

Faculté des Sciences sociales et politiques
Université de Lausanne
CH-1015 Dorigny

Session d'automne 2005

LANGUES ET IDENTITÉS CULTURELLES

OSCILLATIONS DE L'ÉCOLE

DU MONOLINGUISME AU PLURILINGUISME ET

DES DISCOURS AUX PRATIQUES

Mémoire de licence en Sciences sociales

Présenté par Laura Ferilli

Directeur : Professeur Severino Elias Ngoenha

Experte : Professeure et formatrice Marguerite Schlechten Rauber

TABLE DES MATIERES

LIMINAIRE	1
PREMIERE PARTIE	
I.I POURQUOI TRAITER CE THEME ?	
I.I.I L'importance de répondre au « pourquoi »	3
I.I.II Relecture de mon rapport aux langues à travers les apports de la formation universitaire	3
I.II LE CADRE CONCEPTUEL	
I.II.I Les étapes de la recherche	9
I.II.II. La question de départ	10
I.II.III La problématique	10
I.II.IV Les concepts	12
I.II.V Les hypothèses de départ	14
DEUXIEME PARTIE : COTE DISCOURS	
II.I LES RECHERCHES SAVANTES	
II.I.I L'anthropologie linguistique	15
II.I.II La linguistique	18
II.I.III Les sciences de l'éducation	20
II.I.IV Orthophonie ethnoclinique	23
II.II LES POLITIQUES EDUCATIVES	
II.II.I International : les recommandations de l'UNESCO	25
II.II.II Continental : les orientations de l'Union Européenne	28
II.II.III National : les recommandations de la CDIP	30
II.II.IV Cantonal (Vaud) : les directives du DFJ	33
II.III SYNTHESE DE LA DEUXIEME PARTIE	35
TROISIEME PARTIE : COTE PRATIQUES	
III.I LES ENTRETIENS	
III.I.I Construction du guide d'entretien et du modèle d'analyse	37
III.I.II Quelques explications sur les dimensions et les indicateurs	39
III.I.III Eclairage sur ma « méthode »	40
III.I.IV De la représentativité des participants	41

III.II	ANALYSE ET RETOUR AUX HYPOTHESES	
III.II.I	1 ^{ère} hypothèse	42
	<i>Bagage linguistique familial</i>	
	<i>Les expériences linguistiques</i>	
	<i>Synthèse</i>	
III.II.II	2 ^e hypothèse	44
	<i>Apport de la formation</i>	
	<i>Soutien institutionnel</i>	
	<i>Synthèse</i>	
III.II.III	3 ^e hypothèse	47
	<i>Pratiques avec les élèves</i>	
	<i>Pratiques avec les collègues</i>	
	<i>Synthèse</i>	
III.II.IV	4 ^e hypothèse	50
	<i>L'intérêt pour la recherche académique et EOLE</i>	
	<i>Le lien aux institutions politiques</i>	
	<i>La connaissance des directives linguistiques</i>	
III.III	SYNTHESE DE LA TROISIEME PARTIE	56
	CONCLUSION GENERALE	58
	REMERCIEMENTS	61
	BIBLIOGRAPHIE	62
	LES ANNEXES	68
	ANNEXE I : LES ENTRETIENS RETRANSCRITS	
	ANNEXE II : TABLEAU SYNOPTIQUE DU CONTENU	



Gbé-meji, premier signe du Fâ (géomancie divinatoire)

« En réalisant cette performance, j'ai eu la conviction de toucher à l'universel, de le contacter. D'une société à l'autre, d'un continent à l'autre, seuls les procédés changent pour exprimer des joies, des craintes, des angoisses face à la vie et contre la mort. »

Romuald Hazoumé, artiste béninois

Avis :

- *Les traductions des citations en italien et en anglais ont été effectuées par mes soins et n'impliquent que ma responsabilité.*
- *L'utilisation du masculin comme forme générique a été choisie, avec regret, afin de faciliter la lecture.*

LIMINAIRE

Le mystérieux rapport entre mes langues et mes identités culturelles m'habite depuis mon enfance et demeure aujourd'hui encore. De source d'insécurité dans le passé, il est devenu centre de réflexion à présent. Cette mutation s'est opérée, en partie, à travers l'acquisition d'un bagage universitaire qui, au fil du temps, modifie mon regard et réorganise la lecture des événements.

Ce travail de mémoire est un exercice académique autant qu'un cheminement personnel. Afin de le réaliser, j'ai procédé à une sorte de mise en abyme de mon vécu à l'intérieur même d'une démarche anthropologique qui vise à concilier l'universel et le particulier.

En effet, j'ai pris comme point de départ mon questionnement intime et l'ai mis en lien avec le micro, méso et macro système. Pour ce faire, je suis partie d'un aspect précis de mon expérience : celui d'écolière allophone insérée dans le système scolaire vaudois dans la première moitié des années 80. Ensuite, j'ai effectué un détour par l'universel à travers les recherches savantes et les rhétoriques politiques. Puis enfin, dans un troisième mouvement, je suis revenue au particulier, c'est-à-dire aux pratiques des enseignants dans l'école vaudoise aujourd'hui.

Pourquoi traiter de l'école pour aborder le rapport entre langue et culture ? Car, dans mon parcours personnel, l'institution scolaire a tenu un rôle prédominant dans la construction du lien entre mes langues - l'italien et le français – et mes appartenances culturelles. Ainsi, la première partie du mémoire porte sur cette histoire-là d'une part, et sur l'élaboration du travail de recherche de l'autre.

La deuxième et la troisième partie du mémoire affrontent les oscillations de l'école quant à la question linguistique. Le terme *école* comprend ici tout ce qui touche, conceptuellement ou pragmatiquement, au monde scolaire. En effet, les discours *sur l'école* et les pratiques *au sein de l'école* sont les deux facettes d'une même médaille.

Plus précisément, la deuxième partie expose les rhétoriques émanant des sciences humaines d'un côté, et des discours politiques de l'autre. Nous verrons comment ces deux sphères sont étroitement liées. D'une même voix, elles affirment le lien entre la langue et l'identité culturelle et exhortent l'institution scolaire à la valorisation du multilinguisme.

Comme annoncé, la troisième partie constitue un retour au singulier et entre dans la pratique de l'école. A travers les entretiens réalisés avec des enseignants de l'école vaudoise, il s'agit d'appréhender le lien entre les discours et les pratiques, l'universel et le particulier. Nous constaterons qu'à ce niveau-là, les credo du monolinguisme et du multilinguisme combattent encore l'un contre l'autre.

Explicitement le sous-titre du mémoire permet de réduire les malentendus. Celui-ci annonce deux types d'oscillations, étroitement articulées l'une à l'autre.

Premièrement, les oscillations du monolinguisme au plurilinguisme observables dans deux dimensions. Une diachronique – qui n'est pas

traitée dans ce travail – mettrait en lumière le passage d'une conception strictement monolingue de l'école à une conception plurilingue qui se diffuse depuis quelques années. La dimension synchronique, retenue dans ce mémoire, révèle comment, au sein du corps enseignant vaudois d'aujourd'hui, la perception monolingue des uns résiste aux assauts du paradigme plurilingue des autres.

Deuxièmement, les oscillations de l'école prise entre les discours et les pratiques. Tantôt dans un rapport de force, tantôt dans une réciprocité créatrice, ces deux pôles négocient constamment les conditions d'existence de l'école. L'actualité de l'école vaudoise, avec la réintroduction des notes au niveau secondaire à la rentrée scolaire d'août 2005¹, est un exemple concret de cette oscillation de l'institution scolaire qui résulte de la négociation entre les discours et les pratiques.

¹ Selon le nouveau *Cadre général de l'évaluation* du Département de la Formation et de la Jeunesse (DFJ), une moyenne par discipline sera effectuée en fin d'année, mais pas de moyenne générale, ce dès la 5^e année scolaire

PREMIERE PARTIE

I.1 POURQUOI TRAITER CE THEME ?

I.1.1 L'importance de répondre au « pourquoi »

La question du « pourquoi » est ambiguë et la réponse ne peut être univoque. Toutefois, épistémologiquement et par souci d'honnêteté envers moi-même et les lecteurs, je considère nécessaire d'avoir le courage – parce qu'il en faut pour faire cette démarche – d'exposer les influences prépondérantes qui m'ont amenée à traiter ce thème ou qui ont amené ce dernier à moi.

Pour le dire simplement, il s'agit de raconter l'histoire de la rencontre entre un sujet et sa mémorante en Sciences sociales. Car je suis convaincue que le choix, l'approche et le traitement d'un sujet sont étroitement dépendants du vécu du chercheur. Ainsi, en livrant les éléments de mon parcours personnel qui me semblent déterminants dans cette démarche, je dévoile partiellement la clé de lecture avec laquelle j'aborde mon travail de recherche. Ce faisant, je me situe comme sujet dans le sens où « Max Weber a souvent répété que les sciences sociales rendent compte de phénomènes singuliers, explicables exclusivement par rapport à des contextes historiques spécifiques » (Berthoud & Busino 2000 : 391).

Evidemment, je suis consciente des risques que cela entraîne et j'entends déjà fuser les commentaires relatifs au perpétuel débat sur la subjectivité et l'objectivité de nos disciplines. Et pourtant, je suis convaincue que nous partons toujours, et dans toutes les sciences, de notre subjectivité qui, grâce à un exercice de distanciation et une méthode, mène à une certaine objectivité.

En effet, Weber soulignait l'importance du subjectif dans les questions posées au réel social, tout en soulignant les exigences d'objectivité dans le travail de la recherche. En fait, si je considère qu'en sciences humaines il s'agit de comprendre des significations, comment contester le fait que le sujet de recherche est inévitablement lié à la subjectivité du chercheur qui tente d'interpréter la réalité sociale ?

I.1.11 Relecture de mon rapport aux langues à travers les apports de la formation universitaire

Influence du bagage universitaire sur mon regard

Un des apports fondamentaux de mes quatre années d'études universitaires est la capacité d'ouverture et de distanciation que j'ai acquise vis-à-vis de moi et de mon environnement.

En effet, au fil des études en Sciences sociales, l'acquisition d'un fonds de connaissances a opéré peu à peu une mutation de mon regard sur les réalités. La relation équivoque entre mes langues premières - l'italien et le français - et mes identités culturelles n'a pas échappé à une relecture largement influencée par mon bagage universitaire. Toutefois, bien que

cette première partie du mémoire fige mon interprétation de cette relation, cette dernière risque d'être obsolète demain, quand de nouvelles découvertes réorganiseront peut-être ma lecture des événements.

Le second apport des études, qui découle du premier, est le développement d'une sorte de confiance en moi. En effet, la fillette incertaine, honteuse de ses origines, habitée par un sentiment d'illégitimité, faisant partie des élèves faibles de la classe, idéalisait l'université. L'achèvement de ma formation académique initiale a transformé mon autoévaluation en me rendant légitime à mes yeux. Michel Thévoz illustre avec humour et justesse mon sentiment : « En vérité, l'apport essentiel des études universitaires, c'est d'exorciser le spectre de l'Université, précisément – à l'instar de l'initiation chez les primitifs. Les rares ethnologues à avoir été admis à ce rite de passage font état d'une déception radicale et positive : ils n'ont été initiés à rien du tout – ou plutôt à ce *Rien* métaphysique qui a pour effet de dissiper les illusions enfantines. »²

En somme, c'est à travers ce regard emprunt des acquis susmentionnés que je relis le rapport entre mes langues et mes identités culturelles.

Contexte social de mon enfance

Je suis née en 1977 à Saint-Saphorin, village du Lavaux d'environ cinq cents habitants, et y ai vécu les dix-sept premières années de ma vie.

Dans cette région de Suisse romande, ce village symbolise la culture viticole par excellence. Jusqu'au début des années 90, l'activité viticole était centrale dans l'existence de la commune, avec un nombre important de vigneronnes et de caves. Le cycle des travaux de la vigne et du vin donnait le tempo annuel de la vie de la collectivité. Ces travaux - comme les effeuilles au mois de juin, les vendanges en septembre, la mise en bouteille en hiver - rassemblaient beaucoup d'habitants et animaient considérablement le village.

Aujourd'hui, les vigneronnes se sont faits rares et le lieu n'a de viticole que la réputation.

Cette mise en contexte éclaire l'implication de mes parents dans ce village durant mon enfance. En effet, mon père était le vigneron du plus grand propriétaire de vignes de Saint-Saphorin, par ailleurs détenteur du Château de Glérolles. Les nombreux vigneronnes constituaient un ciment dans la vie sociale. Par exemple, les lundis soirs, il y avait *l'apéro*, rencontre hebdomadaire des habitués sur la place centrale. Les viticulteurs constituaient les piliers de ces soirées sans fin rythmées par le bruit caractéristique du débouchage des bouteilles de vin fournies essentiellement par eux-mêmes. Ainsi, nous comprenons aisément le rôle central tenu par mon père dans la dynamique du village, du moins d'un point de vue œnologique !

A Saint-Saphorin, durant mon enfance, il n'y eut que deux familles qualifiées d'étrangères : la mienne, italienne, et une autre, yougoslave, dont le père était également viticulteur. Ce n'est peut-être pas un hasard si les deux chefs de familles étrangères s'adonnèrent à ce métier dans ce

² Michel Thévoz est historien de l'art. Rubrique « Opinions » du quotidien « 24 Heures » du 19 juillet 2005

contexte particulier. Peut-être cela répondait-il à l'impératif besoin de s'intégrer et d'être accepté et, en même temps, correspondait à la place que la communauté était prête à leur faire³. Cette seule interrogation aurait pu faire l'objet de ma recherche !

Les rapports de langues entre mes parents et moi

Par filiation, je suis une enfant issue de la migration, d'origine italienne. Compte tenu de la description ci-dessus, nous pouvons considérer que mon père, immigré d'Italie du Sud en 1964 à l'âge de 17 ans, était parfaitement assimilé à la société du Lavaux lors de ma venue au monde. Élément supplémentaire de son assimilation : je me souviens toujours de lui parlant français avec son accent vaudois prononcé et ses expressions typiquement vaudoises.

Ainsi, mon père m'a toujours parlé en français, et quand, il y a une année, je lui ai demandé pourquoi il ne s'exprimait pas en italien durant mon enfance, il m'a répondu : « Mais parce que nous habitons Saint-Saphorin et qu'il fallait s'intégrer ! » Sans le savoir, mon père acceptait activement le modèle assimilationniste d'Hoffmann-Nowotny selon lequel « la seule solution envisageable est l'assimilation culturelle, qui facilite considérablement l'intégration structurelle ». Cependant, mon père n'a également pas eu conscience du fait « que le refoulement de l'identité culturelle peut entraîner une insécurité personnelle accrue, ce qui peut fortement entraver les chances d'une intégration structurelle réussie » (Wicker, Fibbi, Haug 2003 : 140-141).

Ma mère a également émigré du Sud de l'Italie en 1964, alors âgée de 11 ans. Bien qu'étant encore une enfant, elle n'a pas été scolarisée en Suisse. Plus tard, mariée, ses journées étaient remplies par l'éducation de ses trois enfants et la tenue du ménage - deux activités qu'elle assumait entièrement seule -, et l'immense travail à la vigne avec mon père. Ses contacts sociaux n'étaient pas nombreux, d'où résulte probablement sa façon de parler un français plus standard, pratiquement sans emprunt aux tournures et accent vaudois.

Contrairement à mon père, elle me parlait strictement en italien, jusqu'à mon entrée à l'école. Quand je lui ai demandé « pourquoi », elle m'a répondu : « Mais c'est ta langue, tes origines. Et puis, c'est important pour pouvoir garder le contact avec tes grands-parents et le reste de la famille. Et aussi pour comprendre et te faire comprendre quand on y va ! » Ainsi, le modèle d'intégration de ma mère était, inconsciemment, proche de celui d'Habermas, qui postule que les immigrants « soient disposés à s'engager dans la culture politique de leur nouvelle patrie, sans qu'ils doivent pour autant abandonner le mode de vie culturel de leur origine » (Wicker, Fibbi, Haug 2003 : 142).

Relations à mes langues au fil de mon parcours scolaire

La rentrée à l'école : moment décisif dans mon rapport aux langues et à mes identités culturelles. Jusque-là, je n'ai pas souvenir d'avoir eu conscience que parler deux langues pouvait représenter un quelconque intérêt, ni un quelconque problème pour qui que ce soit.

³ Réflexion suscitée par les cours et les nombreux échanges avec le Professeur Severino Elias Ngoenha

Précisément au moment de commencer l'école, en 1982, la maîtresse a demandé à mes parents de ne plus me parler italien en justifiant que cela était néfaste pour ma scolarité et l'apprentissage du français. Or, je parlais déjà français puisque, comme tous les enfants du village, je baignais dans un milieu social où cette langue dominait depuis ma naissance. Passer du monde francophone au monde italoophone m'était naturel. A l'école, j'ai pris conscience d'être étrangère. Cette étrangeté, cette différence, passait manifestement par ma langue italienne, qu'il fallait taire.

Je me souviens du sentiment de bizarrerie, de distance et de froideur que j'ai ressenti quand ma mère a commencé à me parler en français. Assez rapidement est venue la honte par rapport à l'italien, puis à ce Sud, qui me rendaient soudainement étrangère à mon environnement.

Ensuite, tout au long de ma scolarité, jusqu'à la fin du gymnase en 1995, j'ai rejeté autant que possible mon appartenance italienne et fait comme de nombreux écoliers souffrant du "bilinguisme des pauvres", « dont l'esprit est un champ de bataille entre la langue intime, "honteuse", et la langue sociale, celle de l'intégration. Nombre d'entre eux résolvent d'ailleurs ce conflit en sacrifiant la première, c'est-à-dire en devenant monolingues "comme tout le monde" » (Lietti 1994 : 77). Est-il nécessaire de préciser que je n'ai pas suivi les cours de langues et de cultures d'origine ?

Puis, dans le milieu des années 90, en quête d'identité, j'ai entamé un processus conscient de récupération de mon héritage familial et culturel. A travers des cours d'italien pour commencer, puis des voyages et des enquêtes dans ma famille au Sud de l'Italie et une volonté de découvrir le patrimoine culturel italien.

Par la suite, les études universitaires en Sciences sociales, qui élargirent ma réflexion et me soutinrent dans ma quête identitaire grâce aux apports théoriques, en anthropologie et en sociologie particulièrement.

Durant mon cursus s'est profilée la possibilité de partir étudier à l'étranger. Aller en Italie se présentait comme une évidence à mes yeux et, dans la lettre de motivation destinée à la Commission Erasmus, j'écrivis :

« Un sage africain⁴ m'a dit une fois « pour savoir qui tu es et où tu vas, tu dois savoir d'où tu viens ». Il est important pour moi de me donner l'occasion de baigner dans cette autre culture. Je désire également que la langue de mes grands-parents et parents ne soit plus une langue que j'utilise subsidiairement au français. Quand j'ai eu six ans, les enseignants ont demandé à mes parents de ne plus me parler en italien afin que j'apprenne plus vite le français. Je veux aujourd'hui reprendre mon héritage linguistique. Car même si je comprends et parle l'italien, je ne suis pas autant à l'aise qu'en français. »

Une année d'immersion à Pavie dans la langue de Dante a assouvi mon besoin de loyauté envers mes origines. Aujourd'hui, j'entretiens un rapport apaisé tant avec mes langues qu'avec mes appartenances plurielles. Je n'ai plus besoin de les cacher ou de les exacerber, juste de les faire vivre.

⁴ Il s'agit de l'artiste béninois Romuald Hazoumé

De mon expérience linguistique à un projet de mémoire

La finalité de ma biographie linguistique n'est pas d'apitoyer sur mon sort, mais de dessiner comment, grâce à mon vécu, je me suis orientée vers mon thème de recherche.

Les études en Sciences sociales, et particulièrement les deux apports susmentionnés, m'ont permis de réaliser que je ne souffrais pas de « pathologie identitaire propre à ma personnalité ». A contrario, recontextualisé et abordé à travers les lunettes des sciences sociales, mon vécu trouve des explications et un sens qui dépassent mon expérience singulière et concernent des ensembles plus ou moins larges d'individus inclus dans une trame historique.

Par exemple, le renoncement de ma mère face à la demande de l'institution scolaire par l'acceptation sans résistance d'une mesure linguistique contraignante peut se comprendre dans l'environnement villageois du début des années 80, alors que l'initiative Schwarzenbach⁵ n'était pas si lointaine.

De même, ma quête d'identité n'a rien d'exceptionnel dans un contexte où l'exigence consistait à faire pression sur l'étranger « pour qu'il nie ce qui fait sa spécificité. On ne le considérera comme véritablement intégré que lorsqu'il aura fait taire en lui la dernière bribe de différence. Nombre d'étrangers s'y efforcent et finissent par se fondre, en apparence du moins, dans leur communauté d'adoption. Jusqu'au jour où eux-mêmes ou leurs petits-enfants partent à la recherche de l'autre moitié de leurs racines perdues » (Lietti 1994 : 195).

Finalement, même mes réflexions et le choix de mon sujet de mémoire ne sont pas l'unique résultat de mon profil psychologique, mais s'inscrivent dans un paradigme où « la pluralité et la citoyenneté sont devenues les nouveaux concepts concurrents qui ont mis au défi l'hégémonie de l'assimilation et l'ont tabouisée dans les milieux libéraux intellectuels » (Gianni D'Amato 2003 : 8).

Il y a maintes perspectives pertinentes d'aborder le thème « langues et identités culturelles ». En effet, en esquissant ma biographie, j'ai fait apparaître divers éléments qui auraient pu être des angles d'approche, comme par exemple l'importance du capital culturel, social, économique et symbolique du milieu familial ou le rôle du contexte macro, méso ou micro social sur la hiérarchisation sociolinguistique.

Je n'ignore pas ces aspects et les considère comme primordiaux. Toutefois, un des exercices du travail de mémoire – et peut-être le plus ardu – consiste en la délimitation du sujet.

⁵ L'initiative Schwarzenbach « contre l'emprise étrangère » de 1970, rejetée à une courte majorité (54 % des voix), demandait de limiter le pourcentage d'étrangers à 10 %. Entre 1974 et 1988, quatre initiatives portant sur le même thème ont abouti puis échoué en votation :

- 1974, « contre l'emprise étrangère et le surpeuplement de la Suisse » limite les naturalisations à 4000 par an et le nombre d'étrangers à 500'000 (66 % de non) ;
- 1977, deux initiatives sont refusées par 71 % et 66 % des votants: celle « pour la protection de la Suisse » (un quota de 12,5 % d'étrangers) et celle « pour une limitation du nombre annuel des naturalisations » (4000 par an) ;
- 1988, « pour la limitation de l'immigration », véhicule l'idée que les nouveaux étrangers ne doivent pas excéder les sorties enregistrées l'année précédente (67 % de non)

Ainsi, j'ai fixé mon attention sur deux axes : les recherches scientifiques traitant du lien entre les langues et les identités culturelles et les politiques linguistiques concernant l'école d'une part, et les pratiques des enseignants vaudois d'autre part. Cet intérêt se justifie par mon double statut d'étudiante en Sciences sociales et d'enfant allophone ayant expérimenté les exigences du monolinguisme pédagogique de l'école vaudoise.

J'aurais souhaité inclure une dimension historique et remonter des années 80 à aujourd'hui afin d'observer l'évolution des pratiques et des politiques linguistiques de l'institution scolaire aux niveaux suisse et vaudois, et ainsi, mettre en lumière comment « les croyances changent souvent au gré des modèles explicatifs et de la vulgarisation des connaissances acquises sur un sujet. Durant le demi-siècle écoulé, celles autour du bilinguisme et de ses avatars ont reflété les enjeux des politiques migratoires, passant du *bilinguisme tare* ou *cause de tous les troubles développementaux des migrants* dans une optique assimilationniste au *bilinguisme privilège* ou ressource dans une optique transculturelle » (Rosenbaum, mars 2003). Malheureusement, limitée par le temps, cet ambitieux projet s'est réduit pour se concentrer sur le présent.

Le temps de l'élaboration

L'incubation du sujet de mémoire dura une année et demie, ce qui peut sembler particulièrement long. Toutefois, ce temps me fut nécessaire à deux niveaux, étroitement articulés l'un à l'autre.

Premièrement, au niveau heuristique. Intuitivement, depuis l'enfance, le lien entre l'identité culturelle et la langue me semblait évident et j'attribuais un rôle prépondérant à l'école dans la représentation de ce rapport. C'est pourquoi je désirais faire de ce lien le thème central de ma recherche, mais sans savoir sur quelles bases l'asseoir. Durant le temps d'incubation, divers apports ont donné une assise académique à mon intuition : en particulier dans les domaines de l'anthropologie linguistique, de la linguistique et des sciences de l'éducation. Au fur et à mesure de mes lectures et découvertes, mon sujet se modifiait, se cherchait, avec toujours au centre les notions de langue, d'identité culturelle et d'école.

Deuxièmement, cette gestation fut bénéfique au niveau relationnel. En effet, durant cette période, j'ai rencontré et créé des liens avec des experts d'un aspect ou l'autre de mon thème, tels des professeurs et/ou chercheurs de Lausanne et d'ailleurs (en anthropologie, sociologie, interculturalité, linguistique, philosophie, et sciences de l'éducation), une conseillère pédagogique, une orthophoniste, une logopédiste, des enseignants de l'école obligatoire, des bilingues et des adultes ayant été des enfants allophones en Suisse romande. Echanger avec eux sur leurs pratiques, leurs expériences et leurs connaissances fut essentiel dans la mise à jour de la question de départ et de la problématique.

I.II LE CADRE CONCEPTUEL

I.II.1 Les étapes de la recherche

Ma façon de procéder dans le travail n'est pas linéaire, mais circulaire. Comme les chats, je tourne autour de mon domaine en élargissant le périmètre à chaque ronde. Toutefois, afin de permettre une compréhension de l'élaboration, quelques grandes lignes peuvent être esquissées.

Dans un premier temps, l'approche des recherches en anthropologie linguistique offrait un fondement théorique très intéressant pour démarrer ma réflexion sur le lien entre la langue et l'identité culturelle. Pourtant, très rapidement, au fil des textes, j'ai été dirigée vers la linguistique, la philosophie, les sciences de l'éducation, l'ethnopsychologie et l'orthophonie. Quand bien même j'ai voyagé d'un champ disciplinaire à un autre, mon propos n'est pas de composer un grand patchwork avec ces disciplines et nier leurs spécificités, mais de constater que la thématique « langue et identité culturelle » est transdisciplinaire, et cela bien au-delà de la liste exposée ici. Les connaissances des diverses sciences s'éclairent et s'enrichissent l'une l'autre.

Parallèlement, j'ai pris connaissance d'un fragment du vaste monde des directives et recommandations concernant les politiques linguistiques et culturelles en matière d'instruction publique. Le *trend* de la valorisation du multiculturalisme et du multilinguisme au sein de l'école parcourt toutes les strates institutionnelles : mondiale, européenne, suisse et enfin, cantonale.

Je me suis alors intéressée à la parole des enseignants et à ce qu'elle pouvait m'apprendre sur leur approche du multilinguisme et du multiculturalisme. Peu à peu, une grille d'entretien basée sur les hypothèses émises s'est dessinée. Munie de cet outil, je suis allée « sur le terrain » effectuer des entretiens semi-directifs avec des enseignants. De plus, j'ai eu l'opportunité d'assister à des enseignements dans des classes différentes lors de deux journées (mais cela est à considérer comme un supplément « vécu » de la recherche et non véritablement comme support d'analyse, même si l'idée d'une observation participante comme méthode de travail aurait été fort intéressante).

Afin de traiter les informations récoltées lors des entretiens et faire une analyse transversale des contenus, j'ai effectué la retranscription des enregistrements. Ensuite, en me basant sur les dimensions précisées dans la problématique, j'ai procédé à une mise en exergue des thèmes, dans les énoncés. Ce travail permet une analyse et le retour aux hypothèses, validées ou infirmées. Puis enfin, une réponse à la question de départ s'esquisse.

I.II.II La question de départ

Si les conclusions d'experts⁶ de diverses sciences sociales affirment le lien entre la langue et l'identité culturelle et que, se basant sur cela, les instances politiques prônent la valorisation de la langue maternelle⁷ - et exhortent à la reconnaissance du multilinguisme et du multiculturalisme au sein des institutions scolaires -, alors, dans quelle mesure ce paradigme trouve-t-il une résonance chez les enseignants et dans leurs pratiques pédagogiques ?

I.II.III Problématique

Les recherches en sciences sociales affirment depuis quelques décennies, et de façon toujours plus intense, le lien entre la langue et l'identité culturelle.

Il faut remonter aux années 30 pour que le rapport intime entre la langue et les formes de pensée d'une société trouve une assise scientifique au sein de l'anthropologie linguistique d'abord. En effet, ce sont Edward Sapir et Benjamin Lee Whorf – d'où le nom de « l'hypothèse Sapir-Whorf » - qui ouvrirent la voie à la théorisation. Presque au même moment, d'autres disciplines suivent cette orientation, telles la linguistique, la sociologie et la philosophie.

La distinction entre les disciplines est souvent artificielle et il arrive parfois que les chercheurs revêtent plusieurs casquettes disciplinaires. Les spécialistes du monde de l'enfance ne sont pas restés sourds aux nouvelles orientations scientifiques et ont approfondi eux aussi les connaissances, comme en témoigne la grande production de documents et de recherches issue des disciplines telles que les sciences de l'éducation, l'ethnopsychologie, la pédopsychiatrie et l'orthophonie.

Toute une partie de ces disciplines se penche inévitablement sur l'univers de l'école qui, outre sa fonction d'instruire, demeure un lieu-clé de la socialisation des enfants. Ce lieu, où les enfants passent une grande partie de leurs journées, transmet le fonds de valeurs communes propres à la société et contribue ainsi à la construction de l'identité culturelle des élèves. Une des principales voies de transmission est l'interaction des enfants avec les enseignants.

La plus grande partie des recherches actuelles exhorte à la reconnaissance du multilinguisme et du multiculturalisme, ainsi qu'à la valorisation active de la langue maternelle des enfants allophones au sein de l'institution scolaire.

⁶ Entre autres : E. Sapir, B.L. Whorf, D. Hymes, J. Gumperz, F. de Saussure, J. L. Austin, P. Bourdieu, E. Goffman, C. Perregaux, M. R. Moro, F. Rosenbaum, C. Brohy, etc.

⁷ A travers par exemple : la Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle ; le Portfolio européen des langues ; les recommandations de la CDIP ; les directives du DFJ

Nous pouvons nous réjouir du fait que toutes ces recherches et leurs conclusions ne soient pas restées sans effet au niveau des instances politiques.

En effet, de la Conférence générale de l'UNESCO au Département de la Formation et de la Jeunesse (DFJ) du canton de Vaud, en passant par le Conseil de l'Union européenne et la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), toutes les directives et recommandations en matière de politiques linguistiques au sein de l'instruction publique obligatoire suivent les conseils des experts.

Par conséquent, tous insistent sur la nécessité de la prise en compte de la réalité multilingue et multiculturelle de la société contemporaine, prônant ainsi implicitement l'interdépendance de la langue et de la culture.

Or, dans le canton de Vaud – et peut-être dans d'autres cantons aussi – le monolinguisme et le monoculturalisme semblent s'être maintenus, dans les pratiques scolaires, comme marques identitaires fortes. Selon Christiane Perregaux, les cantons⁸ affirmeraient ainsi leur homogénéité face au pluralisme de la Confédération helvétique qui inscrit, dans la Constitution de 1848⁹ déjà, la multiculturalité et le multilinguisme du pays. « Dans cet esprit, on peut comprendre les efforts qui sont mis en œuvre, principalement à travers l'école, pour aboutir à une société la plus homogène possible, dont les membres partagent la même culture, la même langue [...] » (Perregaux 2001 : 321).

Nous constatons alors, a priori, un décalage entre les discours exaltant le multilinguisme et les pratiques pédagogiques vaudoises immobilisées dans le monolinguisme. L'analyse de la santé publique par l'anthropologue Didier Fassin peut avantageusement être reprise ici afin d'éclairer cette dichotomie entre les discours et les pratiques. « Si l'on veut comprendre le décalage permanent entre l'inflation des discours et la modestie des réalisations, il faut comprendre que l'on n'a pas affaire à un défaut conjoncturel, mais bien à une qualité structurelle de la discipline. La *vérité* de la santé publique est dans sa pratique discursive tout autant que dans sa pratique opérationnelle » (Dozon & Fassin 2001 : 56).

Tout comme la santé publique, le couple multilinguisme – multiculturalisme (ou langues – identités culturelles) est une rhétorique qui nourrit un discours sur elle-même et sur le monde d'une part, et une pragmatique qui fait avec les idéologies du contexte, avec les diverses contraintes et les autres logiques qui entrent en concurrence, d'autre part.

Au niveau pragmatique de l'école, il est fondamental de s'intéresser à la parole des enseignants. Par son biais, nous pouvons avoir un éclairage sur la dialectique entre d'une part, la rhétorique des universitaires et des directives émises par les politiques et, d'autre part, les pratiques effectives quant à la pluralité linguistique et culturelle présente dans les classes. En effet, les enseignants sont les acteurs charnières entre les discours – tant académiques que politiques – et leurs applications à travers leur métier.

⁸ Sauf les cantons de Berne, Fribourg, Valais et Grisons, qui se définissent bi- et trilingues

⁹ Art. 2 But. 2/ Elle favorise la prospérité commune, le développement durable, la cohésion interne et la diversité culturelle du pays

Art. 4 Langues nationales. Les langues nationales sont l'allemand, le français, l'italien et le romanche

Dès lors, une foule de questionnements apparaissent. Pour cette recherche, quatre dimensions¹⁰ ont été retenues :

- Dimension expérientielle : dans quelle mesure un vécu multilingue et/ou multiculturel des enseignants est-il un élément d'ouverture au multilinguisme et multiculturalisme ?
- Dimension institutionnelle : dans quelle mesure la formation et le cadre de travail des enseignants leur donnent-ils les outils conceptuels, pédagogiques et matériels suffisants afin d'intégrer le multilinguisme et multiculturalisme de leurs élèves ?
- Dimension symbolico-pragmatique : dans quelle mesure les enseignants conçoivent-ils la dimension multilingue et multiculturelle dans leurs pratiques ?
- Dimension académico-politico-relationnelle : dans quelle mesure les liens entre les enseignants et les instances politiques existent-ils et dans quelle mesure les enseignants ont-ils connaissance des directives émises ?

I.II.IV Les concepts

Les concepts centraux : langue, culture, identité

Les concepts tels que « langue », « langue maternelle », « multilinguisme », « culture », « identité », « interculturalité », « multiculturalité », restent pour moi une grande nébuleuse. A chaque fois que je tente de les appréhender, ils m'échappent¹¹.

Particulièrement les notions de « langue », « culture » et « identité » sont centrales et problématiques. Ce sont surtout les cours d'anthropologie linguistique, à Pavie, qui ont terminé de semer la confusion dans mon esprit en posant ce type de question : « Ma che cos'è l'interculturalità ? Lo chiedo perché non lo so, né ho trovato una definizione soddisfacente di questo termine, così tanto usato da qualche anno a questa parte. [...] Che dire invece dell'idea che le culture non esistono ? »¹² (Fabiotti, Malighetti, Matera 2002 : 37).

Face à ce vertige, j'ai trouvé un appui théorique rassurant chez l'anthropologue Vincenzo Matera, qui définit la culture et la langue comme des « flux », dont leur nature est celle de vivre dans l'usage qu'en font les individus interagissant entre eux et leur permettant ainsi de redéfinir, constamment, leur identité : « Infatti, è possibile pensare la cultura come un prodotto dell'interazione : le attività pubbliche e private delle persone sono alla base del processo di produzione, interpretazione e comunicazione dei flussi culturali ; di produzione, interpretazione e

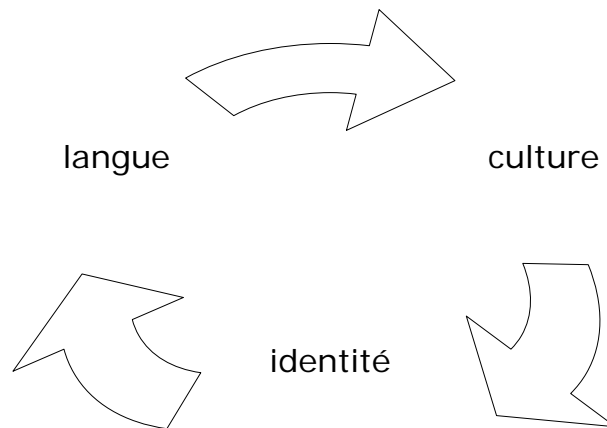
¹⁰ Pour un éclaircissement sur les intitulés des dimensions, voir p. 39

¹¹ J'étais d'ailleurs rassurée de constater, lors du colloque « Les approches interculturelles en éducation en Suisse romande » du 27 mai 2005 à Lausanne, que même les experts les plus pointus en la matière sont confrontés à une grande difficulté quant aux définitions de ces notions

¹² « Mais qu'est-ce que l'interculturalité ? Je pose la question parce que je ne le sais pas, ni n'ai trouvé de définition satisfaisante pour ce terme, tant utilisé depuis quelques années. [...] Que dire au contraire de l'idée que les cultures n'existent pas ? »

comunicazione di determinate concezione, del mondo, della società, del sé »¹³ (Matera 2002 : 76).

Ainsi, je considère que la culture, la langue et l'identité sont constitutifs d'un tout indéfinissable car constamment changeant, mais s'autoproduisant et s'autotransformant grâce à la dynamique de réciprocité des trois éléments que je symbolise comme suit :



Les concepts périphériques

Pour la compréhension de la présente étude, il est tout aussi important de clarifier les concepts qui reviennent constamment et qui sont étroitement liés aux concepts centraux. Le sens donné à « l'identité culturelle », « la langue maternelle », « multiculturel » et « multilingue », tant par le langage commun que le langage des scientifiques, n'est de loin pas univoque. Une définition succincte de ces termes permettra de réduire les malentendus.

Identité culturelle

« Le terme d'identité, désigné autrefois comme global, s'est imposé sous sa forme plurielle, tant pour les individus que pour les sociétés » (Grandguillaume 1997 : 267). En effet, les identités sont multiples et se définissent entre autres par les appartenances culturelles, c'est-à-dire le partage du fonds de valeurs communes propres à la société ou aux sociétés dans laquelle ou lesquelles l'individu se reconnaît. L'identité culturelle se fait par identifications à des valeurs, à des normes. C'est par ces identifications que s'établit le lien entre culture et identité. « On se reconnaît *dans*, on se reconnaît *à*. Une certaine fidélité, une loyauté par rapport à une communauté ou à une culture [...] » (concept de Paul Ricoeur expliqué par Micheline Rey 1997 : 24).

¹³ « En effet, il est possible de penser la culture comme un produit de l'interaction : les activités publiques et privées des personnes sont à la base de processus de production, d'interprétation et de communication des flux culturels ; de production, d'interprétation et de communication de représentations spécifiques, du monde, de la société, de soi. »

Langue maternelle

Il y a un faisceau de définitions pour ce binôme. Elles se basent tantôt sur un critère chronologique (la première langue de contact dès la naissance), un critère de compétence (la maîtrise d'une langue) ou un critère identitaire (se sentir comme un locuteur de telle ou telle langue). De plus, le terme « langue maternelle » suscite un virulent débat, auquel je n'ai pas échappé durant la recherche. Voici une liste non exhaustive du type de questions soulevées : est-ce pertinent de parler de « langue maternelle » ? Et la langue du père dans tout ça ? Peut-être alors « langue première » ? Et les enfants bilingues ?

