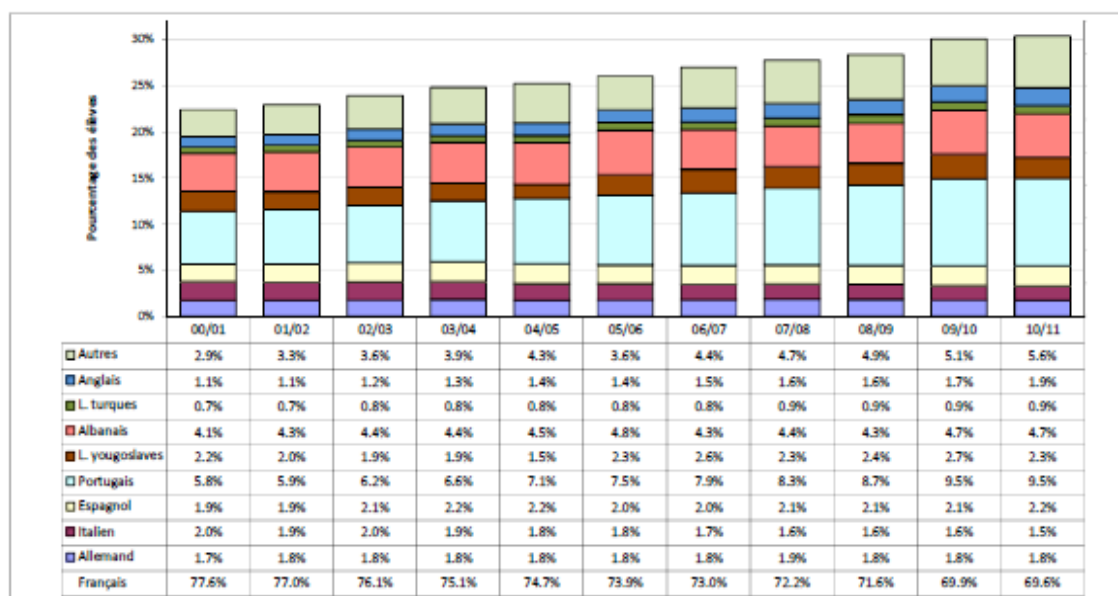
Je tiens toutefois à souligner que j'ai suivi des cours intensifs de français (CIF) pendant plusieurs mois à raison de 5 matinées par semaine, accompagnés d'une intégration au sein de la classe régulière tous les après-midis. Durant ces cours, j'étais l'unique élève prise en charge par une enseignante dans une salle de l'établissement et je me souviens notamment que beaucoup d'informations étaient transmises à l'aide de cartes, dessins, explications avec des gestes, etc. Ce vécu personnel a largement contribué au choix du sujet de mon

mémoire car je me considère privilégiée grâce à cette prise en charge que j'estime être un élément déclencheur de mon intégration ainsi que des mes apprentissages scolaires. Dès lors, le rôle de l'école demeure prépondérant lorsqu'il est question de l'intégration d'élèves allophones, tel que dans mon cas, mais dans le cadre de ce travail, je souhaite plus particulièrement m'intéresser à l'élève même, à son vécu et à son ressenti face à son bilinguisme.

1.2. L'hétérogénéité

Tel que précisé, vu l'évolution de la société et sa composition hétérogène, je considère qu'il est indispensable pour notre métier d'enseignant d'avoir les moyens nécessaires pour prendre en compte les différences culturelles et linguistiques. La connaissance de leur éventuel impact sur le déroulement de la scolarité des élèves allophones constitue un outil d'enseignement précieux ainsi qu'une aide au quotidien, autant pour les élèves que pour les enseignants.

Ce premier graphique¹ indique l'évolution de 2000 à 2011 des élèves dont la langue maternelle n'est pas le français. Nous pouvons remarquer que seuls les élèves de langue maternelle italienne sont en recul et qu'il existe une plus forte augmentation d'élèves d'origine portugaise ou autres, qui peut être liée entre autres à la récente crise économique au Portugal.



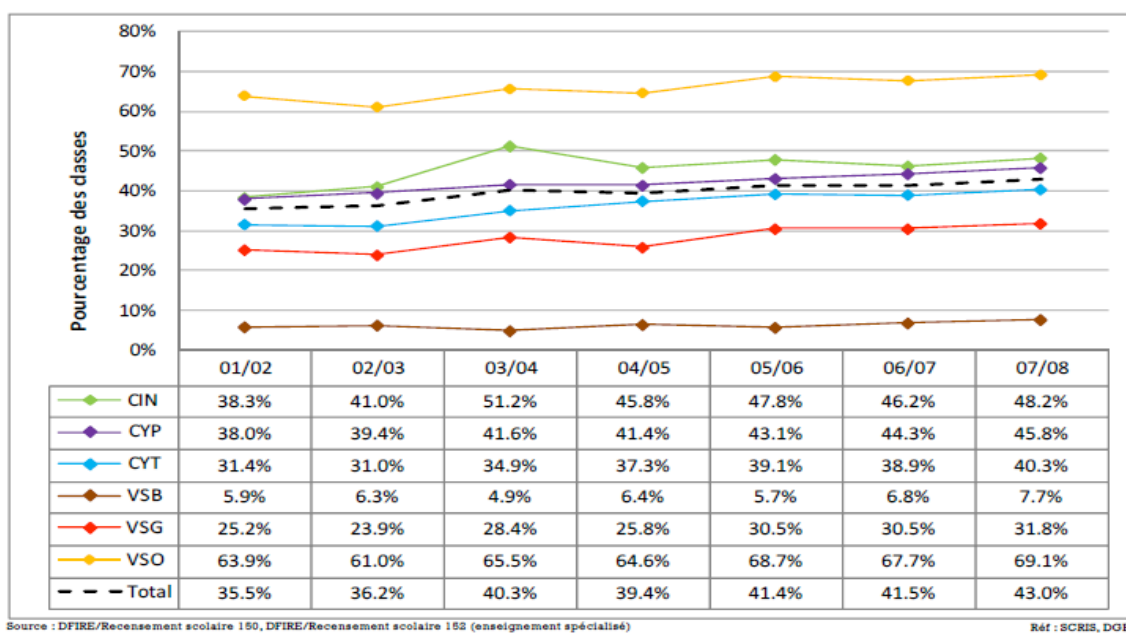
Source : DFIKE / Recensement scolaire 180/ langues O_414èves (pour 10/11)

Réf: SCRIS, DGE0

Graphique 1 : Répartition des élèves selon la langue maternelle, tous cycles confondus.

¹ http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/IndicateurGC_2010.pdf

Le deuxième graphique² indique le pourcentage de classes comportant plus d'un tiers d'élèves allophones. Nous notons une constante augmentation de 2000 à 2008 et ce dans tous les cycles et voies.



Graphique 2 : Pourcentage de classes très hétérogènes, évolution depuis 2000.

Par ailleurs, selon le rapport final de la CDIP (2000), il y a une surreprésentation des élèves allophones dans les sections à exigences moins élevées, assimilées à des difficultés scolaires.

Bien que plusieurs facteurs engendrant un tel fait soient mentionnés tels que la situation socio-économique, la qualité de l'intégration ou encore l'âge d'arrivée dans le pays de scolarisation, il m'intéresse de savoir de quelle manière l'école peut intervenir en faveur de ces élèves.

Compte tenu des classes hétérogènes en constante augmentation et des échecs scolaires en parallèle, nous pouvons nous demander quel est l'avenir de notre société constituée de nombreux citoyens présentant des difficultés scolaires.

De la même manière, si la composition des classes devient quasi totalement hétérogène dans les années à venir, il convient de mettre en place des structures pour accueillir les élèves issus de la migration, les intégrer de la manière la plus propice et leur fournir les moyens de réussir.

² http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/IndicateurGC_2010.pdf

A ce propos, l'une des compétences à développer par les enseignants, mentionnées dans le rapport de la CDIP (2000), est de « Savoir organiser à l'intérieur d'un programme donné un enseignement différencié qui convient à une population scolaire hétérogène », principalement afin d'éviter l'échec scolaire.

Il n'y a donc nul doute que les classes deviennent majoritairement hétérogènes, mais pour quelles raisons certains élèves allophones ont une intégration scolaire réussie et d'autres non ? Quels sont les aspects sur lesquels nous pouvons avoir une influence en tant qu'enseignants ? Quels sont les éléments propres à l'élève et en quoi consistent-ils ?

Ma question de recherche est donc « Quels sont les facteurs favorisant une intégration scolaire réussie ? ».

2. Cadre théorique

2.1. La notion de langue

La langue maternelle correspond à la première langue apprise par un enfant, en général dans un contexte familial. Actuellement, le terme de langue première ou L1 est davantage utilisé. Elle peut également être nommée langue d'origine, se référant à la langue première des personnes vivant dans un contexte de migration, soit tel qu'est le cas des élèves allophones³. Les élèves primo-arrivants, soit nouvellement arrivés dans le pays de scolarisation, sont également des élèves allophones, mais ma recherche se limitera aux élèves nés en Suisse ou ayant effectué la majeure partie de leur scolarité dans le pays d'accueil.

La langue de scolarisation ou L2 correspond à la langue dans laquelle les enseignements scolaires sont dispensés. La langue de scolarisation peut donc être également la langue première pour les personnes qui ne sont pas allophones.

En didactique, le terme de langue étrangère se réfère à l'objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage. Elle ne peut donc être ni une langue maternelle ni la langue seconde.

D'un point de vue social, il est intéressant de mentionner la présence de langues valorisées alors que d'autres ne le sont point. On parlera alors de langues à statut fort ou à statut faible en fonction de la société, des représentations et des événements actuels (guerre, conflits, stéréotypes, etc.), statut susceptible donc d'évoluer avec le temps. Nous verrons dans le sous-chapitre suivant que ce statut est étroitement lié à la forme de bilinguisme dont fait preuve un individu.

Outre le statut social de la langue, il existe aussi le statut personnel qui lui se base sur les messages transmis notamment par l'environnement ainsi que sur la propre expérience. Dès lors, une langue à statut faible au niveau social peut avoir un statut personnel fort si celle-ci a été par exemple valorisée par la famille, les proches et/ou l'école.

Les bienfaits de la valorisation des langues ont notamment été mis en évidence par Cummins (cité par Gieruc, 2007, p.19) « ... l'école peut contribuer à renforcer le statut des langues et cultures minoritaires, en les reconnaissant et en les valorisant dans une pratique quotidienne. Cette attitude aboutit à renforcer l'image de soi des élèves allophones et/ou

³ Le terme allophone se rapporte à tout élève qui présente une langue d'origine différente de celle de scolarisation.

migrants et à diminuer les conflits identitaires liés à la double appartenance culturelle et à l'expérience de la migration ».