Finalement, la définition du linguiste australien Stephen A. Wurm m'a convaincue : « [Les langues maternelles] sont pour moi des langues complètement naturelles, que j'ai parlées pour la première fois sans réfléchir, sans rien connaître de leur grammaire, comme le fait n'importe quel enfant » (Lietti 1994 : 90).

Multilingue / multiculturel

La définition proposée par Christiane Perregaux de ces deux termes, de même que le lien qu'elle tisse entre eux, est reprise dans cette recherche. Ainsi, le multilinguisme / multiculturalisme « caractérise un individu qui connaît plusieurs langues ou qui appartient à plusieurs cultures, ou une société dans laquelle plusieurs langues, plusieurs cultures sont en contact » (Perregaux 1994 : 159). Le préfixe pluri- prend la place du préfixe multi- lorsque le nombre de langues ou de cultures est connu, et par conséquent, monolingue et monoculturel caractérisent un individu ou une société qui ne se reconnaît que dans une seule langue et une seule culture.

I.II.V Les hypothèses de départ

Les hypothèses de départ, sur lesquelles se sont basés les entretiens, dérivent des quatre dimensions retenues dans la problématique :

- 1) Les enseignants ayant expérimenté le multilinguisme et le multiculturalisme sont plus attentifs au lien entre la langue et l'identité culturelle.
- 2) Les enseignants estimant avoir bénéficié d'une formation adéquate ou se sentant soutenus par leur institution scolaire (direction d'école, DFJ) intègrent les dimensions multilingues et multiculturelles dans leurs relations avec leurs classes.
- 3) Lorsque les hypothèse n°1 et/ou n°2 se vérifient, l'intériorisation des valeurs du multilinguisme et du multiculturalisme chez les enseignants se traduit dans leurs pratiques avec les enfants allophones ou issus de la migration, et avec leurs collègues.
- 4) Les enseignants pour qui les hypothèses n°1 et/ou n°2 et n°3 se vérifient, estiment avoir une bonne relation avec les institutions politiques de l'instruction publique et ont connaissance des directives émises, comme des recherches scientifiques, en lien avec le multilinguisme et le multiculturalisme.

DEUXIEME PARTIE : COTE DISCOURS

II.I LES RECHERCHES SAVANTES

La question de départ qui oriente tout le travail de mémoire s'ouvre ainsi : « *Si les conclusions d'experts de diverses sciences sociales affirment le lien entre la langue et l'identité culturelle...* » Ainsi, la finalité de cette partie est de présenter succinctement les positions de quelques représentants des sciences humaines qui soutiennent la prééminence de ce lien.

Ce bref survol touche à l'anthropologie linguistique, à la linguistique, aux sciences de l'éducation et à l'orthophonie. La mention et l'ordre de ces disciplines ne relèvent pas du hasard. En effet, ce sont d'abord les cours d'anthropologie linguistique qui m'ont mise sur la piste de cette recherche (alors que j'étais en plein questionnement sur le lien entre mes langues et mon identité). La découverte de la linguistique est allée de pair avec ces cours. Puis, m'intéressant au milieu scolaire, les sciences de l'éducation se sont greffées naturellement à mon éventail de disciplines ressources. L'orthophonie s'est immiscée dans mon sillon à travers un cours de l'association Appartenances à Lausanne, qui portait sur la valorisation de la langue maternelle.

J'aurais aimé esquisser également les approches de ce lien par la philosophie, à travers Jacques Derrida et Amin Maalouf notamment. Ainsi que l'apport de l'ethnopsychiatrie avec Marie Rose Moro. Malheureusement, les contraintes du travail de mémoire m'en empêchent.

Par cette approche interdisciplinaire, j'aimerais démontrer qu'un paradigme de valorisation du lien entre la langue et l'identité culturelle s'est installé et touche différentes sphères. Une certaine convergence se dessine entre les disciplines et comme l'écrit Madeleine Grawitz, « toutes les sciences sociales cherchent finalement des réponses au même genre de problèmes. Si leur formulation est différente, du fait de leurs objectifs particuliers et de leurs degrés de maturation inégaux, on peut considérer qu'une même orientation les inspire » (2001 : 343).

II.I.I L'anthropologie linguistique

L'anthropologie linguistique prend ses racines dans la confluence du développement historique de l'anthropologie et de la linguistique qui a fait émerger le mystérieux lien unissant la langue et la culture, sans en révéler son secret.

Elle permet de mettre en lumière des processus qui échapperaient à une analyse purement linguistique ou exclusivement anthropologique. Elle étudie comment la culture se reflète dans le langage et vice versa. Selon cette approche, la langue est bien plus qu'un simple instrument de communication : elle est le miroir de ce que nous sommes et de ce qu'est notre vision du monde. Par réciprocité, notre environnement langagier influence notre façon de concevoir la vie. Ainsi, le comportement linguistique n'est jamais neutre mais est strictement lié à l'identité culturelle de chacun.

L'énigme du lien entre la langue et l'identité culturelle n'est de loin pas une nouveauté. En 1757 déjà, les membres de l'Académie de Berlin se demandaient quelle était l'influence réciproque des opinions du peuple sur le langage et du langage sur les opinions. Cette idée réapparaît dans les premiers travaux des anthropologues de terrain, tel Franz Boas à la fin du XIX^e siècle et Bronislaw Malinowski au début du XX^e siècle. En effet, tous deux soulignent l'importance de comprendre la langue des peuples qu'ils observent afin de comprendre leur culture. L'apprentissage de la langue locale était, et demeure aujourd'hui encore, une barrière pour la recherche ethnographique. L'ignorance de la langue native, malgré la médiation des traducteurs et des informateurs, constitue inévitablement une mise à distance de la compréhension des systèmes culturels étudiés.

Dans les années 1930, cet achoppement du lien entre la langue et la culture trouve une première riposte scientifique. Edward Sapir et Benjamin Lee Whorf formulent une thèse connue sous le nom de l'hypothèse Sapir-Whorf. En substance, elle dit que les individus vivent dans des univers mentaux distincts selon leur culture ; culture qui prend forme dans la structure grammaticale de la langue et s'exprime à travers elle. Ainsi, il y a autant d'univers mentaux que de langues, autant de façons de penser et percevoir le monde que d'idiomes.

Bien que passionnant, le but ici n'est pas de retracer l'histoire de l'anthropologie linguistique, qui impliquerait également celle de l'anthropologie et de la linguistique, ni d'exposer un panorama de ses courants.

En revanche, exposer les axiomes sur lesquels s'appuie l'anthropologie linguistique permet d'appréhender dans quelle mesure cette discipline affirme le lien entre la langue et l'identité culturelle.

Le postulat de base de la discipline consiste à déclarer que tout acte langagier est un acte identitaire. De là, trois règles en découlent.

- La première suppose que tout sens donné au monde par chacun de nous est une construction sociale.
- La seconde dit que la langue est le moyen principal à travers lequel les membres d'une société rentrent en relation de réciprocité et construisent ainsi la réalité dans laquelle ils vivent.
- La dernière règle soutient que les interactions langagières sont révélatrices des modalités culturelles et, par conséquent, en étudiant les premières nous serions en mesure de découvrir les fondements des secondes (Matera 2002).

Un exemple de recherche empirique permet de mieux appréhender l'apport théorique. L'anthropologue italienne Aurora Donzelli¹⁴, dans son étude des langues parlées par les Toraja, explicite comment les contextes culturels créent les comportements linguistiques.

Les Toraja vivent dans la région de Tana Toraja sur l'île devenue très touristique de Sulawesi, en Indonésie. Ce ne sont de loin pas les seuls habitants de l'île. Au contraire, cet endroit est teinté d'une grande diversité sociale, culturelle et linguistique résultant de grands flux migratoires. Tana Toraja est au centre d'un « intense trafic culturel » (Matera 2002 : 107).

¹⁴ Son étude est intégrée dans *Etnografia della comunicazione* de Vincenzo Matera (2002)

L'auteure montre, en analysant très subtilement des situations langagières précises, comment les Toraja passent d'une langue à l'autre selon le contexte. En effet, comme la plupart des endroits sur la Terre, celui-ci n'est pas monolingue. Cette région se caractérise par l'usage courant de trois langues principales. Il s'agit du bahasa indonésien qui détient le statut de langue nationale, du toraja, considéré comme la langue locale, et de l'anglais, la langue du commerce et du tourisme.

A partir de son observation, la chercheuse tente de décoder l'articulation entre les pratiques sociales, les identités culturelles et les compétences linguistiques. Elle montre comment la représentation identitaire et les connotations symboliques des langues sont des dynamiques qui se mettent en place à l'intérieur d'interactions sociales.

Elle décrit comment elle a assisté, dans le contexte d'une conversation en présence de touristes, à la dévalorisation de la langue locale par le professeur indonésien d'anglais. L'anthropologue interprète ce comportement par la volonté du professeur de prouver son appartenance à la modernité, parlant un anglais académique parfait et dédaignant le toraja, qui, dans la ville de Rantepao, bénéficie d'un faible prestige. Or, à un autre moment, ce professeur d'anglais, en visite dans son village natal de Salu, parle avec fierté la langue locale et sert d'interprète à l'anthropologue.

La relation entre les trois langues est ambivalente et complexe. Aucun idiome n'a de valeur en soi. Celle-ci dépend étroitement du contexte et des personnes en présence. En effet, l'anglais et le bahasa indonésien sont valorisés en ville et inscrivent les locuteurs dans la modernité, dans le réseau de communication national et international. Alors que dans le village, ces parlars sont étrangers. Afin de se sentir appartenir à la communauté, la langue toraja est l'unique code linguistique valorisé. Cette langue symbolise l'attache des membres à l'identité culturelle traditionnelle.

Cet exemple particulier illustre comment le passage d'une langue à une autre peut cacher des stratégies identitaires d'une part, mais aussi comment elle devient un puissant marqueur d'inclusion ou d'exclusion à une communauté.

Vincenzo Matera (2002) explique que dans la perspective de l'anthropologie linguistique, la fonction identitaire de la langue est indiscutable. En effet, la langue d'un individu et son identité en tant que locuteur de celle-ci sont inséparables.

Ainsi, dès que nous parlons, nous émettons une identité culturelle. Ce faisant, nous activons des processus d'identification à un niveau collectif et à un niveau individuel.

Premièrement, au niveau collectif. En s'exprimant dans une langue, les autres personnes nous identifient comme membre d'un groupe déterminé situé sur l'échelle des valeurs symboliques. Cette valeur hiérarchique est relative, comme l'illustre l'exemple des Toraja, et changeante selon le contexte. Par exemple, au niveau international, aujourd'hui l'anglais détient la palme d'or, alors qu'au XVIII^e siècle c'était le français. Et peu à peu, parler le mandarin semble prendre de la valeur avec l'ouverture des

frontières chinoises et d'un marché économique de plus d'un milliard d'individus.

Deuxièmement, au niveau individuel, la langue joue un rôle d'identification, car c'est à travers elle que nous nous déterminons nous-mêmes comme appartenant à un groupe donné.

II.1.11 La linguistique

Selon Marina Yaguello, maître de conférences à l'Université de Paris VII, les langues constituent un univers à la fois familier et étrange : « Familier, parce que l'homme ne se conçoit pas autrement que comme sujet parlant ; étrange, parce que le langage nous offre aujourd'hui encore autant de mystère que de problèmes résolus » (1988 : 11). Et elle se pose la même question de fond qui est sous-jacente à mon travail de mémoire : « Quel est le secret du rapport [...] entre la langue et la culture ? » (idem).

Elle n'a pas de réponse claire à cette énigme, mais tente d'y apporter quelques éléments. Ainsi, la nature offre à l'être humain l'aptitude au langage et la culture permet d'acquérir la langue qui la caractérise. Autrement dit, la culture se raconte et se transmet, entre autres, à travers la langue et celle-ci vit grâce à la culture qui en est son support. Généralement, nous considérons la langue comme faisant partie du patrimoine culturel d'un peuple. Or, une société ne peut prendre la décision de se doter d'une langue et n'a que très peu de moyens d'agir sur elle, sauf dans des cas rares de « langues artificielles » créées de toutes pièces, comme l'esperanto.

Donc, si nous voulions affirmer qu'une langue et une culture sont indissociables, encore faudrait-il être en mesure de définir ces deux termes. Mais, « une langue est par définition un ensemble flou. Savoir combien de langues sont parlées sur la Terre, cela suppose qu'on sache ce qu'est une langue, comment en cerner les frontières et lui donner une étiquette [...]. Cela suppose qu'on sache distinguer entre une langue, un dialecte, un patois, un parler » (Yaguello, 1988 : 23).

En outre, ce qui pose problème avec la langue, c'est qu'elle constitue un filtre au travers duquel nous voyons la réalité et qu'elle organise notre vision de l'univers. Notre pensée « se coule dans le moule de la langue maternelle ». Mais en même temps, les langues sont des systèmes indépendants de la réalité extralinguistique, ce qui fait qu'il est difficile de « définir la nature exacte de la relation entre langue, pensée et réalité » (Yaguello, 1988 : 67).

La charnière entre l'idiome parlé et l'identité culturelle résiderait peut-être dans la langue maternelle. Celle-ci se définit, selon l'auteure, comme la langue parlée avec une aisance totale et acquise dans la première enfance. Ce n'est pas nécessairement la langue de la famille, ni celle du pays de naissance ou du pays de résidence. Il est possible d'être locuteur natif de plusieurs langues mais il est rare qu'une langue ne prenne pas le dessus sur les autres.

Intervient alors la question du multilinguisme. Le multilinguisme issu des histoires de migrations pousse souvent des personnes à « subir la loi d'une

langue seconde, souvent imposée par des circonstances politiques ou économiques ». Selon cette linguiste, il est faux de dire qu'une langue maternelle ne s'oublie jamais. Elle parle de « désarroi linguistique » pour les individus déracinés de leur terre natale qui perdent peu à peu leur langue maternelle et n'acquièrent jamais parfaitement la langue du pays d'accueil.

L'écrivaine hongroise Agota Kristof, immigrée en Suisse, témoigne :

« C'est ainsi que, à l'âge de vingt et un an, à mon arrivée en Suisse, et tout à fait par hasard dans une ville où l'on parle le français, j'affronte une langue pour moi totalement inconnue. C'est ici que commence ma lutte pour conquérir cette langue, une lutte longue et acharnée qui durera toute ma vie.

Je parle le français depuis plus de trente ans, je l'écris depuis vingt ans, mais je ne le connais toujours pas. Je ne le parle pas sans fautes, et je ne peux l'écrire qu'avec l'aide de dictionnaires fréquemment consultés.

C'est pour cette raison que j'appelle la langue française une langue ennemie, elle aussi. Il y a encore une autre raison, et c'est la plus grave : cette langue est en train de tuer ma langue maternelle » (2004 : 23).

« Plus le locuteur est jeune, plus la langue seconde se substitue à la première, processus favorisé par le désir d'assimilation. Plus il est âgé, plus la langue première résiste et plus la langue seconde se refuse à lui. Le bilinguisme vrai – l'égalité totale entre les deux langues – est assez rarement observé » (1988 : 82). Yaguello ajoute que les facteurs socioculturels sont déterminants en la matière et que « seuls les individus ayant un bon niveau culturel et une conscience aiguë de l'enjeu que constitue la maîtrise des langues ont des chances de sortir gagnants du conflit, faisant du bilinguisme vrai une source d'enrichissement personnel et une compétence appréciée » (1988 : 82).

Pourtant, quelle que soit la maîtrise des langues du pays d'accueil et la position sociale, un locuteur vit rarement « dans la sérénité l'éclatement de son moi entre plusieurs champs linguistiques ». Les individus bilingues se trouvent souvent « écartelés entre une langue dominante, imposée par les avatars de l'histoire et qui, même maîtrisée, reste étrangère, et une langue dominée, langue de la tradition, de l'identité culturelle, de la famille, de l'enfance. C'est dans cette langue que le locuteur s'investit affectivement, sur un mode nostalgique et rêveur car elle représente à la fois les valeurs du passé idéalisé et d'un avenir indépendant et digne ; sur un mode de culpabilisation aussi, car, dans le cas des élites assimilées, la langue dominante prend le pas sur la langue maternelle, menacée justement par l'oubli, ce qui fait naître parfois un sentiment de trahison » (1988 : 84).

Nous constatons à quel point l'énigme du lien entre langue et identité culturelle (ou culture) s'appréhende difficilement. Cependant, la difficulté n'est pas rédhibitoire et Marina Yaguello esquisse finement le lien qui unit les deux termes, sans jamais l'affirmer complètement.

Pour Claudine Brohy, le lien entre langue et identité culturelle est plus confirmé et le plurilinguisme moins problématique. Selon cette linguiste aussi, un enfant peut avoir plusieurs langues premières. Cependant, le bilinguisme parfait est un phénomène très rare. La cohabitation de

plusieurs langues se met en place, mais avec des domaines de compétences linguistiques inégaux, c'est-à-dire que plus un enfant possède de langues, et plus les langues vont peut-être se spécialiser dans un domaine. Ainsi, à chaque sphère langagière correspond une sphère culturelle, ou vice versa. Par exemple, dans le champ de la maison, le langage familial va se développer plus fortement dans une langue que dans l'autre, de même pour le milieu scolaire. Dans les situations de parents plurilingues, Claudine Brohy préconise la stratégie « une personne, une langue », c'est-à-dire la présence des deux langues parentales au sein du foyer. Lorsqu'il n'y a pas de consensus sur la politique linguistique intra-muros, on parle alors de stratégie du « laisser-faire ». Dans ce cas, la langue dominante prend le dessus sur la ou les langues minorisées. Généralement, dès la scolarisation de l'enfant, la langue de l'école s'impose, si aucune démarche consciente afin d'entretenir la ou les langues premières n'est entreprise. La stratégie du « laisser-faire » demeure préjudiciable pour l'enfant, qui n'aura ainsi pas accès à toute une partie de son patrimoine.

Jim Cummins axe ses recherches sur l'acquisition d'une langue seconde et sur le bilinguisme et s'attache à identifier les entraves sociales et éducatives au succès scolaire des enfants issus de la migration. De ses recherches, il ressort que le lien entre la langue maternelle et l'identité culturelle, ou la culture, est patent. Langue et identité sont indissociables : « Quand l'école rejette la langue de l'enfant, elle rejette l'enfant. Quand le message donné à l'enfant à l'école, explicitement ou implicitement, est : « Laisse ta langue et ta culture à la porte d'entrée de l'école » ; les enfants laissent aussi une partie importante d'eux-mêmes – leur identité – à la porte de l'école » (Cummins 2001 : 19). C'est pourquoi il insiste sur la nécessité de reconnaître, à l'école spécifiquement, la langue maternelle des enfants allophones comme étant primordiale pour leur développement intellectuel, langagier, éducatif et émotionnel d'une part et, d'autre part, comme richesse pour le pays hôte à l'ère de la globalisation.

II.1.III Les Sciences de l'éducation

Christiane Perregaux (Suisse)

En se penchant sur les divers écrits et travaux de Christiane Perregaux, nous relevons à quel point, dans sa perspective, la diversité linguistique et la diversité culturelle sont indissociables l'une de l'autre.

Christiane Perregaux est professeure à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève. Elle a mené l'équipe de chercheurs et de didacticiens dans les réflexions et recherches qui ont permis d'aboutir à la diffusion des moyens d'enseignement EOLE (Education et Ouverture aux Langues à l'École), auprès des écoles pour les classes enfantines et primaires de Suisse romande, en janvier 2003.

Les approches didactiques EOLE ne visent pas à proprement parler à enseigner l'une ou l'autre langue, mais à mettre en place des connaissances, des attitudes et des savoir-faire utiles à l'apprentissage des langues pour tous les élèves, et non seulement pour les enfants issus de la migration. Un des défis prioritaires d'EOLE est de permettre aux élèves de s'approprier une culture langagière plurilingue et ainsi de favoriser l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle. Dans cette approche,

Christiane Perregaux parle d'acquisition de compétences interculturelles « [...] dans la mesure où l'on considère ici qu'il y a interculturelité lorsque, dans une situation langagière, la confrontation d'éléments appartenant à différentes langues (et par là même à différentes cultures) aboutit à l'émergence d'un savoir altérant (d'altérité) où l'élève a changé de position par rapport à ses connaissances linguistiques et sociales de départ » (2002 : 37).

Bien avant la diffusion d'EOLE, l'ouvrage « Odyssea » (1994) de Christiane Perregaux a été conçu pour permettre une ouverture multiculturelle dans le concret du quotidien de la vie scolaire. L'ouvrage proposé à l'école primaire, en Suisse romande, offre, en plus d'une sensibilisation de base pour les enseignants, des activités pédagogiques réalisables en classe avec les enfants. Dans ce petit « manuel », l'auteure présente la langue comme un instrument très fort de socialisation et d'appropriation culturelle. Elle incite à la valorisation, par les enseignants, des connaissances langagières des élèves afin de favoriser leur représentation d'eux-mêmes positive et des attitudes d'ouverture par rapport aux langues : « Quand on sait que l'estime de soi participe à la réussite scolaire des élèves, on a tout avantage à ce que l'élève sente qu'il est reconnu ainsi que son groupe d'appartenance, linguistiquement et culturellement. Lui reconnaître le droit d'avoir une langue et légitimer dans l'école son utilisation et sa pratique l'aidera à se reconnaître de l'une comme de l'autre » (1994 : 121).

Par ailleurs, dans ses travaux de recherche et dans le cadre de son enseignement - qui forme, entre autres, les enseignants du primaire à Genève - , Christiane Perregaux prend régulièrement position quant à la formation des enseignants à la pluralité culturelle et linguistique. Elle est par exemple la co-auteure du rapport final de la CDIP *Pour une formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles*. Dans les approches didactiques qu'elle prône, elle n'a de cesse de souligner « que la dimension du plurilinguisme est un pivot de la formation tant les questions de langues ont des résonances avec l'identité et les appartenances de chacun ; parler des langues et sur les langues en classe, c'est parler des personnes et des groupes qui les parlent » (2001 : 27).

Ingrid Gogolin (Allemagne)

Ingrid Gogolin est professeure de recherche éducationnelle internationale et interculturelle comparée à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Hambourg.

En 2003, elle a codirigé une importante étude portant sur 45'000 enfants de l'école primaire, à Hambourg et Essen¹⁵. Le but était de découvrir l'environnement linguistique des élèves. Plus de cent langues ont été dénombrées. Les enquêtes ont révélé que les familles d'immigrés nourrissent une loyauté à l'égard des langues d'origine et que celles-ci bénéficient d'une grande vitalité. En effet, même après la troisième génération, l'héritage linguistique se transmet encore.

A travers l'étude du rapport que les enfants issus de familles migrantes entretiennent entre leurs langues et leurs identités, Ingrid Gogolin traite du plurilinguisme comme phénomène général.

¹⁵ Fürstenau Sara, Gogolin Ingrid, Yagmur Kutlay, *Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen*, Münster/New York (Wexmann-Verlag), 2003

L'analyse approfondie des données montre comment la négociation entre les langues se passe chez les enfants issus de la migration et la grande importance que revêt la langue d'origine pour eux. Ainsi, l'allemand et la langue de la famille ne sont pas en concurrence mais semblent au contraire se compléter. « Les différentes langues sont parlées en fonction des situations données et l'utilisation de la langue de la famille ne semble pas se faire au détriment de la maîtrise de l'allemand. Une grande partie des enfants disent s'identifier fortement avec leur langue d'origine mais indiquent en même temps que c'est l'allemand qu'ils maîtrisent le mieux » (Gogolin 2004 : 44).

Selon la chercheuse, un nombre toujours croissant d'individus, à cause des processus de globalisation, seront des transmigrants, c'est-à-dire des personnes dont l'espace social quotidien est plurilocal, articulé entre différents lieux de vie. C'est le rapport créé entre le pays d'origine et le pays d'accueil (voire plusieurs régions et lieux simultanément) qui façonne la figure du migrant. Ainsi, poursuit l'auteurice, émergent de nouvelles identités plurielles où les éléments des différents lieux de vie, tels que les langues, jouent leur rôle mais n'entrent pas en contradiction. Concernant l'éducation et la formation, elle ajoute qu'il est « important de noter que l'attachement à la langue d'origine ne s'oppose en rien à la volonté d'apprendre la langue majoritaire. Au contraire, les transmigrants ont besoin des deux langues pour bien s'intégrer dans leur cadre de vie transfrontalier » (2004 : 45).

Nous voyons comment, dans la perspective de Gogolin, la langue est un élément constitutif essentiel de l'identité culturelle.

Michael Byram (Angleterre)

Michael Byram est professeur en Sciences de l'Éducation à l'Université de Durham en Angleterre. Il travaille depuis les années 80 sur le thème de la langue et de la culture, particulièrement en lien avec la didactique des langues étrangères. Depuis plus de deux décennies, il insiste sur la nécessité d'introduire des éléments linguistiques et culturels dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Ceci participe, selon lui, à la compréhension de la cohérence interne d'un tout constitué par la langue et la culture.

Dans la préface de l'ouvrage *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*, il affirme sa position : « Since language and culture are inseparable, we cannot be teachers of language without being teachers of culture – or vice versa »¹⁶ (1994 : VII). Les traits d'union dans le titre de la publication soulignent la dimension de l'apprentissage culturel qui devrait accompagner forcément l'apprentissage langagier, non seulement à un niveau théorique, mais dans les pratiques d'enseignement surtout.

Selon Byram, la langue dépasse de loin sa forme linguistique et transporte avec elle tout un univers de sens et de pratiques. Des lacunes, dans le partage de schéma d'interaction entre deux individus, peuvent mener à une impasse de l'échange. Ces manques seront davantage responsables de l'échec de la communication que les différences ou les difficultés situées au

¹⁶ « Puisque la langue et la culture sont inséparables, nous ne pouvons pas être enseignants de langue sans être enseignants de culture, ou vice versa »

niveau du pur code linguistique. La langue n'est pas simplement un moyen de référence à ce qui est dans un monde objectif. Au contraire, elle est chargée de connotations et d'associations partagées qui donnent un sens d'appartenance aux parlants d'un groupe social particulier. C'est pourquoi l'étude d'une langue s'associe de facto à l'étude de la culture, ou plutôt, que l'acquisition de l'une ne peut se faire sans l'acquisition de l'autre.

Ainsi, lorsque nous apprenons une langue, nous acquérons de nouveaux modèles d'expression et en quelque sorte, nous abandonnons une partie des marqueurs de notre identité afin de pouvoir adopter ceux du groupe culturel dont on apprend la langue. D'une certaine façon, nous acceptons une autre façon de percevoir le monde, à travers un autre prisme culturel. Ce processus peut avoir pleinement lieu et nous enrichir seulement dans la mesure où nous sommes ouverts à lui, c'est-à-dire conscients d'associer l'étude d'une langue à son pendant culturel.

Mon but ici n'est pas d'exposer l'entier des travaux de Michael Byram. Toutefois, son insistance quant à la nécessité de former des enseignants de langues ET de cultures, sans dissocier les aspects linguistiques et culturels, me semble intéressante. En effet, n'est-ce pas à cela que tend, timidement, la Haute Ecole Pédagogique vaudoise (HEP), en introduisant dans la formation des enseignants de langue (maîtres spécialistes et semi-généralistes) une présentation des approches d'Eveil aux langues ?

II.1.IV L'orthophonie ethnoclinique

J'ai rencontré Madame Francine Rosenbaum au travers d'un cours dispensé à l'Association Appartenances à Lausanne, intitulé « Génogrammes¹⁷ et enfants migrants : ressources et richesses des appartenances familiales et de la langue maternelle pour le développement affectif et cognitif des enfants de migrants ». Francine Rosenbaum est orthophoniste ethnoclinicienne (spécialiste des troubles de la voix et du langage oral et écrit).

Au centre logopédique de Neuchâtel où elle travaille, Francine Rosenbaum (qui parle couramment sept langues) essaye systématiquement de mémoriser un certain nombre de mots-clés dans l'idiome des enfants allophones qui la consultent. Cette démarche dénote d'une attitude de reconnaissance dans la difficulté d'apprendre une nouvelle langue d'une part, mais permet également de reconnaître et valoriser, d'entrée de jeu, l'appartenance de l'enfant à une communauté langagière spécifique.

Cette attention particulière à la langue résulte des nombreux travaux entrepris sur les effets de la reconnaissance ou du déni de la langue maternelle dans les situations de migration. Ses recherches ont mis en lumière comment certains troubles sont dus aux images et représentations marginalisantes attribuées à une appartenance linguistique.

Le vécu de Francine Rosenbaum l'a également sensibilisée à la dimension linguistique de l'identité. En effet, née au sein d'une famille francophone au

¹⁷ Le génogramme est essentiellement la représentation graphique d'une famille, rassemblant sur un même schéma: les membres de celle-ci (le plus souvent sur deux ou trois générations), les liens qui les unissent, et les informations biomédicales et psychosociales qui s'y rattachent

Tessin, elle témoigne de l'importance que peuvent revêtir l'affirmation et la fierté de la différence culturelle et linguistique par le milieu familial : « Mais je suis persuadée que ces apprentissages [du français et de l'italien] se sont déroulés harmonieusement pendant ma prime enfance parce que le regard que me transmettaient les personnes qui m'entouraient à propos de leurs langues et leurs cultures respectives était valorisant et valorisé. J'ai grandi dans la croyance que la multiculturalité était une richesse » (Rosenbaum, 2000).

Par conséquent, la prise en compte de la langue de l'interlocuteur signifie la reconnaissance de son identité culturelle. Tout au long des années de pratique, l'orthophoniste a pu constater que « si les appartenances linguistiques sont menacées ou discréditées, les compétences parentales se perdent, les compétences langagières se disloquent au point de renoncer parfois à la partie verbale de la communication. Si la langue maternelle est disqualifiée, la communication se maintiendra au niveau pré-verbal, là où la compétence maternelle est encore reconnue » (Rosenbaum, 2000).

Les enfants suivis par cette thérapeute sont généralement orientés chez elle par les enseignants. Souvent, ce sont des enfants migrants allophones. Dans son approche thérapeutique, les parents sont fortement sollicités à participer aux séances de consultation. Par cette démarche, elle tend à rétablir l'autorité parentale que le contexte scolaire disqualifie fréquemment lorsque les géniteurs ne parlent pas français. De plus, elle considère que les parents sont généralement les plus compétents pour apporter du soutien à leur enfant.

Dans ses consultations, la thérapeute utilise son « joker » : l'atout d'être elle-même issue de maintes migrations de ses parents et d'avoir été à plusieurs reprises allophone. Cette mise en contexte lui permet de construire une relation avec les familles migrantes où les diverses appartenances de chacun émergent. A travers cette attitude, elle vise à réduire les asymétries induites par la relation de soin d'une part, mais aussi par la situation difficile des familles migrantes qui arrivent dans son cabinet.

Dans ses expériences professionnelles qui la conduisent à travailler étroitement avec les institutions scolaires, il apparaît que les enseignants considèrent généralement l'école comme monolingue : « Dans notre société les enfants multiculturels constituent fréquemment une bonne partie de la population scolaire. Plusieurs d'entre eux ont la chance d'être bilingues. Or, l'école, les consultations psychopédagogiques et orthophoniques les accueillent encore souvent comme si nous vivions dans une société monolingue et monoculturelle. Nos outils d'évaluation sont monolingues, nos diagnostics sont établis en termes de déficits rapportés à une norme monolingue et les réponses pédo-thérapeutiques que nous proposons visent l'adéquation à une norme et à un code monolingue de plus en plus éloigné de la réalité pluriculturelle de notre environnement » (Rosenbaum, 2003).

Francine Rosenbaum insiste auprès du corps enseignant sur l'importance de reconnaître et valoriser la diversité linguistique et culturelle des élèves. Les spécialistes¹⁸ en ethnopsychiatrie et pédopsychiatrie tirent la sonnette

¹⁸ Entre autres : Jean-Claude Métraux, Marie Rose Moro, Tobbie Nathan, Georges Devereux, etc.

d'alarme depuis de nombreuses années auprès des professionnels de l'éducation sur l'importance d'une attitude intégratrice.

Selon l'ethnoclinicienne, la menace d'une politique scolaire d'assimilation réside dans la déculturation qui émerge lorsqu'une personne ressent encore une carence identitaire par rapport aux groupes présents après avoir tenté d'éteindre toute trace de ses origines linguistiques et culturelles. « Il peut en résulter une perte d'identité globale, sans identification à aucune culture, ni celle d'accueil, ni celle d'origine, et donc un état prévalent d'anomie et de marginalité, ou l'hypertrophie des caractéristiques individuelles. La déculturation est caractérisée par une identification très pauvre à toute collectivité linguistique ou culturelle. »¹⁹

II.II LES POLITIQUES EDUCATIVES

Dans un contexte d'intensification des flux migratoires et de mondialisation des cultures sans précédent, les institutions politiques de tout niveau ont pris position dans le débat sur l'école multiculturelle et multilingue. Dans toutes les sociétés, le sujet de la place à accorder à la diversité linguistique et culturelle au sein de l'institution scolaire est de plus en plus prépondérant. Il est important de rappeler que cette préoccupation n'est de loin pas l'apanage des seuls pays européens ou occidentaux, mais concerne le monde entier car le monolinguisme et le monoculturalisme sont plus une exception que la règle aujourd'hui. A ce sujet, il est touchant de lire :

« Nous, jeunes de différents pays, réunis à la 47^e session de la Conférence internationale de l'éducation, tenue à Genève du 8 au 11 septembre 2004, demandons aux ministres de l'éducation du monde entier de faire en sorte que l'éducation de qualité pour tous devienne une priorité politique en adoptant les résolutions suivantes :

[...]

3. Réviser les contenus des programmes d'enseignements, de façon à ce qu'ils soient plus utiles dans la vie des jeunes, plus proches de leur réalité culturelle et sociale

[...]

13. Renforcer et améliorer l'enseignement des langues étrangères de façon à permettre à tous les jeunes du monde de mieux communiquer entre eux et d'échanger des idées pour édifier un monde de paix. »²⁰

II.II.I International : les recommandations de l'UNESCO

Quelques précisions

Au niveau mondial, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) édicte, au travers de la Conférence générale, des recommandations et des conventions internationales. Ses objectifs sont de « contribuer au maintien de la paix et de la sécurité en resserrant, par l'éducation, la science et la culture, la collaboration entre nations, afin d'assurer le respect universel de la justice, de la loi, **des**

¹⁹ *Modèles idéologiques*, documents de travail élaborés par Francine Rosenbaum et distribués aux participant-e-s du cours « Génogrammes et enfants migrants »

²⁰ « *Message des jeunes aux ministres de l'éducation* », annexe VII du rapport final de la CIE

droits de l'homme et des libertés fondamentales pour tous, sans distinction de race, de sexe, **de langue** ou de religion, que la Charte des Nations Unies reconnaît à tous les peuples »²¹.

Afin de ratifier les recommandations, la majorité simple des votes suffit, alors que pour les conventions internationales, une majorité des deux tiers est requise. Ainsi, il ne s'agit pas à proprement parler de « politiques », mais d'adoptions de projets soumis aux Etats membres, ayant pour finalité des orientations normatives²². La non-ingérence de l'UNESCO est explicitée au point 3 de l'Article premier de l'Acte constitutif :

« 3. Soucieuse d'assurer aux Etats membres de la présente Organisation l'indépendance, l'intégrité et la féconde diversité de leurs cultures et de leurs systèmes d'éducation, l'Organisation s'interdit d'intervenir en aucune matière relevant essentiellement de leur juridiction intérieure. »

Cependant, la relation entre l'UNESCO et les instances politiques de ses Etats membres se révèle étroite. C'est pourquoi, au vu de divers éléments, j'ai inclut l'UNESCO dans le chapitre des « politiques éducatives ». Parmi les divers éléments qui justifient mon choix, figure la composition de la Conférence générale. En effet, elle est constituée « des représentants des Etats membres de l'Organisation. Le **gouvernement de chaque Etat membre** nomme au plus cinq représentants choisis après consultation avec le comité national, s'il en existe, ou avec les institutions et corps éducatifs, scientifiques et culturels. »²³

De plus, l'implication des instances politiques nationales a été renforcée lors de l'approbation par la Conférence générale, en 1978, de la *Charte des commissions nationales*. En effet, celle-ci mentionne que « chaque commission nationale comprend normalement des représentants des départements ministériels, services et autres organisations s'intéressant aux problèmes de l'éducation, de la science, de la culture et de l'information [...] »²⁴. A ce sujet, je relève mon étonnement de voir la Commission nationale suisse pour l'UNESCO rattachée au Département Fédéral des Affaires Etrangères (DFAE), qui définit, en partie, ses tâches comme suit :

« Le Département fédéral des affaires étrangères (DFAE) représente les intérêts de la Suisse à l'étranger et face à l'étranger. Pour ce faire, il s'appuie sur le réseau largement ramifié des représentations suisses à l'étranger. »²⁵

et non au Département Fédéral de l'Intérieur (DFI) dont les prérogatives sont :

« Le Département fédéral de l'intérieur, c'est, à travers les dossiers qu'il traite, le département de la vie quotidienne: [...], la recherche scientifique et l'éducation, l'encouragement de la culture, la politique familiale, l'égalité entre femmes et hommes, l'égalité pour

²¹ Article 1, alinéa 1 de l'Acte constitutif de l'UNESCO. C'est moi qui souligne

²² Sur la Conférence générale, voir l'Article IV de l'Acte constitutif de l'UNESCO

²³ L'article IV.a.1 de l'Acte constitutif de l'UNESCO. C'est moi qui souligne

²⁴ Article IV.2 de la Charte des commissions nationales pour l'UNESCO

²⁵ Le site Internet du DFAE : <http://www.eda.admin.ch/content/eda/f/home/dep/task.html>

les personnes handicapées, la lutte contre le racisme, [...], les thèmes traités au DFI sont familiers à l'ensemble de la population. »²⁶

Il me semble patent que les préoccupations de l'UNESCO sont plus proches des domaines relevant du DFI que de ceux du DFAE. Dès lors, faut-il voir, à travers ce rattachement au DFAE de la Commission nationale suisse pour l'UNESCO, un état d'esprit qui veut agir « sur les autres » ? Et ainsi, ne pas se considérer comme faisant partie de la dynamique générale et ne pas reconnaître la réciprocité des échanges entre « les autres » et « nous », ce qui impliquerait peut-être le rattachement de cette Commission au DFI ? Cet état d'esprit « d'action sur les autres » a longtemps orienté les politiques éducatives suisses quant aux élèves allophones.

Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle

Après avoir précisé quelques éléments sur le fonctionnement de l'UNESCO, qui nous permettent de mieux apprécier son impact, voyons de plus près comment l'Organisation traite le thème du lien entre la langue et l'identité culturelle à travers le document-clé de 2001.

La *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle*, adoptée le 2 novembre 2001, érige la « féconde diversité des cultures » au rang de « patrimoine commun de l'humanité » (Art.1). Elle insiste également sur le fait que « chaque individu doit reconnaître non seulement l'altérité sous toutes ses formes, mais aussi la pluralité de son identité, au sein de sociétés elles-mêmes plurielles ». Il est spécifiquement fait mention du respect de la langue maternelle à l'Article 5 : « Toute personne doit ainsi pouvoir s'exprimer, créer et diffuser ses œuvres dans la langue de son choix et en particulier dans sa langue maternelle ; toute personne a le **droit à une éducation et une formation de qualité qui respectent pleinement son identité culturelle** ; [...] ». Nous constatons comment les concepts de « langue », « culture » et « identité culturelle » sont liés tout au long du texte. Dans l'Article 5, il est explicitement fait mention du lien entre la langue maternelle et l'identité culturelle.