La notion de langue ne se limite donc pas au seul domaine langagier, mais prend une part importante au niveau social, culturel et personnel, notamment en raison de la construction identitaire. Ainsi, l'image que l'enseignant se fait des différentes langues parlées par les élèves de sa classe peut évidemment avoir un impact, inconscient ou non, sur sa pratique, sur la pensée même des élèves et par analogie sur leur parcours scolaire. De la même manière, l'image que l'élève lui-même possède d'une langue donnée aura des conséquences sur ses propres apprentissages.

2.2. Les différents types de bilinguisme

La notion de bilinguisme est définie par le « fait de maîtriser deux langues, de pouvoir les utiliser de manière alternée, de se sentir comme chez soi dans deux langues ». D'après cette définition, être allophone ne signifie pas obligatoirement être bilingue car beaucoup de personnes allophones ne peuvent pas affirmer maîtriser deux langues de manière quasi parfaite et égale. Or, tout être allophone est bel et bien bilingue, mais ce sont les formes de bilinguisme qui divergent d'une personne à l'autre.

Dès lors, il convient d'établir les différents types de bilinguisme que l'on peut rencontrer et susceptibles de nous intéresser pour cette recherche.

Si l'on se rapporte au statut des langues et à la maîtrise de celles-ci, le bilinguisme additif dénote le développement chez l'enfant de deux langues de manière indépendante, sans que la langue première soit affaiblie au profit de la langue seconde, accompagné d'une valeur des deux langues au sein de la société.

Par opposition, le bilinguisme soustractif se réfère à l'acquisition de la langue de scolarisation au détriment de la langue première. Selon Lüdi (1986), ce phénomène est observé chez les élèves migrants issus de certains pays d'Europe lorsqu'ils cessent de développer la langue première tout en apprenant mal la langue seconde. Le bilinguisme soustractif apparaît notamment lorsque la langue d'origine n'est pas valorisée socialement. Nous pouvons donc noter l'impact du statut de la langue sur la forme de bilinguisme présentée.

D'un point de vue des compétences langagières et selon notamment la « théorie des seuils » de Cummins, il existe trois niveaux de bilinguisme : limité, asymétrique et

équilibré. Le premier type de bilinguisme se rapporte à des compétences linguistiques peu élaborées dans les deux langues, ce qui tend à des répercussions cognitives négatives. Le bilinguisme asymétrique entraîne la réalisation de tâches de haut niveau dans une des langues, les compétences linguistiques ont donc surtout été développées dans une langue, ce qui n'aurait pas d'influence sur les capacités cognitives. Enfin, le bilinguisme équilibré se traduit par des compétences linguistiques élevées et quasi égales dans les deux langues. Dans un tel cas, la personne maîtrise deux langues et est capable de les utiliser de manière alternée, indépendamment du contexte. Ce type de bilinguisme permet donc d'accomplir des tâches cognitives exigeantes et engendre probablement des résultats scolaires positifs. Ainsi, il nous intéresse particulièrement car lui seul aurait des répercussions cognitives positives.

Il est parfois également question de bilinguisme simultané ou successif, se rapportant cette fois-ci au mode d'acquisition des deux langues. En cas de bilinguisme simultané, l'enfant acquiert deux langues avant l'âge de trois ans alors que lors d'un bilinguisme successif, cette acquisition s'effectue après l'âge de trois ans. Dans les deux cas, cette dernière a lieu de manière spontanée et naturelle.

Le terme de plurilinguisme est utilisé dans le même sens que celui de bilinguisme, à la différence que le sujet plurilingue parle alors plus de deux langues.

Dans le cadre de ma recherche, je m'intéresse plus particulièrement au bilinguisme équilibré et additif étant donné que lui seul donne lieu à un impact positif sur le parcours scolaire. Je suppose que celui-ci peut notamment se développer lors de la pratique régulière de la langue première, ce qui est davantage du ressort de la famille, ainsi que lors de la valorisation des diverses langues du monde au sein de la classe et de l'intégration des cours LCO, éléments à mettre en place avant tout au sein de l'établissement ainsi que de l'enseignement.

2.3. L'immigration

La notion d'immigration désigne le déplacement du pays d'origine dans un pays étranger afin d'y séjourner. Pour ma recherche, j'estime important que l'établissement dans le pays d'accueil, ici la Suisse, soit un projet à plus ou moins long terme. En effet, je ne souhaite pas prendre en compte les élèves qui sont en Suisse pour une période dite courte, inférieure à une année, et qui ne prévoient donc pas de rester dans le pays d'accueil pour la future année scolaire.

Cette précaution est prise car la posture de l'élève face aux apprentissages et à l'école même risque d'être différente si celui-ci peut envisager le futur plus ou moins proche en Suisse ou non. Durant notre formation, l'accent a été porté sur le sens que les élèves attribuent aux différentes tâches tout au long du cursus scolaire et à l'impact sur les apprentissages, et il me semble que ce point entre notablement en jeu dans ma recherche.

Ainsi, si l'enfant ne se projette pas dans un avenir où il pourra réinvestir les connaissances apprises à l'école, il est fort possible qu'il ne perçoive pas l'intérêt de s'appliquer aux tâches proposées. Un tel cas de figure peut intervenir si l'enfant sait que l'utilisation de la langue française sera très limitée ou disparaîtra prochainement en raison d'un retour familial au pays d'origine par exemple.

De la même manière, si l'élève sait qu'il va quitter son milieu scolaire sous peu, l'adaptation à la classe et l'intégration dans le milieu scolaire, ayant elles aussi un impact sur la réussite scolaire, risquent d'être différentes de celles des autres élèves.

Connaître le type d'immigration me semble donc primordial pour éviter les différents biais qui peuvent être engendrés par une immigration provisoire, que ce soit pour retourner dans le pays d'origine ou s'établir autre part.

Ma recherche sera donc limitée aux élèves installés pour plusieurs années en Suisse qui sont immigrés ou de parents immigrés. Ainsi, ils ont pu quitter le pays d'origine après leur naissance ou sont nés en Suisse, la génération précédente ayant immigré auparavant.

2.4. L'intégration scolaire et sociale

D'un certain point de vue, l'intégration scolaire est complexe pour tous les élèves, qu'ils soient allophones ou non, étant donné qu'elle est vécue par chacun et inconnue de prime abord.

Toutefois, on peut estimer qu'elle est complexifiée par la méconnaissance de la langue de scolarisation et par une culture d'origine différente, mais je suppose qu'elle demeure facilitée lorsque l'élève s'intègre à long terme.

Au sein de l'intégration scolaire, il existe globalement deux aspects importants distincts, mais qui cohabitent, soit l'intégration telle qu'envisagée par l'établissement et celle en tant que part de l'élève.

Le premier type d'intégration mentionné se réfère notamment à la mise en place de structures d'accueil spécifiques au sein de l'établissement, à l'intégration des langues

premières des élèves au sein de la classe, à l'intégration des cours de Langue et Culture d'Origine (LCO) ou encore à la qualité de l'enseignement dispensé. D'un point de vue général, le premier élément inclu dans l'intégration scolaire est celui du degré d'interculturalité de l'établissement. Dans le cadre de sa recherche, Gieruc (2007) observe que « En général, la majorité des enseignants sont d'avis que la diversité culturelle n'entraîne pas de difficultés particulières d'intégration scolaire.

Dans la pratique, pourtant, la plupart d'entre eux ont connu des cas conflictuels, spécifiques à cette population. Pour les résoudre, ils ont tendance à chercher des solutions structurelles à l'intérieur de l'école, pour améliorer l'encadrement pédagogique destiné à ce groupe d'élèves (appuis, petits effectifs, cours de français intensif, etc.). Ce ne sont pas ces solutions que les parents et les enseignants LCO privilégieraient, mais plutôt un changement qualitatif dans l'encadrement proposé (meilleures relations, reconnaissance et prise en compte de la diversité langagière et culturelle des enfants, etc.). »

Ainsi, les structures mises en place doivent être conjointes à une formation adéquate des enseignants afin de favoriser l'intégration scolaire de manière optimale.

Un deuxième aspect de l'intégration scolaire est lié à l'élève lui-même. En effet, le cadre scolaire ne peut être tenu pour seul facteur entraînant une bonne ou mauvaise intégration scolaire des élèves allophones.

Ainsi, la part de l'élève est composée entre autres de son vécu personnel, de l'image qu'il possède de sa langue première, de la distance prise par rapport à son bilinguisme, du type de bilinguisme dont il fait preuve, de l'utilisation de la langue première en famille, du statut de la langue première au sein de la société, de la connaissance des usages scolaires, de l'appropriation des attentes des professionnels de l'enseignement, ainsi que de la maîtrise des notions disciplinaires du cycle.

Par ailleurs, je suppose que si la langue première de l'élève est valorisée tant au sein de la famille, donc utilisée couramment, qu'au sein de la société, assimilée à un avantage par l'élève, le fait d'être allophone ne représentera probablement pas un obstacle pour la scolarité de l'élève et au contraire pourra constituer un facteur permettant de s'intégrer au mieux. En effet, l'appartenance à une culture différente constitue un élément fondamental de la construction identitaire d'une personne. Dès lors, si cette appartenance est vécue de manière positive, il y a tout lieu de penser que l'intégration le sera également. L'intégration sociale dépend aussi de l'appropriation des éléments principaux de la culture

d'accueil, de même que des règles de vie qui font foi dans le pays d'immigration et de l'accueil dont font preuve les camarades de la classe.

Dans le cadre de ma recherche, je définis une intégration scolaire dite « réussie » par l'admission des sujets interrogés à une filière à exigences plus élevées qui sous-entend l'absence de redoublement, la connaissance écrite et orale de la langue locale ainsi que la compréhension d'un système de normes différent de celui du pays d'origine.

2.5. La formation des enseignants

Même si la part de l'enseignant ne sera pas traitée en tant que telle au sein de cette étude, elle demeure importante, raison pour laquelle il me semble nécessaire de déterminer l'impact du professionnel de l'enseignement sur le parcours scolaire des élèves, ainsi que la manière dont il est possible de favoriser l'intégration des élèves allophones au sein de nos classes.

Si l'on se réfère aux informations présentes sur le site de l'état de Vaud au sujet des élèves allophones, il y est fait mention de trois dispositifs au niveau structurel pour accueillir les élèves allophones : les cours de français intensif (CIF), les groupes d'accueil et les classes d'accueil.

Concernant la formation des enseignants, nous remarquons qu'elle reste restreinte. En effet, la Haute école pédagogique du canton de Vaud propose un Certificat of Advanced Studies en Didactique du français langue seconde, formation qui équivaut à 15 crédits et demeure bien évidemment facultative. Elle s'adresse aux « enseignant-e-s des cantons romands ou d'autres régions francophones, en activité et concerné-e-s dans leur pratique professionnelle par l'enseignement à des élèves dont le français n'est pas la L1, et plus particulièrement à celles et ceux qui travaillent dans des structures d'accueil ».