Les douze articles de la Déclaration sont accompagnés d'un Plan d'action qui, selon Koichiro Matsuura, directeur général de l'UNESCO depuis 1999, « peut être un superbe outil de développement, capable d'humaniser la mondialisation ». Bien entendu, nous voudrions le croire, mais encore faudrait-il que cette Déclaration soit diffusée et prise en compte par les politiques publiques et les institutions de l'éducation. Toutefois, dans son message, le directeur souligne que la Déclaration ne « formule évidemment pas de prescriptions, mais des orientations générales qui devraient se traduire en politiques innovantes par les Etats membres, dans leurs contextes spécifiques, en partenariat avec le secteur privé et la société civile ».

Outre l'appel général à la sauvegarde du patrimoine linguistique de l'humanité, deux points du Plan d'action concernent explicitement le rôle du milieu éducatif dans la réalisation de cet objectif :

« 6 : Encourager la diversité linguistique – dans le respect de la langue maternelle – à tous les niveaux de

²⁶ Le site Internet du DFI : <http://www.edi.admin.ch/departement/index.html?lang=fr>

l'éducation, partout où c'est possible, et stimuler l'apprentissage du plurilinguisme dès le plus jeune âge »

« 7 : Susciter, à travers l'éducation, une prise de conscience de la valeur positive de la diversité culturelle et améliorer à cet effet tant la formulation des programmes scolaires que la formation des enseignants »²⁷

Ainsi, dans ces deux alinéas du plan « pour la mise en œuvre de la Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle », sont condensées les principales lignes de conduite préconisées par le monde de la recherche académique. Cela ne surprend pas, dans la mesure où l'UNESCO désire constamment encourager le lien entre le milieu universitaire et la société civile. Elle est par conséquent un pivot entre l'un et l'autre, comme l'illustre l'alinéa 24 de son message lors de la 47^e session de la Conférence internationale de l'éducation :

« Utiliser les connaissances disponibles et promouvoir la recherche. Dans le développement des politiques éducatives, les prévisions issues de la recherche et les tendances alternatives pour le futur devraient être prises en considération afin de pouvoir faire des choix intelligents » (Rapport final CIE 2004 : 13).

C'est également dans le but de favoriser et promouvoir la recherche en sciences sociales qu'a été créé, en 1994, au sein du Secteur des Sciences sociales et Humaines (SHS) de l'UNESCO, le Programme pour la Gestion des Transformations Sociales (MOST). Le MOST vise, d'une part, à produire des connaissances fiables pour les décideurs politiques et, d'autre part, à organiser des réseaux internationaux de recherche en servant de centre d'échange d'informations et de savoirs.

II.II.II Continental : les orientations de l'Union Européenne

L'Union Européenne, comme l'UNESCO, n'est pas en mesure d'imposer directement une loi aux Etats membres, qui demeurent souverains quant à leurs politiques éducationnelles. Toutefois, ce sont les ministres responsables de l'éducation de chaque pays qui composent le Conseil Européen de l'Education. Ainsi, le rapport entre les instances européennes et nationales s'avère serré. La coprésence des ministres de tous les pays membres explique certainement que la question linguistique ait toujours été une priorité pour le Conseil de l'Europe (vu la représentation des pluralités au sein de l'organisation). Cette « priorité linguistique » s'est exprimée, par exemple, dans la résolution du 31 mars en 1995, lorsque le Conseil des ministres de l'Education de l'Union Européenne a posé, comme objectif à atteindre par les pays européens, l'apprentissage, à l'école, de deux langues vivantes étrangères en plus de la langue maternelle.

Mais, bien au-delà d'un aspect utilitaire, la langue associée à la culture semble être une évidence pour le Conseil de l'Europe. Ainsi, la promotion des langues rime avec respect des identités culturelles. Deux exemples de

²⁷ La Déclaration est entièrement consultable sur Internet : www.unesco.org/culture

projets récents serviront à illustrer ce propos. D'abord, celui du Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV), partie intégrante du Conseil de l'Europe, puis le Portfolio Européen des Langues (PEL).

Le Centre Européen pour les Langues Vivantes a été créé en 1994 et compte aujourd'hui trente-trois Etats membres (dont la Suisse, qui a été membre fondateur). Son objectif est la mise en œuvre des travaux et principes élaborés par la Division des politiques linguistiques à Strasbourg, ainsi que la promotion des innovations dans le domaine de l'enseignement et l'apprentissage des langues. Pour ce faire, le Centre réunit régulièrement des experts en didactique des langues et met à disposition une large quantité de documentations sur divers supports (brochures, rapports, CD-ROM ; Internet). Le CELV se fixe régulièrement des missions et des programmes à réaliser à moyen terme. Sans grande surprise, le thème du programme de 2004-2007 est « l'éducation aux langues dans une Europe plurilingue et pluriculturelle »²⁸. A ce sujet, nous pouvons lire sur son site Internet : « En élargissant le champ de la réflexion à l'éducation aux langues, ces travaux placent l'apprentissage des langues au-delà de l'acquisition de codes linguistiques. Ce type d'apprentissage participe, en effet, à la formation intellectuelle par la réflexion qu'il induit et constitue une ouverture à l'altérité grâce aux contenus culturels qui le sous-tendent. »

Le second exemple, pour illustrer l'activité de l'Union Européenne en matière de pluralité linguistique et culturelle, est son Portfolio des langues. La Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe a développé et expérimenté le Portfolio Européen des Langues (PEL) entre 1998 et 2000. Ce Portfolio est essentiellement un instrument de protection et de promotion du plurilinguisme et du pluriculturalisme²⁹. Il s'agit d'un document personnel destiné à accompagner l'apprentissage des langues et à informer sur l'état des connaissances de son propriétaire. Les connaissances sont soumises à une autoévaluation ainsi qu'à des évaluations externes diversifiées. Cet outil prend appui sur le Cadre européen commun de référence (échelle commune pour faciliter la comparabilité des qualifications dans le domaine de l'apprentissage des langues) et permet à son détenteur de consigner ses expériences linguistiques, culturelles et interculturelles selon des critères communs à tous les pays européens.

La Suisse, par le biais la CDIP, a souligné l'importance du lancement du PEL, dès 2001, avec la « Déclaration de la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique et d'autres partenaires concernant le lancement du Portfolio Européen des Langues en Suisse ». D'ailleurs, la même année, le modèle suisse du Portfolio Européen des Langues pour jeunes et adultes a été approuvé par le Conseil de l'Europe.

²⁸ Informations disponibles sur le site Internet du Centre Européen pour les Langues Vivantes : <http://www.ecml.at>

²⁹ Principes et lignes directrices pour le PEL, octobre 2000 (révisé en juin 2004)

II.II.III National : les recommandations de la CDIP

Quelques précisions

La Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP) est la réunion des 26 membres des gouvernements cantonaux responsables du portefeuille éducation, formation, culture et sport. Elle a le rôle d'assurer la coordination nationale dans tous les domaines de la politique de l'éducation et de la politique culturelle en Suisse.

Cependant, à l'instar de l'UNESCO, on ne peut pas parler de « politique » de la CDIP pour l'école obligatoire, mais plutôt de recommandations ou d'orientations faites aux cantons, dans la mesure où la Constitution attribue aux cantons la compétence en matière de formation. En ce qui concerne l'école primaire, cette compétence est exclusivement de leur ressort et elle l'est en grande partie pour ce qui est des degrés secondaires. Toutefois, les relations politiques entre la CDIP et les cantons sont si étroites qu'elles justifient la mention de la CDIP dans ce chapitre.

En outre, la CDIP mandate régulièrement des chercheurs dans diverses disciplines touchant au domaine scolaire afin de réaliser des enquêtes précises et ainsi solliciter leurs avis d'experts. Ces recherches servent, entre autres, de base de discussion et pourvoient des arguments aux déclarations destinées aux cantons. Il en va de même en matière de politiques linguistiques, comme l'atteste par exemple, la déclaration concernant le *Portfolio européen des langues* (PEL) du 1^{er} mars 2001 : « En 1999-2000, il a été procédé à une évaluation de la version pilote du PEL suisse, dont les résultats furent encourageants. »

Ainsi, la Conférence peut être considérée comme un soutien institutionnel à la recherche académique en même temps que le relais des résultats vers la société civile, à travers les recommandations et propositions faites aux cantons. Nous retrouvons, au niveau fédéral, le rôle de pivot joué par l'UNESCO à un niveau international.

Les orientations de la CDIP

Dans le document « Concept général pour l'enseignement des langues » de 1998, la CDIP propose l'affirmation suivante : « Aujourd'hui la pratique langagière au quotidien est plurilingue – et pas seulement en Suisse. Les situations le long des frontières linguistiques, l'enseignement des langues étrangères, mais aussi le plurilinguisme « naturel » d'un grand nombre d'individus qui introduisent dans les entreprises, les magasins, les cours de récréation et les salles de classe, une large palette de langues du monde entier, tout cela concourt à cet état de fait [...]. En résumé, le développement de la langue première, l'apprentissage d'autres langues nationales, de la langue de nos voisins et de langues internationales largement répandues sont d'une importance capitale » (p. 5).

A travers ce texte se lit l'importance de la valorisation de toutes les compétences linguistiques dans un environnement désormais plurilingue pour l'ensemble de la population scolaire, et non plus seulement pour les élèves allophones. Cependant, les préoccupations de la CDIP, face à l'hétérogénéité culturelle et linguistique, vont bien au-delà de la problématique de la langue depuis longtemps.

En effet, une évolution des positions de la CDIP face au multilinguisme et au multiculturalisme se dessine en observant les « Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère » depuis 1972, ne serait-ce que dans leur intitulé. Dans « Principes relatifs à la scolarisation des enfants de travailleurs migrants » (2 novembre 1972), il est préconisé aux cantons « de permettre la fixation de deux heures hebdomadaires, au minimum, d'enseignement de langue, d'histoire et de civilisation du pays d'origine, dans le programme scolaire ordinaire » (CDIP 1995 : 13) afin de permettre le retour des immigrés chez eux.

En 1976, dans les recommandations complétant les principes de 1972, il est conseillé à nouveau « d'aménager au minimum deux heures par semaine pour l'enseignement de la langue et de la civilisation du pays d'origine; à l'école primaire, cet aménagement se fera dans le programme d'enseignement obligatoire; au degré secondaire, il se fera dans le cadre des disciplines facultatives » (CDIP 1995 : 55). Mais cette fois, cette inefficace injonction se fait avec la volonté affichée d'intégrer les enfants de migrants dans les écoles publiques.

Dans les recommandations de 1985, il n'est plus question des « enfants de travailleurs migrants », mais « des enfants de langue étrangère » (24 octobre 1985) et apparaît la notion de « respect de l'identité culturelle ».

Il y a vingt ans, la CDIP arrêtaient déjà « le principe selon lequel il importe d'intégrer les enfants de langue étrangère dans les écoles publiques en évitant toute discrimination. Simultanément, elle souligne que l'intégration s'accompagne d'un droit au respect de l'identité culturelle transmise par les parents » (CDIP 1995 : 119).

De plus, elles exhortent les institutions scolaires à tenir compte de l'allophonie et des connaissances supplémentaires dans la langue et culture du pays d'origine lors des décisions portant sur la promotion et la sélection des élèves.

En 1991, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique abandonne le terme « d'identité culturelle » et souligne que « l'intégration doit intervenir dans le respect du droit de l'enfant au maintien de la langue et de la culture du pays d'origine »³⁰ (CDIP 1995 : 207).

Dans un autre registre, celui des « Recommandations sur la dimension européenne de l'éducation » (18 février 1993), il est conseillé de « poursuivre les efforts entrepris pour l'intégration des personnes de langue et de culture étrangère ainsi que pour la promotion d'une meilleure compréhension interculturelle » à cause des « enjeux présents et futurs de la construction européenne » (CDIP 1995 : 233).

Puis, en 1995, apparaît la « Déclaration concernant la promotion de l'enseignement bilingue en Suisse », dans laquelle nous pouvons lire : « L'apprentissage des langues étrangères revêt une importance toujours plus grande. Une bonne connaissance des langues - nationales et autres - contribue à renforcer la cohésion entre les différentes communautés linguistiques et culturelles du pays et facilite la cohabitation avec d'autres

³⁰ Il s'agit des « Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère » des 24/25 octobre 1991

groupes linguistiques. En Suisse comme à l'étranger, le plurilinguisme facilite la mobilité des personnes, que ce soit pour leur formation ou pour l'exercice d'une activité professionnelle. Il convient par conséquent de soutenir et d'encourager les efforts qui sont faits, dans le cadre de l'enseignement général et de la formation professionnelle, pour améliorer encore les compétences linguistiques » (CDIP 1995 : 259).

Ce petit voyage temporel dans les recommandations nous permet d'appréhender comment la « langue étrangère » des élèves est passée, en l'espace de trente ans, du statut de « tare » à celui d' « atout ».

Tout au long des années, la CDIP a encouragé les cantons à offrir aux enseignants, dans le cadre de leur formation ou lors de cours de perfectionnement, des outils intellectuels et pédagogiques pour la prise en charge d'enfants étrangers en classes multiculturelles.

Plus récemment, l'importance a été mise sur la reconnaissance, par le corps enseignant, de l'identité multilingue des élèves : « Le rapport que l'élève entretient avec sa ou ses langues a une influence sur son investissement scolaire. La formation, prenant en compte cette réalité mise en évidence très fréquemment, va pouvoir former les enseignantes et enseignants aux conséquences du bilinguisme sur la vie sociale, intellectuelle et affective des élèves » (Lanfranchi, Perregaux, Thommen 2000 : 20).

Selon cette orientation, c'est par le biais d'une formation qui inclut des aspects interculturels que des changements d'attitudes et de comportements devraient intervenir. Les propositions pour un curriculum de formation sont exposées dans le rapport final de la CDIP « Pour une formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles » (Lanfranchi, Perregaux, Thommen 2000). Nous relevons que les auteurs et responsables de ce projet sont des spécialistes de la recherche en pédagogie interculturelle insérés dans le milieu académique.

Dans cette recherche susmentionnée, il est intéressant de noter que le thème central est la formation aux approches interculturelles. On peut se demander quel est l'espace laissé au pendant linguistique dans ces approches proposées. Nous pouvons de suite nous rassurer, langue et culture forment décidément la paire. Car la personne qui signe la préface de ce rapport est Urs Kramer, président du Groupe de travail de la CDIP Scolarisation des enfants de langue étrangère. Le lien entre langue et (inter)culturel est entretenu.

De plus, le CONVEGNO symbolise parfaitement ce lien étroit. En effet, il s'agit d'une rencontre qui a lieu tous les deux ans depuis 1990, à Emmetten (Obwald), entre les membres du Groupe de travail Scolarisation des enfants de langue étrangère (CDIP) d'une part, et les responsables cantonaux du domaine de la pédagogie interculturelle (PIC) d'autre part.

Le rapport final susmentionné constitue une prise de position des organes de la CDIP et montre la large marge d'influence que les chercheurs ont sur les recommandations émises par l'instance fédérale.

Dans la préface, Urs Kramer mentionne que les destinataires du rapport sont les formateurs d'enseignants, les enseignants de tout niveau et les instances politiques. Il ajoute que ce document « [...] pourra également

servir de base à la création d'offres de formation dans le domaine de la PIC [pédagogie interculturelle] [...] ».

A la veille de l'ouverture des Hautes Ecoles Pédagogiques (HEP) en 2000, le rapport insiste sur l'urgence d'introduire dans les programmes de formation des enseignants la « dimension de la pluralité culturelle et linguistique (DPLC) ». Il est étonnant de constater que malgré les recommandations antédiluviennes de la CDIP (depuis 1972) insistant sur la question de la formation des enseignants aux approches interculturelles, les programmes de formation, dans le canton de Vaud en tout cas, n'en aient pas plus tenu compte. Il y a là un sujet de recherche intéressant, sur le passage entre les recommandations et l'application. Mais pour une question de temps, je n'aborde pas frontalement cette question.

Nous pouvons toutefois nous réjouir qu'aujourd'hui, au sein de la HEP vaudoise, des changements aient été introduits dans le curriculum de formation, avec des cours d'introduction à l'interculturalité. Cela montre un changement de paradigme général.

C'est-à-dire que jusque-là, on se demandait quoi faire de cette palanquée d'enfants différents. Alors que maintenant il s'agit de "faire ensemble", dans un mouvement de réciprocité ; il convient de cueillir la richesse de la pluralité linguistique et culturelle (puisque cette double pluralité semble indissociable) afin d'ouvrir à une attitude de dialogue et de négociation face à l'altérité, qu'elle soit celle de l'« autre » hors de soi ou celle logée en nous.

Dans les rapports de la CDIP, les chercheurs relèvent la difficulté de contrer la représentation, encore enracinée dans le sens commun, d'une école et d'une société monoculturelle et monolingue. Or, il est souhaitable que tant la société que l'école, en conséquent, intègrent dorénavant leur dimension pluriculturelle et plurilingue dans un mouvement d'ouverture et d'acceptation réciproque.

II.II.IV Cantonal (Vaud) : les directives du DFJ

En septembre 2004, la Direction pédagogique du canton de Vaud annonçait le projet « Livres migrants » à travers la *Lettre d'information* n°1. Ce projet visait, entre autres, à travers un bus itinérant, à proposer aux enseignants « des ressources pédagogiques leur permettant d'intégrer la variété des langues dans leur enseignement ».³¹

Je me permets ici une petite digression car il est intéressant de s'attarder quelques instants sur cette *Lettre d'information*.

En effet, une des dimensions abordées dans les entretiens avec les enseignants est l'évaluation de la communication avec le canton (sous-entendu le Département de la Formation et de la Jeunesse). Tous, sauf un enseignant, ont évalué la communication comme extrêmement mauvaise, voire inexistante. Mes entretiens ont été réalisés entre juin et juillet 2005. Or, Madame la Conseillère d'Etat Anne-Catherine Lyon, dans l'éditorial du

³¹ Introduction à la brochure présentant le forum « Regards sur la lecture à l'école » du 8 juin 2005, dont un des trois axes d'approche était le rôle de la langue maternelle dans l'apprentissage de la lecture. Ce forum a été mis sur place par la DGEO (Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire), la HEP et la SPV (Société Pédagogique Vaudoise)

premier numéro de septembre 2004, soit presque une année avant les entretiens, reconnaissait que « la nécessité de renforcer le lien avec les enseignants est évidente comme le besoin d'une information régulière [...] » et souhaitait que cette publication mensuelle - dont la responsabilité de la diffusion est déléguée soit aux directions d'établissement scolaire, soit directement disponible sur le site Internet de la Direction générale de l'enseignement obligatoire - « permette [aux enseignants] de mieux suivre l'évolution des nombreux et complexes dossiers du Département, faisant ainsi droit à une requête fréquemment exprimée par un grand nombre [d'enseignants] ».

Je m'autorise à supposer, d'après les entretiens, mais aussi au travers des observations faites au quotidien, des dires des parents d'élèves et des recherches académiques qui sont faites, que la communication entre la DGEO et les enseignants n'est pas encore arrivée à son point d'acmé. Car, malgré l'existence des directives cantonales et les actions mises en place (EOLE, bus plurilingue) concernant la diversité linguistique, la sensibilisation au multilinguisme et à sa valorisation n'est pas généralisée dans la pratique des enseignants (aspect développé dans la troisième partie).

Après ce détour, revenons au contenu des documents émis sous les auspices du DFJ.

Dans la *Lettre d'information* n°1, il est explicitement écrit : « On sait aujourd'hui que la prise en compte par l'école de la langue, mais aussi de la culture d'origine d'un élève, est importante pour le développement de ses apprentissages. La valorisation de la langue maternelle est un point fort des activités à travailler avec tous les enfants, allophones comme francophones. »

Une action concrète mise en place par la Direction pédagogique a été le déplacement dans toutes les régions du canton de Vaud d'un bus plurilingue, d'octobre 2004 à janvier 2005, accompagné d'activités proposées par des animateurs. Le cadre de référence de ce projet se base essentiellement sur les recommandations de la CDIP – qui affirment le droit de l'enfant au maintien de la langue et de la culture du pays d'origine – et les lignes directrices recommandant la « reconnaissance institutionnelle de la langue maternelle des élèves allophones, migrants et bilingue »³².

Les directives insistent sur le fait qu'il n'est pas suffisant que les enseignants « acceptent passivement les différences culturelles et linguistiques des enfants » afin d'éviter l'assimilation ou le rejet des langues, mais qu'il est nécessaire d'élaborer des projets et des activités concrètes en classe, à travers les moyens offerts par EOLE (Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole) par exemple.

Bien que les moyens EOLE aient été introduits dès avril 2003 dans les classes vaudoises, que la Haute Ecole Pédagogique offre un module de formation continue permettant de mettre en place des activités dans la classe et qu'une présentation d'une séquence EOLE fût proposée au sein du bus plurilingue, la grande majorité des enseignants interviewés dans cette recherche ne connaissent pas ou n'utilisent pas les moyens EOLE.

³² *Reconnaissance de la langue maternelle*, cadre de référence servant de base conceptuelle au projet « Livres migrants »

D'ailleurs, dans la *Lettre d'information* n°3 du mois de novembre 2004, la DGEO doit insister sur le fait que « les collaborateurs de la HEP et de la Direction pédagogique présentent les objectifs d'EOLE ainsi que les formations y relatives. Tous les enseignant-e-s de la région (et non seulement ceux du CIF ou des classes d'accueil) sont invités à participer à cette action jusqu'à fin janvier 2005. »

Le contenu de la parenthèse, « non seulement ceux du CIF ou des classes d'accueil », est en corrélation avec le contenu des entretiens que j'ai récoltés, desquels il ressort cette vision générale que la promotion de la langue maternelle est cantonnée au domaine d'action des maîtres et maîtresses d'accueil.

Les pistes pédagogiques suggérées par la Direction pédagogique du canton de Vaud, en août 2004, concernant la langue maternelle, peuvent se résumer en trois points essentiels :

- 1) la sensibilisation et l'éveil aux langues à travers EOLE pour tous les élèves
- 2) la reconnaissance de la langue maternelle dans le rapport aux parents et à l'intégration socioculturelle des enfants allophones
- 3) la collaboration entre les enseignants réguliers et les enseignants de langues et cultures d'origine.

La prise en compte de ces trois points n'est pas apparue évidente dans les entretiens menés. Il semblerait qu'il y ait encore beaucoup à faire pour arriver à la voie qui mène à la reconnaissance et la valorisation du multilinguisme / multiculturalisme par le corps enseignant vaudois.

II.III SYNTHÈSE DE LA DEUXIÈME PARTIE

Dans un premier temps, un survol interdisciplinaire a permis de mettre en lumière l'affirmation du lien entre la langue et l'identité culturelle par diverses sciences humaines.

Dans un second temps, nous nous sommes penchés sur les discours émis par des institutions politiques, mettant peu à peu en lumière leur interconnexion et interdépendance entre elles d'une part, et avec les recherches scientifiques d'autre part.

J'ai été tentée d'esquisser un schéma des relations et influences entre le monde académique des sciences humaines, l'UNESCO, l'Union Européenne, la Confédération helvétique et le canton de Vaud, mais j'y ai renoncé. En effet, je pense que ce sujet à lui seul représente un travail de mémoire. Néanmoins, je pense avoir effleuré l'immense réseau constitué par ces relations.

A ce stade du mémoire, la première partie de la question de départ « *Si les conclusions d'experts de diverses sciences sociales affirment le lien entre la langue et l'identité culturelle et que, se basant sur cela, les instances politiques prônent la valorisation de la langue maternelle - et exhortent à la reconnaissance du multilinguisme et du multiculturalisme au sein des institutions scolaires...* » a été traitée. En effet, nous sommes en mesure

d'affirmer que la communication entre la recherche scientifique et les instances politiques existe et s'entretient.

Dans la troisième partie, nous abordons la mise en pratique des discours dans le contexte spécifique de sept enseignants vaudois afin de traiter la fin de la question de départ : « *...alors, dans quelle mesure ce paradigme trouve-t-il une résonance chez les enseignants et dans leurs pratiques pédagogiques ?* »

Comme annoncé dans le liminaire, je suis partie du particulier pour y revenir après avoir fait un détour par l'universel. La première partie du mémoire montre comment mon expérience linguistique a guidé mon intérêt vers la rhétorique académique et politique en matière de multilinguisme et multiculturalisme. Dès lors, j'ai pris connaissance du regard à travers lequel ces discours lisent des réalités particulières et, par extrapolation, la mienne, en tant qu'enfant allophone issue de la migration. En même temps que d'être une partie de mon objet de recherche, les textes furent mes sources d'information sur les regards des « dominants » - c'est-à-dire les chercheurs et les politiciens – sur les enfants allophones.

Ensuite, à travers la rencontre d'enseignants du canton de Vaud, j'ai effectué un retour au particulier. En effet, partie d'une problématique insérée dans la réalité de l'école vaudoise d'il y a vingt ans, j'ai rattaché celle-ci à une dynamique globale dépassant de loin le contexte de ce canton, tout en y revenant avec l'exposé des directives du DFJ.

Dans cette troisième partie, il s'agit en somme d'appréhender les liens entre cette globalité textualisée et les pratiques concrètes des enseignants de ce canton.

TROISIEME PARTIE : COTE PRATIQUES

La deuxième partie du mémoire se centre sur ce que j'ai nommé les discours savants et politiques qui affirment le lien entre la langue et l'identité culturelle. Nous avons constaté un mouvement général des rhétoriques qui poussent à la reconnaissance et à la valorisation du multilinguisme et, par conséquent, du multiculturalisme. Ce paradigme s'adresse particulièrement à l'institution scolaire et aux pratiques pédagogiques.

Ainsi, cette troisième partie questionne la résonance que trouve ce paradigme chez les enseignants du canton de Vaud. Nous passons des discours aux pratiques, ou mieux, des discours à la parole de sept enseignants.

Afin de clarifier la lecture du texte, je précise que j'emploie les expressions « paradigme », « paradigme général » ou encore « paradigme multilingue » comme des synonymes. Ils font référence à cette lame de fond qui, liant la langue et l'identité culturelle, exhorte à la reconnaissance et à la valorisation du multilinguisme et, par association, du multiculturalisme.

Les termes « résonance », « sensibilisation » et « ouverture » font tous également référence à une prédisposition des enseignants envers une compréhension du paradigme multilingue qui se traduit dans les pratiques pédagogiques.

III.1 LES ENTRETIENS

III.1.1 Construction du guide d'entretien et du modèle d'analyse

A ce stade du travail, nous nous focalisons sur la dernière partie de la question de départ, que je rappelle ici :

« Si les conclusions d'experts de diverses sciences sociales affirment le lien entre la langue et l'identité culturelle et que, se basant sur cela, les instances politiques prônent la valorisation de la langue maternelle - et exhortent à la reconnaissance du multilinguisme et du multiculturalisme au sein des institutions scolaires -, alors, **dans quelle mesure ce paradigme trouve-t-il une résonance chez les enseignants et dans leurs pratiques pédagogiques ? »**

Les hypothèses³³ de réponses à la question de départ ont orienté la construction du guide d'entretien, dont l'architecture sert également de support au modèle d'analyse. C'est-à-dire que les entrées du tableau synoptique du contenu des entretiens (annexe II) se calquent exactement sur celles du guide. Ceci s'avère évident si nous avons à l'esprit que l'analyse des entretiens est guidée par la discussion d'éléments insufflés par les hypothèses de départ.

³³ Les hypothèses ont déjà été présentées une première fois dans la 1^{ère} partie, dans le cadre conceptuel

Guide d'entretien

Résonance du paradigme chez les enseignants

Les quatre dimensions : Les indicateurs des dimensions :

Dimension expérientielle	<ol style="list-style-type: none"> 1) LANGUE(S) FAMILLE NUCLEAIRE 2) ORIGINES FAMILLE NUCLEAIRE 3) EXPERIENCE(S) EN LIEN AVEC LE MULTILINGUISME
Dimension institutionnelle	<ol style="list-style-type: none"> 1) FORMATION DE BASE 2) FORMATION CONTINUE 3) AUTRES INTERETS 4) SOUTIEN INSTITUTIONNEL A LA FORMATION
Dimension symbolico-pragmatique	<ol style="list-style-type: none"> 1) REPRESENTATION DE L'ALLOPHONIE <ol style="list-style-type: none"> 1. richesse / handicap 2. position face au multilinguisme présent 3. école mono / multilingue 4. école => intégration / assimilation 2) DANS LA PRAGMATIQUE <ol style="list-style-type: none"> 1. prise en compte de l'allophonie 2. mobilisation des connaissances linguistiques 3. mobilisation des connaissances antérieures 4. valorisation de la langue maternelle 5. problèmes liés aux langues entre les enfants 3) RESEAU PROFESSIONNEL LIE AU MULTILINGUISME <ol style="list-style-type: none"> 1. maîtres de CLCO 2. autres maîtres 3. médiateurs/traducteurs 4. autres (logo, psy, formateurs)
Dimension académico-politico-relationnelle	<ol style="list-style-type: none"> 1) CONNAISSANCE DES RECHERCHES ACADEMIQUES 2) EOLE <ol style="list-style-type: none"> 1. connaissance du concept et des moyens 2. évaluation 3. application 3) POLITIQUES LINGUISTIQUES <ol style="list-style-type: none"> 1. connaissances UNESCO, U.E., CDIP, DFJ 2. évaluation des textes 3. application concrète 4) RELATION AUX INSTITUTIONS <ol style="list-style-type: none"> 1. avec quel(s) niveau(x) institutionnel(s) 2. quel(s) type(s) de liens 3. évaluation des liens 5) BAGUETTE MAGIQUE

Ce guide d'entretien est avant tout un outil qui permet d'aborder les thèmes retenus importants pour pouvoir infirmer ou confirmer les hypothèses. Les dimensions n'ont pas été discutées dans l'ordre présenté ici, mais sont apparues, plus ou moins spontanément, au fil des entretiens. Il est arrivé que certains points ne soient pas traités.

III.1.11 Quelques explications sur les dimensions et les indicateurs

La « dimension expérientielle » aborde le bagage linguistique familial des enseignants et les expériences multilingues qui, éventuellement, les auraient marqués dans leur chair. Cette dimension concerne très directement la première hypothèse. L'idée sous-jacente est que le paradigme trouve une résonance certaine chez les personnes ayant vécu le multilinguisme dans leur histoire de famille, leur scolarité ou dans d'autres situations.

La « dimension institutionnelle » concerne l'instruction, la formation proposée aux futurs maîtres. Il s'agit d'appréhender quelle place tient le thème du multilinguisme et du multiculturalisme dans leurs études et quel est le soutien de l'institution dans les démarches individuelles entreprises dans cette optique. Cette dimension permet d'aborder la seconde hypothèse qui pose comme a priori que la formation et le soutien institutionnel permettent au paradigme du multilinguisme de s'épanouir dans les représentations et les pratiques des enseignants.

Pourquoi avoir construit une « dimension symbolico-pragmatique » ? En effet, dans un premier temps, il y avait une dimension symbolique et une dimension pragmatique. Mais la jonction des deux par le trait d'union s'est imposée d'elle-même dans mes réflexions. Les représentations ne se traduisent-elles pas dans les pratiques ? Je suis presque convaincue que les pratiques sont, en partie du moins, le reflet des représentations symboliques. Les discussions autour de cette double dimension apportent des éléments de réponse à la deuxième et à la troisième hypothèses.

Et enfin, la « dimension académico-politico-relationnelle », dont l'appellation peut paraître ardue à justifier. Pourtant, cet exercice m'est aisé, d'autant plus que j'ai été confortée dans mon intuition par Monsieur Jean-François Steiert, délégué aux affaires intercantionales du canton de Vaud. Mon intuition - guidée par les découvertes des fouilles nécessitées pour la seconde partie du mémoire - me suggérait qu'il y avait un lien étroit entre les protagonistes de la recherche académique et ceux du monde politique de l'instruction publique. Ce lien étroit découlerait de l'intérêt commun pour la promotion du paradigme général susmentionné. Cette perception m'a été confirmée par Jean-François Steiert, délégué aux affaires intercantionales du canton de Vaud lors d'une entrevue. Par conséquent, si ce lien existait chez les émetteurs, pourquoi ne se reproduirait-il pas chez les récepteurs qui se sentent partie prenante dans la problématique multilingue ? Ainsi, cette dimension s'associe à la quatrième hypothèse qui suppose que l'intérêt pour la recherche académique, la connaissance des directives éducationnelles et les relations avec les institutions politiques font partie d'un tout, d'une attitude générale d'ouverture au paradigme diffusé par les discours. Ainsi se justifie cette dimension à trois entrées (académique, politique, relationnelle).

III.1.III Eclairages sur ma « méthode »

J'ai effectué la pénible tâche de retranscription des sept entretiens (en annexe I) pour diverses raisons. La première réside dans le fait que cet exercice me fait rentrer « à fond » dans le discours des interviewés, à un niveau plus subtil que la simple écoute des enregistrements, même s'ils sont eux aussi une source importante d'informations (intonations de la voix ou temps d'arrêt de la parole par exemple). Ensuite, ce travail est nécessaire afin de procéder à une analyse de contenu des arguments. Puis enfin, la transcription donne accès au lecteur à cette source, qui me semble digne d'intérêt, pour qui se préoccupe de la parole des enseignants et de leurs pratiques.

Un petit texte introductif permet de poser le cadre de la rencontre et de l'entretien. Dans le texte retranscrit, j'ai enlevé des détails qui permettraient d'identifier les intervenants. Aucun des participants n'a appuyé sur l'importance de l'anonymat, mais ce qui importe ici est leur parole en tant que telle, et non la possibilité de remonter jusqu'à eux ou encore jusqu'à leur établissement.

J'ai tenté de retranscrire les entretiens aussi précisément que possible, en essayant également de transmettre les temps de pause, les hésitations et toutes ces petites choses qui font la spécificité de l'oralité ! Pourtant, je me rends compte qu'il manque les intonations, les regards, les attitudes et tant de détails qui permettent de ressentir et comprendre des éléments qui échappent à la mise en texte brute. Toutefois, dans ce mémoire, je me suis résolue à me contenter de cette méthode, qui présente l'avantage de rendre les entretiens facilement transmissibles et consultables par des tiers.

Des annotations et des commentaires à droite du texte – avec une police différente pour permettre la distinction – sont des repères qui m'ont permis d'élaborer le tableau synoptique des contenus (annexe II), pour l'analyse. Ces ajouts donnent parfois des suppléments d'informations et des éléments d'interprétations personnelles.

Je n'ai pas appliqué un modèle, ni une méthode rigide d'analyse. Comme je l'ai déjà mentionné, mon mode de fonctionnement n'est pas linéaire. La construction théorique et le travail empirique ne se suivent pas, mais s'alimentent l'un l'autre continuellement, dans un va-et-vient, comme une spirale. Je n'avais pas à l'avance un ordre prédéterminé des stades de ma recherche. Au contraire, elle s'est construite au fur et à mesure, devant mes yeux.

Cette méthode de travail demande de la souplesse, une capacité d'adaptation et une certaine confiance en soi (que je développe peu à peu !). Mais elle n'est de loin pas une solution de facilité car elle implique une difficulté supplémentaire. En effet, il s'agit d'avoir constamment à l'esprit l'exigence de cohérence de l'ensemble du travail. Il ne suffit pas d'être convaincue de détenir le fil rouge conducteur dans sa tête pour qu'il apparaisse comme par magie dans l'œuvre finale. Le passage de l'abstraction à l'écrit réserve quelques surprises et obstacles et révèle les manques et les faiblesses de l'architecture globale de la recherche. Néanmoins, je crois détenir une certaine rigueur épistémologique qui cadre mon imagination tout en me permettant d'y faire appel pour construire mon modèle d'analyse « personnel ». Ainsi exposée, ma « méthode » s'approche de ce que d'aucuns nomment la *Field research* et qui « relève

d'un pragmatisme méthodologique dont le pivot central est l'initiative du chercheur lui-même et le maître mot, la flexibilité » (Quivy & Van Campenhoudt 1995 : 239).

III.1.IV De la représentativité des participants

Sept entretiens constituent mon matériel d'analyse : la parole de sept enseignants, entre 25 et 60 ans, 4 femmes et 3 hommes, trois de classes d'accueil et quatre de classes régulières, 3 universitaires et 4 non-universitaires. Mon intention était d'avoir un échantillon qualitatif contrasté sans prétendre à l'exhaustivité. Les entretiens semi-directifs permettent d'avoir accès aux représentations des enseignants d'une part, mais aussi de bénéficier d'une source d'informations privilégiée. Cet aspect-là a été déterminant dans le choix de procéder par entretien et non pas par questionnaire ou observation participante, par exemple.

Le tableau ci-dessous résume la composition de l'échantillon³⁴ :

	Classe d'accueil	Classe régulière	Total
Homme		N°5 (40-50 ans) \neq N°6 (25-35 ans) U N°7 (25-35 ans) U	3
Femme	N°1 (50-60 ans) \neq N°3 (30-40 ans) \neq N°4 (40-50 ans) U	N°2 (25-35 ans) \neq	4
Total	3	4	7

U = universitaire

\neq = non-universitaire

■ = résonance du paradigme de sensibilisation au multilinguisme

L'absence d'hommes dans la catégorie « classe d'accueil » reflète en partie la réalité. Effectivement, nous trouvons, sans surprise, essentiellement des enseignantes dans le domaine touchant à l'allophonie (classes d'accueil et CIF), tout comme ce sont majoritairement des femmes qui enseignent au niveau de l'école obligatoire. Cela ne signifie pas qu'aucun homme ne soit titulaire de classe d'accueil ou de CIF, mais ils sont rares.

Les enseignants chez qui le paradigme de sensibilisation au multilinguisme trouve une résonance dans les pratiques apparaissent en surligné dans le tableau. Pour ce petit nombre de participants, aucune variable indépendante retenue dans le tableau ci-dessus n'est déterminante quant à la présence ou l'absence de résonance. C'est-à-dire que ni l'âge, le genre, le type de classe ou la formation universitaire ne semblent déterminer, pour le groupe des sept intervenants, le fait d'être sensible ou non à la problématique du multilinguisme et de retrouver cette sensibilité dans les pratiques d'enseignement.

³⁴ J'ai choisi de réduire les types de classes à deux catégories distinctes, celles dites régulières, et celles dites d'accueil. Dans le canton de Vaud, chaque établissement est libre de se doter d'un modèle propre d'intégration des enfants allophones et/ou migrants. Par exemple, il est possible que les enfants suivent des cours intensifs de français, soient placés en classes d'accueil séparées ou encore rejoignent des groupes d'accueil quelques heures par semaine

III.II ANALYSE ET RETOUR AUX HYPOTHESES

Afin de faciliter la lecture des résultats, je propose un petit tableau simplifié, qui gomme toutes les nuances, mais qui a le mérite de représenter ma catégorisation des sept enseignants interrogés, sur un continuum qui va de la moindre résonance à la plus élevée :

--		+	
NON-RESONANCE		RESONANCE	
Aucune résonance, ni dans le discours, ni dans les pratiques	Résonance faible dans le discours mais absente dans les pratiques	Résonance faible dans le discours mais forte présence dans les pratiques	Résonance forte dans les discours et forte présence dans les pratiques
N° 2 et N° 7	N° 1	N° 6	N° 3, N° 4 et N° 5

III.II.1 Première hypothèse : l'influence de la dimension expérientielle

La première hypothèse propose de répondre à cette question : « Dans quelle mesure un vécu multilingue et/ou multiculturel des enseignants est-il un élément d'ouverture au multilinguisme et au multiculturalisme ? »

Bagage linguistique familial

Le paradigme général de valorisation du multilinguisme trouve une résonance chez quatre enseignants sur sept. Parmi ces quatre, trois ont une autre langue que le français dans leur histoire de famille : l'italien, l'allemand ou l'espagnol. Dans les cas de l'italien et de l'allemand, ces deux langues avaient été abandonnées par les parents dans l'éducation. Cet abandon, comme nous l'avons vu avec les apports théoriques, peut ne pas laisser indifférents les enfants :

« Je suis issu d'une famille dont la mère est totalement francophone. Le père parlait l'allemand. Mais il a laissé de côté sa langue maternelle pour n'employer strictement que le français. Alors il a fait une espèce de sacrifice à quelque part, imaginant qu'il fallait mettre toute son énergie dans une seule langue et que d'en investir deux ferait éventuellement problème pour ses enfants. [...] A quelque part je l'ai senti se déposséder d'une partie de lui-même quand même en laissant tomber sa culture germanique... et peut-être à quelque part, comme il l'avait fait pour moi, j'ai vécu une forme très subtile de... je dirais peut-être pas de culpabilité, mais de sentiment de lui devoir quelque chose, je sais pas » (entretien n° 5 : verbatim 1 & 5).