Vu le nombre de classes hétérogènes dans le canton de Vaud et l'évolution de la société, nous pouvons nous demander si cette formation ne devrait pas être plutôt destinée à l'ensemble du corps enseignant, étant donné que dans une carrière tout enseignant est au moins une fois confronté à un élève allophone. En effet, les travaux de Lischer (cité par CDIP, 2000, p.9) mettent en évidence que « en 1995, on ne comptait en Suisse que 13% de classes sans élève étranger et plus d'un tiers d'entre elles étaient très hétérogènes ».

En plus de cette formation de 15 crédits, la formation continue est également un moyen de se perfectionner dans l'enseignement aux élèves allophones.

A ce propos, le rapport final de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP, 2000) fait part de la situation actuelle de la politique de formation en émettant les suivants : « Alors que dans la plupart des cantons suisses, on mène un débat sur l'ouverture prochaine de hautes écoles pédagogiques (HEP), le moment est particulièrement bien choisi pour formuler de nouvelles propositions concernant la formation des enseignantes et enseignants. Il est notamment urgent de se poser la question de l'introduction, dans les programmes en élaboration, de la dimension de la pluralité culturelle et linguistique (DPLC) qui traverse et qui continuera à irriguer la plupart des classes de Suisse. En effet, la complexité de l'enseignement dans des classes hétérogènes et le dénuement ressenti par les enseignantes et enseignants face à *l'étrangeté de l'autre, sa reconnaissance, son rapport aux savoirs, sa distance linguistique et culturelle, son écart à la norme* entraînent fréquemment la marginalisation d'élèves issus de familles migrantes. »

La formation aux approches interculturelles, appelées également pédagogie interculturelle (PIC) a pour buts principaux de lutter contre l'échec scolaire, de construire des savoirs ainsi qu'un espace de sociabilité et de citoyenneté communes. Il est important de préciser que l'éducation interculturelle n'est pas destinée uniquement aux élèves allophones, mais à tous les élèves, pour leur permettre de « participer activement à la société pluriculturelle dans laquelle ils vivent et vivront ». (CDIP, 2000).

Cependant, si l'on se réfère à la formation⁴ dispensée par la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud, nous pouvons remarquer que le nombre de cours liés à la diversité culturelle demeure limité. En effet, ce n'est qu'au troisième semestre qu'intervient le module intitulé « genre et approches interculturelles » et d'après la dénomination des modules, cette thématique n'est pas développée autre part.

Il est donc évident que si le professionnel de l'enseignement n'est pas préparé à enseigner à des élèves allophones, la qualité de son enseignement risque d'être réduite non pas par incompetence, mais par méconnaissance. Malheureusement, l'absence de formation n'aura pas un impact que sur son enseignement, mais bel et bien sur les résultats scolaires des élèves allophones. Dès lors, il me semble fondamental de s'outiller au mieux pour enseigner de manière appropriée aux élèves allophones afin d'offrir les mêmes chances de réussite à tout un chacun, qu'il soit allophone ou non.

⁴ Bachelor en enseignement préscolaire et primaire, plan d'études 2012-2013.

3. Méthodologie

3.1. Technique et échantillonnage

Le but de ma recherche est de déterminer les facteurs qui permettent une intégration scolaire réussie des élèves allophones.

J'ai choisi de procéder par la technique de l'entretien semi-dirigé, accompagnée de la récolte des notes obtenues par les élèves concernés dans les différentes branches.

Je rappelle que ma recherche prend en compte des élèves parlant à domicile une langue différente de celle de scolarisation. Par ailleurs, puisque cette recherche n'est pas destinée aux élèves primo-arrivants, mon échantillon sera composé de cinq élèves nés en Suisse ou ayant effectué la grande part de leur scolarité en Suisse. Ceux-ci sont d'origine étrangère et issus d'une même classe de 8^{ème} Harmos. Ce point permet de réduire les biais possibles liés à l'enseignant et à ses pratiques d'enseignement. Ainsi, tous les élèves interrogés ont les mêmes enseignants dans toutes les branches présentes à la grille horaire.

Les sujets interrogés ont été choisis selon un point commun : avoir de bons résultats scolaires et par conséquent une orientation prévue pour la 9^{ème} Harmos dans les filières à exigences plus élevées (voie pré-gymnasiale (VP) ou voie générale (VG), niveau 2).

Cette condition a été établie car elle me permet d'affirmer que ces cinq élèves sont allophones, mais sont parvenus à s'intégrer et réussir scolairement.

Dès lors, je souhaite connaître les facteurs qui ont permis à ces 5 élèves d'aboutir à une intégration scolaire réussie. Avant de débiter les entretiens, j'ai construit un guide d'entretien comportant les différents thèmes que je souhaite aborder avec les élèves. Une première question ouverte sera posée aux élèves : « Raconte-moi un peu ton histoire, comment cela se fait-il que tu parles une ou plusieurs langues ? » Cette question de départ a notamment pour but de récolter des informations concernant le contexte d'immigration, l'arrivée dans le pays d'accueil, la ou les langue(s) parlée(s), la fréquence et le contexte d'utilisation. Des questions plus précises sont prévues pour relancer la discussion et obtenir les renseignements dont j'ai besoin, telles que « Quelle(s) langue(s) parles-tu à la maison et avec qui ? », « Quand as-tu surtout l'occasion d'utiliser cette langue ? », « Selon toi, quelle est la langue que tu parles le mieux ? ».

Ces questions subsidiaires seront posées uniquement si je n'ai pas obtenu d'informations à leur propos à partir de la question de départ. Elles me permettent entre autres de connaître le type de bilinguisme dont fait preuve le sujet interrogé ainsi que son développement.

Une deuxième question ouverte « Comment te sens-tu avec le fait de parler plusieurs langues ? » me permettra d'avoir des informations concernant le vécu personnel de l'élève par rapport à son bilinguisme et de déboucher sur les représentations qu'il se fait de sa langue d'origine ainsi que son statut. Dans le cas où je ne relève pas d'indications à propos de ce dernier point, je prévois d'obtenir des précisions avec la question suivante : « Que représente cette langue pour toi ? ».

Une troisième question ouverte concerne l'entrée à l'école pour savoir si des mesures ont été mises en place pour accueillir en classe ou aider à domicile l'élève en question, soit déterminer l'intégration au niveau de l'établissement. Cette question pourra également déboucher sur les ressentis et le vécu de l'enfant lors de sa rentrée scolaire, ainsi que sur l'adaptation qui en a suivi, c'est-à-dire sa propre intégration.

La durée des entretiens est estimée à 10-20 minutes selon le nombre d'informations données par les élèves. Etant donné que les entretiens seront enregistrés, une demande d'autorisation sera transmise aux parents. Ainsi, seuls les élèves dont les parents accepteront l'entretien ainsi que son enregistrement seront interrogés.

J'ai choisi d'interroger des élèves afin de pouvoir, sur la base de leurs propos et remarques, mettre en évidence les éléments qui semblent être liés à leur intégration scolaire réussie. En effet, dans la mesure où ces cinq élèves allophones sont parvenus à réussir scolairement, il est intéressant de déterminer ce qui leur a permis d'aboutir à une telle intégration et réussite scolaire, et le cas échéant, de relever les facteurs communs à chacun d'entre eux et remédier en fonction auprès des élèves allophones présentant des difficultés scolaires.

Concernant la technique de l'entretien semi-dirigé, elle a surtout été choisie car elle permet la récolte de renseignements variés à partir d'une même question, en fonction du sujet interrogé. En effet, la compréhension de la question et la réponse apportée sont certainement influencées par le vécu du sujet et d'après les informations qu'il estime pertinentes.

Ainsi, la variété des réponses récoltées est plus grande et celles-ci peuvent être précisées au fur et à mesure de l'entretien. De la même manière, si la question n'est pas comprise, elle peut être reformulée. Cela permet également de déboucher sur des éléments que nous

n'avions pas forcément pris en compte, laissant place à de nouvelles hypothèses et/ou à leur questionnement « sur le vif ».

Par ailleurs, cette technique qualitative permet de laisser le sujet s'exprimer et de développer ses propos, sans l'enfermer dans un cadre prédéfini, même si un guide d'entretien permet évidemment d'orienter la discussion en cours, offrant ainsi à l'enquêteur la possibilité d'étudier l'ensemble des thèmes prévus et déterminés comme fondamentaux. Il ne s'agit donc pas d'une suite de questions, mais plutôt d'un dialogue entre deux personnes avec un objectif précis, toutes les réponses étant valides.

De même, l'entretien a pour but d'explorer des faits, qu'ils soient biographiques ou liés à des représentations alors que par opposition le questionnaire vise principalement la vérification. Dans le cadre de ma recherche, je souhaite essentiellement découvrir le vécu et le ressenti des élèves et non les vérifier.

Les entretiens auront lieu dans une salle de rencontre mise à disposition au sein de l'établissement et seront retranscrits afin d'être analysés.

Finalement, je précise connaître les sujets interrogés puisque j'ai enseigné au sein de leur classe durant cette année, un certain climat de confiance étant donc d'ores et déjà installé.

4. Résultats

Suite aux cinq entretiens effectués et transcrits, j'ai choisi de les analyser de manière descriptive, soit d'exposer les éléments ressortis de chaque interview selon un même ordre thématique : contexte de l'élève (origine et scolarité), bilinguisme, compétences langagières, représentations et intégration.

4.1. Premier entretien

En ce qui concerne cette première rencontre, il s'agit d'une élève bilingue qui a effectué toute sa scolarité en Suisse. Elle parle le suisse-allemand « depuis petite » avec sa mère ainsi qu'avec ses grands-parents maternels, qui par ailleurs habitent la région lémanique, et le français avec son père.

Concernant son bilinguisme, elle fait part de son utilité dans ses apprentissages scolaires en allemand qu'elle qualifie de « beaucoup plus faciles » et du fait qu'elle communique avec sa mère en combinant les deux langues. Toutefois, elle affirme avoir d'abord parlé le français puis le suisse-allemand.

Au sujet des compétences langagières, l'élève estime être plus à l'aise en français au niveau de l'expression orale, de la compréhension et de la lecture. Elle me précise que le suisse-allemand ne se lit pas, raison pour laquelle elle lit des livres en allemand, notamment des bandes dessinées ou histoires imagées, et écoute également de la musique allemande. Elle m'informe avoir l'habitude de compter en suisse-allemand, même dans un contexte de langue française, et réussir particulièrement bien en compréhension orale lors des évaluations en allemand.

Concernant l'image qu'elle a du suisse-allemand, elle me dit que « ce n'est pas la plus belle langue qui existe » et que ses camarades la « charient avec des krrrrr ». Cependant, cela ne la gêne pas étant donné qu'elle-même estime que ce n'est pas une belle langue et elle demeure un privilège « pour apprendre pleins de choses ».

4.2. Deuxième entretien

Le deuxième entretien a eu lieu avec un élève bilingue allemand-français depuis sa naissance. Il parle l'allemand avec sa mère ainsi que sa grand-mère, le français avec son père, et combine les deux langues avec son frère. Cet élève a débuté sa scolarité en Suisse.

Concernant son bilinguisme, il estime que parler une langue autre que le français et notamment l'allemand représente un atout étant donné qu'il s'agit d'une branche principale à l'école, ce qui lui permet d'avoir de bonnes notes tout en apprenant moins que les autres. Il indique ne « presque jamais » écouter à l'école lors des périodes d'allemand.

Au sujet des compétences langagières, il estime avoir plus de facilité en allemand qu'en français au niveau de l'expression et de la compréhension orales et écrites, et de la lecture, en précisant toutefois que lorsqu'il s'agit de l'accent bavarois, il a « un peu de mal à comprendre parce qu'ils ont une voix très basse et n'articulent pas bien ». Il indique lire des livres en allemand et écouter du rap dans cette même langue.

Concernant les associations faites à la langue allemande en général, il me fait part du drapeau allemand et de l'équipe de football de Bayern.

4.3. Troisième entretien

L'élève bilingue rencontré lors de cet entretien est d'origine portugaise, mais né en Suisse, y débutant ainsi sa scolarité. Il précise que le portugais reste sa « première langue maternelle », avant le français. Entre autres, il parle le portugais avec ses parents, nés dans le pays d'origine, une grande partie de leur entourage, la famille en général ainsi que ses amis. Cet élève affirme utiliser uniquement la langue portugaise pour communiquer à domicile, avec ses deux parents. Ces derniers savent également parler le français, mais ne le font pas à la maison.

Au niveau de la scolarité même, il ne fait pas part d'un impact quelconque, même s'il peut parfois faire des liens entre le français et le portugais, relevant que les deux langues sont latines. Il ajoute que son côté « bricoleur » est très certainement un héritage de sa culture portugaise.

A propos de son bilinguisme, l'élève pense que c'est un avantage, donnant comme exemple la possibilité de voyager dans divers pays.

Concernant les activités pratiquées en portugais, il mentionne suivre le catéchisme et regarder la télévision, dont diverses séries et le football. Toutefois, il estime parler le français légèrement mieux que le portugais, et être notamment plus à l'aise en français lorsqu'il s'agit d'écrire.

Il associe surtout la langue portugaise aux vacances et à la convivialité, affirmant que les gens sont « plus accueillants » au Portugal qu'en Suisse. Il indique également se rendre dans son pays d'origine trois fois par année.

Lors de sa rentrée scolaire, il ne parlait « pas très bien le français », mais n'a pas bénéficié de structures d'accueil spécifiques. Selon lui, ce sont surtout ses parents qui l'ont aidé à apprendre le français étant donné qu'eux connaissaient alors mieux cette langue. Il estime s'être « facilement » adapté. Cependant, il n'avait pas d'aide de ses parents ni d'autrui pour effectuer les devoirs et informe qu'il les terminait avant leur retour du travail.

4.4. Quatrième entretien

Le quatrième entretien s'est déroulé avec un élève bilingue né au Portugal et arrivé en Suisse à l'âge de trois ans. Lors de son arrivée, il affirme que ses parents ne parlaient pas la langue française.

En débutant sa scolarité, cet élève ne parlait « pas bien le français » et utilisait surtout des « gestes » pour se faire comprendre, mais il dit avoir « vite appris le français » tout en se souvenant avoir eu « très peur » lors des premiers jours d'école. Actuellement, la langue portugaise est privilégiée à domicile avec les deux parents et utilisée avec la famille présente en Suisse.

Concernant son bilinguisme, il le considère comme un avantage pour voyager et communiquer avec des personnes qui parlent le portugais, mais pas le français. Sur le plan scolaire, il dit qu'il n'a pas pu s'en servir, à part en cas d'orientation en voie pré-gymnasiale et du choix de l'italien en tant qu'option.

Au sujet des compétences langagières actuelles, il estime être plus à l'aise en français qu'en portugais. Dans cette dernière langue, il regarde la télévision, écoute de la musique et lit parfois des livres.

Les associations faites à la langue d'origine sont davantage liées aux vacances, aux réunions de famille, au drapeau du Portugal ainsi qu'aux paysages.

Il précise avoir suivi l'école portugaise durant trois ans et bénéficié de cours de français intensifs (CIF) lors de la 3^{ème} année primaire, 5^{ème} Harnos actuelle.

4.5. Cinquième entretien

Le dernier et cinquième entretien a été effectué avec un élève trilingue, né en République Tchèque, installé quatre années aux Etats-Unis, ayant effectué une demie année d'école dans son pays d'origine, jusqu'à son arrivée en Suisse et inscription en deuxième enfantine dans une école internationale, où il est resté 5 ans. Après avoir quitté cette école, il a fréquenté un autre établissement bilingue. Puis, il intègre l'école publique lors de sa 4^{ème} année primaire, 6^{ème} Harmos actuelle.

Cet élève parle exclusivement le tchèque avec ses parents et la famille, l'anglais avec ses amis et une partie de la famille d'origine anglaise, le français à l'école et au sein du club de ski, cette dernière langue n'étant pas pratiquée par les parents.

A propos de son plurilinguisme, il expose deux aspects, estimant qu'il s'agit d'un privilège pour les voyages et son futur, mais également un désavantage étant donné qu'il dit avoir « un peu de peine en français ».

Toutefois, lorsque je lui demande s'il pense que ses difficultés sont dues à son plurilinguisme, il répond « non pas vraiment, c'est que j'ai aussi commencé plus tard et j'ai un peu de peine à comprendre des fois ». Il ajoute qu'il peut parfois s'aider de l'anglais pour certains mots allemands, mais que cette langue sera surtout un avantage lorsqu'elle sera enseignée à l'école, soit l'année prochaine.

Au sujet des compétences langagières, il estime que l'anglais est la langue qu'il maîtrise le mieux au niveau de l'expression et de la compréhension, et précise parler le français depuis deux ans « seulement ». Les activités qu'il pratique en tchèque et en anglais sont notamment la lecture de livres, l'écoute de musique ainsi que la télévision. Il affirme lire en français exclusivement « pour l'école ».

Cet élève associe la langue tchèque à la famille, aux vacances et aux amis qui résident dans son pays d'origine. La langue anglaise est quant à elle davantage liée au sport, à la musique et au divertissement.

Lors de sa rentrée à l'école publique, il a bénéficié de cours de français deux fois par semaine au sein de l'établissement, étant aidé pour les verbes, le vocabulaire ainsi que la compréhension générale de ce qui est fait en classe. Actuellement, il a une aide aux devoirs à domicile.

Concernant son intégration et son arrivée à l'école publique sans connaître la langue française, il se souvient que les autres élèves le regardaient « bizarrement » et que lui-même était « triste ». Il précise que les premières personnes qui lui ont parlé sont celles qui « n'avaient pas comme langue principale le français ». Par la suite, il s'est rapproché de la classe.

Néanmoins, il affirme se sentir parfois exclu car il ne comprend pas tout et ne connaît les autres élèves que depuis peu de temps.

Egalement, il aurait préféré rester au sein de l'école internationale. Par ailleurs, les amis qu'ils fréquentent régulièrement y sont tous inscrits.

A propos de sa scolarité future, il ignore s'il va la poursuivre au sein de l'établissement actuel ou intégrer une école lui permettant de pratiquer le ski en compétition.

5. Discussion

Les résultats obtenus à l'aide des entretiens m'ont permis d'établir le tableau ci-dessous, constituant une synthèse des informations principales pour ma recherche. Concernant la rubrique des résultats scolaires, les disciplines prises en compte sont le français, l'allemand, les mathématiques, les sciences, l'histoire et la géographie, en raison de leur impact lors de l'orientation⁵ en fin de 8^{ème} Harnos.

Au sujet des diverses thématiques explorées, elles se réfèrent à celles mises en évidence dans le cadre théorique de ma recherche, à savoir les langues et leur statut, le type de bilinguisme, la forme d'immigration ainsi que l'intégration.

	<i>Langues parlées</i>	<i>Statut de la/des langue(s)</i>	<i>Bilinguisme / Plurilinguisme</i>	<i>Immigration</i>	<i>Intégration</i>	<i>Résultats scolaires (moyennes annuelles⁶)</i>
<i>Elève 1</i>	L1 : suisse-allemand L2 : français	Statut fort	Asymétrique	Naissance et scolarité débutée en Suisse		Fra : 4.5 All : 5.5 Maths : 4.5 Scn : 5.5 Hist : 5.5 Géo : 5.0
<i>Elève 2</i>	L1 : allemand L2 : français	Statut fort	Additif Equilibré	Scolarité débutée en Suisse		Fra : 4.5 All : 5.5 Maths : 4.5 Scn : 4.5 Hist : 4.0 Géo : 4.0
<i>Elève 3</i>	L1 : portugais L2 : français	Statut fort	Additif Equilibré	Naissance et scolarité débutée en Suisse	Sociale : dite facile	Fra : 5.0 All : 5.0 Maths : 4.5 Scn : 4.0 Hist : 5.0 Géo : 4.5
<i>Elève 4</i>	L1 : portugais L2 : français	Statut fort	Additif Equilibré	Scolarité débutée en Suisse, arrivée du Portugal à l'âge de trois ans	Scolaire : cours intensifs de français en 5 ^{ème} Harnos	Fra : 4.0 All : 4.0 Maths : 4.5 Scn : 5.0 Hist : 4.5 Géo : 4.0

⁵ Elle est calculée en fonction des points obtenus (addition des moyennes annuelles des disciplines) dans deux groupes ; le premier (groupe I) est constitué du français, de l'allemand, des mathématiques et des sciences, alors que le deuxième (groupe II) comporte l'histoire et la géographie. L'accès à la voie pré-gymnasiale est décidé dès 19 points dans le groupe I et 9 points au sein du groupe II.

⁶ Etat à mai 2013.

<i>Elève 5</i>	L1 : tchèque et anglais L2 : français	Statut fort	Additif Equilibré	Naissance en République Tchèque, école publique intégrée en 2011. Ignore s'il va rester dans la même école ces prochaines années.	Scolaire : cours de français en tant qu'appuis spécifiques Sociale : se sent parfois exclu	Fra : 3.5 All : 4.0 Maths : 5.5 Scn : 5.0 Hist : 4.0 Géo : 5.5
----------------	---	----------------	----------------------	---	--	---

Je souhaite préciser que l'échantillon de cette recherche était en premier lieu constitué de deux classes de 8^{ème} Harmos, composées respectivement de dix-huit et dix-neuf élèves. Or, en raison du contexte de l'établissement comprenant peu d'élèves étrangers et de la difficulté à allier mes deux conditions préalables à tout entretien, soit être allophone et avoir de bons résultats scolaires, l'échantillon a été réduit à cinq élèves, issus par ailleurs d'une même classe. J'estime que cet aspect est important dans la mesure où il semble refléter la tendance actuelle déjà mentionnée, soit une certaine prépondérance des élèves étrangers en difficulté scolaire.