L'enseignant bilingue français-espagnol est l'unique intervenant dont les deux parents sont allophones. Il a appris le français dès le début de l'école obligatoire. Auparavant, bien que né en Suisse, il parlait exclusivement espagnol. Pour lui, ses deux langues appartiennent à des sphères culturelles bien différenciées : l'intimité familiale d'une part, la vie extra-muros d'autre part :

« Donc mon rapport personnel à la langue, c'est celui-là. Un rapport conflictuel et en même temps un élément de loyauté, à savoir j'ai jamais pu parler en français à mes parents. Jamais. Si je parle en français à mes parents, c'est leur manquer de respect. Voilà. Alors qu'avec ma sœur je parle français, même si c'est devant eux. Et puis eux ça les énerve, mais voilà, c'est... [...] Après quelques semaines en Espagne, on se met à parler espagnol entre nous, mais il faut réactiver cette logique-là. Et ici on parle français parce que quand on parle d'émissions à la télé, lorsqu'on parle de livres qu'on lit, lorsqu'on parle des relations avec nos amis, ben tout ça c'est... ça se décrit en français parce que l'histoire se déroule en français. Dès qu'on parle de cuisine, on parle en espagnol » (n°6 : 6 & 8).

La quatrième personne est issue d'un milieu totalement francophone de tendance extrême droite. Peut-on imaginer que ce vécu entraîne une contre-réaction exprimée à travers la réceptivité au multilinguisme ?

« J'avais même un père... plutôt... extrême droite, qui votait Schwarzenbach et ... voilà. Donc j'ai eu une sorte de changement de... au contact de cette petite fille turque et des autres élèves étrangers que j'ai eus autrement dans mes classes » (n°4 : 1).

Les trois enseignants chez qui le paradigme du multilinguisme ne trouve pas de résonance n'ont pas d'autre langue que le français dans leur histoire proche de famille. Il est intéressant de relever que les deux personnes chez qui il n'y a aucune résonance estiment que le bilinguisme est un handicap pour l'apprentissage scolaire, voire pour le développement cognitif des enfants :

« Parce qu'ils ne savent pas une langue complètement en fait. Ils ne savent pas une seule langue complètement ! Ils savent deux langues un peu... un peu à 40 %, 45 %, 50 %, mais pas... non, non c'est pas vrai peut-être 70, 80, 90 %. Mais ça ne veut pas dire que tous ceux qui sont de langue maternelle étrangère ratent leur année, mais ça veut dire que dans ceux qui ratent il y a énormément de... tu vois ? Y en a qui arrivent quand même parce qu'ils ont un cerveau qui enregistre bien. Et d'autres ma foi, qui ont un cerveau tout à fait moyen, alors eux ils sont déjà... défavorisés, voilà » (n°2 : 17).

Les expériences linguistiques

Dans cette recherche, il s'est avéré que le fait d'aimer voyager, d'apprendre ou d'enseigner des langues autres que le français, ou encore d'avoir une grande proportion d'élèves allophones, n'est pas un élément qui favorise ou inhibe la résonance du paradigme multilingue chez les enseignants interrogés.

En effet, deux personnes des trois non réceptives à la problématique multilingue voyagent ou ont beaucoup voyagé, parfois longtemps (deux ans, six mois) et parfois loin (Asie). Toutes les trois, dont une s'occupe de groupes d'accueil, enseignent dans des établissements avec une grande présence d'enfants allophones. Deux dispensent des cours d'allemand.

Dans la catégorie réceptive, un seul enseignant sur quatre m'a parlé de voyages (long séjour en Amérique latine). Un parmi eux enseigne

l'allemand, deux s'occupent de structures d'accueil et trois confirment professer dans un milieu où le nombre d'enfants allophones est élevé.

Synthèse de la première hypothèse

L'analyse de la dimension expérientielle permet de valider partiellement l'hypothèse de départ selon laquelle « les enseignants ayant expérimenté le multilinguisme et le multiculturalisme sont plus attentifs au lien entre la langue et l'identité culturelle ».

En effet, ce que j'ai appelé les expériences linguistiques n'influencent pas le degré de résonance du paradigme multilingue chez les interviewés, alors que l'histoire linguistique familiale semble rendre plus ou moins attentif à cette problématique.

III.II.II Deuxième hypothèse : formation et soutien institutionnel

A travers la dimension institutionnelle, il s'agit de comprendre dans quelle mesure la formation et le cadre de travail des enseignants leur donnent les outils conceptuels, pédagogiques et matériels suffisants afin d'intégrer le multilinguisme et le multiculturalisme de leurs élèves.

L'hypothèse de départ propose que les enseignants qui estiment avoir bénéficié d'une formation adéquate ou qui se sentent soutenus par leur institution scolaire (direction d'école ou DFJ) intègrent les dimensions multilingues et multiculturelles dans leurs relations avec leurs classes.

Afin de traiter cette hypothèse, l'attention s'est spécialement portée sur la dimension institutionnelle en lien avec la dimension symbolico-pragmatique.

Apport de la formation

L'attitude face aux études paraît être un élément-clé dans la prise en compte du paradigme multilingue. En effet, les quatre enseignants ouverts au multilinguisme estiment que leur formation de base leur a offert les outils conceptuels pour penser l'altérité en général, sans jamais avoir abordé spécialement le multilinguisme, comme le témoigne la troisième intervenante :

« Moi, ce que j'ai trouvé intéressant à l'Ecole normale, c'est les formateurs qui ont réussi à nous ouvrir à un tas de choses, sans nous donner des recettes ou des façons de fonctionner rigides et figées, mais plutôt... ouais, nous ouvrir à tout ce qui était possible et plutôt savoir où aller chercher l'information, comment travailler en équipe » (n°3 : 15).

Ces quatre enseignants ne cessent de s'adonner à des formations continues ou des activités en lien avec la pluralité linguistique et/ou culturelle. Les activités entreprises passent par la formation à l'association Appartenances³⁵ à Lausanne, des cours continus à l'Université, l'intervention de formateurs HEP au sein de l'établissement ou encore un

³⁵ Cours « Approches des migrants »

master en développement. Les intérêts sont vastes et l'enthousiasme débordant.

Plus qu'une introduction à l'interculturalité, au multilinguisme ou au multiculturalisme dans les cours de base des futurs enseignants – qui dans cinq cas sur sept était absente –, ce sont les formations complémentaires qui semblent tenir un rôle important. Mais surtout, c'est l'attitude d'ouverture générale, de curiosité, chez ces quatre participants, qui détermine la résonance du paradigme multilingue et multiculturel, comme le montrent les extraits suivants :

« Oui oui, il y avait une hétérogénéité, tout à fait. Et puis j'ai le sentiment qu'à quelque part j'étais préparé. Je ne sais pas, on est préparé à partir du moment où on est dans un état d'esprit d'ouverture et de désir d'accueillir en soi-même, comme dans sa classe, l'autre, l'autre, que ça soit ce qui vient d'ailleurs ou la personne qui vient d'ailleurs. Donc une attitude d'ouverture générale » (n°5 : 12).

« Et c'est là que j'ai eu un déclic, dans ces cours de pédagogie. J'avais des collègues qui disaient « mais c'est de la merde, c'est pas intéressant, c'est inapplicable, c'est ceci cela » et moi, je m'envolais quoi, j'étais là et je trouvais ça génial tout ce qu'on me décrivait ! Et là j'ai considéré que d'avoir travaillé avant, d'avoir fait les remplacements pendant deux, trois ans, c'était un réel plus parce que tous les concepts pédagogiques pour moi, ils tombaient dans une case » (n°6 : 16).

« Et puis alors j'ai fait deux grosses formations universitaires, qui existent encore maintenant. La première est mixte entre Genève et Lausanne, ça s'appelle « Méthodologie de l'enseignement des langues ». Ça donne trente crédits universitaires et c'est sur deux ans. C'était vraiment basé sur l'enseignement d'une langue étrangère. Ça c'est passionnant. J'ai trouvé passionnant parce qu'on se retrouve entre des gens qui ont le même travail tout en ayant pas le même, c'est-à-dire on peut enseigner n'importe quelle langue étrangère on était dans le même cours, évidemment. Il pouvait y avoir des gens qui enseignaient l'anglais à l'Ecole Club Migros comme des gens comme moi qui enseignaient le français, y avait des gens qui travaillaient dans les écoles Montessori, chez les petits, chez les grands, chez les adultes. Vraiment ! Ça, c'est ce qui est fabuleux dans les études universitaires ! On se rassemble autour d'un thème mais en réalité les horizons sont différents » (n°4 : 20).

Les deux enseignants chez qui aucune résonance du paradigme n'est détectable n'ont absolument pas parlé de formation continue en lien avec la pluralité linguistique ou culturelle. Ceci se comprend dans la mesure où la pluralité de la réalité ne requiert pas d'attention à leurs yeux, comme l'illustre cette intervention :

« Et pis c'est pas le premier critère quand on débarque dans une classe quoi, le premier critère important quoi. De même, dans l'apprentissage d'une langue, il y a plein de critères qui rentrent en jeu et l'interculturalité c'est pas forcément... on peut bien sûr faire une approche interculturelle, voir des choses, etc., mais... c'est pas, à l'heure actuelle c'est pas un critère déterminant dans la pratique d'enseignant. [...] Je regarde pas tellement avec ces lunettes-là. Je me base sur d'autres... je me base sur mes critères d'acquisition des compétences qui sont établies pour la cinquième eh... ça peut être des élèves allophones qui ont des compétences comme ça peut

être des élèves qui sont pas allophones quoi. Donc j'ai des critères de compétences, d'ailleurs qui sont le PEV, le plan d'étude vaudois, qui sont pour toutes les classes de 5^e du canton ou même, du primaire jusqu'à la 9^e. Allophone ou pas, pour moi c'est pas le critère déterminant » (n°7 : 20 & 25).

Le cas de l'intervenante chez qui une résonance existe au niveau du discours mais pas dans les pratiques me pose problème. En effet, la résonance du paradigme semble être le vestige d'une attitude surannée, qui s'est altérée au fil du temps et ne demeure que dans l'idée, plus dans la pratique. Pour quelle raison ? Je n'ai pas la compétence pour répondre à cette question. Mais dans le passé, elle avait suivi beaucoup de cours avec Caleb Gattegno, père de la méthode Silent Way³⁶, suivi des séminaires de formation et participé à des activités liées au multilinguisme et multiculturalisme.

Peut-être faut-il être attentif au sentiment d'anomie que cette enseignante a exprimé tout au long de l'entretien, particulièrement par rapport au soutien de l'Etat de Vaud dans la période où beaucoup d'enfants d'ex-Yougoslavie arrivaient en masse :

« Mais au niveau du soutien pour nous, quoi ! Moi j'ai été affreusement seule dans cette classe avec ces gamins qui étaient d'une violence, qui étaient mal. Et puis moi j'allais au Service, j'allais voir le psychologue et puis je lui disais « mais moi je ne sais pas quoi faire, mais venez quoi ! ». J'en avais douze. Je dis « moi j'en ai douze. Ils se battent, ils s'injurient, ils pleurent, ils montrent des photos y a tout qui est détruit ils se mettent à pleurer ; les Serbes ils tapent les autres, enfin ils se tapent entre eux ». Moi je disais au Service « c'est trop lourd », mais bon ben, « venez causer, quoi ! » » (n°1 : 16).

En outre, depuis les débuts, elle ne se sent pas soutenue dans sa formation pour prendre en charge les classes d'accueil :

« Ben j'ai été balancée comme ça et puis je me suis débrouillée. Après quelque temps je me suis dit « mais c'est pas du tout efficace comme je fais, faut que je trouve des cours », et puis justement de fil en aiguille, j'suis tombée sur ce monsieur Gattegno qui formait les gens à l'apprentissage des langues étrangères et je suis allée travailler avec lui » (n°1 : 24).

Soutien institutionnel

Le second volet de cette hypothèse concerne le soutien de l'établissement ou du canton par rapport aux initiatives des enseignants, tant dans leurs pratiques que pour leur formation continue. Les données récoltées ne permettent pas de traiter cet aspect dans la mesure où les besoins de chacun sont trop divergents. Peut-être aussi la notion de « soutien institutionnel » n'était-elle pas assez claire dans mon esprit et que la nébuleuse d'informations à ce sujet en est le miroir.

Parmi les quatre enseignants sensibilisés au paradigme, deux estiment avoir le soutien de leur direction et être encouragés dans leurs démarches.

³⁶ Méthode d'apprentissage des langues basée sur une association entre les sons et les couleurs. Cette démarche vise l'autonomie des apprenants et le silence des enseignants pendant les cours

Une personne est complètement en opposition avec le directeur et ne se sent absolument pas reconnue. Le quatrième intervenant ne requiert aucun soutien institutionnel mais bénéficie d'une reconnaissance de ses capacités de médiateur.

La même diversité se retrouve dans le groupe des trois personnes peu ouvertes au multilinguisme. En effet, une déplore l'absence de reconnaissance de son travail tant au sein de son établissement que de la part du canton ; une autre n'a pas envie d'être soutenue par qui que ce soit ; la dernière est appuyée par sa direction mais n'en ressent pas la nécessité.

Au vu de ce melting-pot inextricable, je décide d'abandonner ce fragment de la seconde hypothèse.

Synthèse de la deuxième hypothèse

La deuxième hypothèse est partiellement confirmée. La partie concernant le soutien de l'institution scolaire n'est pas traitée à cause de la disparité des informations qui empêche une analyse pertinente.

En revanche, la première partie de l'hypothèse, concernant la formation, est validée. Les enseignants qui évaluent positivement leur(s) formation(s) intègrent les dimensions multilingues et multiculturelles dans leurs relations avec leurs classes.

III.II.III Troisième hypothèse : traduction dans les pratiques

Dans quelle mesure les enseignants conçoivent-ils la dimension multilingue et multiculturelle dans leurs pratiques ?

La réponse à cette question est formulée ainsi dans le cadre conceptuel (1^{ère} partie du mémoire) : « Lorsque l'hypothèse n°1 et/ou n°2 se vérifient, l'intériorisation des valeurs du multilinguisme et du multiculturalisme chez les enseignants se traduit dans leurs pratiques avec les enfants allophones ou issus de la migration, et avec leurs collègues. »

Pour traiter cette hypothèse, je ne peux tenir compte que des parties validées des deux premières hypothèses, donc, pour le dire brièvement, celles concernant le bagage linguistique familiale et l'apport de la formation.

A ma grande surprise, les enseignants pour qui l'hypothèse n°1 se vérifie sont les mêmes pour qui l'hypothèse n°2 se confirme. Quel est le lien entre les deux éléments ? Un lien de cause à effet ou simple conjonction fortuite ? Ainsi, les enseignants avec une histoire linguistique familiale particulière (allophonie muselée ou xénophobie) sont les mêmes qui ont une attitude d'ouverture et de curiosité envers leurs formations. Peut-être ne s'agit-il que d'une coïncidence.

Pratiques avec les élèves

La résonance du paradigme multilingue des quatre enseignants sensibilisés se reflète dans leurs pratiques et leurs représentations de l'allophonie des élèves. La consultation de la dimension symbolico-pragmatique du tableau synoptique du contenu des entretiens fournit un condensé de cet aspect (annexe II).

Ainsi, même si l'allophonie peut être un handicap dans un premier temps, elle sera de toute façon une richesse à valoriser, et non une entrave :

« Alors oui ! Vraiment ! Au départ, oui. Ça leur permet de comprendre et d'appréhender la vie encore avec un autre point de vue, quoi. C'était ça qui était important pour moi, c'était de pouvoir valoriser pour qu'on comprenne qu'ils avaient un atout supplémentaire, que chacun a sa richesse et ses propres valeurs pour comprendre ce qu'il est et ses compétences. [...] J'ai l'impression que quand leurs compétences sont valorisées à ce niveau-là, eh bien du coup, leur image d'eux-mêmes s'améliore donc du coup ils peuvent rentrer dans des apprentissages qui sont peut-être un peu plus difficiles et ardues pour eux, mais ils vont y aller positifs » (n°3 : 18 & 25).

« Ah, moi je pense qu'il faut en tenir compte, oui oui, c'est excellent de relever tout cela. Ça fait partie du désir d'exacerber les saveurs diverses qui se trouvent au sein d'une classe. Euh et puis et puis aller toujours dans cet esprit... Je pense à cette petite phrase de Saint-Ex, qui dit « celui qui est différent, loin de me nuire ou de péjorer mon environnement, m'enrichit ». Voilà. Oui, je pense que pour moi l'idée ce n'est pas de faire table rase des particularismes, c'est de les laisser exister voire de les exacerber avec l'idée que chaque particularisme est quelque chose de riche et fait que la vie est moins monotone, est moins ennuyeuse. [...] Et pour moi, ce sont souvent les élèves allophones qui vont faire le plus d'efforts, qui vont être d'ailleurs très assidus, qui vont chercher certaines systématiques dans l'apprentissage... moi je suis très souvent étonné, subjugué ! » (n°5 : 21 & 24)

Dès qu'il y a résonance du paradigme multilingue, les paramètres qui l'accompagnent dans les représentations et pratiques sont présents. En effet, ces quatre enseignants tiennent compte de l'allophonie des élèves dans leur rapport à eux, comme l'illustrent ces deux intervenants :

« J'ai eu une fois un petit Equatorien, et il avait des problèmes de français. Ouais, forcément, je le coachais plus que les autres. [...] Ben ouais, alors je lui parlais en espagnol. Et pis je ne savais pas si pour lui c'était un problème parce que ça ne faisait que souligner sa différence par rapport à ses camarades, ou est-ce que... moi j'ai l'impression que dans son regard il était reconnaissant, tu vois. Il était reconnaissant que je m'intéresse à lui. Et pis quand tu as un problème, tu les as tous. Sans papier, donc qu'est-ce qu'il va faire après... [...] Et... je faisais juste attention à lui. Je faisais juste attention à lui quoi. J'arrivais pas à le suivre réellement, mais j'essayais toujours d'avoir un petit mot, une petite remarque, discuter, fais ci, fais ça. Mais c'est qu'après que j'ai appris qu'il était sans papier, c'est qu'après que j'ai vu que, ouais,... ces gamins ils ont des obstacles inimaginables ! Après, quand ils vont chercher un apprentissage, ils auront pas de papier, donc comment est-ce qu'ils vont faire pour chercher un apprentissage ? » (n°6 : 23, 24 & 25)

« Mais il me semble que ça se passe pas mal du tout. On va tout gentiment. Et puis... moi j'en avais trois dans une classe qui plus est, non seulement venaient de l'étranger, étaient en classe d'accueil, mais étaient en plus de ça clandestins donc, selon un statut un peu particulier à Lausanne. Et puis vraiment ils ne disaient pas grand-chose mais bon ben voilà, je leur consacrais des petits moments, je laissais les autres travailler, et puis j'allais vers eux et puis j'essayais de les rassurer. Et puis il faut leur parler ! Même si eux-mêmes ont de la peine à s'exprimer au départ, moi je crois qu'il faut leur parler, il faut leur dire toute sorte de choses » (n°5 : 50).

En outre, ces quatre enseignants valorisent la langue maternelle des enfants dans les actions quotidiennes de l'école, en faisant appel à leur compétence linguistique avec un nouvel élève par exemple ou en encourageant l'apprentissage et le maintien de leur langue d'origine à travers les cours de langue et de culture d'origine.

Par conséquent, leur attitude face au multilinguisme, dans l'école et dans la société, est active, enthousiaste et pleine d'optimisme. La pluralité, toutefois, nécessite d'être prise à bras le corps pour en faire une richesse :

« Eh bien quelques collègues ont pensé qu'on pourrait faire quelque chose. La doyenne et le directeur ont été pris à partie et ça a été oui. On a l'impression que c'est quelque chose de tout à fait primordial pour l'intégration des élèves allophones dans le but de leur permettre d'avoir une scolarité meilleure et puis aussi avec l'idée de faire une œuvre positive dans cette société où on a l'impression qu'il y a quand même une certaine tension, une certaine violence, voilà le mot est lâché, qui est peut-être due à un manque de tolérance interculturelle parfois ; y a pas que ça, y a certainement beaucoup d'autres choses qui rentrent en ligne de compte mais il me semble que c'est peut-être une bonne manière de faire quelque chose de positif que d'essayer d'intégrer ces élèves allophones » (n°5 : 40).

« Ouais, on pourrait se dire que c'est une hétérogénéité comme une autre. Mais il y a quand même des aspects spécifiques par rapport à des enfants qui parlent d'autres langues et sont d'autres cultures. Et ça serait bien d'y être sensible quand même. C'est compliqué ! Mais... Non, je crois qu'il faut le faire ! C'est trop important. Il faut, ça c'est sûr ! Parler d'hétérogénéité dans les classes, ça ne suffit pas ! » (n°4 : 36)

Pratiques avec les collègues

Les remarques faites précédemment concernant les pratiques avec les enfants peuvent être reportées dans les pratiques avec les collègues³⁷. C'est-à-dire que l'ouverture au multilinguisme semble aller de pair avec une attitude volontaire de découverte et de curiosité, impliquant ainsi les échanges et les collaborations avec d'autres professionnels, comme le mentionne une des participantes de la recherche :

« Sinon, je viens de terminer l'année dernière une autre formation à l'Université de tout à fait le même style, sur deux ans, cinq modules. « Migrations, les aspects pluriculturels dans le travail ». Là de nouveau,

³⁷ Le terme *collègues* comprend les professionnels travaillant avec des enfants et ne se réduit pas aux enseignants

c'était passionnant parce qu'on s'est retrouvé avec des gens travaillant de nouveau dans des milieux très différents mais qui avaient à voir avec le pluriculturel. Donc il y avait des enseignants de primaire, des gens de la santé, du CHUV, des assistants sociaux, des gens au contrôle des habitants.... Ça c'était une formation beaucoup plus basée sur le culturel, les échanges, les questions politiques,...voilà » (n°4 :21).

Les réseaux comprennent aussi bien d'autres enseignants que des médiateurs/traducteurs, des logopédistes ou des formateurs. Pourtant, élément étonnant, les enseignants de langues et de cultures d'origine suscitent plutôt un mouvement de retenue, sauf pour deux intervenants qui jugent positive l'éventualité d'une collaboration. Mais actuellement, aucun contact n'existe. Je pense qu'il serait très intéressant de creuser ce sujet, car même les enseignants ouverts au multilinguisme n'ont pas été enclins à approfondir ce sujet de discussion.

Synthèse de la troisième hypothèse

La troisième hypothèse peut être validée par l'analyse. En effet, les quatre enseignants pour qui l'hypothèse n°1 et n°2 se vérifient, traduisent, dans leurs représentations et leurs pratiques avec les élèves d'une part, et avec leurs collègues d'autre part, les valeurs du paradigme général de valorisation du multilinguisme.

L'hypothèse ne suggère rien au sujet des enseignants pour qui ni l'hypothèse n°1, ni la n°2, ne se vérifient. En observant, même rapidement, le tableau synoptique du contenu (annexe II), il s'avère que les conclusions exactement inverses peuvent être émises. C'est-à-dire que ces enseignants ne tiennent pas compte de l'allophonie des élèves – qui est considérée généralement comme un élément handicapant – dans leur relation avec eux. Par conséquent, ils ne valorisent pas leur langue maternelle et considèrent l'école comme impérativement monolingue. Le multilinguisme est soit inexistant, soit néfaste pour la réalisation de leur programme scolaire. Presque sans surprise, la collaboration avec d'autres professionnels, tant des enseignants que d'autres spécialistes, est réduite à sa portion congrue.

III.II.IV Quatrième hypothèse : relation avec la recherche académique et les institutions politiques

Afin de boucler la boucle sur la question de départ, il faut encore se demander dans quelle mesure les liens entre les enseignants et les instances politiques existent et dans quelle mesure les enseignants ont connaissance des directives émises.

L'hypothèse de départ suggère que lorsque le paradigme du multilinguisme est intégré, alors les enseignants estiment avoir une bonne relation avec les institutions politiques de l'instruction publique et ont connaissance des directives émises, comme des recherches scientifiques, en lien avec le multilinguisme et le multiculturalisme.

Encore une fois, l'hypothèse ne peut être que partiellement confirmée. En effet, trois volets se distinguent et méritent d'être traités séparément : l'intérêt pour la recherche académique (les moyens EOLE inclus), le lien aux institutions politiques, les connaissances des directives linguistiques.

L'intérêt pour la recherche académique et EOLE

Le thème portant sur les moyens EOLE a été joint au volet « intérêt pour la recherche académique », bien qu'il eût pu être associé au volet « relation avec les institutions politiques », puisque EOLE est émis par le Département de la Formation et de la Jeunesse. Néanmoins, les moyens EOLE ont été élaborés par une équipe de chercheurs en sciences de l'éducation, et notamment par Christiane Perregaux, entre autres.

Pour ce volet-là, l'hypothèse se confirme. Cela n'est pas une grande surprise dans le sens où, comme nous l'avons vu, les quatre enseignants ouverts au multilinguisme se caractérisent par un grand intérêt envers les études et un élan de curiosité en général. Ainsi, le fait qu'ils s'intéressent et connaissent les recherches entreprises dans divers domaines ne surprend pas.

Concernant les moyens EOLE, les quatre intervenants portent un jugement positif sur le concept. Quant à son application concrète, un enseignant estime la tâche ardue, les trois autres la considèrent possible, sans pour autant l'avoir introduite dans leurs cours. Cela s'explique par le fait que les moyens EOLE ont été distribués dans les classes primaires romandes depuis 2003 seulement. Or, deux des enseignants sont dans le secondaire, une a arrêté l'enseignement l'année passée et la dernière, qui est en charge d'un groupe d'accueil, ne veut pas utiliser EOLE. Elle s'explique ainsi :

Question : Est-ce que tu penses que c'est possible de valoriser les langues dans les classes régulières, et souhaitable ?

« Alors oui, je pense que c'est souhaitable. Valable 100 % oui. Maintenant, le problème, c'est que ça reste une question de bonne volonté des enseignants, donc y a quelques enseignants qui sont très intéressés par ça et qui font des choses là autour. Et puis d'autres qui diront qu'ils ont le programme, qu'ils ont pas le temps, le programme... et ils vont pas le faire. Ça dépendra tout de la personnalité des enseignants. Alors maintenant il y a cet extraordinaire matériel EOLE. Moi j'en ai entendu parler parce que j'ai suivi des cours avec Christiane Perregaux, j'ai commandé le matériel quand il a paru, mais moi je ne l'utilise pas ! Je refuse si on veut, c'est presque politique. Je n'ai pas besoin. Je n'ai pas besoin de montrer à mes élèves qu'il existe d'autres langues, ils le testent toute la journée. Pour moi, ce matériel il est pour les classes régulières. Absolument ! » (n°4 : 45)

A contrario, deux des trois participants peu ouverts au multilinguisme (le troisième ne s'est pas exprimé à ce sujet) démontrent une attitude de méfiance envers les chercheurs, comme l'illustre cette intervention :

« Mais moi ça ne me branche pas, c'est tellement n'importe... c'est des grandes paroles !!! Moi ça me ferait mal au cœur qu'on paie des types pour écrire ces beaux papiers pis que ça sert à rien du tout ! C'est nul ! Ils écrivent de beaux papiers, ouais !! Ces gens ils vont pas voir dans les classes, je les ai jamais vus dans les classes !! Alors venez ! Discutons et on verra ce qu'on peut faire ! Mais non... ils vont quand même pas se déplacer tu vois... ils sont bien, trop bien dans leur bureau... (ironie, agacée). Je caricature un peu, mais je trouve que c'est ça quoi ! » (n°1 : 104)

Quant à EOLE, une seule enseignante parmi les trois connaît et considère les activités entreprises autour comme positives, mais déplore le manque d'impact concret :

« Oui, mais mes collègues quand c'est sorti EOLE tout ça, ben elles ont dit... elles ont dit « on a pas le temps de faire ça, c'est encore un truc en plus ! » Tu vois, c'a pas été très bien reçu. [...] Mais y en a sûrement qui ont essayé. Par exemple, quand il y a eu la bibliothèque interculturelle, là qui est à Renens... elle est venue à X..., ils étaient là tout le mercredi. Moi je suis allée mais je sais pas,... y avait dix profs... c'était mercredi après-midi, nananan... mais y avait que dix profs, c'était pour toute la région !! Et on était quatre de ce collègue ! Bon, ben voilà ! Voilà tu te dis bon ben voilà quoi... » (n°1 : 105 & 106)

Les deux autres enseignants ne connaissent pas et n'ont pas montré d'enthousiasme lorsque j'ai essayé de leur expliquer le concept d'EOLE, dont l'application leur a semblé soit non souhaitable, soit impossible.

Le lien aux institutions politiques

Dans les entretiens, il s'est avéré que le lien avec les institutions politiques comprenait essentiellement la direction des établissements scolaires et le DFJ. La CDIP n'est connue, comme institution et dans son rôle, que par une seule enseignante, ce qui mérite d'être relevé. Les six autres n'en avaient soit jamais entendu parler, soit n'avaient aucune idée de son activité.

Les trois enseignants chez qui il n'y a pas de résonance du paradigme général de valorisation du multilinguisme ont en commun le fait de ne pas avoir de lien avec un réseau de professionnels. Dès lors, sans grand étonnement, il ressort que leurs liens avec les institutions politiques se limitent strictement au rapport interpersonnel avec le directeur de leur établissement, lorsque cela s'avère vraiment nécessaire. L'autonomie et l'indépendance dans leur activité constituent une valeur importante à leurs yeux. Par exemple, le contenu de cet échange est explicite :

Question : Tu communique avec qui finalement ? Avec le directeur de l'école ? Tu gères absolument seule le programme, avec ta classe ?

« Ben, le programme de ma classe, c'est moi qui le gère. Mais après on a un lien toujours avec le secrétariat à qui on doit dire qu'est-ce qu'on fait quand même. Pis le directeur, s'il y a un problème ou quoi que ce soit, ou une grande interrogation sur l'orientation des élèves, et tout... mais sinon, on a pas de rapport avec le département directement, de temps en temps une feuille, une fiche ou... »

Question : Donc ce genre de rapport ne vous parvient pas, le département ne communique pas autrement ?

« Peut-être qu'ils vont l'envoyer au secrétariat, demander s'ils sont d'accord, pis c'est le secrétariat qui trie... et pis s'ils sont d'accord, ils mettent le stempel, pis après ils peuvent soit nous le photocopier à chaque enseignant s'ils estiment que c'est ultra important comme message, soit alors ils vont faire un exemplaire qu'ils mettent dans la salle des maîtres, posé avec d'autres papiers. Et pis si t'as envie de voir tu regardes » (n°2 : 38 & 39).

Quant à leur évaluation du DFJ et de son travail, elle est teintée de méfiance, de dénigrement et de rejet, comme le montre l'intervention ci-dessous :

« Par rapport à mon établissement, je suis assez proche de ma direction d'établissement quoi. Mais ça va pas tellement plus loin quoi. Cette année il y a eu la tentative de Madame Lyon de faire des conférences dans tout le canton sur la réintroduction des notes. Elle a réuni tous les enseignants du canton, mais on est nombreux à avoir pensé que c'était plus pour son image personnelle, pour donner une image de l'école vaudoise que dirigeait son département, une image du département pour faire un petit coup politique, qu'autre chose. D'ailleurs y avait une brochure qui est sortie qui est très bien expliquée sur tout ça, alors... y avait pas tellement besoin d'aller à sa conférence quoi. Et ça a énervé plutôt les gens qu'autre chose » (n°7 : 52).

Les positions par rapport aux institutions politiques sont plus contrastées chez les quatre intervenants sensibles au multilinguisme.

L'hypothèse suggère que pour ceux-ci, les relations avec les institutions non seulement existent mais en plus sont bonnes. Cela se confirme en très grande partie. En effet, les relations existent, mais dans un cas, elles ne sont pas au beau fixe. La distinction entre direction d'école – ou plutôt personnalité du directeur – et DFJ permet une analyse plus subtile.

Trois personnes sur quatre entretiennent une excellente relation avec la direction de leur établissement et estiment que leur collaboration se fait dans l'échange, la reconnaissance et le respect du travail de chacun, comme l'exprime cet intervenant :

« C'est-à-dire, moi j'ai l'impression d'être entendu par mes supérieurs hiérarchiques du collège et puis j'ai vraiment l'impression que le directeur transmet certaines données plus loin, a un rapport avec des responsables à d'autres niveaux. Et puis on peut... c'est un directeur très accessible, les doyens aussi, les supérieurs hiérarchiques sont des gens qu'on rencontre, avec qui on a un dialogue. Je n'ai pas l'impression... oui, j'ai l'impression qu'il y a une transmission possible. Et puis d'ailleurs il nous le dit, il nous fait part de... Il veut dans certains cas connaître les vellétés du corps enseignant, avec l'idée d'en parler à la conférence des directeurs lausannois, et puis la conférence des directeurs lausannois mène les choses un peu plus loin, y a un va-et-vient ensuite avec la cheffe du département etc. » (n°5 : 62)

En revanche, la quatrième personne cultive un rapport étroit avec son supérieur hiérarchique, mais extrêmement conflictuel, comme elle l'explique :

« Lui aussi il aurait tendance à dire « les auditeurs ne redoublent pas », « on est auditeurs pendant deux ans point final », euh... il veut les mettre en classe tout de suite, quand ils arrivent. Il décide de l'enclassement. Mais là j'ai mis mon grain de sel malheureusement parce que voilà... d'ailleurs j'ai souvent écrit au département pour me plaindre du directeur. »

Question : Ça doit être tendu entre vous !

« Oui. Le directeur décide arbitrairement de mettre les élèves dans tel degré ou tel degré, mais sans document valable. Et souvent il les met dans

le degré inférieur. Alors moi je suis pas d'accord. Ce qu'il fait faux aussi, c'est qu'il ne prend pas le temps de les connaître pour les évaluer, pour les classer. Alors j'ai trouvé un document qui dit qu'on est pas obligé de les classer tout de suite quand ils arrivent, on a un mois je crois. Je me suis de nouveau fâchée à la dernière rentrée à cause des intégrations rapides » (n°4 : 61 & 62).

Quant au DFJ, les quatre enseignants valorisent le travail effectué. Cependant, trois d'entre eux regrettent le peu d'impact concret qu'il a sur les pratiques des enseignants, bien qu'eux-mêmes se mettent en lien avec le département, mais de leur propre initiative :

« Bon moi maintenant j'ai une certaine expérience et une grande mmmm, donc je donne aussi mon avis, je fais des bilans chaque fois que j'ai des... après deux ans de classe d'accueil à plein temps, j'ai fait un bilan. J'ai demandé à quelqu'un du département de venir discuter, j'ai dit ce qui allait et ce qui n'allait pas et j'ai fait mes propositions, disons, j'aimerais changer la structure. Et pis bon, on a fait évoluer la chose » (n°4 : 12).

Le quatrième enseignant a une autre opinion quant à la présence, voire à la prestance du DFJ :

« Pas vraiment, moi je n'ai pas le sentiment que... j'ai le sentiment que ma cheffe de département, Anne-Catherine Lyon, elle est extraordinairement proche en fait. Oui, mais j'ai le sentiment au travers de ce qu'elle a pu dire de vive voix au corps enseignant, parce qu'elle a réuni quand même tout le monde ces derniers temps, elle est allée dans... elle a convoqué absolument tous les collègues, de tout le canton en se déplaçant dans différents lieux et salles de rencontre. Je crois qu'elle a fait part de toute espèce de grandes lignes pour le maintenant et les années à venir » (n°5 : 65).

Les connaissances des directives linguistiques

Les sept participants à la recherche partagent l'avis selon lequel les enseignants sont submergés, de travail d'une part, et de paperasse de l'autre. Tous ont relevé le « ras-le-bol » du corps enseignant vaudois face aux tâches administratives qui lui incombe ou aux réformes qui se succèdent, comme en témoignent ces deux prises de position :

« Et pis il faut bien dire que... par exemple, les établissements lausannois, ils ont une infrastructure très lourde par rapport aux informations qu'on reçoit, les enseignants, dans les casiers. Y en a qui pètent les plombs à cause de ça. L'information etc. etc. pour des tâches qui sont pas toujours de l'enseignement. Je crois que la plupart des enseignants voudraient avoir le plus de temps à consacrer à leur classe et le moins... faudrait le faire quoi, parce qu'on est souvent submergés d'informations quoi, mais des informations administratives, etc. quoi » (n°7 : 53).

« T'as pas le temps de les lire. Ecoute, deux choses. La première, tous ces textes – je ne veux pas parler pour les autres, je parle pour moi, - t'en as des paquets qui tombent en salle des maîtres, t'as pas le temps de les lire. T'as bossé, t'es lessivé, t'as donné tout ce que tu avais à donner, tu vas pas te taper en plus un paquet de 37 feuilles bleues plus 16 feuilles vertes... tu t'en fous ! Tu te dis encore des gars qui sont dans leur bureau, planqués, qui s'éclatent à penser conceptuellement pédagogique. C'est

génial ce qu'ils font, c'est super, mais t'en peux plus ! ça ne sert à rien d'insister. Alors c'est là le premier problème. Le deuxième c'est, t'as les programmes scolaires. Mais si les programmes ne changent pas, à quoi ça sert de sensibiliser ? Si on veut intégrer la valorisation de la langue, il faut intégrer ça au programme, c'est pas au prof d'imaginer, il faut intégrer... » (n°6 : 47)

Néanmoins, la séparation entre les deux types d'attitudes face au multilinguisme demeure ici aussi. C'est-à-dire que même si tous les interviewés se rejoignent dans la reconnaissance d'une surcharge générale des enseignants et d'une très mauvaise – voire inexistante – communication des directives émises par la CDIP ou le DFJ en matière de politiques linguistiques, une partie d'entre eux connaissent et estiment les recommandations comme positives et fondamentales. Toutefois, ils regrettent l'imperméabilité de la communication verticale :

Question : « En parlant de texte, tu trouves que la communication se fait bien avec le canton ?

« Non, très très mal. C'est nous qui devons aller les chercher. Moi j'ai cherché, pour des questions légales, c'est très, très dur de trouver. Alors moi j'ai photocopié et gardé, mais y a pas beaucoup de choses. C'est trop général » (n°4 : 60).