5.1. Langues et statut

Les langues, autres que la langue française, présentes au sein de l'échantillon susmentionné sont le suisse-allemand (un élève), l'allemand (un élève), le portugais (deux élèves), le tchèque et l'anglais (un élève).

Si l'on considère le statut social de ces cinq langues, nous pouvons les séparer en trois groupes distincts, les langues à statut fort constituées du suisse-allemand, de l'allemand et de l'anglais, puis les langues à statut faible comprenant le portugais et les langues à statut neutre dont fait partie le tchèque. Même si la langue portugaise est en voie d'acquisition d'un statut plus fort que celui qui lui était attribué il y a quelques années, comparée à des langues telles que l'allemand, le suisse-allemand ou encore l'anglais, fondamentales en Suisse de par les régions lémaniques ainsi que dans le monde de par leur utilisation dans les principaux domaines professionnels, j'estime qu'elle s'apparente davantage à un statut faible.

La langue tchèque représente quant à elle une langue que l'on ne rencontre pas de manière influente en Suisse et qui n'est pas essentielle sur le marché du travail. Jusqu'ici, nous aurions donc trois langues à fort statut, une langue à statut faible et une langue à statut neutre.

Toutefois, après enquête auprès des élèves concernés, j'ai pu remarquer que le statut attribué aux cinq langues parlées était un statut fort dans les cinq cas, malgré la réalité en société. En effet, tous m'ont fait part des avantages dont on peut bénéficier lorsqu'on parle plusieurs langues et plus précisément les leurs.

Ainsi, c'est leur statut personnel de la langue qui a été mis en évidence à travers leur discours et non le statut social. J'ai pu donc compléter la rubrique du statut des langues présente dans mon tableau avec la mention « statut fort » pour chacun des élèves. Je suppose que l'allemand, le suisse-allemand et l'anglais sont des langues suffisamment valorisées au sein de la société et de l'école même étant donné que l'allemand et l'anglais constituent des branches principales durant la scolarité obligatoire. Au sujet du portugais et du tchèque, ce sont des langues qui n'ont à priori pas une importance fondamentale au sein de la société et ne représentent pas en soi une aide pour les diverses tâches scolaires.

Cependant, elles ont très certainement été valorisées au sein de la famille, de l'entourage proche ou par l'expérience même des élèves, ce qui a abouti à un statut personnel fort. Nous pouvons notamment nous rapporter aux éléments issus des entretiens tels que le fait de parler la langue d'origine à la maison, même si la langue française est également connue des parents, ce qui inconsciemment transmet un message positif à l'enfant au sujet de la langue première. De même, le fait de se rendre régulièrement dans le pays d'origine, de développer sa culture, de partager des instants dans le cadre local de la famille et de communiquer avec les différents membres sont autant d'éléments susceptibles de développer une attitude positive face à la langue d'origine.

5.2. Bilinguisme / Plurilinguisme

Quatre sujets de l'échantillon présentent un bilinguisme, alors qu'un d'entre eux est trilingue. Afin de déterminer le type de bilinguisme ou de plurilinguisme dont ils font preuve, je me suis basée sur leurs remarques au sujet de leurs compétences langagières durant les entretiens.

Concernant la langue française, les résultats scolaires et le fait qu'il s'agit d'élèves côtoyés durant un semestre m'ont permis de déterminer que chacun d'entre eux maîtrise la langue

de scolarisation. Un des élèves a une moyenne en français inférieure à 4, mais cela s'explique par sa récente scolarisation en école publique et donc l'apprentissage et l'utilisation quotidienne du français qui a débuté deux ans en arrière. J'émetts donc l'hypothèse que sa moyenne en français va tendre vers une augmentation.

A propos des compétences langagières, la première élève parlant le suisse-allemand se sent plus à l'aise dans la langue de scolarisation, mais elle parle sa langue d'origine depuis longtemps et compter dans la langue maternelle semble être un automatisme. Cependant, elle précise qu'elle ne peut pas lire des livres en allemand lorsqu'il ne s'agit pas de bandes dessinées ou en absence d'illustrations lui permettant de comprendre les éléments principaux. De même, le français demeure la langue la plus fréquemment parlée, dans le contexte scolaire, mais également familial. Nous pouvons donc en déduire que la langue de scolarisation semble être davantage développée car elle est plus utilisée que la langue d'origine. Si l'on se rapporte à sa moyenne d'allemand, qui est de 5.5, elle reflète très certainement une bonne maîtrise de la langue d'origine, même si les compétences linguistiques semblent être plus élevées dans la langue de scolarisation. Selon la théorie des seuils établie par Cummins, il semblerait qu'il s'agisse ici d'un cas de bilinguisme asymétrique. Nous pouvons rappeler que celui-ci n'aurait pas d'impact sur les compétences cognitives, ce qui peut entre autres expliquer le fait que cette élève, malgré un bilinguisme qui n'est pas équilibré mais qui demeure un aspect positif pour elle, est parvenue à de bons résultats scolaires.

Le deuxième élève estime avoir plus de facilité en allemand qu'en français. Il obtient une moyenne de 5.5 dans sa langue d'origine et de 4.5 dans la langue de scolarisation. Etant donné que j'ai côtoyé cet élève et que j'ai pu me rendre compte qu'il maîtrise la langue française, il est fort probable qu'il s'agisse dans ce cas d'un bilinguisme équilibré additif, selon le statut attribué à la langue première qui est par ailleurs positif pour les cinq élèves.

Le troisième élève interrogé semble mitigé lorsqu'il est questionné au sujet de ses compétences langagières, estimant parler « légèrement mieux » le français que le portugais, sa langue d'origine. Toutefois, il précise communiquer quotidiennement en portugais à domicile avec ses parents. Par ailleurs, au vu de ses résultats dans les langues enseignées en 8^{ème} Harmos ; une moyenne de 5.0 en français et allemand, j'émetts l'hypothèse qu'il maîtrise tout aussi bien la langue portugaise, raison pour laquelle je suppose qu'il s'agit à nouveau d'un bilinguisme équilibré additif.

Le quatrième élève est également de langue première portugaise, étant par ailleurs né dans le pays d'origine. Il estime être plus à l'aise en français, mais précise qu'il lit des livres en portugais. Dès lors, j'en déduis que ses compétences langagières en langue portugaise sont aussi élevées qu'en langue française, branche dans laquelle il obtient une moyenne de 4.0. De plus, il précise parler uniquement portugais à domicile. A nouveau, je tends à dire qu'il s'agit d'un bilinguisme équilibré additif.

Le dernier élève interrogé est trilingue français, tchèque et anglais. L'apprentissage de la langue française a débuté deux ans auparavant, lors de son inscription à l'école publique, étant jusqu'ici scolarisé dans un établissement bilingue, ce qui explique sa moyenne de 3.5 en français. Etant donné que la langue de scolarisation est intervenue suite à l'acquisition de l'anglais et du tchèque, je vais me baser sur ces deux dernières langues pour déterminer le type de bilinguisme. En effet, l'apprentissage de la langue française a des chances d'évoluer de manière favorable en fonction des années de pratique.

Dès lors, si je me rapporte à son bilinguisme (tchèque-anglais), cet élève précise lire régulièrement des livres tant en anglais qu'en tchèque, étant très certainement en bilinguisme équilibré additif.

Un dernier élément qui peut être intéressant à relever concernant le bilinguisme ou plurilinguisme de ces cinq élèves est le fait qu'ils parlent tous une langue donnée avec une personne précise ou dans un contexte défini. En effet, l'élève d'origine suisse-allemande parle cette langue avec sa mère alors que le français est utilisé avec son père. De même, l'élève d'origine allemande ainsi que les deux élèves d'origine portugaise communiquent en langue d'origine à la maison, alors que dans le cadre scolaire, seule la langue de scolarisation est utilisée. L'élève trilingue fait part lui aussi de trois contextes distincts concernant l'utilisation des trois langues : le français pour le domaine scolaire, le tchèque pour la famille et l'anglais pour les amis.

Or, ce fait se rapporte précisément à ce qui a été mis en évidence lors de la formation à la Haute école pédagogique Vaud dans le domaine des langues, soit l'importance de déterminer un parent pour une langue lorsqu'il s'agit d'un contexte bilingue. Cela permet notamment à l'élève d'organiser son répertoire langagier en fonction de la personne avec laquelle il communique et d'utiliser les deux langues dans un cadre clairement établi, ce qui favoriserait un bilinguisme équilibré.

5.3. Immigration

Les informations concernant l'immigration sont assez retreintes étant donné qu'elles permettent d'établir le lieu de naissance et si la scolarité a été débutée en Suisse ou non. Dès lors, 2/5 élèves mentionnent une naissance à l'étranger alors que 4/5 ont débuté leur scolarité en Suisse. Il est vrai que je n'ai pas posé de questions directement liées au type d'immigration. Ainsi, je n'ai pas obtenu d'informations précises relatives à cette thématique, de même que rien ne m'a permis de penser que l'immigration est prévue à court terme. Toutefois, un des élèves n'est pas certain de terminer sa scolarité dans le cadre de l'établissement actuel, pour des raisons de carrière sportive envisagée.

Je tiens également à préciser que les cinq élèves possèdent un permis de type C ou la nationalité suisse, aucun d'entre eux n'ayant donc un statut précaire.

Étant donné que la thématique de l'immigration n'est pas ressortie du discours des élèves, j'émet l'hypothèse que pour ces cinq élèves interrogés, elle n'a pas eu d'impact significatif sur la réussite scolaire, du moins de manière consciente de leur part.

5.4. Intégration

Les éléments permettant de récolter des informations au sujet de l'intégration ne sont que peu nombreux à travers les discours des cinq élèves. J'émet l'hypothèse que cette absence est due au fait que certains élèves maîtrisaient la langue française avant leur première rentrée scolaire, raison pour laquelle l'intégration a été vécue de manière anodine. De plus, vu l'âge actuel des élèves, il se peut que les souvenirs du ressenti au moment de la rentrée scolaire soient en partie effacés.

Nous remarquons que seul un élève a bénéficié de cours de français intensif alors qu'un deuxième a obtenu un soutien scolaire grâce à des appuis hors classe et à une aide pour les devoirs à domicile.

5.5. Résultats scolaires

Les résultats scolaires ont été en partie commentés dans le sous-chapitre intitulé « bilinguisme/plurilinguisme ». Je ne reviendrai donc pas sur ces éléments-là. Cependant, je souhaite ici mettre en perspective les résultats scolaires avec l'orientation future des cinq élèves, en 9^{ème} Hamos.

Je rappelle que pour une orientation en voie prégymnasiale (VP), la voie la plus exigeante, l'élève doit comptabiliser un total de 19 points avec les moyennes annuelles du français, de l'allemand, des mathématiques et des sciences, ce qui constitue le premier groupe. En outre, il doit acquérir 9 points avec les moyennes d'histoire et de géographie, représentant le deuxième groupe.

Elèves	Groupe 1	Groupe 2	Orientation
Elève 1	20 points	10,5 points	VP
Elève 2	19 points	8 points	VG, niveau supérieur
Elève 3	18,5 points	9,5 points	VG, niveau supérieur
Elève 4	17,5 points	8,5 points	VG, niveau supérieur
Elève 5	18 points	9,5 points	VG, niveau supérieur

Selon ce tableau, nous remarquons qu'une des élèves est pour l'instant orientée en voie prégymnasiale alors que les quatre autres élèves sont momentanément orientés en voie générale, au niveau supérieur étant donné leurs moyennes au-dessus de 4.0, sauf en ce qui concerne la branche du français pour l'élève qui a débuté l'apprentissage de la langue française deux ans auparavant.

Par ailleurs, trois élèves se situent à 0.5 ou 1 point d'une orientation en voie prégymnasiale, ce qui est donc susceptible d'évoluer d'ici la clôture des notes pour cette année scolaire. Nous pouvons donc déduire que le bilinguisme présenté par ces cinq élèves n'a pas représenté un frein à leurs apprentissages scolaires, voire leur a permis de réussir scolairement.

5.6. Apports et limites de la recherche

Les résultats ressortis de cette recherche ne font que confirmer le cadre théorique et les études déjà existantes dans la mesure où ils ressortent les éléments dits fondamentaux pour une réussite scolaire, soit un bilinguisme équilibré additif, un fort statut de la langue, qu'il soit social ou personnel, ainsi qu'un cadre défini pour chaque langue parlée.

Toutefois, la taille de l'échantillon interrogé ne peut être représentatif. Il peut néanmoins indiquer que pour ces cinq élèves eus en entretien, des éléments communs ont pu être observés et correspondent aux résultats des recherches faites antérieurement.

En outre, les résultats que j'ai obtenus sont essentiellement basés sur les propos des élèves interrogés. Ainsi, il est évident que tous les aspects n'ont pu être explorés. De la même manière, il faut prendre en compte la quantité d'informations données par les élèves, certains étant plus ouverts à la discussion et fournissant davantage de détails alors que d'autres se limitent parfois à une réponse peu approfondie. Le fait de connaître les élèves peut également entraîner un biais dans la mesure où ils peuvent tenter de répondre de manière « correcte » ou encore ne pas être enclins à donner des informations personnelles. De plus, mes questions peuvent inconsciemment être orientées de façon à obtenir des réponses conformes à mes attentes.

En résumé, le type de bilinguisme apparaît comme un facteur clé qui permet d'expliquer une réussite scolaire ou non. Ainsi, ce n'est pas le bilinguisme en soi qui est source de difficultés scolaires, mais davantage la forme de bilinguisme dont fait preuve la personne, le bilinguisme équilibré additif étant clairement celui qui apporte des bénéfices notables.

Bien évidemment, il ne s'agit pas d'un élément isolé, mais fortement lié à l'image de la langue que possède la personne bilingue. Celle-ci est constituée des représentations sociales et du ressenti personnel.

Ces deux aspects sont plus particulièrement de l'ordre du contexte familial de l'élève, de son entourage proche ainsi que de sa propre personnalité. Toutefois, les établissements scolaires peuvent grandement contribuer à valoriser les différentes langues présentes au sein de la société à travers notamment les cours LCO et le développement d'une pédagogie interculturelle, influant ainsi sur le statut social des langues et l'estime des élèves.

6. Conclusion

Ce travail de recherche m'a permis de réaliser de quelle manière des élèves allophones peuvent réussir scolairement dans un contexte où ceux-ci sont clairement majoritaires lorsqu'il est question de difficultés scolaires.

Explorer ce type de problématique me semble fondamental au vu de la société multiculturelle en pleine expansion.

Il aurait été intéressant de prolonger cette recherche en interrogeant en parallèle les élèves allophones qui présentent des difficultés scolaires afin de voir si les éléments relevés chez les élèves allophones qui réussissent scolairement sont bel et bien absents chez les premiers.

Le guide d'entretien serait donc le même pour tous les élèves et permettrait alors de récolter des informations communes à tous les élèves, soit au sujet des mêmes thématiques.

Concernant ma propre pratique, je remarque que la manière dont je vais aborder la question de l'allophonie va influencer non seulement mon enseignement, mais également les messages que je risque de transmettre, de manière inconsciente ou non, aux élèves de ma classe.

Dès lors, il est primordial de se questionner sur ses propres représentations ainsi que sur leurs répercussions au quotidien. En tenant compte de cet élément, la recherche aurait pu être élargie aux enseignants et à leur formation pour avoir des informations supplémentaires sur l'impact de l'enseignant relatif aux résultats scolaires de ses élèves.

En raison de la formation limitée à laquelle nous avons accès au sujet des langues, du bilinguisme, de l'allophonie ainsi que de l'interculturalité, la formation continue me paraît indispensable dans la mesure où elle constitue un moyen de développer ses connaissances et d'approfondir son savoir-faire dans le domaine souhaité.

Bibliographie

- Abdallah-Preteceille, M. (2004). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos.
- Abdelilah-Bauer, B. (2008). *Le défi des enfants bilingues*. Paris : Editions La Découverte.
- Baker, C. (1996). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Barreau, J.-M. (2007). *Dictionnaire des inégalités scolaires*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Ben-Zeev, S. (1977). *The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development*, dans : Child Development.
- Byalistok, E. (1988). *Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness*, dans : Developmental Psychology.
- Cathomas R., Carigiet W. (2008). *Le plurilinguisme, une chance unique*. Fribourg : Office cantonal du matériel scolaire.
- CDIP. (2000). *Pour une formation de enseignantes et enseignants aux approches interculturelles*. Berne : CDIP.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Daepfen K., Ricciardi Joos P. & Gieruc G. (2009). *Analyse et évolution des décisions de fin d'année*. Lausanne : URSP.
- Gieruc, G. (2007). *Quelle place pour l'allophonie et la diversité culturelle à l'école ? : suivi d'un projet d'établissement*. Lausanne : URSP.
- Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO), articles de loi.
- Lüdi, G. (1986). *Être bilingue*. Berne : Lang.
- Matthey, M. (1997). *Les langues et leurs images*. Neuchâtel : IRDP.
- Ricciardelli, L.A. (1992). *Creativity and Bilingualism*, dans : Journal of Creative Behaviour.

Annexes

Aux parents d'élèves de la classe XXX

Lieu et date

Demande d'autorisation pour entretien et enregistrement audio

Chers Parents,

Dans le cadre de ma formation à la HEP, j'effectue une étude concernant XXX (préciser l'objet et si besoin l'échantillon de la recherche).

Pour le bon déroulement de ce projet, je souhaite m'entretenir avec plusieurs élèves correspondant au profil susmentionné. L'entretien en question dure de 10 à 20 minutes et aura lieu pendant les heures de classe.

Bien évidemment, toutes les informations récoltées demeureront anonymes.

Afin de pouvoir procéder à ces entretiens ainsi qu'à leur enregistrement, votre autorisation m'est nécessaire, raison pour laquelle je vous prie de retourner le coupon ci-dessous au/à la maître-esse de classe d'ici au XXX (date).

En vous remerciant de votre précieuse collaboration, je vous adresse, chers Parents, mes salutations les meilleures.

Signature

Nom de l'élève : _____

Prénom de l'élève : _____

Par la présente, j'autorise / je n'autorise pas l'entretien avec mon enfant et l'enregistrement audio.

Date : _____

Signature : _____

Guide d'entretien

Thématiques à explorer :

- Question 1 : Contexte d'immigration, arrivée dans le pays d'accueil, les langues parlées, la fréquence et le contexte d'utilisation, type de bilinguisme
- Question 2 : Représentations, vécu personnel, statut de la langue
- Question 3 : Intégration scolaire

Questions :

1. Raconte-moi un peu ton histoire, comment cela se fait-il que tu parles plusieurs langues ?
 - a) Quelle(s) langue(s) parles-tu à la maison et avec qui ?
 - b) Quand as-tu surtout l'occasion d'utiliser cette/ces langue(s) ?
 - c) Pratiques-tu des « activités » dans ta langue maternelle ?
 - d) Selon toi, quelle est la langue que tu parles/comprends le mieux ?

2. Comment te sens-tu avec le fait de parler plusieurs langues ?
 - a) Que représente cette langue pour toi ?

3. Quand tu as commencé l'école, as-tu suivi des cours (de français, particuliers, appuis, etc.) ?

Premier entretien

Moi : Alors, je voulais que tu me racontes un petit peu ton histoire, en fait, comment ça se fait que tu parles plusieurs langues ?

Elève : D'accord. Ben moi je parle le suisse-allemand depuis petite à la maison parce que ma maman vient de Suisse-allemande pis mes grands-parents aussi et puis mon papa il vient de Lausanne, elle s'est installée à Cully et puis mon papa après est venu, puis avec mes grands-parents je suis obligée de parler suisse-allemand.

Moi : Ils parlent pas français ?

Elève : Non, juste un peu ma grand-maman mais c'est juste quelques mots.

Moi : D'accord...

Elève : Pour ainsi dire rien du tout. Puis sinon quand je suis là-bas bah je dois parler suisse-allemand et puis ça m'aide aussi pour l'école parce qu'il y a un peu des similitudes, c'est un peu des fois les mêmes mots et puis on a commencé à me parler suisse-allemand quand j'étais petite, on me parlait à la maison. Au début je parlais souvent français puis ensuite avec mes grands-parents je parlais français mais ils comprenaient rien puis bah maintenant je parle suisse-allemand avec eux, puis je parle un peu moins à la maison parce que je le sais, pis voilà.

Moi : Ok. Donc à la maison tu parles avec qui surtout suisse-allemand ?

Elève : Euh, avec ma maman mais pas toujours, et mon papa il sait pas.

Moi : D'accord.

Elève : A part qu'il a appris l'allemand à l'école, sinon non.

Moi : Ok, donc avec le papa c'est le français, avec la maman c'est aussi du français ou c'est plus du suisse-allemand ?

Elève : Euh, ben c'est souvent le français mais surtout quand on est que les deux elle me parle en suisse-allemand mais un peu moins qu'avant.

Moi : Et puis toi alors t'as quand l'occasion de parler suisse-allemand ?