Cette intervention appuie encore le constat d'incommunicabilité :

« Non, moi j'ai l'impression que, ben à la CDIP, c'est normal, ils ont un temps d'avance et c'est leur travail d'être un peu précurseurs de ce qu'on devrait faire et pis que sur le terrain, eh ben, ça met du temps avant de se mettre en place. Même des fois, on se dit « oh, on pédale » et tout à coup on se rend compte que y a des choses qui ont été faites ailleurs et que les choses pourraient être mieux reliées. Je pense que les liens au niveau des chefs de file, c'est hyper important, même si tout se trouve sur Internet. Moi maintenant je suis super au courant dans mon travail avec l'intégration des familles migrantes. Mais tout ça, c'est balancé dans des textes super ... pas scientifiques, mais enfin... il faut avoir le temps et l'envie pour se pencher sur ça. Mais j'ai pas d'idée maintenant d'un truc. Je pense que c'est important qu'ils existent, je pense que c'est important de pouvoir s'y référer, de savoir où les trouver, qu'on arrive pas à tout lire sur tout mais qu'il y ait une meilleure information sur le fait que ça existe. Peut-être dire « voilà, ça existe et voilà où trouver ». Alors moi j'avais l'impression de jouer un peu ce rôle-là dans mon rôle de maîtresse d'accueil. Mais... le lien n'est pas optimal je pense » (n°3 : 30).

Avec les trois enseignants réticents au multilinguisme, la discussion autour des recommandations et des directives émises soit par l'UNESCO, la CDIP ou le DJF n'a pas porté de fruits. Ou ce thème instaurait un malaise glaçant, ou alors ils n'avaient tout simplement rien à dire. Leur réaction traduisait surtout un certain dénigrement et un rejet vis-à-vis de ces documents, peut-être induits par leur méconnaissance. En effet, j'ai eu le sentiment que, à leurs yeux, le monde politique – ainsi que ce qui en émane – et leur univers étaient à des années-lumière l'un de l'autre. Je ne peux m'empêcher de mentionner ici la phrase d'une enseignante :

« [...] les enfants s'habituent très vite et très vite... Ce qui vient de l'extérieur leur fait énormément peur de toute façon, donc un nouveau sera de toute façon rejeté au début, entre guillemets, et tout d'un coup il sera

intégré mais alors après tu te rappelles même plus que c'était un nouveau, qu'il parle pas la même langue etc., ça devient tellement habituel... »
(n°2 : 51)

Peut-être que leur fermeture face à ce thème dans la discussion trouve là une explication. Cette expérience constitue une très bonne leçon pour moi : il n'est jamais profitable d'aborder frontalement l'évaluation des connaissances d'autrui. Les voies de travers révèlent souvent bien davantage.

Synthèse de la quatrième hypothèse

Au vu de la longue analyse qui précède, l'hypothèse peut être validée. En effet, dans les cas des enseignants pour qui les trois premières hypothèses se vérifient, alors leur intérêt pour la recherche académique se confirme, les liens avec les institutions politiques existent et les connaissances des directives émises par le canton sont effectives.

III.III SYNTHÈSE DE LA TROISIÈME PARTIE

Schématiquement, l'analyse du contenu des entretiens, guidée par les hypothèses, permet de dessiner deux grandes catégories d'attitudes - en laissant de côté les subtilités - face au paradigme général de valorisation du multilinguisme.

D'un côté, nous trouvons les enseignants qui ne sont pas réceptifs aux exhortations des discours savants et politiques prônant la valorisation de la pluralité linguistique et culturelle. Ils se caractérisent par une forte volonté d'autonomie et d'indépendance dans leur travail et une grande préoccupation du respect du programme d'enseignement. Les liens avec d'autres professionnels ou les institutions politiques sont pratiquement inexistantes. Les directives émises par le DFJ - sans même parler des recommandations de la CDIP ou de l'UNESCO -, ainsi que les recherches académiques, font partie d'une grande nébuleuse fort éloignée de leurs intérêts. Ils expriment du mécontentement vis-à-vis de leur formation de base et ne semblent pas motivés par d'éventuelles formations continues.

Selon eux, l'école est avant tout monolingue et monoculturelle, avec le français comme langue officielle. L'environnement multiculturel ne les atteint pas et l'interculturalité se résume souvent, dans leurs propos, à un exotisme culinaire. Par conséquent, leurs pratiques d'enseignement ne tendent pas à prendre en compte la diversité des élèves et à l'intégrer. Dans leur perception, l'allophonie et le bilinguisme entravent, la plupart du temps, la scolarité des enfants qui en sont porteurs.

Les enseignants interviewés se positionnant dans cette catégorie d'attitudes partagent le fait de ne pas avoir d'autre langue que le français dans leur histoire de famille.

De l'autre côté, nous trouvons l'attitude presque exactement opposée en tous points. Les enseignants chez qui il y a une résonance du paradigme multilingue se caractérisent par une attitude générale de curiosité envers la nouveauté et l'altérité. Ils démontrent un intérêt appuyé pour la formation continue et la réflexion, s'intéressent aux recherches académiques et s'entourent d'un réseau de professionnels. En outre, ils entretiennent les

liens avec les institutions politiques de diverses manières et s'informent des documents émis par le DFJ ou même par la CDIP.

La multiculturalité et le multilinguisme de leur environnement constituent une réalité dans laquelle ils se sentent partie prenante. Dans leurs pratiques professionnelles, cet état d'esprit déteint sur leur relation avec les élèves. L'allophonie et le bilinguisme représentent une richesse pour tout le monde, tant pour les enfants qui en sont habités que pour les autres personnes. La culture et la langue maternelle de chacun méritent d'être valorisées dans le quotidien de la classe. Par conséquent, le concept d'EOLE rencontre un certain succès idéologique auprès de cette catégorie d'enseignants.

Dans cette recherche, les enseignants porteurs de cette attitude ont tous une histoire linguistique familiale extra-francophone (extra dans les deux sens du terme, soit en dehors, soit hyper).

En résumé, mis à part quelques nuances, les hypothèses de départ sont validées par l'analyse du contenu des entretiens.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Un des aspects de la mondialisation est la mobilité toujours plus grande de la population. En conséquent, l'hétérogénéité linguistique et culturelle tend à s'accroître dans toutes les sociétés. En Suisse, cette évolution s'accroît essentiellement depuis les années 60. L'environnement scolaire n'échappe pas à ce processus et depuis la fin des années 80, l'hétérogénéité des élèves s'est encore accrue. Ne pas tenir compte de cette réalité comporte des risques et des coûts difficilement chiffrables mais visibles à plus ou moins long terme.

Face à ce constat, la question de départ s'intéresse à la problématique linguistique et interroge : « Si les conclusions d'experts de diverses sciences sociales affirment le lien entre la langue et l'identité culturelle et que, se basant sur cela, les instances politiques prônent la valorisation de la langue maternelle - et exhortent à la reconnaissance du multilinguisme et du multiculturalisme au sein des institutions scolaires -, alors, dans quelle mesure ce paradigme trouve-t-il une résonance chez les enseignants et dans leurs pratiques pédagogiques ? »

Nous avons observé comment le monde de la recherche académique et des institutions politiques de tout niveau portent à bout de bras le paradigme de la valorisation du multilinguisme. Au fil des recherches documentaires, l'interaction étroite entre les deux mondes est apparue. J'avais l'intuition que ce rapport n'était pas unidirectionnel, c'est-à-dire de la recherche académique au monde politique, qui, pour prendre de bonnes décisions, consulterait les conclusions des chercheurs. Une entrevue avec Jean-François Steiert, délégué aux affaires intercantionales romandes auprès de la CDIP, a confirmé mon intuition.

En effet, les univers sont interdépendants car les individus se déplacent de l'un à l'autre. Finalement, il s'agit d'un domaine où tout le monde se connaît. Un seul exemple illustre ce fonctionnement. Bernard Wicht, secrétaire général de la CDIP et président de la Commission Education et Migration, représente la CDIP dans un nombre impressionnant d'institutions, entre autres, la Conférence permanente des Ministres européens de l'éducation, la Conférence générale de l'UNESCO ou encore la Conférence internationale de l'éducation.

Ainsi, la diffusion du paradigme multiculturel ne relève en rien d'une force mystérieuse, mais résulte de négociations et d'influences interpersonnelles agissant à tous les échelons politiques, tant cantonal qu'international.

Puis, dans la même dynamique, Madeleine Viviani, secrétaire générale de la Commission nationale suisse pour l'UNESCO, m'a confirmé les relations d'interdépendance et d'influence entre les représentants du monde académique et ceux des institutions politiques.

Prenant acte de la dynamique d'échange entre les émetteurs des discours sur l'école, nous nous sommes malheureusement aperçus que la communication en direction des enseignants n'est pas autant efficace. En effet, presque la totalité des enseignants interrogés n'ont aucune connaissance de la CDIP ou de son rôle par exemple, sans même parler de la Déclaration universelle de l'UNESCO. Cet état de fait s'en ressent sur les pratiques pédagogiques. Le constat de Michel Nicolet au sujet d'EOLE

datant de 2002 reste d'actualité : « Malgré l'écho généralement favorable rencontré par les activités EOLE et JALING Suisse auprès des enseignants qui ont eu l'occasion de les pratiquer, un grand travail reste à faire pour conduire à une ouverture réelle des pratiques d'enseignement aux principes de la diversité culturelle et linguistique. Les difficultés rencontrées en Suisse romande par le volet secondaire I du projet EOLE, et son récent abandon par les autorités scolaires, témoignent du chemin qui reste à faire pour convaincre de la pertinence de ces approches à tous les degrés d'enseignement » (Interdialogos n°2/2002, p. 21).

Dans cette étude, nous avons constaté que, malgré les directives du Département de la Formation et de la Jeunesse, l'institution scolaire vaudoise a de la peine à sortir de l'inertie du modèle assimilationniste qui croit que les diversités en général, et linguistiques en particulier, doivent être supprimées et remplacées par un usage culturel et linguistique standardisé et homogène pour assurer la coexistence. Ainsi, cette inertie se traduit quotidiennement dans la pratique d'une partie des enseignants de l'école publique.

Nous avons en effet rencontré des enseignants et des professionnels nous confirmant que, indépendamment de la réalité des pays d'origine, l'institution scolaire exige encore souvent que les élèves, quel que soit leur parcours, adoptent les modèles culturels et linguistiques du canton et qu'ils cessent de se servir de leur langue maternelle. S'ils essayent de garder leur culture et leur langue, cela est vu comme l'incapacité à s'identifier avec la culture et la langue d'ici.

Les enseignants sensibles au paradigme multiculturel qui ont participé à la recherche ne sont de loin pas représentatifs de la majorité du corps enseignant vaudois. Cela n'apparaît pas clairement dans ce travail, mais il suffit de lire les ouvrages cités en bibliographie pour en prendre conscience, ou simplement parler avec des parents d'élèves allophones.

Par conséquent, je trouve regrettable de constater que tant d'énergie et de bonne volonté aient de la peine à arriver au niveau pragmatique et reste trop souvent au niveau rhétorique. Que faire pour qu'il en soit autrement ? Pour que les enseignants intègrent, en tant que citoyens - mais aussi en tant que personnes hautement responsables de l'éducation des citoyens de demain - une attitude d'ouverture dans leur rapport à l'altérité ? Comment encourager à la reconnaissance et à la valorisation de la langue maternelle et du multilinguisme de plus en plus présent dans notre société ? Par la formation initiale et continue des enseignants ?

En effet, les cours de la HEP donnés par le Professeur Severino Elias Ngoenha, auxquels j'ai assisté, ainsi que les cours du Professeur Jean-Claude Métraux, en SSP à Lausanne, me paraissent offrir, par exemple, une excellente voie de réflexion sur l'altérité – celle des Autres et celle qui nous habite.

Pourtant, en ayant suivi les cours d'introduction à l'interculturalité de la HEP pendant le semestre d'hiver 2004-2005, j'ai vu le nombre de participants diminuer au fil des semaines. Tout comme j'ai entendu des commentaires au sujet de ces cours tels que « on n'apprend rien de pratique », ou encore « y a trop à faire », ou alors « c'est du blabla d'intello universitaire ça ». Ce sont exactement le genre de commentaires auxquels j'ai fait face lors de certains entretiens.

Malgré cela, je mise en partie sur le pouvoir de la formation. Alors que la Haute Ecole Pédagogique vaudoise connaît tant de tourments et de refontes des plans d'études pour obtenir l'accréditation de la CDIP³⁸, elle devrait saisir l'occasion d'insérer dans ses priorités la promotion d'un état d'esprit basé sur l'intercompréhension découlant de la capacité de décentrement et d'empathie.

Pour ce faire, je considère nécessaire que des cours d'initiation à la pédagogie interculturelle soient intégrés dans le curriculum obligatoire de formation de tout enseignant. De plus, afin de favoriser une interrogation réflexive sur leurs pratiques il me semble primordial de maintenir, voire d'augmenter, l'offre des cours en développement de la personne en situation professionnelle. Malheureusement, je constate que le courant ne va pas dans ce sens puisque, pour la rentrée d'octobre 2005, l'offre pour la formation initiale des enseignants dans ce domaine s'est largement réduite.

De plus, afin de contrer la méconnaissance et la sous-utilisation des moyens pédagogiques EOLE, une sensibilisation imposée à tous les enseignants permettrait peut-être l'intégration efficiente d'EOLE dans l'enseignement vaudois. Il s'en suivrait certainement une plus grande reconnaissance et prise en compte positive de la diversité linguistique et culturelle présente dans les classes et dans la société.

En outre, la collaboration entre les enseignants réguliers et les enseignants de langues et cultures d'origine mériterait d'être promue. Bien que les pistes pédagogiques du canton de Vaud prônent en faveur de telles coopérations, nous sommes, dans les faits, loin de cet objectif. J'ai abordé ce thème dans mes entretiens mais n'en ai pas tenu spécialement compte dans l'analyse. Ce sujet est passionnant et comporte des enjeux qui gagneraient à être traités en profondeur dans un travail à part.

A mes yeux, le paradigme de valorisation du multilinguisme et du multiculturalisme est potentiellement porteur d'espoir pour une société où « chacun devrait pouvoir inclure, dans ce qu'il estime être son identité, une composante nouvelle, appelée à prendre de plus en plus d'importance au cours du nouveau siècle, du nouveau millénaire : le sentiment d'appartenir aussi à l'aventure humaine » (Maalouf 1998 : 188).

Dès lors, quels sont les moyens concrets que les instances du canton de Vaud se donnent pour diffuser ce paradigme et réduire efficacement le fossé qui sépare les discours – tant académiques que politiques - et les pratiques des enseignants de ce canton ?

³⁸ Le nouveau plan d'études des enseignants généralistes sera soumis à la CDIP à la fin de l'année 2005. L'accréditation de ce dernier par la CDIP permettrait la reconnaissance de la HEP au niveau suisse dès la rentrée d'octobre 2006

REMERCIEMENTS

Mes remerciements vont à toutes les personnes grâce à qui ce travail s'est réalisé. La liste est très longue et dans le fond, je préfère exprimer ma gratitude à chacun de vive voix, si possible. De plus, ce procédé offre l'avantage de n'instaurer aucune hiérarchie dans les mérites attribués !

Cependant, j'ai une reconnaissance particulière pour mon directeur de mémoire, le professeur Severino Elias Ngoenha, qui, par sa confiance, sa présence et son soutien intellectuel de longue haleine, m'a guidée et accompagnée sur mon cheminement.

Puis enfin, sur le podium des remerciements particuliers, figurent trois êtres qui me sont proches.

Il s'agit de ma grand-mère, Vita Negro, mariée De Giorgi. Je la remercie essentiellement pour trois raisons. D'abord, d'être un modèle de femme, à mes yeux, par son exemple de vie. Ensuite, de m'avoir généreusement transmis, au fil de ma vie, sa philosophie dont les piliers sont le bon sens, l'amour et le respect de soi d'abord. Troisièmement, d'avoir toujours porté fièrement son immense amour pour *l'in'dialettù nociù* (notre dialecte du Salento, dans les Pouilles). « *Grazie nonna di essere la donna che sei.* »

Je remercie aussi par ce biais ma maman, Domenica De Giorgi, et mon papa, Luigi Ferilli (je n'écris pas « mère » ni « père », car ils ont toujours trouvé ces termes irrespectueux à leur égard... les mots conservent leur pouvoir !) Mon travail de mémoire est étroitement lié à mon enfance. « *Vous n'avez bien entendu pas la totale responsabilité, positive ou négative, de qui je suis, mais vous avez préparé le terrain et il me convient à merveille aujourd'hui, avec tous les vécus que cela a nécessités.* »

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES GENERAUX

D'AMATO Gianni

« Le retour d'un concept ambivalent », in *Forum*, n°1, Neuchâtel : Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population, 2003, p. 8

DOZON Jean-Pierre & FASSIN Didier

Critique de la santé publique. Une approche anthropologique, Paris : Ed. Balland, 2001, 362 p.

FABIETTI Ugo, MALIGHETTI Roberto, MATERA Vincenzo

Dal tribale al globale. Introduzione all'antropologia, Milano: Paravia Bruno Mondadori, 2002, 157 p.

REY Micheline

L'Europe en bref. Identités culturelles et interculturalité en Europe, Centre européen de la culture, Genève : Actes Sud, 1997, 156 p.

SEMPRINI Andrea

Il multiculturalismo. La sfida della diversità nelle società contemporanee, Milano: Franco Angeli, 2000, 165 p.

WICKER Hans-Rudolf, FIBBI Rosita, HAUG Werner, sous la dir. de

Les migrations et la Suisse, Zurich : Editions Seismo, 2003, 566 p.

LANGUES ET IDENTITES CULTURELLES

Anthropologie & sociologie

CRESPI Franco

Sociologia del linguaggio, Bari : Editori Laterza, 2005, 162 p.

GRANDGUILLAUME Gilbert

« La lutte pour le pouvoir au moyen des langues: conséquences néfastes pour l'école et l'identité », in *Langue, école, identités*, sous la dir. de Nadir MAROUF et Claude CARPENTIER, Paris : L'Harmattan, 1997, pp. 267-279

MATERA Vincenzo

Etnografia della comunicazione, Roma: Carocci editore, 2002, 169 p.

Antropologia culturale e linguistica. Lo studio del linguaggio nel contesto antropologico, Milano: Edizioni Unicopli, 1998, 149 p.

Sciences de l'éducation

BYRAM Michael, MORGAN Carole, and Colleagues

Teaching-and-Learning Language-and-Culture, Clevedon, Philadelphia [etc.]: Multilingual Matters, cop., Multilingual Matters No.100, 1994, 219 p.

CUMMINS Jim

« La langue maternelle des enfants bilingues. Qu'est-ce qui est important dans leurs études ? », in *Sprogforum*, n°19, 2001, pp. 15-20

GOGOLIN Ingrid

« Qui va gagner ? Arguments pour et contre l'enseignement dans les langues de la migration », in *vpod bildungspolitik, Babylonia, Interdialogos*, numéro spécial commun, octobre 2004, pp. 43-48

NICOLET Michel

Editorial « Ouverture aux langues et éducation interculturelle », in *Interdialogos : Action sociale et éducation en contextes pluriculturels* n°2, 2002, pp. 1 & 21

NICOLET Michel, RÜESCH Peter, ROSENBERG Sonja, TRUNIGER Markus

Promotion de la réussite scolaire et de l'égalité des chances en éducation. Assurer la qualité dans des classes et des écoles hétérogènes sur les plans linguistique, social et culturel, Berne : CDIP, 2001, 67 p.

PERREGAUX Christiane

« Quand EOLE souffle, l'interculturalité s'envole ! », in *Interdialogos : Action sociale et éducation en contextes pluriculturels* n°2, 2002, pp. 36-37

« L'intégration sociale et scolaire, aussi une histoire de langue(s) ? », in *Intégrations et migrations : regards pluridisciplinaires*, Paris : L'Harmattan, 2001, pp. 317-335

« La pluralité linguistique et culturelle dans la formation : passer de la périphérie au cœur du système », in *Langage et pratiques*, n°28, 2001, pp. 21-30

« L'école, espace public », in *Lidil*, n°5, avril 1995, pp. 125-139

OSYSSEA. Accueils et approches interculturelles, Neuchâtel : Commission romande des moyens d'enseignement et d'apprentissage, 1994, 163 p.

Linguistique

BROHY Claudine

« Bilinguisme en famille », interview de Céline O'Clin, in *La smala*, émission de Florence Farion sur la Radio Suisse Romande, 25 juin 2005

LIETTI Anna

Pour une éducation bilingue. Guide de survie à l'usage des petits Européens, 2^e édition, Paris : Ed. Payot & Rivages, 1994, 204 p.

SAUSSURE Ferdinand de

Cours de linguistique générale, Paris : Payot, 1965, cité in BARTHOLY Marie-Claude, ACOT Pascal, *Philosophie, épistémologie, précis de vocabulaire*, p. 139

YAGUELLO Marina

Catalogue des idées reçues sur la langue, Paris : Ed. du Seuil, 1988, 157 p.

Orthophonie - Ethnopsychiatrie

MORO Marie Rose

Enfants d'ici venus d'ailleurs, Paris : Hachette Littératures, 2002, 192 p.

ROSENBAUM Francine

« Clinique orthophonique et migration : la langue de la mère et l'œil du père », in *L'autre, Revue Transculturelle*, Volume 4, n°3, Grenoble : La pensée sauvage, 2003

« Le passeur de parole entre les soignants et la famille migrante : une façon de tisser le lien thérapeutique », in *Identité - Filiation – Langage, Actes du 4^e colloque A.T.L.C. Bordeaux*, mars 2003

« Babel : au commencement était la langue maternelle », in *Psychologie & Education*, n°43, 2000, pp. 69-90

Approche transculturelle des troubles de la communication. Langage et migration, Paris : Masson, 1997, 137 p.

Philosophie

DERRIDA Jacques

Le monolinguisme de l'autre, Paris : Galilée, 1996, 135 p.

JACQUARD Albert

L'équation du nénuphar, Paris : Calmann-Lévy, 1988, 190 p.

MAALOUF Amin

Les identités meurtrières, Paris : Grasset, 1998, 192 p.

KRISTOF Agota

L'analphabète, Genève : Editions Zoé, 2004, 57 p.

DIRECTIVES POLITIQUES DE L'ÉDUCATION

International

UNESCO

Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle, adoptée par la 31^e session de la Conférence générale de l'UNESCO, Paris : UNESCO, 2001

www.unesco.org/culture

« Convention créant une Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture », in *Textes fondamentaux*, Edition 2004, Paris : UNESCO, 2004, pp. 7-22

« Charte des commissions nationales pour l'UNESCO », in *Textes fondamentaux*, Edition 2004, Paris : UNESCO, 2004, pp. 149-155

Conférence internationale de l'éducation, 47^e session, Genève 8-11 septembre 2004, Rapport final, Bureau international d'éducation, UNESCO, 2004

Union Européenne

Conseil de l'Europe

Portfolio européen des langues (PEL). Principes et lignes directrices (Version 1.1), Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg, 2000, édition révisée en juin 2004

Résolution sur le Portfolio européen des langues,
adoptée lors de la 20^e session de la Conférence
permanente des Ministres de l'Education du Conseil
de l'Europe, Cracovie, Pologne, 15-17 octobre 2000

Suisse

Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique
(CDIP)

Recommandations et décisions, Dossier 36B,
Berne : CDIP, 1995, 276 p.

*Concept général pour l'enseignement des langues
(CEL) et Rapport d'évaluation, Berne : CDIP,*
15 juillet 1998

*Portfolio européen des langues pour jeunes et
adultes. Déclaration de la Conférence suisse des
directeurs de l'instruction publique et d'autres
partenaires concernant la lancement du Portfolio
européen des langues en Suisse, Berne : CDIP,*
1^{er} mars 2001

LANFRANCHI Andrea, PERREGAUX Christiane, THOMMEN Beat
*Pour une formation des enseignantes et enseignants
aux approches interculturelles. Rapport final,*
Berne : CDIP, 2000, 34 p.

AMBÜHL-CHRISTEN Elisabeth, DA RIN Denise, NICOLET Michel, NODARI
Claudio

*Formation et intégration des jeunes de langue
étrangère au degré secondaire II, Rapport
d'experts, Berne : CDIP, 2000, 110 p.*

Canton de Vaud

Département de la Formation et de la Jeunesse (DFJ)

*Projet « Livres migrants » ou l'aventure d'un bus
plurilingue, Direction pédagogique (dp), Direction
générale de l'enseignement obligatoire (dgeo),
août 2004*
http://www3.dfj.vd.ch/dgeo2/lettre/1/Bus_plurilingue.pdf

*Lettre d'information, n°1, Direction générale de
l'enseignement obligatoire (dgeo), septembre 2004*

*Lettre d'information, n°3, Direction générale de
l'enseignement obligatoire (dgeo), novembre 2004*

EPISTEMOLOGIE & METHODOLOGIE

BECKER Howard S.

Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales, Paris : Editions La Découverte, 2002, 353 p.

BERTHOUD Gérald et BUSINO Giovanni

Paroles reçues. Du bon usage des sciences sociales, Genève : Librairie Droz S.A., 2000, 432 p.

BUSINO Giovanni

Combats pour la sociologie, « Cours, séminaires et travaux » n°19, Institut d'anthropologie et de sociologie, Université de Lausanne, 1998, 177 p.

FRAGNIÈRE Jean-Pierre

Comment faire un mémoire ?, Lausanne : Editions Réalités sociales, 2002, 158 p.

GRAWITZ Madeleine

Méthodes des sciences sociales, 11^e édition, Paris : Dalloz, 2001, 1019 p.

QUIVY Raymond et VAN CAMPENHOUDT Luc

Manuel de recherche en sciences sociales, Paris : Dunod, 1995, 287 p.

LES ANNEXES

ANNEXE I

ENTRETIEN N° 1	I-1
ENTRETIEN N° 2	II-15
ENTRETIEN N° 3	III-26
ENTRETIEN N° 4	IV-36
ENTRETIEN N° 5	V-48
ENTRETIEN N° 6	VI-58
ENTRETIEN N° 7	VII-72

ANNEXE II

TABLEAU SYNOPTIQUE DU CONTENU	79
-------------------------------	----

ANNEXE I

Les entretiens : retranscriptions et commentaires

Entretien n° I

J'ai engagé le premier contact avec X... par téléphone. Une amie enseignante m'a mise en relation avec cette maîtresse chargée du CIF (cours intensifs de français). L'entretien téléphonique s'était très bien passé et cette enseignante a été très enthousiaste par rapport au thème de mon travail de mémoire. Elle a immédiatement accepté de participer à l'étude en même temps que d'être une informatrice pour moi. Elle m'a invitée aussi à passer plusieurs jours dans sa classe, ce que j'ai fait deux jours de suite.

Je ne tiens pas compte réellement de ces deux jours dans mon travail de mémoire car, même si ce n'est pas la seule classe dans laquelle je suis allée, je ne m'étais pas préparée à effectuer une observation participante. Ainsi, je suis allée pour me « mettre dans le bain », faire connaissance avec l'enseignante, son milieu de travail et les enfants. Le contact entre les élèves et moi s'est très bien passé et j'étais touchée de pouvoir échanger un peu avec eux au fil des cours.

L'entretien retranscrit ici a été réalisé à la pause de midi dans l'environnement agréable du bord du lac, dans un jardin, à l'ombre d'un arbre, pendant que nous pique-niquions. Nous avons passé la matinée précédente et cette matinée-là ensemble dans sa classe. Nous avons déjà fait un peu connaissance, parlé de son activité et de la mienne. Cette réciprocité dans les informations échangées sur les activités de chacune demeure très importante selon moi.

Dans l'entretien, quelques éléments font référence aux élèves ou à des événements particuliers qui ont eu lieu pendant ma visite dans la classe.

Retranscription de l'entretien

[1] Question : Peux-tu me parler de ta formation ? Comment es-tu arrivée, aujourd'hui, à t'occuper de ces classes de cours intensif de français ?

J'ai d'abord voyagé deux ans après le gymnase, puis après j'ai fait le CFT, donc le cours rapide de l'Ecole normale en un an et demi, ça se faisait comme ça avant. Puis après j'ai eu une classe... j'ai travaillé avec des filles de seize ans à Leysin. Puis après j'ai commencé à Vevey avec une classe trois-quatre, normale quoi, pendant trois ans. Ben après j'ai arrêté parce que j'ai eu mes enfants. J'ai arrêté, quoi...j'ai arrêté deux ans. Et puis après, alors, par hasard, il y avait la maîtresse qui faisait les cours de français intensif, elle a arrêté. Le secrétariat, ils m'ont appelée un lundi matin alors que j'étais engagée dans une école privée puis elle me dit « j'ai une classe pour vous » et je dis « ah, ok je prends ». J'avais rien avec cette école privée, j'avais pas de contrat, rien du tout, ils payaient hyper mal, ils étaient pas corrects, j'me suis dit « bon, pfu »...

[2]...rien à perdre...

Elle était pas du tout contente la directrice. J'ai dit « écoutez j'ai pas de contrat, vous avez jamais voulu m'en faire, c'est le risque que vous preniez. » Et puis ça a été bon.

[3] C'était en quelle année ça ?

Ben c'était en 81-82, ouais, quelque chose comme ça.

[4] Et c'étaient déjà les cours intensifs ?

Commentaires et annotations

E :3 voyages

I :1 Ecole normale

I :1 par hasard

Alors ouais ! Là je faisais que trois jours, trois matins ou quatre matins, j'sais plus quoi, mais y avait beaucoup moins. Pis y avait beaucoup moins d'enfants si tu veux. Moi j'ai commencé avec les boat people, donc j'avais essentiellement des Cambodgiens qui arrivaient et puis des Italiens et des Espagnols, c'était vraiment ça. Après y a eu beaucoup d'Espagnols. Ouais pis alors bon ! Je me suis lancée là-dedans. Et pis je trouvais chouette quoi. Et pis complètement par hasard, je me suis inscrite à un cours en France pendant les vacances d'été et ça s'appelait « sur l'amour »... tu sais, c'était un séminaire sur l'amour... Mais en fait le type qui donnait ça c'était un pédagogue qui avait travaillé sur les langues. Et pis je me suis dit « bon ben je vais faire son séminaire sur l'amour et puis après je travaillerai avec lui sur les langues étrangères quoi. Alors j'ai fait ce séminaire, c'était super chouette, j'ai rencontré plein de monde, c'était vraiment impeccable.

E :3 les débuts avec les enfants migrants

I :2 séminaire en France pendant les vacances

I :3 sur l'amour et les langues

[5] Et le séminaire sur les langues ? C'était la pédagogie...

...alors après ouais, j'ai bossé avec ce bonhomme, et d'autres quoi, il a donné beaucoup de cours, sur l'apprentissage des langues étrangères. C'est un type, c'est lui qui a inventé le Silent Way, ce tableau que tu as vu avec les couleurs. Donc j'ai eu la chance de travailler avec lui parce qu'il avait déjà septante ans.

I :2 « silent way » avec M. Gattegno

[6] C'est génial...

Oui, c'était chouette ! Alors j'ai bossé trois-quatre ans avec lui. C'est pour ça que j'ai été souvent en France, que j'ai bossé avec des Français et justement avec des Maghrébines, c'était chouette quoi. Oui, j'ai bien aimé cette période... Et puis après, j'ai essayé d'appliquer plus ou moins ici... mais bon, avec plus ou moins de succès disons ! Et puis après y a eu de plus en plus d'enfants étrangers, vraiment ! Ce qui fait qu'on a tout restructuré, que... le directeur il a engagé d'autres personnes. Avant il y avait que moi qui faisais.

E :3 enseignement de français à des femmes maghrébines en France

E :3 augmentation élèves étrangers

[7] Pour toute la ville ?

Pour les primaires et les enfantines. Alors après on a donné des cours aux enfantines, on a vu que c'était utile de commencer avec des petits tout de suite. Et puis après eh bien j'ai structuré, ouais, j'ai donné beaucoup plus d'heures, beaucoup plus de périodes, aux primaires.

[8] Quand tu disais qu'il y avait toujours plus d'étrangers, t'arrives à situer à peu près quand il y a eu ce changement de population, entre guillemets ?

Je dirais 88-90, je dirais par là autour.

[9] Une adaptation a dû se faire alors ?

Ah ouais, on a fait de colloques entre nous pour savoir comment il fallait les prendre en charge, combien de temps, qu'est-ce qui était le mieux... tu vois, on a fait des réunions. Moi je voulais pas imposer un truc à mes collègues. Tout le monde râlait que ça ne suffisait pas... bon ben on a brassé les idées. Et puis après je les ai pris beaucoup plus. Et puis quand il est arrivé ces Albanais, ces enfants d'ex-Yougoslavie, j'ai encore augmenté parce que ça suffisait encore tellement pas.

S-P :1-2 & 3-2 prise en charge des enfants migrants; adaptation des structures

E :3 enf. albanais

[10] Quand ces enfants d'ex-Yougoslavie sont arrivés, il n'y a pas eu de création de classe spéciale pour eux, ils ont été intégrés dans les classes normales ?

Oui, ici. Ils n'ont pas fait comme ça partout. Mais ici, on a fait comme ça.

[11] Et vous avez discuté pour ça..

Non, ça nous a été imposé je dirais. On nous avait promis de l'aide, promis des psychologues, on a rien vu.

A-P-R :4 pas de soutien du canton face aux difficultés

[12] Le Canton avait promis ?

Oui, on n'a rien vu de tout ça.

A-P-R :4

[13] Rien ? Pas de soutien de psychologue ?

Non, à Appartenances, il y avait un psychiatre pour toute cette équipe. Au

service ils étaient débordés... non ! c'était un peu la cata ces gamins !

[14] Vous étiez tout seul ?

Ouais, on était beaucoup trop seul, ouais. Bon y avait des interprètes, heureusement qu'il y en avait quelques-uns ! Mais c'était pas terrible quoi. On a été assez mauvais je trouve.

[15] C'est le jugement que tu portes a posteriori sur ce qui s'est passé ?

Ouais, je trouve ouais. On aurait pu faire mieux. Je pense qu'ils ont fait mieux peut-être à Lausanne. Enfin je ne sais pas exactement ce qu'ils ont fait. Bon, enfin bon.

[16] Mais au niveau de l'encadrement tu dis, ou bien au niveau de la langue ou bien au niveau de leur bien-être, au niveau de leur accueil ?

Mais au niveau du soutien pour nous, quoi ! Moi j'ai été affreusement seule dans cette classe avec ces gamins qui étaient d'une violence, qui étaient mal. Et puis moi j'allais au service, j'allais voir le psychologue et puis je lui disais « mais moi je ne sais pas quoi faire, mais venez quoi ! ». J'en avais douze. Je dis « moi j'en ai douze. Ils se battent, ils s'injurient, ils pleurent, ils montrent des photos y a tout qui est détruit ils se mettent à pleurer ; les Serbes ils tapent les autres, enfin ils se tapent entre eux ». Moi je disais au service « c'est trop lourd », mais bon ben, « venez causer, quoi ! ».

A-P-R :4 sentiment d'être dépassée et « seule » face à la situation, pas de soutien institutionnel

[17] En fait, il n'y avait pas le choix. Ils vous les imposaient quoi ? Il n'y avait pas d'autre alternative pour les enseignantes ?

Non, non, non. C'était rude pour tout le monde, quoi. Même dans les classes où ils débarquaient c'était pas évident.

[18] Et par rapport aux autres enfants, vous aviez des échos de comment ça se passait la cohabitation dans les classes ?

J'sais pas. J'sais pas vraiment... Bon ben c'était un gros travail pour les maîtresses parce qu'elles devaient tout le temps adapter les programmes, avec ces deux-là qui comprennent rien et le reste de la classe qu'il faut faire travailler. Ouais, c'était rude, c'était rude pour tout le monde hein.

S-P :3-2 peu de relations avec les autres maîtres, même avec les difficultés

[19] Pour revenir à toi et au sujet de mon travail qui est le lien entre la langue et l'identité culturelle... avec le recul, tu dis que c'est par hasard que tu y es arrivée là ou bien tu étais sensible aux langues avant, ou bien il y avait une histoire de famille où il y avait déjà une histoire de langue différente ?

Non, non, non, c'est pas mélangé quoi...

Mais c'est un peu pas hasard. Mais ça me plaisait bien quoi comme défi.

E :1 & 2 origine suisse.
Langue : français
I : 2 par hasard

[20] Et toi-même, tu n'as pas spécialement vécu de situation où tu aurais dû savoir une langue, où ça t'aurait aidé dans une situation, avant ça ?

Disons que j'avais travaillé à Vienne, donc en Autriche. J'avais travaillé six mois, pour apprendre l'allemand quoi. Je trouvais chouette quoi.

E :3 six mois en Autriche

[21] C'était pas un gros problème pour toi le fait de...

Non, c'était bien. C'était bien. J'étais dans une super famille, c'était génial comme période. J'avais adoré quoi ! J'avais aussi bossé avec Terre des Hommes, j'avais bossé plusieurs années avec Terre des Hommes, des week-ends, des après-midi j'allais donner un coup de main. Ouais ouais, j'avais bossé dans un home d'enfants au Mont-Pèlerin, des enfants de Terre des Hommes cardiopathes qui devaient se faire opérer. C'était assez rude, hein ! Tous des enfants malades du cœur...oui, j'avais travaillé là, presque une année... ah ouais, c'est juste, j'avais oublié ce détail !

[22] Et ce n'était pas des enfants qui parlaient forcément français j'imagine ?

Non aucun, non, non, c'était que des enfants... eh bien il y avait énormément de Vietnamiens et pis y avait des enfants arabes, des pays arabes. Et pis c'était un professeur qui a été très critiqué, un professeur à l'hôpital de Genève qui les opérait gratuitement. Pis les gens ils disaient « ah, il se forme la main sur ces

E :3 travaille pour Terre des Hommes avec des enfants

enfants » parce que bon, je sais pas, mais la moitié mourait, c'était affreux quoi ! C'était assez rude. Donc bon... nous on les recevait ; quand ils arrivaient ils étaient malades, ils avaient les lèvres bleues... ils étaient bien mal en point, très faibles, et pis quelques-uns sont revenus après l'opération, mais peu je crois.

[23] Et tu as travaillé une année bénévolement là-bas ?

Non, j'étais un petit peu payée, j'étais un petit peu payée.

[24] Quand tu as pris en charge les cours intensifs de français, tu as été balancée comme ça dans ces cours de français ou bien tu as eu une formation ?

Ben j'ai été balancée comme ça et puis je me suis débrouillée. Après quelque temps je me suis dit « mais c'est pas du tout efficace comme je fais, faut que je trouve des cours », et puis justement de fil en aiguille, j'suis tombée sur ce monsieur Gattegno qui formait les gens à l'apprentissage des langues étrangères et je suis allée travailler avec lui.

[25] Mais sur ta propre initiative ?

Ah ouais ouais et puis c'est moi qui aie payé mes cours. Alors pour se faire rembourser quelque chose !... Et puis je l'ai fait pendant mes vacances d'été, mes vacances d'automne et tout quoi !

[26] La direction de l'école, le canton, ne t'a rien proposé ? Ni de t'offrir des cours ou des formations, ni de prendre en charge..

Alors ils nous offraient des cours, j'en ai fait, j'en ai fait, mais ça n'a jamais valu ce travail que j'ai fait avec ce Gattegno, c'était vraiment mais le top ! Je suis très très contente d'avoir bossé avec lui ! C'était un type génial, vraiment génial ! C'est lui, tu sais, qui avait fait aussi les réglottes Cuisenaire... j'sais pas si tu avais fait ça en maths ? C'était très bien. Tu sais ces petits bâtons de couleur ? Ça te dit quelque chose ? Ben c'est lui qui avait fait ça !

[27] Mmmm, je vois...