Elève : Euh avec ma maman un petit peu tous les jours, enfin ça dépend, c'est aussi souvent le français. On mélange les deux. Sinon avec mes grands-parents de Soleure et puis bah j'écoute un peu de musique. Et quand je suis là-bas, j'aime bien lire, mais les seuls livres que j'ai ils sont en allemand, parce que le suisse-allemand on peut pas le lire, alors je lis quelques-uns, mais une histoire je pourrai pas lire, c'est souvent des BD parce qu'on peut comprendre avec les images, sinon c'est un peu trop compliqué.

Moi : Pour toi, tu penses que tu parles mieux le français ou mieux le suisse-allemand ?

Elève : Euh, mieux le français.

Moi : Et puis pour comprendre ?

Elève : Ben c'est le français aussi parce que c'est ma langue maternelle depuis toute petite.

Moi : D'accord. Puis, le suisse-allemand tu parles depuis quand ?

Elève : Euh, vers 1 an comme ça, on a commencé à me parler pis quand j'ai su parler, je parlais d'abord en français parce que je parlais pas vraiment suisse-allemand et puis vers 3 ans je parlais suisse-allemand, mais maintenant ça m'arrive souvent de toujours compter en suisse-allemand et après je me rends compte qu'en fait j'ai compté en suisse-allemand.

Moi : Tu m'as dit que ça t'aidait un peu pour l'école le suisse-allemand, alors comment tu te sens toi avec le fait de parler une autre langue que le français ?

Elève : Ben c'est beaucoup plus facile parce qu'on fait l'allemand en 5-6^{ème}, avant ça me servait pas à grand-chose mais maintenant en 5-6^{ème} on fait l'allemand puis je vois que ça m'a beaucoup aidée d'avoir appris ça avant parce qu'il y a des questions, des mots qui se ressemblent beaucoup. Alors après faut savoir les écrire en allemand mais faut les connaître déjà, puis aussi quand il y a des tests oraux j'arrive beaucoup mieux, parce que par exemple en allemand quand il y a des tests écrits j'arrive un petit peu moins bien que les tests oraux, les tests oraux j'ai plus de facilité.

Moi : Ok, donc tout ce qui est un peu compréhension orale, là t'arrives bien. Et puis moi quand je te dis langue suisse-allemande, qu'est-ce qui te passe par la tête ?

Elève : Euh quand je pense au suisse-allemand je me dis que c'est pas la plus belle langue qui existe parce qu'il y a beaucoup de « krrrr », comme ça.

Moi : D'accord, ok. Puis sinon toi les autres élèves de la classe ils savent que tu parles suisse-allemand ou pas ?

Elève : Oui

Moi : Oui et puis ils te disent quoi par rapport à ça ?

Elève : Ils me charient avec des « krrrr » comme ça, mais ça me dérange pas parce que de toute manière c'est comme ça puis elle m'aide pour apprendre pleins de choses.

Moi : Ok, et puis quand tu as commencé l'école tu parlais que français ou bien tu parlais déjà suisse-allemand ?

Elève : Euh ben en enfantine je parlais déjà suisse-allemand mais je parlais tout le temps français, puis des fois avec ma maman je parlais suisse-allemand

Moi : Tu n'as donc pas dû suivre des cours particuliers pour apprendre le français ?

Elève : Non, jamais. C'est vraiment ma langue maternelle

Moi : D'accord, merci beaucoup !

Deuxième entretien

Moi : Alors, pour commencer, raconte-moi un peu ton histoire, comment ça se fait que tu parles une ou plusieurs langues autres que le français ?

Elève : L'autre langue que je parle c'est l'allemand, chez moi je peux à cause de ma mère parce que dès que j'étais petit je parlais toujours allemand et français parce que mon père il est français. Il est né à Munich mais je parle français avec lui, mais il sait aussi parler en allemand, avec ma mère je parle plutôt allemand mais je parle moins français.

Moi : D'accord, plutôt allemand avec ta maman, donc à la maison quand t'es avec ta maman tu parles allemand ?

Elève : Oui

Moi : Puis quand t'as commencé l'école, tu savais déjà parler français ou pas du tout ?

Elève : Oui je savais quand même.

Moi : Oui, donc t'as commencé l'école tu savais déjà parler les deux langues. Tu parles plutôt l'allemand, tu m'as dit avec ta maman, est-ce qu'il y a d'autres personnes de ta famille avec lesquelles tu parles soit français soit allemand ?

Elève : Avec mon frère je parle mélangé, je parle les deux.

Moi : D'accord, puis avec les autres personnes de ta famille ?

Elève : Avec ma grand-mère je parle qu'allemand parce qu'elle est à Munich, sinon je connais personne encore, mais je lis des livres en allemand et j'écoute le rap aussi.

Moi : Selon toi, tu parles mieux le français ou l'allemand ?

Elève : Je pense c'est allemand.

Moi : D'accord et puis au niveau de la compréhension, quand quelqu'un te parle, qu'est-ce que tu comprends mieux ?

Elève : Ca dépend parce qu'il y a des gens à Munich qui ont l'accent bavarois et après j'ai un peu de mal à comprendre parce qu'ils ont une voix très basse et n'articulent pas bien alors des fois j'ai de la peine à comprendre mais ça dépend des personnes. Mais je comprends mieux l'allemand quand même.

Moi : Comment toi tu te sens avec le fait de parler plusieurs langues ?

Elève : Je suis assez content, j'ai un avantage en allemand, j'ai plutôt des bonnes notes et là je suis content parce que c'est une des branches principales alors ça m'augmente et c'est assez pratique. J'ai un peu moins à apprendre que les autres je pense, presque beaucoup plus moins parce que je sais déjà, j'écoute presque jamais à l'école vu que je sais déjà tout, à peu près tout, je peux pas tout savoir non plus.

Moi : Est-ce que tu sais aussi écrire en allemand ?

Elève : Oui.

Moi : L'allemand ça représente quoi pour toi ?

Elève : Je pense surtout au drapeau allemand et au FC Bayern.

Moi : Donc tu m'as déjà dit que tu parlais français quand t'as débuté la scolarité, as-tu eu besoin de suivre des cours particuliers ?

Elève : Non.

Moi : D'accord. Est-ce qu'il y a des choses que tu aimerais rajouter ?

Elève : Non.

Moi : Alors je te remercie !

Troisième entretien

Moi : Alors, moi ce que je voulais c'est que tu me racontes un petit peu ton histoire, comment ça se fait que tu parles plusieurs langues ?

Elève : Alors, mes deux parents ils sont d'origine portugaise, ils sont nés là-bas, mais moi je suis né ici. Alors, déjà ma première langue maternelle c'est le portugais donc ils m'ont transmis cette langue.

Moi : Dès ta naissance ?

Elève : Oui, donc j'ai appris cette langue puis après il y a eu ma seconde langue, on peut dire ça, c'était le français.

Moi : Et puis tes parents quand ils sont arrivés ici, donc quand toi tu es né, est-ce qu'ils parlaient français ?

Elève : Oui alors ils parlaient déjà bien français et ils m'ont aidé quand j'ai commencé l'enfantine, parce que moi c'était moyen, je le parlais pas très bien.

Moi : Alors tu parles le portugais, dis-moi avec qui tu parles le portugais à la maison ?

Elève : Ben avec mes parents, avec ma famille qui est ici puis avec toutes sortes d'amis que mes parents ont qui sont portugais, et mes amis aussi. Et au catéchisme aussi.

Moi : Quelle est la langue que tu parles le plus souvent ?

Elève : Bah quand je suis pas à l'école, je parle presque que le portugais.

Moi : Et tes parents ils te parlent en quelle langue ?

Elève : Qu'en portugais.

Moi : Est-ce que tu fais d'autres choses en portugais ?

Elève : Je regarde la télévision, le foot et toutes sortes de séries et je lis parfois des livres.

Moi : Si je te demande selon toi est-ce que tu parles mieux le français ou le portugais, tu me dirais quelle langue ?

Elève : Euh je dirai quand même presque le français parce que j'écris quand même mieux en français.

Moi : Et puis toi comment tu te sens avec le fait de parler plusieurs langues ?

Elève : Je me sens normal bah voilà je suis bilingue. C'est plutôt bien parce que connaître plusieurs langues c'est déjà un avantage, par exemple je pourrai aller dans plusieurs pays. Et puis bah pour l'école, il y a beaucoup de mots qui viennent du latin en portugais et le français c'est pareil.

Moi : Et puis si moi je te dis langue portugaise, quelles sont les idées qui te passent par la tête ?

Elève : Peut-être les vacances, ce qui est région naturelle, la convivialité aussi enfin ils sont plus accueillants et pis bah j'y vais souvent, à Pâques, en été, à Noël, et puis voilà. Et là-bas ils font beaucoup de choses avec les mains et moi je suis très bricoleur, je pense ça vient aussi de là.

Moi : D'accord et tu m'as dit quand t'as commencé l'école tu parlais pas parfaitement français, tu le connaissais mais tu le parlais pas parfaitement, est-ce que tu as suivi des cours de français particuliers, est-ce que quelqu'un t'a aidé quand t'as commencé l'école ?

Elève : Euh non, bah mes parents m'ont beaucoup appris, donc après je suis rentré facilement, mais par exemple pour mes devoirs ben mes parents travaillaient jusqu'à 5-6 heures donc je faisais mes devoirs seul et je les terminais avant qu'ils rentrent à la maison.

Moi : D'accord, est-ce que tu aimerais ajouter quelque chose ?

Elève : Non je crois que j'ai tout dit.

Moi : Alors je te remercie beaucoup !

Quatrième entretien

Moi : Alors, moi je voulais savoir comment ça se fait que tu parles plusieurs langues ?

Elève : Alors je suis né au Portugal, je suis arrivé ici quand j'avais 3 ans.

Moi : Et quand t'as débuté l'école tu parlais français ?

Elève : Non, je parlais pas bien.

Moi : Et tes parents ?

Elève : Euh mon père pas vraiment et ma mère non plus, alors au début je devais faire un peu avec les gestes. Finalement, au fil du temps j'ai assez vite appris le français, mais je me souviens que j'avais très peur quand j'ai commencé l'école.

Moi : Et à la maison, tu parles plus français ou portugais ?

Elève : Quand même un peu plus le français.

Moi : Donc tes parents savent parler aussi maintenant ?

Elève : Mon père maintenant il parle bien encore le français, ma mère est très bien, mais mes parents me parlent uniquement le portugais, moi je leur parle le maximum en portugais.

Moi : Mais toi tu leur parles quand même en portugais ou tu leur réponds plus en français ?

Elève : Quand je peux j'essaie en portugais parce que je suis quand même mieux maintenant en français qu'en portugais.

Moi : D'accord donc pour toi tu parles mieux le français. Est-ce qu'à part avec tes parents tu as l'occasion d'utiliser cette langue, le portugais, avec quelqu'un d'autre ?

Elève : Toute ma famille qui est ici, quand je vais là-bas aussi parce que là-bas personne ne parle français et je regarde la télévision et j'écoute un peu de musique, celle que j'aime bien et je lis quelques livres.