Et lui il a inventé ce système qui est fabuleux parce qu'en fait tu rentres dans une langue par la couleur. Et pis au lieu que le maître dise le mot, tu le montres, tu montres le rectangle de couleur et c'est les apprenants qui disent les mots et puis les formes.

[28] Et par rapport à la formation que t'offrait le canton, c'était quel genre de cours ?

Ben toute sorte, quoi. Moi j'ai fait beaucoup de ces cours de français comme mes collègues. J'sais pas, de tout genre... lecture.

[29] Donc c'est en formation continue...

Ouais, c'est ces cours que nous offre le Département. J'en ai fait beaucoup.

[30] Mais tu ne trouves pas spécialement efficace ?

Si... j'ai appris des choses quand même. J'ai fait des cours sur La Garanderie, j'ai trouvé super intéressant. C'est un type qui s'est occupé d'apprendre à apprendre, comment on fait pour apprendre. Qu'est-ce qu'on met en place, qu'est-ce qu'on fait comme acte mental quand on apprend. Comment est-ce qu'on peut faire travailler ça à des enfants.

[31] Ça tu peux l'utiliser dans tes cours ?

Ouais, et ça marche bien moi je trouve, c'est super. Et La Garanderie, moi je pense que c'était un bonhomme comme Gattegno quoi. Je pense pas qu'il y en ait beaucoup...

[32] ... des sortes de génies...

A ce niveau-là, ouais.

[33] Et par rapport à ton travail avec les enfants allophones, est-ce que tu te sens soutenue par l'école, le canton ou je ne sais pas... ?

vietnamiens et arabes

I :2 Et 3 formation sur son initiative car insatisfaite de sa méthode. Pas de soutien efficace pour sa formation

I :4 ne se sent pas soutenue dans sa formation

I :2 Et A-P-R :4 elle a suivi des cours proposés par le canton mais a été moins satisfaite qu'avec les cours en France

I :2 cours de français par le canton

I :2

I :3 très peu enthousiaste quant aux cours du canton

I :2 cours (du canton) sur La Garanderie bien évalué

Ben une année moi j'avais travaillé avec le service psy. On a un service là avec logopédiste, psychomotricienne, psychologue, c'est la villa service. J'avais travaillé tout un hiver avec des logopédistes pour l'approche de la lecture, comment aborder la lecture avec ces enfants. Alors on se voyait... je ne sais plus, je crois une fois par mois. Je venais avec mes questions et puis on regardait ensemble. Donc ça c'était bien. Et puis sinon, ouais, quand j'ai des problèmes je peux téléphoner, il y a une logopédiste que j'aime bien, je téléphone pis je dis « tel enfant bla bla bla » et puis je lui raconte vite. Et puis après elle me dit... voilà quoi. Et puis avec les collègues, les collègues ouais. Et puis pendant quelques années on s'est vues toutes celles de l'Est vaudois qui faisaient ces cours comme ça de CIF, on a bossé ensemble. C'était sympa. C'est comme ça que je suis allée à Bex plusieurs fois regarder et puis elle, elle est venue. Et puis on a un peu comparé parce que eux c'était vraiment des classes d'accueil pour le primaire... bon on est arrivé au résultat que ça n'allait pas plus vite, en tout cas pas ! Et donc que moi ça ne me tentait pas de faire ça. Parce que je me disais « tiens, peut-être ça serait mieux ». Mais non en fait, je suis convaincue que non.

[34] Et ça aussi, ce groupement des enseignantes de l'Est vaudois c'est votre initiative ? C'est parti de vous ?

Oui, oui...

[35] Et c'est arrêté maintenant ?

Ben là on s'est un peu essouffées je dois dire. On a pas maintenu. Après le Département il cherchait un chef de file...

[36] Un chef de file pour ça ? Alors que c'est vous qui aviez mis en place ?

Ouais mais justement pour faire quelque chose comme ça, que ça marche. Je crois qu'ils ont fait ça un peu partout. Et pis là on s'est demandé. Alors y en a une qui est devenu cheffe de file pendant je ne sais pas combien d'années et qui organisait ces rencontres. Pis après elle, elle a arrêté et elle m'a dit « mais il faut que tu reprennes tout ça », pis j'ai dit « mais moi j'ai pas du tout envie de bosser avec le Département, d'aller à Lausanne pour perdre mon temps, j'ai pas envie. J'ai pas envie quoi ! Vraiment ! Et pis appeler les gens, et pis fixer les réunions, et pis les gens ne viennent pas...pis bon, j'ai pas envie de prendre ça quoi ! ». J'ai assez d'autres choses.

[37] Et personne d'autre n'a repris ?

Non. Donc y a pas !

[38] Donc, y avait pas de fonds qui s'est fait ?

Bon, ben celles d'ici, on est trois maintenant. On se voit quelques fois. Quelques fois on en voit une qui est en secondaire. Et c'est tout. Sinon moi je travaille avec mes amis en France.

[39] Et le canton ne vous demande pas plus de rendre des comptes...

...ah on doit remplir des papiers, ils aiment bien ça. Moi j'en remplis le minimum, j'ai d'autres choses à faire.

[40] Lors de ta formation à l'Ecole normale, les classes étaient moins hétérogènes que maintenant par rapport au niveau linguistique et culturel ?

Ecoute, il y avait beaucoup plus d'enfants analphabètes. Beaucoup beaucoup plus. Par exemple les Portugais qui arrivaient. C'était souvent des travailleurs ici, les enfants étaient analphabètes, hein. Les Portugais ! Ils ont rattrapé... ils ont un niveau maintenant ! Les petits qu'arrivent... ils sont quasi en avance... ils sont en avance quoi ! La grammaire, ils sont super au point. Ils sont très bien scolarisés. Moi j'ai discuté avec des Portugais, ils disaient quoi, ils sont vraiment performants, ils ont mis l'accent là-dessus. Donc on a plus eu ces enfants analphabètes du Portugal.

[41] Et par rapport à la diversité culturelle et linguistique dans la classe, dans ta formation, tu as eu une préparation à ça ou bien la formation considérait que

S-P :3 collaboration avec des logopédistes, psy, autres collègues, mais parle au passé

Contact avec logopédiste pour aide et conseil

S-P :3-2 dans le passé, rencontre des enseignantes de CIF et d'accueil de l'Est vaudois

Mais c'est du passé

S-P :3-2 OK pour bosser avec des collègues, mais...

A-P-R : 4 ne veut pas avoir à faire au canton

S-P :3-2-4 aime travailler avec son réseau, indépendante

A-P-R :4 inutilité du rôle du canton

S-P :1 valorisation du haut niveau de scolarisation des enfants portugais

c'était un seul public et que finalement, ce que vous alliez dispenser comme cours était destiné à un public, qui parle français, qui a grandi ici, qui a les mêmes références ?

Ouais, ils s'occupaient pas de ça. Si tu veux j'ai suivi des cours à l'uni de linguistique, mais sans m'occuper... si tu veux c'était pas destiné aux maîtresses qui enseignent le français, le CIF quoi. J'ai fait des cours de linguistique parce que je trouve intéressant de voir, voilà, comment... qu'est-ce qui gère une langue, qu'est-ce qu'il y a autour d'une langue... peu importe le public. Et puis quand je bossais avec Gattegno c'était pareil. Il ne s'occupait pas... enfin il ne s'occupait pas... c'est pas vrai, mais enfin il donnait le même enseignement à tout le monde. Avec lui on a fait des cours d'arabe et des cours de japonais. Il s'occupait pas de savoir qui était là. Il faisait son cours en Silent Way sur le japonais, et puis voilà. Mais c'est vrai qu'après on en tient compte. Je veux dire... on sait bien qu'il y a des langues où ils n'ont pas le U, des langues justement où il n'y a pas de déterminant, y a les Espagnols et les Portugais qui mélangent les B et les V, après y a ces difficultés propres aux langues qu'on repère et puis voilà...

[42] Un peu sur le terrain quoi ?

Tu t'adaptes à qui tu as, hein. Là j'ai eu... ben l'année passée j'ai des Arabes qui sont arrivés. Eh bien ils venaient d'où ceux-là ? Eh ben ils venaient d'Irak. Aussi des Roms, jamais scolarisés... non c'est pas vrai... parce qu'elle lisait un peu l'arabe la fille. Un petit peu, à peine scolarisés. Donc voilà, elle parlait de ces caractères arabes et pis voilà, débrouille-toi avec ça. Comme ces trois petits Thais si tu veux. N... on lui a fait prendre un cours, moi j'avais pas le temps, on lui a fait prendre un cours d'alphabetisation. Vraiment l'alphabet avec une prof pendant trois mois. Le Département a été d'accord de lui payer ça, vraiment trois mois, juste trois mois. Et puis j'ai dit à N... « t'as trois mois, fonce, quoi ». Mais t'as vu, maintenant il lit tout. Donc c'est chouette quoi.

[43] Oui, c'est génial.

Dans les cours que tu donnes, tu rencontres des problèmes entre les enfants, liés spécifiquement à leur langue ?

Mais pas tellement. Moi je dirais que c'est plutôt une équipe contre une autre équipe parce qu'il y a le nombre, à chaque fois. Par exemple il y avait ce groupe de Portugais au début de l'année, contre les autres, parce qu'ils étaient beaucoup. Y en a qui sont partis, y a eu beaucoup de va-et-vient dans ce groupe, qui sont arrivés et repartis, pas très facile à gérer... donc y en a qui sont partis pis ça c'est un peu dilué, y a moins ce phénomène. Parce que si tu en as deux ou trois isolés chaque fois... ben ils se parlent en français entre eux quoi. Ben t'as vu aujourd'hui... Parce que c'est leur seule langue commune finalement. Mais c'est sûr que si tu as un noyau, là y a vraiment un noyau de Portugais, c'est dur de le casser, quoi.

[44] Et entre eux, ils parlent portugais ?

Ouais ouais, ils continuent... tu verras cet après-midi, deux petites filles, tout le temps, tout le temps... maintenant je leur dis « ça suffit quoi ! ». Au début je ne disais rien. Et pis après Noël, je leur ai dit « maintenant c'est bon quoi ! ça fait quatre mois que vous êtes en Suisse, je vais pas vous interdire de parler portugais mais faites un effort ! »

[45] Mais elles parlent quand même bien français ?

Ben tu verras, ça dépend qu'est-ce que tu appelles bien français. Ouais ouais elles comprennent, elles se font comprendre. Alors, je dis pas, de temps en temps elles se traduisent un mot. Mais tu vois, au début ben K...il traduisait à N... y avait encore P..., il aimait bien. Et pis je vois maintenant qu'il a plus besoin N..., il ne vient plus tellement demander qu'on lui traduise. De temps en temps, mais...

[46] C'est vrai que hier, j'ai vu que c'est K... qui spontanément, avant même que N...ait demandé quoi que ce soit, K...intervenait pour lui parler en thaï...

Mais c'est de moins en moins parce qu'il se rend bien compte que N... comprend.

I:1 & 2 pas de sensibilisation au pluralisme dans formation de base

A suivi des cours de linguistique à l'uni par intérêt pour les structures de la langue

S-P:2-2 il y a des prises en compte selon la langue des locuteurs

S-P:2 deux discours différents face à l'analphabétisme selon l'origine des enfants: négatif pour les enfants arabophones, enthousiaste pour les enfants thaïs

S-P:1-2&3 elle n'apprécie pas que les enfants portugais parlent portugais, ni qu'ils soient ensemble. Elle ne répond pas à la question, réponse égocentrée

S-P:2-5 aucune valorisation de la langue maternelle. A priori négatif vis-à-vis des enfants lusophones qui se confirme le long de l'entretien

De nouveau, des valences différentes entre les Portugais qui s'entraident et les Thaïlandais

[47] Entre eux, ils s'entraident ? Bon, entre N... et K... c'était clair, mais...
... ben ça dépend de nouveau de toutes les équipes quoi ! Le groupe que tu as vu, que je suis depuis deux ans...

[48] ... oui...

... ils s'entraident bien, ils sont sympas entre eux, hein ?

[49] Ils sont beaucoup de Portugais, hein ? Ils sont cinq Portugais en tout cas là dans le groupe...

Non, non... parce que il y a M..., V..., A..., t'as déjà compté ? D..., ... Ah ouais, ils sont cinq ! Cinq Portugais, c'est juste.

[50] Et puis deux anglophones ?

Oui, P... et puis M.... Mais ouais, ils s'aident bien quoi, ouais.

[51] Mais hier après-midi par exemple, j'ai pas entendu un mot de portugais. Ils étaient cinq Portugais pourtant mais entre eux y a pas eu...

... attends, mardi après-midi, non...

[52] ... ah, hier matin, pardon, de 10 à 12, voilà. Malgré le fait qu'ils étaient cinq Portugais et deux anglophones...

... ils ne se traduisent pas là, pratiquement jamais. Bon ben tu vois c'est des enfants qui sont là depuis presque deux ans hein... et qu'ils n'ont plus non plus besoin de cette référence.

[53] Mmmm... est-ce que des fois, quand les enfants arrivent ici et qu'ils ont été scolarisés dans leur pays, qu'ils ont déjà un fond, est-ce que quand ils arrivent ici, de quelle manière vous arrivez à tenir compte des connaissances qu'ils ont acquises là-bas, de faire des liens peut-être avec ici... ?

Je dirais que tant que tu as des langues latines, c'est assez facile parce que tu abordes le verbe, eh ben en portugais ils savent ce que c'est ... Moi je leur demande toujours « comment tu dis en portugais ? ». Même si je ne sais pas le portugais, je comprends quand même si c'est juste ou pas ce qu'ils me disent... hein... singulier, pluriel, tout ça c'est bon... Chaque fois je leur demande pis je leur dis « comment tu faisais au Portugal ? Pourquoi tu cherchais le verbe ? » Ben tu vois là, R... ce matin, il a fait tout juste la fiche, parce qu'il a déjà fait, il est en quatrième, il a été scolarisé tout à fait normalement. Donc c'est pas un problème masculin-féminin. Mais bien sûr j'essaie de faire des liens, ouais ouais... Et pis voilà. Quand on aborde le OU, eh ben je fais ça tout de suite, O-U, je leur dis « eh ben voilà, en portugais, en italien, en espagnol, voilà, et ben c'est U, c'est ennuyeux, ça va pas vous aider quoi ! » Pis après je vois le U et le OU tout de suite, sinon... je commence par le U sinon ça maintient trop de confusion si j'attends... parce que justement c'est tout proche. Après quand tu aborde le OUA... ils ont pas de référence, sauf qu'ils écrivent U-A, mais... si tu veux là... bon !

[54] Donc tu arrives à détecter assez rapidement quelles compétences ils ont déjà ? et de t'appuyer dessus ?

Ah ouais ouais, parce que je gagne un temps fou.

[55] Mmmm... c'est génial. Est-ce que c'est possible tu penses, par rapport au temps et à l'efficacité, parce que dans le fond il y a quand même le côté efficace qu'il faut rejoindre... est-ce que c'est possible de valoriser leur langue, au sein de l'école, leur langue d'origine ? Est-ce que tu penses que c'est bien, est-ce que tu penses que c'est pas bien, est-ce que tu penses que ça peut aider à l'efficacité ou est-ce que tu penses que ça peut freiner...

Ben écoute, moi je dirais qu'il y a des classes où ils font très attention à ça. Ou par exemple ils font des pique-niques interculturels, des choses comme ça, c'est chouette. Ou bien ils font des recettes. Moi j'ai eu fait ça aussi avec eux. Chacun fait une recette de son pays, des trucs comme ça.

[56] Mmmm... mais par rapport à la langue ? Par rapport à la valorisation de la

S-P :2 n'avait pas conscience de la composition majoritaire portugaise de ce groupe. Contradiction avec ce qu'elle avait dit avant sur le fonctionnement du groupe

S-P :2-5 dénigrement de la langue maternelle portugaise

S-P :2-3&4 elle fait appel à ce qu'ils connaissent quand elle pense que c'est possible.

S-P :2-5 approche négative de la différence linguistique de leur langue maternelle...pourtant elle pense bien faire

S-P :2-5 alors que la question traite de la valorisation de la langue maternelle, elle parle, en valorisant cette démarche, d'aspect culinaire !

S-P :2-5 très peu de

langue, au fait que justement...

... bon ben moi je sais pas tout ce qui se fait dans les classes mais... quelque fois je leur demande de traduire : « comment tu dis ce mot ? » et pis on regarde toutes les langues et pis je leur dis « et ben voilà, ça c'est une langue latine donc ça se ressemble, et pis là, ben ouais, l'albanais c'est complètement autre chose, on y comprend rien du tout ». Mais ça se borne à ça, hein !

[57] T'as l'impression que ça leur fait plaisir ?

Ouais, ils aiment bien de temps en temps.

[58] T'as l'impression que les enfants dans ta classe ils parleraient volontiers leur langue ou bien c'est plutôt quelque chose... le fait qu'ils possèdent une autre langue ils essaieraient plutôt de le cacher ?

Ah non, je crois pas alors... en tout cas ils parlent volontiers de leur pays, et de me raconter comment c'était à l'école chez eux et tout... c'est lié à la langue. Tu vois je sais pas, ça c'est intellectuel de faire une différence entre la langue et la culture. Disons des petits... je sais qu' y en a qui lisent encore chez eux des livres dans leur langue... y en a qui ont des livres aussi traduits, t'as une page en français pis une page en... je sais pas si tu as vu de ces bouquins ?

[59] Oui, les livres bilingues...

Ouais, donc y en a qui ont ça... et pis voilà, chez eux ils parlent leur langue quoi !

[60] Je pose cette question parce que hier, ça a suscité une interrogation chez moi le fait que C... ne dise pas qu'elle parle le bisaya alors que c'est une langue à part entière. Enfin, je veux dire, c'était comme ça. Mais y a un truc à creuser là, peut-être.

Ouais, non, mais je crois quand même que sa langue que sa maman lui parle c'est l'anglais, hein. Et je sais pas si elle a vécu aux Philippines, j'suis pas sûre !

[61] Parce que d'après ce qu'elle m'a dit hier, sa grand-mère, ses cousins et ses cousines habitent là-bas et qu'elle y va et qu'elle parle cette langue avec eux. Mais bon j'en ai aucune idée... Mais... et je lui ai demandé « mais toi, comme ça, il y a une langue que tu préfères, plus que tout, dans toutes les langues que tu parles ? » et elle m'a dit « oui, la langue de ma maman », pis j'ai dit « mais l'anglais ou le bisaya ? », « non, le bisaya, la langue de ma maman ».

Ah ouais... Donc elle le parle quand même !

[62] Et c'est pour ça que ça m'a menée sur cette interrogation : comment ça se fait qu'elle ne l'ait pas dit, qu'elle n'en a pas parlé ? Alors je ne sais pas, j'ai pas de réponse, c'est une question !

Ouais, bon faudrait creuser et pis après...c'est vite délicat... hein...c'est...

[63] C'est clair. Mais c'est vrai que l'anglais c'est un langue de toute façon valorisée dans notre société, et elle voit bien la réaction des autres, elle voit bien que quand elle parle elle se fait comprendre en anglais, très facilement. Et je pense que les enfants font vite le lien sur le fait que tout d'un coup s'ils parlent une autre langue, on ne les comprend pas forcément... Ouais...

[64] Par rapport aux enfants, j'ai la chance que tu vois les enfants sur deux ans ! est-ce que tu vois un changement dans leur comportement au fur et à mesure qu'ils avancent dans leur apprentissage du français ?

Ben justement, ça dépend comment ils ont été scolarisés, où et quelles sont les règles en vigueur dans leur pays... hein... Les enfants du Portugal, ces petits enfants-là, tu sens qu'ils savent ce que c'est qu'une classe, que quand on est assis on ne se lève pas, on ne crie pas n'importe comment, voilà... ben J... c'est un boulot qu'elle doit faire. Par exemple ça, les deux Vénézuéliens là, R... et son frère aussi, c'est un travail qu'ils doivent... c'est quelque chose... s'ils veulent s'intégrer ici, il faut qu'ils apprennent ça quoi !

valorisation, presque rien, voire dénigrement de l'albanais, par exemple

S-P : appréciation sur le lien entre la langue et la culture = séparation intellectuelle.

Elle montre des signes d'agacement face à cette question pendant l'entretien

Cette petite fille est depuis deux ans dans son cours de CIF. Pendant la matinée où je suis allée en classe, j'ai pu constater qu'elle valorise beaucoup l'anglais de la petite. Elle avait décidé à sa place de son non-attachement aux Philippines, plutôt que de lui demander

Aucune considération positive sur la connaissance de la langue de la mère

Elle coupe court, aucune envie de continuer sur ce sujet

S-P : 1-4 approche très normative de l'école comme assimilationniste

[65] *Donc c'est plutôt lié aux normes du comportement alors, et pas tellement lié à l'apprentissage du français ?*

Non, le monde social quoi. Moi j'ai des petits Turcs là, j'en ai deux, enfin t'as vu, O... et A..., eh ben, quand ils obéissent pas, ben on leur tape sur les doigts. Je dis « qu'est-ce qui se passe en Turquie quand vous n'obéissez pas ? » et pis ils font comme ça. C'est très clair. C'est des enfants, moi je pense même qu'ils s'ouvrent ici, hein... ils prennent des risques. Moi je les trouve plus spontanés. En tout cas O.... Hyper réservée parce qu'elle avait peur, je me disais « ben là, je la sens plus à l'aise »... bon c'est aussi quelqu'un de timide, mais...

[66] *C'est vrai qu'hier... c'est expliqué peut-être par le fait qu'ils étaient déjà scolarisés, le groupe de 10 heures à midi, ils étaient beaucoup plus disciplinés que le premier groupe des plus petits. Je me suis dit « tiens, mais le premier groupe parle moins bien français, est-ce que il peut y avoir un lien entre l'apprentissage du français, ou pas ? »*

Ça pourrait parce que quand ils ont pas le langage, ils savent pas comment régler les conflits entre eux. Y a beaucoup beaucoup de bagarres quand ils arrivent parce qu'ils ont pas de mot pour dire « arrête, c'est mon truc », ils tapent, hein... alors c'est vrai que c'est violent, beaucoup, plus les garçons. Pis après peu à peu, quand ils peuvent exprimer leurs difficultés, eh ben ça s'atténue. Pis bon ben t'en as qui sont violents et pis ils sont violents.

[67] *Francophone ou pas...*

Ouais ouais... après t'as ce qu'ils vivent dans les familles qui sont difficiles, alors ça, francophones ou pas. Parce que hier, M... il était tout mignon tout gentil, mais y a des périodes...

[68]... *où il est pas tout mignon tout gentil ?*

Ben il avait de la peine quoi ! Il dérangeait. Mais c'était dur quoi ! Hyper agité tout le temps, tout le temps. Mais c'était lié à ce qui se passait dans sa famille quoi, directement.

[69] *Vous êtes au courant de ce qui se passe avec les familles ou pas trop ?*

Non, ben écoute, entre nous on essaie de se dire. Pis on aimerait bien quelque fois que le service nous dise plus de choses, parce qu'après ils disent « ah, secret professionnel, on peut pas vous raconter les entretiens », mais nous on ne demande pas ça, nous on aimerait des fois simplement « ils en sont où, est-ce que c'est normal qu'il soit si agressif ? », oui/non quoi... c'est pas l'idée d'aller fouiller mais c'est juste d'avoir un tout petit... un petit retour quoi, des thérapies d'un enfant, c'est ça quoi... des fois il faut vraiment les arracher quoi, ces renseignements.

S-P :3-4 voudrait connaître plus sur les enfants parfois, mais regrette que les infos ne passent pas facilement avec les services sociaux

[70] *Dans les classes, entre les enfants, le fait d'être de cultures et de langues différentes,... les enfants ils en tiennent compte ?*

Ouais ouais, ça ne les gêne pas. Ben ! Sauf, tu vois, y a R..., ça fait, j'sais pas, ça fait deux trois semaines qu'il énerve J... à lui dire chocolat... parce qu'elle est noire. Mais ça je dirais que c'est R... qui a envie de semer la pagaille, et ça marche quoi ! Mais bon, si elle était pas noire il lui dirait j'sais pas quoi...

S-P :2-6 la pluralité des langues ne dérange pas les enfants

[71]... *autre chose...*

Ouais... ou parce que c'est une fille ou je sais pas quoi, parce qu'il aime pas J...

[72] *Pour toi, le fait que ces enfants aient une autre langue maternelle, tu trouves que c'est un handicap pour eux ou bien tu penses que c'est une richesse pour plus tard ?*

Moi je leur dis toujours que c'est une richesse quoi ! Ah ouais, c'est génial. Je veux dire en Suisse, j'avais lu les statistiques quoi, mais y a énormément de familles à deux langues, énormément. Y a énormément de mariages... avec des langues différentes...

S-P :1-1 il y a le discours qui dit que c'est bien, mais peut-être un comportement qui induit un autre message inverse que les enfants décodent ?

[73] *Tu penses qu'ils le comprennent, qu'ils le reçoivent ça, ils perçoivent que c'est une chance ?*

J'sais pas... j'ai pas l'impression mais bon... ouais, j'suis pas sûre...

[74] Tu penses qu'eux ils vivent comme une violence de devoir apprendre le français dans le CIF ou comme ça ?

Bon, moi je trouve, quand la famille elle est prenante, les enfants ils se rendent compte de l'utilité et pis ils viennent volontiers. Ah mais là, moi je me souviens, on avait eu des parents ben justement qui venaient d'ex-Yougoslavie, qui voulaient pas être en Suisse. On était nul ! On était raciste ! Ils aimaient pas le français ! Lui il était prof d'anglais... alors je leur ai dit « mais pourquoi vous restez en Suisse ? » Et ces deux gamins ils ont rien fait, c'était impossible quoi !... Ils apprenaient pas le français. Moi quand j'avais compris ça, je m'étais dit « bon ben alors, pff, tu baisses la pression, il faut qu'ils partent ces gens ! Allez dans un pays anglophone, y en a assez ! ». Mais ça c'était vraiment les parents qui... ça ne leur rendait pas service aux gamins.

[75] Les enfants le vivaient mal...

Ouais ouais, ils le vivaient mal et puis ils bossaient mal, ils embêtaient tout le monde... c'était dur avec ces deux !

[76] Et les enfants que tu as maintenant, pour eux c'est pas un problème qu'ils changent de classe, qu'ils soient loin de leur classe, qu'ils retournent dans leur classe... ?

Ben plus ils savent le français moins ils aiment faire ça. Par exemple P... il veut plus faire de cours de français.

[77] Il l'a dit ?

Ouais ouais, là ça fait plusieurs fois. Là ça fait depuis février qu'il me dit « je ne veut plus venir au français »...

[78] Comme ça il reste dans sa classe ?

Ouais ouais. Moi je lui dis « mais écoute, faut encore que tu viennes, viens jusqu'à la fin de l'année quoi. La maîtresse elle me dit aussi que tu n'es encore pas au point ». Mais ça va quoi...

[79] Difficile de trouver le bon moyen ? Parce que leur faire faire des cours de français en dehors des cours, ça serait vraiment des longues journées...

Ah ouais, non ça ça va pas...

Bon mais ça c'est aussi un enfant qui change de collège, c'est plus dur. Tu vois ceux qui restent dans le même collège parce qu'ils ont leur classe dans ce collège, ben ils retrouvent leurs copains à la récré...

[80] Donc c'est pas lié au fait de ne pas être dans leur classe ? Parce que quand j'étais à l'école, je devais faire de la logopédie et la logopédiste elle venait me chercher dans la classe pour aller avec elle et je trouvais extrêmement humiliant parce que je ne suis pas comme les autres, j'ai un traitement particulier... je me souviens de ça.

Bon, écoute, à l'école infantine par exemple, des fois y a des années je prenais plus que la moitié de la classe. Pis après c'est des enfants, ben si tout d'un coup t'es en primaire et y a un petit étranger qui arrive, ils savent bien qu'il va faire du français comme ils en ont fait à l'école infantine. Tu vois ? Si c'est pas le français, c'est les appuis... y a pas mal de va-et-vient... Y en a plusieurs qui vont à la logo dans la matinée, ils partent, ils reviennent...

[81] C'est plus un problème d'avoir un traitement un peu différencié... tout le monde en a un...

Pis moi je vais les chercher au début dans leur classe, donc les enfants me connaissent... « ah mais tu vas au français ! c'est la maîtresse de français ! » Non, il me semble c'est bien intégré.

[82] Dans quelle mesure l'école arrive à faire le lien entre la culture d'ici, leur culture et puis à intégrer ou assimiler ou respecter les deux...et as-tu vu une évolution depuis 1981, si oui, dans quel sens ?

Moi je dirais que ça dépend vraiment des cultures, mais ça n'importe qui le dira, quoi. Les cultures asiatiques c'est des gens qui s'adaptent vite, qui se

S-P : aucune perception d'empathie, de démarche compréhensive dans son discours, rejet des enfants en réponse du rejet du père => école assimilationniste encore une fois. Aucune démarche empathique, discours égocentré, avec elle au centre, pas les enfants

S-P :1 utilise comme

fondent dans la masse, qui s'adaptent. Tu regardes les Chinois comme ils sont en train d'envahir l'Europe, enfin envahir entre guillemets. Je veux dire ça marche quoi, les restaurants chinois, tout ça, ils s'adaptent hein... Et pis t'as des ethnies ou des religions, c'est plus difficile. Bon nous on a eu par exemple, des filles musulmanes,... déjà à l'école enfantine, ça me fait penser à deux trois familles, déjà à l'école enfantine ils les voilaient. Une fois la maîtresse d'école enfantine elle en avait marre et elle avait dit « mais ça suffit, c'est quand elles sont pubères qu'il faut les voiler, pas avant. Moi je veux plus qu'elles viennent voilées ! » Pis y avait eu des tiraillements. Et pis la gamine elle entrait pendant le cours de français et pis elle arrachait son voile ! On se rendait compte que ça l'énervait quoi... et pis juste avant que ça sonne il fallait remettre, remettre l'épingle double, c'était tout un cirque. En fait je sentais qu'elle était tiraillée... maintenant je sais pas parce que je l'ai pas revue, ils ont déménagé alors je sais pas où elle en est avec ses histoires de voile.

[83] Tu as l'impression qu'il y a eu une modification dans le temps, de l'institution scolaire par rapport aux enfants étrangers, ou bien tu trouves que non, que l'institution scolaire s'est toujours comportée plus ou moins toujours la même chose vis-à-vis des enfants étrangers ?

Ben... y en a eu plus... moi je dirais qu'on a... ouais moi je dirais qu'il y a eu des changements. Je pense que toutes mes collègues elles ont du matériel pour ces enfants-là qui arrivent... on a des programmes pour ces enfants qui apprennent le français... et pis quand tu en as trois dans une classe, ils sont obligés de s'adapter quoi. Il faut avoir du matériel et tout, mais là de nouveau, ça dépend assez des maîtres, hein...

[84] Tu as l'impression qu'il y a une place qui est faite au sein de l'école pour leur culture, ou pas du tout ?

Non, je pense pas autrement non. Bon, j'sais pas... y a par exemple les cours de portugais, les cours d'espagnol, ça se fait dans l'école, hein... on leur loue les locaux... enfin ils s'arrangent entre eux, mais... ça se fait à l'école le mercredi après-midi et le samedi.

[85] Tu parles des cours de langue et de culture d'origines ?

Ouais... je sais pas si toi tu en as fait ?

[86] Non, moi j'en ai pas fait, parce que moi, mes enseignants, quand j'étais à l'école, ils ont interdit à mes parents de me parler italien... donc voilà, une sorte de violence comme une autre...

Ouais, non, c'est pas anodin comme violence.

[87] Ouais, ce n'est pas anodin et ce n'est certainement pas anodin si je fais ce travail aujourd'hui.

Non mais tu vois par exemple, quand ils montent à Château-d'Oex, là c'est un chalet qui est à Château-d'Oex, ils montent une semaine,... eh ben je sais que le cuisinier il fait attention s'il y a des musulmans il propose un autre repas, y a des arrangements comme ça... voilà, mais je suis sûre que dans les classes ils se sont organisés autour de ça, comme tu t'organiserais si tout à coup tu as un enfant sourd, j'sais pas hein, pour dire !

[88] Tu fais avec quoi ?

Ouais, comme l'histoire biblique c'est pas obligatoire...

[89] Toi, tu n'as pas spécialement de lien avec les enseignants de langue et de culture ?

Si, je les ai eu vus, ouais ouais, je les ai vus quelques fois.

[90] Mais pas plus que ça ?

Non, non...

[91] Vous ne collaborez pas forcément ensemble non plus ?

synonymes les mots de culture, ethnies, religions, nationalités...

Valorisation explicite des cultures asiatiques en général. Et appréciation négative des communautés musulmanes, mais en passant par un exemple particulier d'une petite fille

A-P-R : sa réponse montre qu'elle axe tout sur l'indépendance des enseignants. Ne tient pas compte de l'aspect institutionnel de la question

Question pas claire peut-être, je voulais parler d'une place symbolique, pas matérielle...

Pourtant elle le fait, involontairement, à ses élèves

S-P : 1 faire de la place à une culture semble toujours tourner autour de l'élément culinaire. Drôle de parallèle entre être musulman et être sourd. Confirmation de l'a priori négatif

S-P : 3-1 contact limité, voire inexistant avec les CLCO. L'unique occasion était dans

Non, et pis je cherche pas hein... moi j'ai eu téléphoné... j'savais qu'y avait un enfant qui était à l'école portugaise, savoir comment ça allait en portugais... ça m'intéressait de voir... parce que la maman elle te dit « non non, y a pas de problème en portugais » pis que tu vois qu'en français c'est la cata, tu dis bon ben je vais aller causer un petit peu vers la maîtresse de portugais, pis là, c'est bien ce que je pensais !

une démarche de dévalorisation de l'enfant et sa mère, et non de tisser des liens créatifs

[92] Ici à Vevey, tu sais s'il y a des cours à part le portugais et l'espagnol, j' imagine l'italien...

Ouais, il y a l'albanais aussi. L'arabe... alors il y a un cours à Lausanne. Le thaï, ça m'étonnerait !

[93] Et puis sinon le serbe ou comme ça...

Est-ce qu'il y a une maîtresse de serbe ?... Je ne pourrais pas te dire... mais peut-être bien ! En tout cas albanais je sais qu'il y a !

[94] Quand il s'agit d'évaluer les enfants, j' imagine que les maîtresses de classe font appel à toi à la fin de l'année, savoir où ils en sont ?

Ben si tu veux, moi j'évalue le français... j'peux te monter si ça t'intéresse de voir, comment je les évalue... je les évalue en français... ben si tu veux ils sont auditeurs deux ans, donc pendant deux ans normalement, on ne les fait pas redoubler et pis on est pas censé les évaluer... mais quand ils ont un enfant, justement qui suit bien en maths, ben ils l'évaluent en maths par exemple, parce que c'est toujours gratifiant pour eux... Par exemple R..., sa maîtresse m'a dit « moi je l'évalue en maths, il comprend pas les problèmes, eh ben je l'évalue pas sur les problèmes mais sur les opérations je l'évalue ». B... c'est pareil, C... pareil... enfin beaucoup !

[95] Donc en tout cas pendant ces deux ans ils ne redoublent pas ?

Ouais, normalement... ils devraient pas. Et pis moi je te dis, y en a que j'essaie de faire redoubler. Par exemple V..., c'est impossible qu'elle aille en quatrième, c'est de la folie,... donc... c'était rude là, avec les parents... tout a été fait au dernier moment et mal fait... bref. Mais d'autres... ben là on a eu une petite Albanaise... le papa était d'accord, après la maîtresse a rechangé d'avis... et pis maintenant ils ne veulent pas qu'elle redouble sa troisième.

[96] Donc elle va probablement redoubler sa quatrième...

Non mais probablement parce qu'elle devrait déjà redoubler sa troisième, quoi, parce qu'elle n'est absolument pas prête. Mais les parents ils ne veulent rien savoir. Et pis ils ont le droit. Donc si on veut faire redoubler un enfant la première année qu'il est là, on doit avoir le consentement écrit des parents. Alors ce que j'ai obtenu avec V... au dernier moment parce que comme elle est suivie chez un pédopsychiatre, je pense qu'il a aussi,...enfin soutenu toute la famille...mais enfin bon... y a un médecin là derrière qui a encouragé pour que ça se fasse !

[97] Donc elle va redoubler, elle ?

Ouais, moi j'avais écrit une lettre.

[98] Comment vous faites si un enfant arrive, il a treize ans, qu'il a été scolarisé au Portugal par exemple, qu'il a un bagage certain, mais que ce qui lui pose problème c'est la langue ?

Ben c'est pour ça qu'au secondaire, il y a des classes d'accueil. Des classes vraiment d'accueil où il y a les maths, y a tout.

[99] Là ça va être adapté à chacun, à son niveau ?

Ouais, ça va être autrement.

[100] Ils peuvent tenir compte de son background ?

Ouais.

[101] Dans une autre partie de mon travail, je lis les directives au niveau européen, au niveau de l'UNESCO, du canton... tout le monde parle de l'importance de valoriser la langue maternelle... dans les discours, mais sans faire vraiment de proposition ensuite. Comment ça se passe pour que ces directives arrivent aux enseignants ?

Je ne sais pas !

[102] Il y a des secrets d'alcôve qui m'échappent ?

Non ! Non mais je sais pas, moi ces grandes phrases de théoriciens ça m'a toujours fait hurler de rire ! Je veux dire... Mais j'en sais rien ! J'ai une copine qui est assistante sociale qui va arrêter. Elle travaillait à Nant. Eh bien ils cherchent maintenant comme assistante sociale quelqu'un de bilingue, et si possible portugais. Alors tu te dis « voilà ! ils vont valoriser... » est-ce qu'une nouvelle catégorie de malades sont portugais alors ils vont chercher une assistante bilingue ? Peut-être tu vois ? Moi je sais pas.

[103] D'accord, mais concrètement, quel moyen de communication il existe entre les enseignants et, par exemple, la CDIP ? Quand ils font ce genre de directives et ce genre de trucs ? Parce que bon, moi je vois qu'ils font des jolis rapports...

... moi je fous loin, honnêtement...

[104] Ah vous recevez quand même ?

Oui, des fois on en reçoit ! Mais moi ça ne me branche pas, c'est tellement n'importe... c'est des grandes paroles !!! Moi ça me ferait mal au cœur qu'on paie des types pour écrire ces beaux papiers pis que ça sert à rien du tout ! C'est nul ! Ils écrivent de beaux papiers, ouais !! Ces gens ils vont pas voir dans les classes, je les ai jamais vus dans les classes !! Alors venez ! Discutons et on verra ce qu'on peut faire ! Mais non... ils vont quand même pas se déplacer tu vois... ils sont bien, trop bien dans leur bureau... (ironie, agacée). Je caricature un peu, mais je trouve que c'est ça quoi !

[105] Mais les recherches de Madame Perregaux, à Genève, elle est enseignante d'abord et elle a fait de la recherche ensuite. Elle parle d'EOLE par exemple...

Oui, mais mes collègues quand c'est sorti EOLE tout ça, ben elles ont dit...elles ont dit « on a pas le temps de faire ça, c'est encore un truc en plus ! ». Tu vois, c'a pas été très bien reçu.

[106] Ça a été vécu comme un truc imposé en plus, pas intégré ?

Non. Mais y en a sûrement qui ont essayé. Par exemple, quand il y a eu la bibliothèque interculturelle, là qui est à Renens... elle est venue à X..., ils étaient là tout le mercredi. Moi je suis allée mais je sais pas...y avait dix profs... c'était mercredi après-midi, nananan... mais y avait que dix profs, c'était pour toute la région !! Et on était quatre de ce collègue ! Bon, ben voilà ! Voilà tu te dis bon ben voilà quoi...

[107] Si tu pouvais faire une proposition, avec une baguette magique, par rapport à l'apprentissage du français ou autre, pour ces enfants, ça serait quoi ?

Pour les intégrer tu entends ?

[108] Ouais, pour qu'ils soient bien, je sais pas, pour les intégrer...

Ecoute, les enfants s'intègrent ! Moi je leur dis toujours, je leur donne par exemple toujours le dépliant de sport d'ici, ils font le samedi matin ou le mercredi après-midi, c'est chouette le programme. Moi je vais avec eux, on regarde les âges, si je vois leurs parents je le leur donne. J'dis « mais inscrivez-le au foot, à la piscine, aux cours de natation ! » Moi mes enfants ils ont fait ces cours de natation, c'était super le samedi matin. J'dis « mettez-les là-dedans quoi ! » Mais après s'ils vont pas je vais pas leur courir après je veux dire... Moi je trouve que y a des peuples qui s'intègrent beaucoup plus que d'autres ! Tu vois, P... il fait de la gymnastique aux agrès, il fait des concours, il est allé à Chardonne, il raconte... enfin il s'intègre, il... Pis tu en as d'autres

A-P-R : rejet total de toute la hiérarchie politique, aucune prise en compte de ce qui se fait, voire dénigrement

Rejet du monde universitaire entre autre, mais politique aussi. J'ai ressenti cela vis-à-vis de moi pendant l'entretien, alors que le contact avait été bon dans la classe les deux matinées

A-P-R :2 elle n'a pas non plus tellement intégré, semble-t-il

A-P-R :2 elle connaît le projet du bus plurilingue et s'y intéresse

S-P :3-2 elle déplore qu'il n'ait pas plus de succès...

S-P : toujours la distinction entre les bons et les moins bons étrangers qui perdure, ceux qui s'assimilent et les autres qui résistent. S'ils ne font pas comme nous, ils ne sont alors pas

non ! Ben la petite O... ils sortent entre eux, elle a pas le droit de jouer dehors toute seule... qu'est-ce que tu veux qu'on fasse ? On peut pas non plus obliger les parents hein ?

intégrés !

[109] Merci beaucoup, je crois qu'on a fait le tour...

Ben tu me retéléphones si tu as des questions et pis tu reviens...

[110] Merci beaucoup. Je peux si jamais, c'est vrai ?

Ouais, j'ai trouvé ça sympa d'avoir quelqu'un, si tu ne t'ennuies pas ?

[111] Non non, je ne m'ennuie pas du tout, c'est très intéressant... Merci.

Entretien n° II

L'enseignante avec qui j'ai réalisé cet entretien est une amie que je connais depuis quinze ans bientôt. Elle s'intéresse beaucoup à mes études et m'avait fait la demande de participer à mon mémoire lorsque je lui ai dit que je procédera à des entretiens avec des enseignants.

J'ai accepté sa proposition, même si j'avais décidé, il y a une année, de ne plus faire intervenir d'ami ou d'amie dans mes recherches. En effet, j'avais eu une très mauvaise expérience lors d'un travail de séminaire, en faisant participer des proches. Il s'en est fallu de peu que ça tourne au vinaigre et j'ai dû déployer toute ma diplomatie pour rétablir une situation d'amitié.

Malheureusement j'ai cédé à son offre et voilà notre entretien retranscrit ci-dessous. Garder une distance froide lorsque ce que vous entendez vous choque est possible tant qu'une implication émotionnelle ne vous lie pas à l'émetteur. Lorsque la personne qui parle est une amie, cela engendre un sentiment de frustration. Nous avons à l'esprit l'impératif de la distanciation et de l'influence minimale sur son discours, mais également l'insoutenable besoin de stopper le flux de paroles qui nous heurtent.

L'entretien a eu lieu chez elle, dans une atmosphère agréable au début, mais qui s'est rigidifiée peu à peu. J'estime que ce moment a été pénible, ainsi que de travailler sur le contenu. J'ai été choquée des propos qu'elle a tenus, en tant qu'enseignante d'une part, mais en tant qu'amie également. Nous nous sommes quittées ce jour-là avec un peu de tristesse je crois, et nous ne nous sommes plus reparlé depuis.

[1] Q : Tu as fini ta formation en ?
En 97.

[2] Et tu as commencé à enseigner tout de suite ?

Oui, mais j'ai eu seulement trois classes, c'est-à-dire trois cycles à mon actif, ça veut dire six ans. J'ai arrêté une année.

[3] Est-ce que tu as vu une évolution de la composition des classes entre quand tu as commencé il y a huit ans et aujourd'hui, par rapport aux provenances des pays et des langues ?

Non, parce que j'étais déjà au Collège X avant, et là, il y a une énorme partie de population étrangère en fait, ben la plus grande partie. Ben par exemple j'avais trois Suisses, ou deux, dans ma classe, et tout le reste c'étaient beaucoup de Portugais et beaucoup d'Albanais ou...de ceux de l'Est en fait. Et puis...après je suis allée au Y, alors ça c'est le centre ville, c'est ici. Là y avait déjà peut-être cinq, six Suisses sur une classe de vingt, on va dire hein. Donc y avait déjà un peu plus. Et là y avait plus d'Italiens, parce que effectivement, la rue d'Italie et tout, eh ben c'est un coin où y a beaucoup d'Italiens, c'est bizarre mais... Donc y avait plus d'Italiens, un peu de Portugais et aussi ceux de l'Est, toujours cette même population, mais là, c'était quand même un tout petit peu plus... y avait un peu plus de Suisses, voilà. Et puis maintenant que je suis à Z, là, c'est vraiment... y a aussi plus de... Noirs, y a beaucoup plus...c'est vraiment peut-être l'endroit... j'sais pas entre X et Z, c'est les endroits où il y a un plus grand pourcentage d'étrangers que de Suisses de toute façon dans les classes. Là je ne sais pas si j'en ai une ou peut-être deux, peut-être ?

[4] Suisses ?

Mmmm... Alors d'autres sont peut-être Suisses, hein, mais ça veut dire qu'ils parlent quand même l'albanais, j'sais pas, ils sont...

[5] Ils parlent une autre langue en plus du français ?
Ouais, voilà.

E :3 élèves portugais et albanais et la grande nébuleuse de « ceux de l'Est »

Puis des élèves italiens et toujours « ceux de l'Est »

Elle passe des nationalités, à une région géographique (l'Est) puis à la couleur de peau (Noirs)

S-P :2 qu'un enfant soit allophone fait qu'il n'est pas dans la catégorie « suisse »

[6] Donc pas d'évolution.

Non, je ne vois pas d'évolution dans ces six ans.

[7] Là tu sais que la plupart ont d'autres langues, mais comment tu le découvres ça ? Comment tu sais ?

Ben tu reçois la liste de classe en début de l'année et pis sur la liste de classe tu vois les noms et tu vois l'origine. Donc tu sais de toute façon. Et on doit toujours faire très attention au début de l'année par rapport à ceux qui sont de religion musulmane parce que certains ne doivent pas faire d'histoire biblique. Donc on doit vraiment leur demander s'ils ont le droit de faire etc. Et pis après y a Château-d'Oex qui pose aussi un problème parce que quand on va en camp, parce qu'ils ont pas le droit de manger de la viande de porc. Donc là on doit aussi faire très attention à qui est musulman, donc là aussi tu mets en évidence les pays si tu veux hein, en même temps. Mais autrement, je dirais que, par exemple, par rapport à la classe, y a beaucoup de Portugais, enfin, peut-être quatre cinq, mais je trouve que dans une classe c'est beaucoup, quatre cinq aussi Albanais, peut-être une Italienne, j'sais plus... j'sais pas toutes les origines comme ça par cœur, mais...

[8] Et puis vous parlez de leur langue des fois dans la classe ?

Et ben en fait c'est, entre guillemets... ça crée des problèmes hein, le fait qu'ils ne soient pas de langues francophone, maternelle. Ça crée un problème au niveau du niveau scolaire, en français surtout. Parce que à la maison en fait, ils parlent par exemple l'albanais, ou bien leur langue, et pis surtout les parents ils ont un désir de ne pas oublier la langue. En étant en Suisse, ils veulent cultiver ça. Donc, par exemple on a eu des problèmes avec des parents parce que... ils refusaient que l'enfant regarde la télévision en français. Nous on leur a dit « mais faites-leur regarder la télévision en français, E=M6 ou des émissions C'est pas sorcier, y a des émissions comme ça un peu scientifique » mais même, n'importe quelle émission finalement, mais pourvu qu'ils entendent un peu du français. Parce que finalement, le français pour eux, ça reste quelque chose de très synthétique, quelque chose qu'on met dans des petits tableaux où on doit s'appliquer pour écrire l'orthographe etc., mais c'est quelque chose qui n'est pas utilisé dans le quotidien... « passe-moi le sucre, passe-moi le sel », ça n'existe pas, donc... en français. Y a pas de lien en fait, c'est juste quelque chose qui se fait à l'école. Comme ils ne vivent pas encore une vie active, professionnelle, ils ne peuvent pas se rendre compte en fait.

[9] Et les enfants à qui tu penses là, fréquentent les cours de français intensif par exemple, ou ils en ont pas besoin parce qu'ils maîtrisent suffisamment bien le français pour ne pas en avoir besoin ?

Alors, ceux qui bénéficient des cours de français intensif ce sont les enfants qui arrivent et qui sont totalement non francophones, donc les enfants qui débarquent, qui arrivent. Et là, ils arrivent et nous on se retrouve complètement perturbés... enfin bloqués, parce qu'on peut rien leur faire faire... et les maths c'est même pas évident les maths, tu vois donc, souvent le niveau de calcul même n'est pas le même. Et alors à ce moment-là ils vont chez le CIF et là, ils ont droit à deux ans où ils sont élèves auditeurs, ça s'appelle. Ils ont droit à deux ans ! Ça veut dire pendant deux ans on va pas les juger du tout sur le français. Donc même si c'est catastrophique en français, bon ben c'est normal, ils peuvent passer en troisième en quatrième, enfin continuer les cycles.

[10] Mais ceux par exemple qui sont nés ici, qui parlent par exemple portugais ou albanais avec leurs parents, eux ça pose problème ?

Oui ! Par exemple là, comme je donne les appuis aux élèves... On m'a donné une élève, on disait qu'elle avait des problèmes de lecture. Mais en fait il faut faire attention entre lecture technique et lecture compréhension. Donc lecture technique, ces enfants-là ils n'ont pas plus de problème qu'un autre. Le fait d'être dans une autre langue... peut-être un peu plus ceux du... les latins, Portugais, tout ça, Espagnols, eux ils ont un peu plus de peine avec le OU, le U, le ON et le EN, ça, ça leur pose un énorme problème, c'est des sons qui sont

S-P : selon elle, le nom et l'origine impliquent forcément une autre langue

Dérapage immédiat du sujet de la langue aux « problèmes » posés par les enfants musulmans

S-P : 1 ne pas être francophone de langue maternelle est un problème, à la base

S-P : 2-5 aucune valorisation de la langue première et de la volonté des parents de maintenir la langue

S-P : 1-2 discours égocentré sur la difficulté que pose l'arrivée d'enfants allophones dans son organisation

S-P : 2 être allophone est de toute façon un problème, comme si ça handicapait systématiquement les enfants dans leur

trop proches. Mais autrement, ils ont pas du tout de problème au niveau de lecture technique, pas plus qu'un autre. Voilà. Mais au niveau lecture compréhension, ben ils sont de toute façon pénalisés finalement. Parce qu'il leur manque en fait un vocabulaire de base. Ils entendent un vocabulaire à l'école mais... « cependant », par exemple, c'est un mot qu'ils comprennent pas !

[11] Alors que des enfants totalement francophones, qui n'auraient pas une autre langue, tu penses que oui ?

Ben oui, parce qu'ils l'entendront plus facilement dans les conversations dans la famille... ben en fait, le français, tu baignes dedans tout le temps, toute la journée, à la télé, à table, dans les fêtes de famille, partout, partout, partout c'est du français, donc c'est automatiquement que tu acquiers plus de vocabulaire.

[12] Mais ces enfants, avec les autres enfants, ils parlent français dans le fond ?

Oui, oui... mais les enfants entre eux ils ont un vocabulaire très très bas de gamme entre guillemets, parce qu'ils parlent... ils inventent des mots... ils parlent le langage de la rue.

[13] Mmm...

Ouais, je voulais juste dire encore que cette élève qu'on m'a donné à l'appui parce qu'elle avait des problèmes de lecture, alors elle était très bonne en lecture technique, y avait aucun problème, et pis en fait, elle comprenait presque rien : un pneu, une bûche, une ruche, elle ne savait pas ce que c'était !

[14] Elle a quel âge elle ?

Elle est en quatrième année, donc dix ans. Et pis elle a pas fait de français intensif, ou peut-être quand elle est arrivée en première, deuxième, tu vois, mais je veux dire... voilà. Et donc alors on est en train de réfléchir à qu'est-ce qu'il faudrait faire au niveau des appuis pour ceux qui ont, comme problème spécifique, manque de vocabulaire. Parce que en même temps tu peux pas leur élargir le vocabulaire comme ça et en même temps ben on aimerait quand même parer à ça, tu vois ? Pour l'instant, on est en train de s'interroger, de réaliser quelle est la grande différence entre lecture technique et lecture compréhension, et pourquoi la lecture de compréhension, c'est pas parce qu'ils sont bêtes et qu'ils peuvent pas faire des liens, mais simplement parce qu'ils leur manque le vocabulaire de base.

[15] Est-ce qu'on peut imaginer que c'est aussi un vocabulaire de base qui leur manque aussi dans leur langue ?

Ça, on n'a pas moyen de le vérifier en fait... Une m'a dit cet après-midi par exemple qu'il y avait des mots qu'elle ne savait pas dans sa langue aussi.

[16] Voilà, c'est pour ça...

... mais parce que quand on est enfant, on ne sait pas tout... Pis maintenant, s'ils ne sont pas toute la journée dans leur pays, ben ils vont pas enregistrer plus de mots que tant, tu vois, et en français non plus. Donc ils seront limités au niveau des deux langues en fait.

[17] Ce qui est probable, c'est qu'ils aient un vocabulaire faible dans n'importe quelle langue, et finalement c'est pas tant un problème de français...

Parce qu'ils ne savent pas une langue complètement en fait. Ils ne savent pas une seule langue complètement ! Ils savent deux langues un peu... un peu à 40 %, 45 %, 50 %, mais pas... non, non c'est pas vrai peut-être 70, 80, 90 %. Mais ça ne veut pas dire que tous ceux qui sont de langue maternelle étrangère ratent leur année, mais ça veut dire que dans ceux qui ratent il y a énormément de... tu vois ? Y en a qui arrivent quand même parce qu'ils ont un cerveau qui enregistre bien. Et d'autres ma foi, qui ont un cerveau tout à fait moyen, alors eux ils sont déjà... défavorisés, voilà.

compréhension
Perception très
négative de
l'allophonie, comme
tare

S.P :1-1 elle lie le
manque de
vocabulaire au fait
d'être allophone

S.P :1-1 l'allophonie à
la source de tous les
problèmes

S.P : 1-1 les allophones
sont défavorisés d'être
allophones
Notion naïve de
« savoir une langue
complètement »

[18] Tu penses que pour eux, c'est un avantage ou un désavantage d'avoir une autre langue que le français ?

Ben ça dépend quelle langue hein. Pour moi, je pense que de savoir l'espagnol ou l'anglais, ben, ou même l'italien en Suisse qu'on est tout près, ou l'allemand, ben je pense que ça c'est un sacré avantage, mais, vraiment. Et puis si c'est... l'albanais, le portugais, le turc eh bien... c'est un élargissement culturel mais pas forcément un avantage scolaire ou utilité après dans ton travail.

[19] Toi, dans le quotidien avec les enfants, dans ton travail avec eux, tu aurais tendance à ne pas tenir compte du fait qu'ils ont d'autres langues ou bien tu intègres ça ? Est-ce que tu valorises ça ou pas ?

Ben ça dépend. Si c'est un élève qui vient d'arriver... ça m'est eu même arrivé d'acheter un dictionnaire... je sais pas, albanais... j'sais plus... croate, serbo-croate, j'me suis acheté un dictionnaire parce qu'il fallait lui expliquer « carnet, dans le carnet, demain, congé », des mots comme ça. Parce que sinon les élèves viennent autrement à l'école si tu ne leur expliques pas le mot « congé ». Alors là je fais attention, très attention à eux, à leur dire « bonjour » aussi dans leur langue, à apprendre « bonjour » au moins. Mais autrement, une fois qu'ils sont intégrés dans la classe et qu'ils comprennent un minimum...ben tant qu'ils ont pas fait les deux ans aux CIF, je ne suis pas du tout exigeante au niveau du français, je leur fais apprendre ce qu'ils peuvent quoi, pis autrement ben... ils sont élèves comme tout le monde, je leur fais apprendre comme tout le monde. Simplement ils font plus d'appuis, ils font plus...je dois leur expliquer plus les consignes et les choses comme ça, mais ça se fait tout naturellement, comme si un autre élève n'avait pas bien compris.

[20] Donc le fait qu'ils aient une autre langue n'apparaît plus ensuite ?

Non. A part quand on fait l'allemand. Parce qu'on introduit l'allemand en troisième année et pis là on parle des autres langues, un peu des pays et pis comment est-ce qu'on dit bonjour un peu dans les autres langues, dans ta langue, dans sa langue etc.

[21] Tu lies ça à l'introduction de l'allemand ?

Oui, ou bien quand j'avais reçu, dès le début de l'année une fois, une élève non francophone, je savais dès le début de l'année, on avait commencé par se dire « bonjour » dans toutes les langues.

[22] Tu les sens comment les enfants ? Réceptifs, ouverts, surpris, intéressés par rapport aux autres langues ?

Intéressés quand même ! Etonnés, intéressés, rigolo d'entendre des sons. Moi je leur dis aussi... je leur parle souvent de l'hindi, ou comme ça, ils adorent savoir les mots en hindi. En fait ils aiment quoi, savoir les autres langues.

[23] Tu sens qu'il y a une ouverture.

Ouais !

[24] Toi, dans ton parcours personnel, tu n'as pas été confrontée à des problèmes de langues dans ta scolarité, tu as toujours parlé français dans une scolarité francophone ?

Oui.

[25] Et puis il n'y a jamais eu de situation, à l'étranger, où tu as été mal prise parce que tu ne connaissais pas la langue.

Non, parce que j'ai appris l'anglais. L'anglais c'est utilisé partout, enfin presque. Je sais pas, j'ai été en Allemagne mais ça j'arrivais assez bien au niveau de l'allemand. Tu vois, avec ce qu'on a appris ici, je pouvais me débrouiller dans les autres pays... ou bien si je suis allée en Thaïlande ou en Inde ou comme ça, j'apprenais direct à dire bonjour et merci, dans l'avion tu vois, j'apprenais déjà...

[26] Je vois...pour revenir aux CIF, vous collaborez avec la maîtresse par rapport aux enfants ou bien pas du tout ?

S-P :1-1

hiérarchisation des langues et visée uniquement utilitariste des langues

S-P :2-2 elle fait très difficilement la différence entre les langues des enfants La prise en compte s'arrête à « bonjour » et aux formules minimales

Toujours le « bonjour » qui semble être le maximum de ce qu'elle peut faire en matière d'approche des langues

S-P :2-5 elle voit que les enfants aiment le contact avec les langues

E:3 elle apprend l'hindi car elle va en Inde six mois

E: 3 enfance et scolarité totalement francophone

E:2 souvent voyagé, mais jamais de difficultés liées à un manque linguistique

Pas. Peu... c'est-à-dire qu'il y aurait des demandes. Y a quelque chose qui est pas encore tout à fait... on a eu une discussion dernièrement... mais je ne me rappelle plus de cette discussion...heu...à la limite, tout n'est pas clair. Par exemple, eux, quand ils vont chez X, donc au français intensif, pour eux, c'est là-bas la vraie école. Pis quand ils viennent chez nous ils glandent, ils sont paresseux...ou chez nous c'est que les maths, tu vois ? et... Parce que quand ils débarquent, qu'ils savent pas, ils passent pas mal de temps chez elle... j'sais plus combien de... périodes par semaine, mais ils passent pas mal de temps chez elle..

[27] ... j'ai cru comprendre deux heures par jour...

Ouais, c'est possible. Donc pour eux c'est là-bas la vraie école. Ça leur demande un tel investissement d'apprendre une nouvelle langue, c'est tellement... ouais... ils doivent tellement se donner. Et puis en plus comme ils sont quatre ou cinq, ils sont très sollicités, tu vois, y a pas une minute où ils ne parlent pas où ils ne doivent pas faire un exercice ou etc. Quand ils arrivent chez nous, j'ai l'impression qu'ils sont... enfin c'est pas qu'ils sont fatigués mais ils se laissent aller quoi !

[28] Et par rapport à la collaboration...

Quand on est dans le même collège, alors là ça va. Quand t'es dans un autre collège et que t'envoies ton élève chez elle, là y a beaucoup moins de communication. Elle, elle fait un bilan de temps en temps, écrit. Et autrement en fait, c'est un peu comme si c'était son affaire à elle le français pis nous on se débrouille avec les maths, le dessin etc.

[29] Toi tu vois bien les évolutions avec les enfants ?

Oui, ben J... par exemple, en arrivant elle parlait pas du tout. Bon je ne sais pas comment elle parle français maintenant...

[30] Elle parle très bien français, moi j'ai été impressionnée !

Elle parle très bien ? Bon ben peut-être qu'elle savait et qu'elle parlait pas quand elle est arrivée.

[31] Je sais pas. Mais quand on a fait le tour de classe au début et que je leur demandais leur nom, d'où ils venaient, quelles langues ils parlaient en plus du français, depuis combien de temps ils étaient ici et depuis combien de temps ils apprenaient le français. Pour tous, ça coïncidait le moment d'apprendre le français avec le début de l'école. Elle aussi. Elle m'a dit que ça faisait depuis janvier, février et qu'elle parle portugais sinon.

Alors tu vois, elle, elle a fait des progrès extraordinaires. Moi j'ai vu vraiment des évolutions, oui oui. Au bout de deux ans, t'as presque l'impression...qu'ils sont d'ici, ouais, plus ou moins.

[32] Et qu'est-ce que tu penses des cours de langues et de cultures d'origine ?

Pour eux-mêmes ? Par exemple des élèves portugais qui vont à l'école portugaise ?

(long silence)

Ça se fait beaucoup l'école italienne, l'école espagnole, l'école portugaise... j'sais pas si ça se fait l'école albanaise ? Y a ou bien ?

[33] Ça dépend les endroits en fait. Je crois qu'à X... j'en ai entendu parler, mais je ne sais pas comment ça se passe.

Ben là, y a une de mes élèves qui part le jeudi après-midi, qui loupe le dessin pour aller à l'école portugaise. Alors ça oui, ça, ça va... si c'était toute la classe qui partirait tout le temps, c'est compliqué pour nous à gérer hein la classe, une fois t'as une sortie, une fois t'as ci, une fois t'as ça... elle loupe quand même des choses... donc je suis mitigée par rapport au fait... et pis des fois je les vois le vendredi soir, sept heures le soir, en train de faire les cours. Pis pour moi, le vendredi soir, mais c'est bourreau quoi ! Vraiment c'est...Pis des petits quoi ! Je sais pas qu'est-ce que c'est comme langue, peut-être le portugais justement, mais moi je trouve que c'est trop, c'est trop leur mettre dans le crâne quoi ! Alors d'un côté, du niveau de l'éthique et du pays ben oui, je

S-P :3-2 pas d'échanges avec la maîtresse du CIF Elle ne sait pas combien de temps les enfants de sa classe vont au CIF

S-P :2-2 dévalorisation du travail des enfants d'un côté, « ils glandent, ils sont paresseux », mais reconnaissance que c'est beaucoup d'apprendre une langue quand même

S-P :3-2 elle ne se sent pas concernée par le CIF de ses élèves

Approche par l'aspect négatif, peut-être aussi qu'elle a appris ?

S-P :1-2 totalement en contradiction avec le début de l'entretien

S-P :1-2 et 3-1 la question crée un grand malaise, elle n'y répond pas d'ailleurs

S-P :3-1 réponse égocentrée, le CLCO lui pose problème à elle, dans son organisation

S-P :1 elle a toujours une attitude négative par rapport à l'apprentissage de la

trouve que c'est très important parce s'il y a quoi que ce soit, que tu veuilles y retourner, que tu veuilles communiquer avec ta propre famille, ton lien affectif, eh bien c'est important que tu aies les mots pour le faire... que tu aies la possibilité d'y aller quand tu veux pis de t'installer et de travailler là-bas, je trouve important de faire une école. Mais c'est peut-être trop lourd parfois ! Ou bien alors ton gamin il va pas faire de musique. Tu dois un peu choisir parce qu'il peut pas faire et de la gym, et de la musique et de l'école portugaise. Parce que...tu vois ? Tu dois faire vraiment des choix !

[34] Et d'intégrer les cours de langues et de cultures d'origine dans les horaires des cours, et les laisser ouverts à tous les élèves, pas seulement destinés aux enfants allophones, comme un projet qui se fait à Zurich où il y aura une reconnaissance de ces cours ?

Nous aussi, tu sais ça ? Dans le nouvel agenda, y a un nouvel agenda pour l'année prochaine, je l'ai feuilleté, à la fin, il y a « appréciations et remarques et brevets » ou je ne sais pas quoi, à mettre de l'école d'une autre langue ou de la langue maternelle, je sais plus comment c'est stipulé, mais il y a une page exprès pour mettre des annotations.

[35] As-tu entendu parler des moyens EOLE ? C'est un enseignement d'ouverture aux langues, pour essayer de sensibiliser tous les enfants au multilinguisme en fait. Le canton essaye de faire passer ça, tu n'en as pas entendu parler toi ?

Non !

[36] L'information ne passe pas... il y a quelque chose qui coince là ?

Oui.

(grande distance, malaise)

[37] Tu vois, pour mon travail de mémoire, je lis beaucoup de trucs. Un des rapports de la CDIP, très bien fait je pense, parle de l'importance de valoriser la langue maternelle, d'introduire le plurilinguisme dans toutes les classes, enfin de sensibiliser à l'ouverture aux langues... Mais je me demandais si ces rapports vous parviennent à vous, aux enseignants ?

Non, non !

[38] Tu communique avec qui finalement ? Avec le directeur de l'école ? Tu gères absolument seule le programme, avec ta classe ?

Ben, le programme de ma classe, c'est moi qui le gère. Mais après on a un lien toujours avec le secrétariat à qui on doit dire qu'est-ce qu'on fait quand même.

Pis le directeur, s'il y a un problème ou quoi que ce soit, ou une grande interrogation sur l'orientation des élèves, et tout... mais sinon, on a pas de rapport avec le département directement, de temps en temps une feuille, une fiche ou...

[39] Donc ce genre de rapport ne vous parvient pas, le département ne communique pas autrement ?

Peut-être qu'ils vont l'envoyer au secrétariat, demander s'ils sont d'accord, pis c'est le secrétariat qui trie... et pis s'ils sont d'accord, ils mettent le stempel, pis après ils peuvent soit nous le photocopier à chaque enseignant s'ils estiment que c'est ultra important comme message, soit alors ils vont faire un exemplaire qu'ils mettent dans la salle des maîtres, posé avec d'autres papiers. Et pis si t'as envie de voir tu regardes.

[40] Et par rapport à l'interculturalité et la présence de toutes ces langues dans ta classe, tu penses que la formation que tu as reçue était adéquate, suffisante ? Ou bien tu aurais eu besoin d'être plus préparée à travailler avec des enfants de langues et de cultures différentes ?

Non, on est préparé à faire le programme qu'on fait. Pis on est pas préparé à travailler avec des enfants qui ont une langue différente. Ça c'est... non !

[41] Tu penses que ça serait nécessaire ?

J'vois pas comment on pourrait se préparer, à part que... parce qu'on fait du vocabulaire avec eux, on fait de l'explication... on fait ça dans le programme. Je veux dire, on peut pas faire un programme exprès pour eux ! Sinon alors ils ne

langue maternelle, quelle que soit la condition

Apprendre la musique le vendredi soir, oui, mais pas sa langue !

Ou alors vision utilitariste de la langue => retour dans le pays d'origine

Aucune prise de position quant à la question

A-P-R :2 jamais entendu parler d'EOLE

A-P-R :1, 2, 3 & 4 aucune connaissance ou intérêt envers la recherche, les rapports, les directives ou les recommandations.

Grand malaise créé par ce thème

A-P-R : 4 rapport réduit au minimum avec le directeur de l'établissement. Rien avec le canton

Grande indépendance et autonomie par rapport à la hiérarchie institutionnelle

I :1 pas préparée par la formation à travailler avec des allophones

Obnubilée par son programme d'enseignement,

sont pas du tout à niveau après, tu vois ? On perdrait énormément de temps. On a des programmes très très chargés !

[42] *Mais j'entends, plus qu'à un enseignement spécifique, je pensais à une formation à la présence du multilinguisme et de l'interculturalité des classes...*

Mais je ne sais pas comment dire... on sait que c'est comme ça, on sait que dans certains endroits tu vas avoir ça dans tes classes, pis ça nous pose pas... de problème... pis après ben... ben tu sais aussi que le niveau est plus bas, de français, hein... ça te baisse le niveau hein ! L'école X, qui est l'élite de la ville..., d'accord, y a presque pas d'étrangers dans les classes, eh bien le niveau est beaucoup plus haut, y a beaucoup moins besoin d'appuis, les enfants sont tous lecteurs très rapidement... j'ai aussi enseigné là-bas. Alors tu es préparée à ça en fait, à ce que ton niveau de classe soit plus bas, tu dois aller plus aux bases, tu peux pas fignoler, dans ton programme, tu vois ce que je veux dire ? Tu dois aller à l'essentiel et puis faire rentrer cet essentiel quoi qu'il arrive quoi, coûte que coûte, c'est ça. Tandis qu'à l'école X, tu pourras encore passer dans le double sens des mots, dans les jeux de mots, ce que tu peux pas faire avec ceux-là, ou que en quatrième année.

[43] *Et quand tu as des enfants qui ont suivi une scolarité normale dans leur pays, savent lire et écrire mais ne savent pas parler français, est-ce que tu as des moyens pédagogiques d'avoir accès à ces connaissances ?*

Non, pas pour la grammaire. Les maths oui. C'est ce qu'on a fait pour J... parce que son âge veut qu'elle soit en quatrième année, pis elle part donc avec les bases de quatrième année pour les maths. Pis le français elle fait avec le CIF. Donc nous on ne s'occupe pas du français. Nous on regarde les maths. Alors les maths, tu regardes avec les chiffres. Alors les chiffres tu fais avec les gestes, ou deux trois mots avec la langue de son pays si tu sais. Pis si tu sais pas, et bien tu montres, ça c'est cinq, etc. Alors en quatrième année par exemple, elles sont censées faire... savoir soustraction, addition, soustraction en colonne, multiplication en colonne et tout... elle, elle comptait sur ses doigts pour faire cinq plus huit. Elle ne savait pas comment faire trente moins dix-sept... Alors quand tu vois ça, nous on a fait un truc de spécial, qu'on fait d'habitude pas, mais on l'a régressée d'une classe en fait.

[44] *Mais quand un enfant a un niveau égal à ici, vous faites appel à un médiateur culturel externe pour pouvoir évaluer leur niveau ?*

Non ! On regarde nous-mêmes en maths qu'est-ce qui se passe. Evidemment qu'ils ne pourront pas résoudre des problèmes mathématiques parce qu'il faut le français pour avoir accès, mais on regarde vraiment la base quoi, addition, soustraction, multiplication, des choses très basiques. S'ils sont capables de le faire, ils suivent le programme de base.

[45] *On espère ensuite qu'ils acquièrent le français dans ces deux ans et qu'ils rattragent comme tous les autres ?*

Oui, mais ça c'est un peu utopique !

[46] *C'est difficile. On peut supposer qu'ils aient ces connaissances mais la barrière c'est la langue. Et là, c'est comme si on leur dit « tu ne connais pas ça ! »*

Oui, mais là c'est pour elle disons. Sinon, tu restes avec les enfants de ton âge. Mais il n'y a pas de moquerie dans la classe, ils ne sont pas inférieurs dans la classe.

[47] *Non, mais au niveau de la sélection VSO, VSG, VSB par exemple...*

Ah... ben ils seront défavorisés...

[48] *... alors qu'ils ne sont pas forcément moins compétents ?*

Non.

comme le centre de toutes les préoccupations

S-P :1-2 a priori très négatif sur la présence du multilinguisme dans les classes: niveau plus bas, prédisposition de base à arriver au seuil minimum d'enseignement L'élite, c'est quand il n'y a pas d'étrangers dans la classe et le niveau est plus haut

S-P :3-1 rien n'est fait alors que des maîtres de CLCO sont dans la structure. Aucun appel à leurs compétences

S-P :3-3 l'idée que les problèmes mathématiques pourraient être proposés dans leur langue n'apparaît absolument pas

S-P :2-3 par son attitude prédisposée négativement, elle les condamne d'avance à l'échec

[49] Tu verrais un moyen de pouvoir éviter ça ?
(long silence)

Ben non en fait, je vois pas de moyen, parce que VSO etc. ça te dirige vers un métier. Alors si tu fais chirurgien parce que tu es hyper doué et que tu sais pas les mots en français, ben tu joues avec la vie des gens, donc tu peux pas te permettre d'avoir quelqu'un qui a des lacunes... tu vois ce que je veux dire ? Y a des choses sur lesquelles le français est... Tu peux pas faire juriste si tu n'as pas une excellente connaissance du français. Alors maintenant, soit ils sont exceptionnels pour apprendre une nouvelle langue et pis bon eh ben ils vont y arriver, soit alors ils peuvent pas y arriver parce qu'il leur manque la base depuis la base quoi... Mais toi, tu peux rien faire pour que tout d'un coup ils acquièrent le français au point de le maîtriser au stade d'aller en VSB qui va mener à des voies où t'as quand même plus... tu dois faire des rapports, tu dois rédiger, si tu veux faire anthropologue ou j'en sais rien quoi, comme tu fais, tu dois rédiger énormément de rapports, tu dois savoir te débrouiller, savoir manipuler la langue. Donc plus tu vas en VSB plus ça sera intellect donc manipulation évidemment du français, à moins que tu fasses de ton bilinguisme un atout et pis que tu puisses devenir interprète. Alors là ça serait peut-être chouette d'inventer une voie pour eux, d'inventer la voie des interprètes, tu vois, que ça soit une valorisation possible... VSO, VBS, blablabla et voie interprète, pour élèves bilingues et voilà. Pis après ils peuvent aller travailler, s'ils ont le bon niveau en maths etc., au consulat ou à l'ambassade... et on aurait bien besoin de ces personnes-là, je pense.

[50] Là, ça soulève la question de l'école bilingue. Dans le fond, il y a des écoles bilingues français – anglais qui marchent très bien, qui sont reconnues, et les enfants font aussi de belles carrières ensuite... Pourquoi ne pas imaginer des écoles bilingues français – albanais ?

Ben parce que c'est pas la même démarche, c'est pas la même démarche. Si tu fais aller ton enfant dans une école français – bilingue, déjà t'es francophone toi à la maison, il fait son école en français, mais il a le plus de l'anglais, qui va de toute façon lui ouvrir les portes de tous les pays du monde pratiquement. c'est le langage commun. Maintenant si tu fais français – albanais mais que tu parles albanais à la maison, c'est le français qui devient le plus. En fait tu fais le cours dans ta langue et le français devient un plus. Mais le français étant dix fois plus difficile que l'anglais, tu n'arriveras de toute façon pas à un aussi bon niveau de français qu'à un niveau d'anglais. Donc tu pourras pas t'intégrer dans les métiers à haut niveau en Suisse, en France.

[51] Dans ta classe, ça pose problème les différences de langues entre les enfants ?

Je crois pas. Non. Juste peut-être ça peut faire sourire quand par exemple comme R... il dit « maîtrai », il dit pas « maîtrrrrrssse », alors d'autres regardent et ils disent « vous avez vu comme il dit « maîtresse » ? ». J'dis « ben ouais, c'est ça manière à lui de le dire », mais peut-être des mots qui vont être estropiés, qui vont être un peu bizarres, un accent bizarre, peut-être qu'ils vont de temps en temps s'interroger...mais tu t'habitues... Ils s'habituent très... les enfants s'habituent très vite et très vite... Ce qui vient de l'extérieur leur fait énormément peur de toute façon, donc un nouveau sera de toute façon rejeté au début, entre guillemets, et tout un coup il sera intégré mais alors après tu te rappelles même plus que c'était un nouveau, qu'il parle pas la même langue etc., ça devient tellement habituel.

[52] Ils s'adaptent très vite...

Ouais !

[53] Pour toi, le rôle de l'école, je m'excuse mais ma question n'est pas très bien formulée, mais tu penses que le rôle de l'école c'est mieux qu'elle intègre l'enfant avec ses différences culturelles et linguistiques ou bien c'est mieux pour l'enfant et pour la société, d'assimiler l'enfant, de le faire devenir même ? Je comprends pas... la première partie, c'était quoi ?

[54] Une intégration mais avec le maintien des différences...

S-P : 2-1 elle tente de justifier le fait que selon elle, les enfants allophones soient cantonnés dans des voies de formation à basse compétence, et professionnellement aussi par la suite, à cause de l'allophonie

De nouveau approche utilitariste de la langue si vraiment il fallait

S-P :1-1 hiérarchisation des langues qui se confirme, basée sur la valeur économique des langues, surtout

S-P :2-5 la pluralité des langues n'est pas un problème pour les enfants

S-P :1-3 & 4 grand malaise de nouveau avec cette question. Il est clair, à ce stade de l'entretien et des moments de malaise

Une intégration avec sa différence ? ça veut dire quoi ? ça veut dire, toi tu parles italien, alors, alors quoi ?

[55] Alors on valorise... soit dans l'école, jamais on ne fait mention du fait que je parle aussi italien, c'est comme si c'est inexistant, ou alors de temps en temps on dit « ce mot, en italien, c'est comme ça » ou « en Italie, l'habitude pour draguer les filles dans la rue c'est de siffler, mais en Suisse c'est mal perçu alors ça ne se fait pas... » ça serait peut-être l'intégration avec les différences, parce qu'on en parle, ou alors l'assimilation et ne jamais mentionner, ne pas mettre en avant qu'on est d'ailleurs.