Moi : Donc tu lis de temps en temps aussi. Si je te demande maintenant comment tu te sens avec le fait de parler une autre langue que le français ? Comment tu te sens avec ça ?

Elève : Moi ça me dérange pas du tout, même au contraire parce que comme ça je peux aller dans un autre pays, peut-être des autres pays. Et pis bah s'il y a quelqu'un par exemple qui ne sait pas le français, et qui sait le portugais, je peux lui parler

Moi : Et par rapport à l'école est-ce que tu peux utiliser cette langue ?

Elève : Pas énormément parce que c'est plus l'allemand et après l'anglais qu'on va apprendre alors ça a pas vraiment servi, à part si je vais en B, je prendrai italien.

Moi : Et puis si je te dis langue portugaise ou le Portugal, quelles sont les premières idées qui te passent par la tête ?

Elève : Euh le drapeau, peut-être où j'habite, la maison, sinon des gens de ma famille aussi, je me dis que c'est joli les paysages aussi, il y a un joli fleuve près de chez moi.

Moi : Supet, est-ce que tu as suivi des cours particuliers quand t'as commencé l'école ? Est-ce que quelqu'un t'a aidé ?

Elève : Alors j'ai eu l'école portugaise, je pense vers 8 ans, j'ai arrêté à 11 ans et en 3^{ème} aussi, j'ai eu des cours de français mais pas avec la classe.

Moi : D'accord, tu m'as dit juste avant que tu avais très peur quand t'as commencé l'école, tu te souviens si ça a duré longtemps ?

Elève : Non non, j'étais vite très content.

Moi : Ok, est-ce que tu aimerais dire encore quelque chose ?

Elève : Euh non !

Moi : Merci beaucoup !

Cinquième entretien

Moi : Alors pour commencer, dis-moi un petit peu comment ça se fait que tu parles plusieurs langues ?

Elève : Ben je suis né en République tchèque et après je suis parti pendant 4 ans aux Etats-Unis, ma sœur est née donc on est revenus en République Tchèque, j'ai fait une moitié d'année, et après on est venus ici en Suisse

Moi : Tu te souviens quel âge tu avais quand t'es arrivé en Suisse ?

Elève : 5 ans, j'ai commencé ma 2^{ème} enfantine, mais à l'école internationale.

Moi : D'accord...

Elève : En anglais, là j'ai fait 5 ans, et après je suis parti dans une autre école parce que mes parents ils voulaient que je sois pas tout de suite dans une école où ils parlent français, là-bas ils parlent moitié anglais, moitié français. Ils ont des cours, y en a qui sont en anglais, y en a qui sont en français. Là-bas ça me plaisait pas alors on a essayé tout de suite ici et ici ça allait mieux.

Moi : Ici t'as commencé ton école en quelle année ?

Elève : En 4^{ème}.

Moi : Donc toi tu parles quelles langues ?

Elève : Tchèque, après l'école avec mes amis je parle anglais et qu'à l'école je parle le français. Et avec ma sœur ça dépend, quand je veux pas que ma mère elle comprenne bah je parle français, mais s'il y a des amis qui parlent anglais qui sont là, bah on parle anglais, mais d'habitude c'est toujours tchèque.

Moi : Et ta sœur elle parle quelles langues ?

Elève : Un peu l'anglais, le français et le tchèque.

Moi : Puis tes parents est-ce qu'ils parlent français ?

Elève : Non, presque pas.

Moi : Dis-moi un peu quand est-ce que t'as l'occasion de parler soit anglais soit tchèque ? Quand est-ce que tu les utilises surtout ces deux langues ?

Elève : Le tchèque avec la famille, mes grands-parents, mes parents, des fois avec mon père l'anglais, avec mes cousins et mon oncle on parle anglais parce qu'il est anglais et mes cousins ils préfèrent l'anglais. Le tchèque je le parle qu'avec la famille. L'anglais avec les amis et mon oncle et mes cousins, le français à l'école.

Moi : Est-ce que tu fais autre chose en anglais ou en tchèque ?

Elève : Je regarde la télévision en tchèque et en anglais, je regarde pas trop en français, mais je fais du ski de compétition en français et j'écoute la musique en anglais. Ah oui et je lis beaucoup en anglais.

Moi : Pas en tchèque et en français ?

Elève : Principalement en anglais, en français que pour l'école et le tchèque je lis quand il y a quelque chose qui s'est passé par exemple en République tchèque, je lis en tchèque.

Moi : D'accord. Si je te demande maintenant, quelle est la langue que tu parles le mieux ? Ce serait laquelle ?

Elève : L'anglais.

Moi : Et celle que tu comprends le mieux ?

Elève : Toujours l'anglais.

Moi : Toi comment tu te sens avec ça, de parler le tchèque, l'anglais et le français ?

Elève : Je trouve ça comme un avantage mais à l'école un petit désavantage .

Moi : D'accord, dis-moi pourquoi c'est un avantage et un désavantage ?

Elève : Ben un avantage parce que je peux me débrouiller, quand on est par exemple en vacances ou après quand je serai grand, ou même à l'école quand il y aura l'anglais l'année prochaine, mes parents ils disent que l'année prochaine comme il y aura l'anglais, bah si je veux raccorder bah je pourrai mais ils préfèrent que je reste avec les amis que je me suis fait en classe. Et pis l'anglais ça m'aide aussi parfois parce que ça ressemble à l'allemand, pour des mots. Mais un désavantage c'est que j'ai un peu de peine avec le français.

Moi : Tu penses que c'est dû au fait que tu parles plusieurs langues ?

Elève : Non pas vraiment, c'est que j'ai aussi commencé plus tard et j'ai un peu de peine à comprendre des fois.

Moi : Tu as commencé quand à parler français ?

Elève : En 4^{ème} année seulement, avant je le connaissais pas du tout.

Moi : Si je te dis soit langue tchèque soit langue anglaise, on va prendre d'abord la langue tchèque, ça représente quoi pour toi ?

Elève : La famille, après c'est, je sais pas, les amis tchèques aussi et les vacances quand je vais là-bas.

Moi : Et si je te dis langue anglaise ?

Elève : C'est les amis, ça me rappelle le sport, s'amuser.

Moi : D'accord. Sinon tu m'as dit que tu es arrivé en 4^{ème} année dans cet établissement et que tu parlais pas du tout français, est-ce que t'as suivi des cours particuliers à l'école ?

Elève : Euh oui, 2 fois par semaine jusqu'à l'année passée, cette année j'ai plus.

Moi : D'accord, tu faisais quoi ?

Elève : En 4^{ème} j'avais 2 fois par semaine une maîtresse qui m'aidait avec les verbes, l'année passée j'en avais une qui m'aidait avec les dictées et une avec tout ce que je comprenais pas en classe et après maintenant j'ai encore une personne qui est au gymnase qui m'aide avec les devoirs et se préparer pour les tests.

Moi : A la maison donc elle t'aide ?

Elève : Oui.

Moi : Est-ce que tu te souviens comment tu t'es senti quand t'as commencé ton école ici ?

Elève : D'abord il y a tout le monde qui me regardait bizarrement parce que je les comprenais pas, après ils ont commencé à me laisser venir dans le groupe, ils jouaient avec moi, d'abord les premiers amis c'était ceux qui avaient pas comme langue principale le français aussi, et après ils m'ont laissé jouer avec eux.

Moi : Et puis maintenant ?

Elève : Ils sont gentils avec moi, mais je me sens quand même un peu exclu des fois.

Moi : Pourquoi tu penses ça ?

Elève : Parce que des fois je comprends pas tout. Sinon c'est un peu parce qu'on se connaît moins longtemps aussi.

Moi : D'accord. Tu te souviens de ton premier jour d'école ici ?

Elève : Le soir j'ai pleuré à la maison parce que j'étais triste, après à l'école mon père il a dû m'accompagner parce que j'avais trop peur et sinon après ça a été, mais à mon autre école, là je pleurais tous les soirs parce que les profs ils étaient un peu méchants, ils m'expliquaient pas vraiment, ça me donnait pas vraiment envie de retourner là-bas, alors après les vacances je suis plus allé à l'école pendant deux semaines et après mes parents ils ont dit maintenant il faut qu'on fasse quelque chose, on te donne deux choix, tu peux pas retourner à l'école internationale parce qu'on veut que t'apprennes le français, soit tu retournes là-bas soit on va essayer ici, alors j'ai décidé d'essayer ici, alors on est descendus ici un mercredi je crois, au secrétariat en bas ici, et on a demandé si je pouvais commencer ici l'école et ils ont dit tout de suite oui, il peut commencer vendredi.

Moi : Et puis t'es content de ton choix maintenant ?

Elève : J'aurais préféré rester à l'école internationale mais ouais je suis plus content qu'à l'autre école. Mais mes meilleurs amis sont tous à l'école internationale.

Moi : A l'école internationale tu apprenais le français aussi ou pas ?

Elève : On avait 45 minutes par jour mais c'était regarder des films en français, faire des petits découpages de ce qu'ils nous disaient de faire en français.

Moi : D'accord et maintenant tu penses finir ton école ici jusqu'à la 9^{ème} ?

Elève : Je sais pas, mes parents ils veulent mais peut-être que je vais aller à Crans-Montana parce que je fais du ski et j'ai tous mes meilleurs amis qui sont là-bas parce que là-bas on est un très bon groupe ils m'ont laissé venir dans le groupe très facilement.

Moi : D'accord, tu aimerais dire encore quelque chose ?

Elève : Non je crois que j'ai tout dit.

Moi : Merci beaucoup !

4^{ème} de couverture

En tant que personne allophone, je me suis toujours intéressée au lien existant entre l'allophonie et le parcours scolaire, sans avoir eu l'occasion d'approfondir davantage cette question.

En débutant ce travail, j'ai découvert que les statistiques démontrent que les élèves allophones sont surreprésentés dans les filières à exigences moins élevées, ce qui suppose des difficultés scolaires. En parallèle, les apports du bilinguisme sur les compétences cognitives sont régulièrement mis en avant par de nombreuses études.

J'ai souhaité comprendre ce paradoxe entre répercussions apparemment négatives de l'allophonie et l'impact positif entraîné par un bilinguisme. Cela m'a conduit aux différents types de bilinguisme que l'on peut rencontrer et à leurs conséquences. Ainsi, dans quelles circonstances le bilinguisme est-il un avantage ou au contraire source de difficulté ?

Par la suite et après diverses recherches théoriques, j'ai pu prendre en considération un certain nombre de facteurs dits favorables à une réussite scolaire des élèves allophones. En fonction de ces éléments, j'ai mené des entretiens avec des élèves allophones dont les résultats scolaires démontrent une réussite.

Dès lors, je me suis appuyée sur leurs vécus et discours respectifs afin de déterminer les facteurs qui leur ont permis de réussir scolairement.

Allophonie – Bilinguisme – Immigration – Intégration – Interculturalité– Langue