Ah, d'accord. Moi je suis pour l'entre-deux. C'est-à-dire que ça se fait tout seul, quand on a des cours de connaissance du monde ou bien d'histoire biblique ou des choses comme ça, où tu commences à parler un peu plus de culture, de différences, etc., ben là on va commencer à parler de ce genre de choses... mais ça va peut-être parler... tu vois le dernier exemple que j'avais était sur la Mongolie et je disais ben que chez les Mongols, tu dois surtout pas enlever ton chapeau quand tu vas chez quelqu'un. Chez nous tu dois surtout enlever ton chapeau, on leur dit « t'enlève ta casquette quand tu rentres à l'école, t'enlève ta casquette, c'est poli. Sinon c'est pas poli ». Mais en Mongolie si tu n'enlève pas ton chapeau, ça veut dire que tu vas dormir là-bas... non, si tu enlève ton chapeau ça veut dire que tu vas dormir chez les gens, pis eux ils sont pas prévenus tu vois, alors ça va pas, c'est comme si tu t'imposes. Donc tu dois bien bien garder ton chapeau, ça veut dire que tu vas repartir, qu'ils doivent pas s'occuper de te loger. Alors par exemple, c'est des petites choses, mais après ça dépend aussi du prof. Ben voilà, si le prof aime faire des voyages, la culture etc., ce qui est mon cas, par exemple, ben évidemment ça va rentrer de toute façon dans les discussions de la classe et pis de toute façon on va commencer à parler des pays, des langues et des choses comme ça, mais parce que c'est des choses qui m'intéressent. Si un prof n'est pas du tout là-dedans, boulot-dodo-ses propres gamins et pis sa terrasse, ça ne se fera pas. On ne te le dit pas de le faire. Mais tu ne peux pas imaginer intégrer un cours de langues maintenant, ou bien d'ouverture au monde ! En plus du programme. Il faut qu'on enlève quelque chose parce qu'on commence à être saturés ! C'est-à-dire on peut plus, on peut plus ajouter quelque chose ! Ou bien alors tu commences à enlever la gym, le dessin et les choses qui pour moi sont essentielles au niveau du développement de l'enfant. Donc tu ne peux pas enlever de périodes de français parce que... où va-t-on quoi ? Le niveau baisse tellement que ça va pas quoi ! Tu peux pas enlever de périodes de maths parce que ça va pas non plus, on arrive pas à faire le tour de l'essentiel... après on a des périodes de... une période d'histoire biblique, celle-ci je la sacrifierais volontiers pour faire une connaissance des populations, par exemple. Parce qu'on a la CE, qui est la connaissance de l'environnement, mais là en première année tu dois partir de toi, de ton corps, de la classe ; ensuite dans le jardin, sur la route, à l'école, il fait froid ; et ensuite tu peux faire en troisième, la forêt, l'arbre, une germination, la vigne ; en quatrième année, les oiseaux du lac, le corps humain, tu élargis toujours plus ; mais on reste très près de chez nous, dans le quartier. En cinquième tu vois le canton de Vaud et toujours plus les autres cantons et tu élargis toujours plus toujours plus jusqu'au monde en neuvième année. Mais on l'a fait nous, tu t'en es rendue compte toi ?

[56] Non !

Non, ben en fait moi non plus. Mais c'est maintenant que je m'en rends compte. C'est comme l'histoire, on a commencé en quatrième année avec les premiers êtres humains et puis on est arrivé en neuvième année jusqu'à la Guerre mondiale. Mais en fait, depuis là, jusqu'au néolithique, et pis après en cinquième on passe aux Grecs et Romains, qui sont juste après le néolithique et après ça passe au Moyen Âge etc. et au fait y a un lien qui se fait entre les années, et dont on ne se rend absolument pas compte. Alors voilà, bref, la CE, c'est tant de périodes et là-dessus on doit faire de l'allemand. Donc on doit faire notre programme, plus l'allemand... et on arrive déjà pas au bout du programme d'allemand. Et je trouve que c'est logique qu'on favorise quand même la langue du pays. Je ne sacrifierais pas l'allemand non plus ! Donc il te reste une période d'histoire biblique, y a le dessin... je ne sacrifierais pas le dessin ; la gym, trois fois par semaine, mais là, je trouve qu'à l'heure où les

répétés, que pour elle, la différence n'a aucun lieu d'être intégrée.

Rien n'a besoin d'être fait en plus, surtout pas, cela est confirmé plus loin, assimilation ou marginalisation, aucun mouvement de réciprocité, d'ouverture à l'Autre

Pour elle la différence se situe loin géographiquement, en dehors de la Suisse. Quand elle est exotique, ça va. Mais il n'est pas question d'en tenir compte à l'intérieur de nos frontières avec les enfants allophones

Toujours l'obsession de son programme. D'ailleurs, j'ai été impressionnée des détails qu'elle a su me fournir sur tout le programme d'une scolarité entière !

Elle est plus

enfants deviennent mal nourris et ont de l'embonpoint je trouve qu'il ne faut pas enlever la gym... donc moi je ne vois que l'histoire biblique...qui pourrait dériver sur l'histoire... voilà. Et c'est ce qui est en train de se faire. C'est-à-dire que les nouvelles brochures d'histoire biblique... ah ça c'est quelque chose que tu devrais peut-être regarder... En troisième et quatrième année il y a les autres religions aussi dedans... donc les musulmans, les hindous, les bouddhistes, etc. Mais ! c'est tellement à la fin du cahier que tu n'y arrives jamais. Voilà ! Non, au début du cahier tu as Moïse, Jésus et tout ça... et le programme étant ce qu'il est, tu n'arrives pas à arriver jusqu'au bouddhisme. Donc là, moi j'ai fait et je suis pas arrivée à aller si loin. Mais par contre c'est une brochure qu'ils ont, qu'ils vont prendre avec eux à la maison, etc. Et si tu veux, parce que tout à coup tu as un bouddhiste dans ta classe, eh ben tu peux ! ça pourrait être une manière de glisser dans ça.

[57] Et puis, ne serait-ce que par une attitude, en mentionnant tu vois, sans que ça prenne la place particulière dans un cours particulier, mais juste plus ou moins sensibiliser les enfants que nous sommes dans un monde pluriel, il y a des cultures différentes, des langues différentes et on vit ensemble quand même...tu vois, une attitude...tu penses que ça serait possible ?

Moi je pense qu'on le fait déjà un peu toutes. On a quand même des activités anti-racisme, des choses comme ça, qu'on fait naturellement en fait. C'est... disons, moi j'ai fait le corps humain, de toute façon je suis passée par « on a tous des différences de couleurs, des différences de langues ». Y a un livre qui s'appelle « Quatre milliards de visages », qui maintenant s'appelle « Six milliards de visages »...et c'est un livre qui te décrit toutes les personnes...ben on l'a lu par exemple. C'est un livre qui est à disposition en lecture suivie et qui est assez utilisé. Donc je pense que chaque prof a quand même... puisqu'il y a des bagarres, puisqu'il y a des rejets, ils sont pas très sympas entre eux des fois les élèves... eh ben souvent les profs utilisent le fait qu'on est tous différents, qu'on est plus gros, plus minces, les oreilles décollées, qu'on a tous quelque chose... voilà, des couleurs différentes, mais on a tous quelque chose de différent.

[58] Mais c'est sur l'initiative personnelle du prof ?

Oui, mais j'ai l'impression ou j'aimerais y croire, je sais pas entre les deux, mais ça se fait assez facilement.

[59] Si tu avais une baguette magique et que tu puisses demander quelque chose au département, quant à la formation, à l'interculturalité, au multiculturalisme, des cours continus...

Moi je ne ressens pas de besoin d'être formée plus. Par contre je leur dirais juste d'arrêter l'histoire biblique quoi. Et pis de faire à la place de cette période, une ouverture aux cultures... par exemple préparer les gâteaux, ça serait une période où on pourrait préparer des recettes des pays, tu vois, des choses comme ça, ça je serais d'accord, juste pour l'histoire biblique quoi. Mais je ne serais pas d'accord d'aller plus loin. Et je peux pas trop privilégier par rapport à une autre langue parce qu'on... on doit faire notre programme quoi !

Par contre, de faire des formations de français pour les maîtres de cours intensif, alors ça oui. Et pis qu'il y ait quelque chose, des outils, un programme... qu'elles aient quelque chose, qu'elles ne doivent pas créer tout elles-mêmes. Et pis qu'il y ait un carnet, un lien officiel entre la classe et puis elles, parce que je ne vois jamais ce qui se fait dans le fond, sauf quand il y a un problème. Et puis que chaque collègue ait sa maîtresse de français intensif. Y a des élèves qui doivent se déplacer de l'autre côté de la ville, ça je trouve pas correct. Mais c'est de nouveau une question de moyens. De moyens ça veut dire payer une personne par collègue...

[...]

[60] Pour toi c'est une réalité la séparation entre ce qui se passe au niveau des directives du canton ou de la CDIP...

Totalement. J'ai aucune idée de ce qu'ils font. Mais quel lien on devrait avoir ? Moi j'estime que c'est pas à nous de faire un lien ! C'est à eux de venir dans le terrain ! Ceux-là, nous on les voit jamais ! Ah... tu sais que dans cette ville on a

préoccupée par les problèmes de poids que des problèmes sociaux engendrés par la souffrance de la dévalorisation culturelle et linguistique !

Voilà où est le problème, elle croit que le respect de l'Autre est naturel, et donc que rien n'a besoin d'être entrepris

Il y a un condensé de toute sa position ici : aucun besoin de formation, l'ouverture aux cultures s'arrête à l'estomac, importance de son programme

A-P-R : c'est comme avec les enfants allophones, c'est les

une association des parents non francophones...comment ça s'appelle... c'est pas une association... c'est... FAREAS ?

[61] Ah non, ça c'est autre chose, c'est une structure d'accueil du canton pour les demandeurs d'asile...

Non, alors c'est encore autre chose...y a un endroit... Mais tu sais, y a aussi des choses qui se font ! Par exemple la feuille pour Château-d'Oex, pour partir en camp, y a tellement d'éléments importants à dire, y a un texte comme ça, que si on veut l'obtenir en albanais, ils l'ont au secrétariat dans toutes les langues. Donc il y a certains textes importants de l'année qu'on peut demander...par exemple l'information pour les poux, tu vois...c'est tellement important...alors y a vraiment des parents qui ne comprennent pas un mot de français, tu vois, et l'enfant ne sait pas expliquer...tu peux pas compter sur l'enfant...alors tu fais comment ? Alors y a des brochures qui ont été éditées dans toutes les langues. Et pis on a droit à des interprètes, par exemple quand on ne sait vraiment plus comment leur expliquer qu'on a besoin de je sais pas quoi, et on a droit à une interprète, ça c'est payé par l'école, de cette association... peut-être FARES...

[62] ... ou Appartenances ?

Ah oui, Appartenances, voilà ! Y a une interprète qui est venue. Mais tu connais Appartenances ?

[63] Oui...

Ben tu vois, c'est notre carte joker si on sait plus quoi faire, voilà ! On va pas l'utiliser pour tout et tout le temps.

[64] Pour revenir à la communication des directives, par exemple sur la valorisation de la langue maternelle, qui sont faites par la CDIP ou le canton, s'il y avait des cours pour informer par exemple, tu penses que l'information arriverait sur le terrain ?

Y a un problème avec les enseignants, c'est le burn-out. Tu vois avec EVM on a dû faire vingt mille cours, vingt mille trucs, c'était nul et inintéressant, donc on s'est senti vraiment...tu vois ? ça n'a pas très bien fonctionné. Tu sais tu vas à un cours et le cours est pas prêt... on te dit « quelles sont vos questions, on va essayer d'y répondre »... ce genre de choses. On s'est foutu de notre gueule quoi, vraiment... c'était un gros flop. Mais on était obligé de faire tant de cours, tant de formations, etc., en plus tu dois lire plein de rapports, ensuite y a les conférences des maîtres, ensuite tu dois te voir par collège pour l'organisation, ensuite tu dois voir les parents, et ensuite, et ensuite, lalalal... et si en plus on te dit que jeudi à cinq heures y a une conférence, y a personne qui y va ! Parce qu'on en peut plus ! Parce que les profs n'en peuvent plus ! Ils sont à saturation d'information. Y a ce phénomène qui est aussi très important, la saturation d'information !

[65] Mmmm.... merci, je crois que nous avons fait le tour. Tu voudrais ajouter quelque chose ?

[La suite de la conversation est sortie du cadre de la recherche pour devenir une sorte de débat sur le fossé entre les intellectuels de l'université et les enseignants]

autres qui doivent faire quelque chose, pas de remise en question de sa part, de sa pratique

S-P :3-4 le peu de connaissances dont elle dispose sur la FAREAS ou Appartenances montre son manque d'intérêt pour les enfants migrants
Intervention d'une tierce personne quand elle a un problème, pas l'enfant ou les parents !

A-P-R : évaluation négative de ce que propose le canton, tant au niveau de la formation continue que des réformes
Parle du surplus d'informations que reçoivent les enseignants

Entretien n° III

J'ai rencontré cette enseignante à travers son mari. Ce dernier était formateur à un cours que j'ai suivi au Centre Martin Luther King.

Nous nous sommes vues et avons échangé quelques propos, lors d'une petite fête, sur son activité présente (animatrice socio-culturelle) et passée (enseignante d'accueil), et mon travail de mémoire. Son expérience et son approche m'ont de suite beaucoup intéressée.

J'ai pris contact avec elle par la suite, par téléphone, et elle a immédiatement accepté de participer à ma recherche et de partager ses connaissances également.

L'entretien s'est très bien passé et était un moment très agréable pour moi. D'après les échanges que nous avons eus ensuite, elle aussi a eu du plaisir lors de cette entrevue.

[1] Q : Tu peux me raconter ton parcours professionnel depuis la fin de l'école obligatoire, pour arriver à enseignante spécialisée dans l'accueil ?

Après l'école obligatoire je suis partie au gymnase à Burier en section latin – anglais sans savoir du tout ce que j'avais envie de faire. Et puis il y a eu une journée d'information quand j'étais, je crois, en dernière année de gymnase. Le doyen de l'Ecole normale est venu présenter ce que c'était l'Ecole normale, enfin il cherchait du monde. Tout d'un coup j'me suis dit « ah ben, c'est ça que j'ai envie de faire ! » Mais moi dans ma tête, je me dirigeais plus vers l'enseignement spécialisé ; c'était une passerelle pour arriver après à l'enseignement spécialisé.

[2] Qu'est-ce que tu entends par enseignement spécialisé ?

Pour enfants handicapés ou en difficultés, ça peut être sociaux... physique... enfin, j'avais pas d'idée a priori mais je me disais « travailler avec des petits groupes d'enfants ».

[3] C'était en quelle année ça ?

Je ne sais pas... Je devais avoir juste seize ans, en 86, quelque chose comme ça. Et pis après, au moment où le doyen de l'Ecole normale est venu au gymnase parler de ça, je me suis dit « ah ben oui, c'est intéressant parce que ça me permet d'avoir une formation peut-être plus générale sur de l'enseignement au niveau primaire, et puis ensuite de ça je pourrais voir pour une spécialisation. Parce que je ne savais pas...en tout cas je n'avais pas envie de continuer à l'université, j'avais besoin de faire quelque chose de concret et pis... et pis voilà. Pratiquement du jour au lendemain je me suis inscrite à l'Ecole normale, en ne sachant vraiment pas ce que c'était que le métier d'enseignante. Parce que je m'en suis rendue compte lors du premier stage... moi je voyais le côté sympa, contact avec les enfants, travailler avec eux... mais je n'imaginai pas tout ce qu'il y avait derrière au niveau du travail de préparation, du travail administratif et tout ça. Ouais, c'est lors du premier stage que je me suis rendue compte de ces à-côtés... qui existent aussi pis qu'on ne voit pas quand on est nous-même élève quoi. On imagine pas ce que fait un enseignant quand il n'est pas dans sa classe. On voit le travail qui est fait dans la classe. Donc j'avais une idée qui était vraiment très simple et basique du métier d'enseignant quoi. Et pis... pendant l'Ecole normale en fait, j'ai suivi un cursus... j'ai fait des stages dans différentes volées, différentes années, mais j'ai pas fait...j'avais fait un stage dans une classe de développement... mais j'étais pas partie en me disant « voilà, vraiment je veux faire de l'enseignement en classe d'accueil », à ce moment-là je... Ben y avait moins de structures d'accueil, déjà, que maintenant. Les stages qu'on nous proposait c'était dans les classes régulières... plutôt. Donc j'ai fait mes deux ans à l'Ecole normale. En sortant de l'Ecole normale j'ai été placée à Chavannes-près-Renens, donc je me suis retrouvée là-bas... je me demandais bien où était Chavannes parce que en sortant de ma petite campagne je ne savais pas où j'allais gicler, et pis... ouais, après un premier moment où je me suis dit « ouh

I :1 par hasard, Ecole normale à Burier, ne relève pas de l'aboutissement d'un projet clair. S'intéressait à l'enseignement spécialisé, travail avec des petits groupes

I :1 pendant la formation, pas tellement de contact avec les classes autres que les classes régulières.

A son premier poste après l'Ecole normale,

là là mais je suis perdue où ? qu'est-ce qui se passe ? » en fait je me suis très rapidement rendu compte de tout le boulot qu'il y avait au niveau interculturel, parce que même dans une classe régulière, t'as les trois-quarts de ta classe qui viennent de milieux et d'horizons très différents.

[4] Chavannes-près-Renens, c'était ton année Jaunin. C'était les années 90 et c'était très multiculturel ?

Oui, oui. Je sais pas exactement, mais j'avais 24 ou 26 élèves la première année, mais je dirais que... sur les papiers il y avait peut-être 50 % de Suisses et 50 % d'étrangers, et puis après, quand je rencontrais les enfants, ben y avait parmi les 50 % de Suisses, y en avait plein qui étaient de deuxième génération ou naturalisés et qui avaient aussi des origines très variées, quoi...mais ce que je trouvais une richesse et un enrichissement et pour les enfants et pour moi !

[5] Tu as eu une classe normale...ou comment on dit ?

Moi je dis classe régulière, voilà, c'est la façon de dire « pas normale » ou anormal. Mais oui, j'avais une 2^e année primaire et pis ensuite pendant six ans j'ai fait 1^{ère} – 2^e, tout le temps, en faisant une année 1^{ère}, une année 2^e, toujours classes régulières. Et pis ensuite, je suis allée voir mon directeur un jour pour lui dire que je n'avais plus envie de travailler à 100 %, que j'avais trop... ouais... je trouvais qu'au niveau de l'implication c'était trop lourd : je rentrais chez moi je pensais toujours à ces élèves, j'arrivais pas à faire le vide et puis j'avais besoin de collaborer avec quelqu'un. Alors je me suis dit que j'aimerais travailler à temps partiel avec quelqu'un avec qui on puisse un petit peu échanger. Mais j'avais pas trouvé quelqu'un avec qui collaborer et échanger, donc je suis allée trouver mon directeur en lui disant « j'aimerais diminuer mon temps de travail pour pouvoir avoir un peu de temps pour moi aussi, pour pouvoir souffler et pour pouvoir engager une collaboration, mais je ne sais pas avec qui ! ». Alors là il m'a dit « ah ! mais y a l'enseignante de la classe d'accueil qui travaille à 80 % s'en va. Ça t'intéresserait de reprendre ce poste ? » Pis pour moi c'était génial parce que... j'y avais jamais pensé mais c'était une occasion rêvée pour moi de faire un autre travail, de varier dans le... d'arriver en fait dans ce que j'appelle l'enseignement spécialisé, moi. Et pis les côtés qu'on me faisait voir « ouais mais t'es sûre ? T'auras plus tes élèves, t'auras plus ta classe »... Parce que c'est vrai, y a un côté un peu mythique quand tu es l'enseignante de la classe, t'es LA maîtresse, surtout chez les tout petits quoi. Pis en fait, non, ça ne me dérangeait pas de perdre ça quoi ! J'imaginai que j'allais trouver plein d'autres choses et ça a été le cas ! Mais c'est vrai que, ce changement, il s'est fait un peu comme ça. C'était... le directeur m'a proposé ça... peut-être parce qu'il pensait que j'avais des compétences là-dedans, mais j'avais aucune formation encore à ce moment-là, pour l'enseignement dans les classes d'accueil.

[6] Mais tu avais déjà six ans d'expérience dans des classes très mixtes. Pendant ces six ans, tu avais des liens avec l'enseignante d'accueil ou pas du tout ? Tu connaissais son travail ?

Oui parce qu'il y avait les élèves que j'avais moi, qu'elle suivait en groupe d'accueil et pis j'ai eu une petite élève qui est arrivée, qui parlait très bien le français mais qui venait du Congo Brazzaville et qui avait vraiment beaucoup de difficultés d'intégration alors j'avais fait appel à elle pour qu'elle vienne m'aider. Parce que c'était une élève qui n'avait jamais été scolarisée et qui s'est trouvée comme ça, débarquée. Même si au niveau de la langue ça ne posait pas de problème en soi, mais au niveau de tout ce que ça voulait dire comme changements pour elle ; là j'avais fait appel à elle. Si tu veux, à l'époque où je travaillais moi en classe régulière, la classe d'accueil, qui était d'abord une classe pis qui s'est transformé en groupe, était dans un autre collège. Ce qui fait que nous on avait très peu d'élèves, dans notre école, qui devaient avoir des cours de français intensif ou... être dans ces groupes d'accueil. Parce que justement, pour éviter de faire se déplacer les élèves, on les mettait tous au collège de la Plaine, ce qui fait qu'en principe nous, on avait pas besoin de faire appel à elle. Mais il se trouvait que des fois il y avait des situations un peu limite où un enfant n'avait pas été orienté dans le collège de la Plaine, en pensant qu'il n'avait pas besoin de cours spécifiques et pis tout à

prise de conscience de la dimension interculturelle du milieu où elle arrivait comme une surprise.

E:3 directement les premiers élèves très multi-tout, attitude positive, enthousiaste

I:4 discussion avec le directeur pour baisser le taux de travail

S-P:3-2 envie de travailler avec d'autres enseignants, mais difficulté de trouver un partenariat

I: arrivée par hasard aux classes d'accueil

Aucune formation spécifique au début, ni proposée par la direction de l'établissement

S-P:3-2 contact avec la maîtresse d'accueil quand elle avait des classes régulières

coup, y avait des difficultés qui se présentaient... donc on essayait de voir.

[7] Ensuite tu as donc accepté ce poste...

Oui. Là y avait la mise en route de la réforme EVM, pis ils cherchaient des animateurs en formation d'établissement, des AFE, c'était des personnes qui devaient relayer en fait, quels étaient les besoins en formation de leurs collègues, d'essayer de trouver une formation qui corresponde à cette demande-là, ce besoin-là. Et pis dans notre établissement, ben de nouveau le directeur m'a posé la question si j'étais d'accord de le faire pour le CIF première et deuxième année. J'ai accepté. Et pis j'avais deux autres collègues, une qui faisait pour les classes enfantines, donc le cycle initial maintenant ; une autre pour le deuxième cycle trois – quatre et pis ça, ça m'avait donné aussi l'occasion de bien rencontrer les autres collègues du même cycle et pis d'avoir un travail de collaboration d'adulte à adulte. Alors après, quand je suis rentrée dans le structure d'accueil, j'ai fait encore une année ce travail-là, mais je me rendais compte que comme c'était plus ma réalité, c'était plus difficile vis-à-vis de mes collègues de pouvoir vraiment faire ce travail de...de retrouver quels étaient les besoins de chacune et pis de... enfin voilà.

[8] Ce travail de consultation pour la formation, les maîtres de classe d'accueil n'étaient pas concernés ?

Oui, si tu veux les maîtres d'accueil étaient intégrés dans les groupes. Comme les maîtresses d'appuis ou les maîtresses de couture... Moi après j'ai continué de suivre et d'être intégrée aux discussions, mais je voulais plus avoir la responsabilité du mandat parce que je crois que c'était un peu difficile pour moi de vraiment me rendre compte ce que c'était la réalité de leur classe. Et pis j'ai fait un stage pendant ma dernière année de classe régulière, pendant cinq jours... en tout cas, après je sais plus si encore un peu... j'ai pu aller dans la classe de ma collègue en structure d'accueil pour voir comment elle fonctionnait, ce qu'elle faisait, etc. Parce qu'elle, elle partait, dans un premier temps pour une année, pour travailler, ce qui est devenu la HEP si tu veux, y avait des cours de formation pour les enseignants. Elle donnait des cours là. Donc moi je faisais un remplacement pour une année au départ, hein ! Ça s'est prolongé, et puis chaque année ça s'est prolongé, pis encore prolongé... pour finir j'ai su qu'elle n'allait pas revenir. Et pis, donc ça c'était génial ce moment de stage parce que ça m'a permis de prendre conscience sur vraiment ce que ça voulait dire au niveau de la dynamique qu'il pouvait y avoir, qui pouvait s'instaurer. Quelque chose que je trouvais très lourd et très dur à vivre dans la classe régulière, c'était, quand tu as 24 ou 28 élèves, d'avoir une relation individuelle vraiment avec chaque élève, c'était pas facile. Si tu veux, je voyais souvent le groupe classe ou des petits groupes, mais des situations individuelles, j'arrivais peu ou moins. Y avait des enfants, au bout de deux ans, je me disais « mais y aurait eu encore ça, et pis ça et j'ai pas pu ! ». Tandis que là, vraiment comme c'étaient des petits groupes d'élèves qui venaient à la fois, entre cinq et douze élèves, j'avais chaque fois l'impression qu'elle pouvait engager cette relation, vraiment, de personne à personne, en duo, en trio, en fonction des personnes qui étaient là et de la demande des enfants. Et pis du coup, d'être plus vrai, en tout cas qui me manquait dans mon travail d'enseignant. Mais je crois que c'est difficile, être avec chaque enfant individuellement. C'est peut-être pas non plus notre travail... enfin je ne sais pas comment dire, mais... mais moi c'est quelque chose qui me manquait et je me suis dit « ah ! chouette ! Je vais pouvoir le faire ! » Et pis... elle, elle était organisée, si tu veux, ça faisait longtemps qu'elle travaillait, qu'elle avait réfléchi au niveau des structures d'accueil. Donc elle avait d'abord eu une classe d'accueil au tout début qu'il y a eu les classes. Pis elle s'est rapidement rendue compte que les élèves... - on travaillait que sur infantine et primaire hein – de les avoir quasiment à 100 %, c'était dommageable pour eux, enfin, que c'était important de rapidement les intégrer dans les classes régulières. Donc elle, elle avait fait tout un travail, avec un travail de recherche pour monter, au niveau du département, que ça serait bien de ne plus avoir une classe d'accueil, mais un groupe d'accueil. Elle a fait tout ce travail de recherche pour motiver au niveau du département, pour qu'ils acceptent une structure différente. Parce que dans le canton y avait vraiment, soit une classe d'accueil, soit une classe régulière, mais y avait pas de truc entre deux. Et là,

A-P-R :4 elle était le relais pour la formation continue des profs lors d'EVM

S-P :3-2 recherche la collaboration avec autrui

I :2 formation en classe d'accueil d'une semaine avec la titulaire qu'elle remplaçait

S-P : importance de la centralité des enfants et d'instaurer un rapport interpersonnel

A-P-R :1 Et 4 elle connaît les recherches qui sont faites et les positions du canton quant aux enfants allophones

ça a été accepté et du coup, c'étaient des élèves qui étaient intégrés dans une classe régulière et pis ils venaient en groupe d'accueil pour quelques heures par semaine. Alors ça pouvait être des enfants qui venaient d'arriver, ils faisaient juste de la gym, la piscine, les travaux manuels, éventuellement des cours de connaissance de l'environnement avec leur classe, et pis les cours de français, maths intensifs, ils le faisaient avec la maîtresse d'accueil. Petit à petit ils diminuaient sur une année... au bout d'une année, peut-être qu'ils venaient plus que six heures par semaine au lieu des dix à douze heures du début. Comme ça jusqu'à des fois terminer au bout d'une année et demi où ils faisaient plus qu'une période de soutien, par rapport à des problèmes bien spécifiques du français, genre du lexique, c'est vrai que c'est difficile quand tu apprends une nouvelle langue d'avoir tout de suite un vocabulaire très large... donc des accents qui étaient plus mis comme ça. Donc ça lui permettait à elle de jongler, d'avoir sur sa semaine plein d'élèves différents et du coup aussi des groupes qui changeaient tout le temps. On peut dire que jamais, d'un jour à l'autre, et même sur une matinée, ça changeait tout le temps. Donc au niveau dynamique, je trouvais que c'était admirable comme elle arrivait à jongler pour arriver à ce que chacun ait une activité à faire et sache où il en est et où quelle est la demande et ouais... donc moi j'ai repris à partir de là, de là où elle en était parce que je trouvais intéressant sa réflexion, sa démarche. [...] Mais après, moi, toujours dans une idée d'intégration, je me disais, « mais ces élèves, qui ont besoin de connaître des copains et ensuite pouvoir aller jouer chez eux ou les inviter à venir jouer chez eux, c'est dommage qu'ils se retrouvent avec des copains de classe qu'ils vont jamais voir en dehors de l'école ». C'était de nouveau une façon de les exclure si tu veux. C'était possible pour moi de faire les trajets et donc j'avais finalement une classe dans chaque collège. Les enfants dans les pavillons venaient de temps en temps, mais c'était des enfants d'enfantine, donc c'était encore différent parce que ceux d'enfantine, normalement, on peut pas les prendre réellement. Je sais plus si c'est au niveau du département, ils acceptaient des dérogations, mais si tu veux, c'était plus un soutien aux enseignantes qui pédalaient dans le yogourt quand elles avaient six ou sept enfants... c'était peut-être des enfants qui étaient nés en Suisse mais qui ne parlaient pas le français. C'était un côté plutôt de soutien aux enseignants et pour l'enfant, d'être en petits groupes, ils osaient peut-être plus s'exprimer et faire des progrès.

[9] Ça c'était quand ?

En 97-98. J'ai commencé comme ça. J'ai fait mon cours à Appartenances « Approches des migrants »...

[10] La même année ?

Oui, cette même année. Parce que je savais que c'était une thématique qui m'intéressait. Même si je reprenais une classe régulière de toute façon je savais que c'est quelque chose qui allait être important dans mon travail, donc... je me suis inscrite à ce cours.

[11] Sur ton initiative ou tu as eu un soutien de l'école ?

Je ne me souviens plus... si le cours a été payé à 50 % par l'école, il me semble que le directeur avait payé 50 %. Ça m'intéressait d'avoir des bases un petit peu sur lesquelles compter pour savoir sur quoi m'appuyer ; parce que finalement j'y allais au feeling, j'y allais avec mon bon sens ou ce que je pensais être juste, mais... et de rencontrer d'autres personnes... Bon, y avait pas d'autres enseignants quand j'ai fait la formation, mais il y avait des gens de différents milieux : une infirmière au CHUV, des logopédistes, des psy... enfin différentes personnes qui travaillaient en lien avec des migrants. Mais du coup, moi j'ai trouvé riche parce que j'ai rencontré des personnes qui avaient des autres approches et qui pouvaient avoir un regard complètement extérieur, très intéressant pour moi.

[12] C'est une formation assez importante, long module ?

Ouais, assez long. Tu abordes plusieurs aspects de la migration, pas seulement au niveau... ben y avait un ethnologue, y avait un psychiatre, y avait... c'est très large. J'ai bien aimé. Ça ne m'a pas donné des outils concrets de ce que

S-P :1 reconnaissance de la difficulté d'apprendre une nouvelle langue pour les enfants

S-P : centralité des besoins et du bien-être des enfants avant tout, recherche de solutions pour toujours améliorer la situation de tout le monde

I :2 & 3 cours Appartenances « Approches des migrants »

I :2 besoin d'asseoir sa pratique sur une formation plus solide

I :4 soutien financier du directeur

S-P : 3-4 contact avec des professionnels d'autres milieux

I :3 formation de qualité, mais lourde

j'allais faire en classe disons, alors ça pas du tout, mais par contre ça me donnait un lieu de réflexion sur ce que ça voulait dire d'être migrant, sur ce que ça voulait dire de s'intégrer, quels étaient les écueils à éviter ou qu'est-ce qui pouvait encore être réfléchi ou amélioré. Et parallèlement, il y avait le groupe des maîtresses d'accueil de la région qui se rencontrait une fois par mois, avec une cheffe de file, ça existe toujours maintenant, les cheffes de file régionaux, et pis c'était une enseignante en structure d'accueil au secondaire à Prilly, elle nous convoquait, on se réunissait et on échangeait sur des problématiques beaucoup plus concrètes. Ça pouvait être de l'échange de matériel, ça pouvait être sur comment réintégrer des enfants dans une classe régulière, quelle collaboration avoir avec les enseignantes de classe régulières,... Y avait là des échanges plus concrets, plus pratiques je dirais. Ça regroupait une vingtaine peut-être, mais pas tout le monde venait tout le temps. Donc là aussi ça m'a donné des bases. J'allais aussi voir ailleurs comment ça se faisait.

[13] Ces cheffes de file sont rattachées au canton ou c'est votre initiative, une organisation qui fonctionne en électron libre ?

Non non, c'est rattaché au canton. Les cheffes de file se réunissent au niveau cantonal avec quelqu'un du département et puis les cheffes de file relayent les demandes ou les réflexions du terrain, des enseignants et de leur région en disant « eh bien voilà, chez nous il y a cette problématique qui se pose, on aurait besoin de ça ! ». Et c'est comme ça qu'il y a eu une partie de la formation qui a été proposée à la HEP, parce que maintenant à la HEP tu peux prendre des modules de formation qui sont plus particulièrement destinés aux enseignants de structures d'accueil. C'est pas fermé aux autres, mais y avait un peu cette idée que ça n'était pas tellement valorisé les compétences qu'on avait, les formations qu'on suivait... super ! Chacun y allait de sa bonne volonté mais il n'y avait aucune exigence... alors ce qui est peut-être bien aussi hein ? mais bon...

[14] Par rapport à ta formation pour la prise en charge de la classe d'accueil, il y avait quelque chose de proposé par le canton ?

Non, au niveau du canton il n'y avait absolument rien qui était proposé. Lors de la formation à l'Ecole normale...je crois pas... On a eu des cours par rapport aux relations avec les parents pendant une semaine où je sais qu'on avait abordé la difficulté de faire des entretiens avec des parents de langue étrangère, mais dans un concept plutôt relation avec les parents, mais bon c'était quand même un thème abordé...et puis je ne sais pas... On a eu « comment aborder les enfants dans leur différence » mais... Si tu veux, y avait un sens positif aussi, parce que ça n'était pas de stigmatiser l'enfant étranger, mais disons que la sensibilité à l'interculturalité ou... Mais quand je commencé en structure d'accueil, je suis allée dans une classe qui était plus occupée depuis un certain temps, donc y avait plein de vieux documents qui avaient été laissés par des enseignants de longue date, et je suis tombée sur un document, qui n'est pas daté malheureusement, mais sur lequel il y a des consignes données par le département pour l'accueil des enfants étrangers. Alors il parle des Italiens, des Espagnoles et des Portugais hein, mais comme quoi il ne faut pas s'inquiéter et qu'avec ce genre de parents on n'arrivera à rien parce que... c'est tout juste s'ils sont pas traités de sauvage ! Enfin, il faut que je te le montre...

[15] Tu penses que ta formation à l'Ecole normale t'a préparée à l'hétérogénéité, à la diversité culturelle et linguistique, des classes dont tu devais ensuite t'occuper ?

Oui, parce que je m'étais déjà retrouvée en stage dans des situations avec des enfants de différentes nationalités, différentes cultures. Donc ça ne m'a pas surprise. Mais j'ai pas l'impression qu'on était vraiment préparés, mais je trouve qu'à un tas de niveau on était pas vraiment préparés, mais c'est très difficile... on prépare d'une façon théorique, qui ne correspond pas à la réalité. Je ne sais pas vraiment si c'est possible de préparer et de former. Je crois qu'il y a un tas de choses qui se vivent sur le terrain et qui permettent... Moi, ce que j'ai trouvé intéressant à l'Ecole normale, c'est les formateurs qui ont réussi à nous ouvrir à un tas de choses, sans nous donner des recettes ou des façons de fonctionner rigides et figées, mais plutôt... ouais, nous ouvrir à tout ce qui était possible et plutôt savoir où aller chercher l'information, comment travailler en

E:3 prise de conscience d'une réflexion poussée sur le multiculturalisme par la formation Appartenances S-P :3-2

A-P-R :4 elle connaît ce qui se passe à la HEP alors qu'elle n'enseigne plus. Elle connaît bien le moyen de transmission entre le canton et les maîtres d'accueil, qui fonctionne selon elle

I:1 aucune formation à l'interculturel à l'Ecole normale

E:3 importance de vivre les situations

S-P :3-4 attitude positive par rapport aux formateurs, qui sont ouverts à la

équipe

[16] Depuis que tu as commencé à enseigner à aujourd'hui, as-tu vu une différence d'attitude de la part de l'institution scolaire par rapport aux enfants allophones, migrants ou issus de la migration ?

Alors oui, moi je trouve ! Quand j'ai commencé les premiers stages, y avait dans certains classes où je voyais les enfants étrangers assis sur le banc du fond, peut-être s'ils étaient deux dans la même classe ils étaient les deux à la même table et pis ils attendaient patiemment que le cours se termine ou que la maîtresse aille un petit moment vers eux. Tandis que maintenant y a une réelle volonté de vouloir intégrer ces enfants, de vouloir leur apporter le maximum dès le départ. Donc il y a eu toutes ces structures mises en place au niveau de l'accueil et c'est pour ça que, en tout cas jusqu'à ce que j'arrête, les cours d'accueil ne sont pas comptés dans l'enveloppe budgétaire. Ça veut dire qu'une commune n'est pas limitée à ce niveau-là. [...] Pour les budgets, c'est la conférence des maîtres qui décide, mais dans beaucoup d'établissement c'est plutôt le directeur qui impose son choix. Mais normalement c'est la conférence des maîtres, qui doit pouvoir donner leur avis son l'attribution et la répartition des fonds. Mais l'accueil n'est pas comptabilisé là-dedans, parce que d'un établissement à l'autre c'est très variable... si tu vas à Yverne, tu auras peut-être un seul enfant, mais si tu vas à Aigle, y a plus de familles migrantes. C'est le canton qui prend en charge les heures de l'accueil.

[17] Par rapport aux enfants plus spécialement, et à la présence de toutes ces langues, tu en tenais compte dans ta pratique ?

Ah oui, pour moi ça faisait partie des compétences que chaque enfant avait. Pouvoir s'exprimer dans une autre langue, voire dans deux autres langues suivant que le père était d'une nationalité et la mère d'une autre... donc c'étaient des activités que je proposais... mais ça dépendait aussi de ce que les enfants amenaient. Certains enfants aimaient parler dans leur langue et apprendre aux autres enfants quelque chose de leur langue et puis d'autres, pour eux, la frontière de l'école c'était « à la maison je parle ma langue et à l'école je parle le français ». Et c'était très drôle de voir aussi l'évolution entre un enfant qui débarquait... j'sais pas... j'avais un élève de Russie, au début quand il parlait français, il arrivait pas, il mettait plein de mots de russe et puis je ne comprenais évidemment pas, mais voilà il essayait, il avançait et puis petit à petit il a laissé tomber le russe et il ne parlait plus qu'en français, ce qui était très positif par rapport à l'école, mais on avait un autre élève russe qui est arrivé, alors je lui demandais s'il était d'accord de m'aider pour des petites choses, des mots, et il n'était plus capable de les traduire. Pour lui, dans sa tête, même s'il parlait très très bien russe à la maison hein, mais le fait qu'il était à l'école, il me disait lui-même « ah mais ça va pas, ça ne vient pas ». Il avait pas les mots qui arrivaient quoi, il était tout déçu parce qu'il ne pouvait pas aider son petit copain, mais en même temps si le petit copain lui parlait dans sa langue, il le comprenait tout à fait. Mais donc... ouais, il y avait des échanges dans différentes langues... Quand un nouvel élève arrivait, j'essayais de trouver quelqu'un dans l'école qui parlait la même langue et on faisait la visite des lieux, visite de toutes les classes, chez le concierge... On a aussi parlé de comment était l'école chez eux pour ceux qui avaient été scolarisés dans leur pays, ceux qui racontaient comment étaient leurs maisons chez eux, ils ont fait des dessins où ils montraient la ferme dans laquelle ils vivaient, avec les animaux, avec une valorisation de ce qu'ils sont, de chaque enfant, de là où il vient. Alors c'était rigolo, une année on avait des enfants qui venaient d'Afghanistan, d'autres d'Espagne, un petit enfant du Laos et aussi un petit Suisse allemand. Quand les enfants ont raconté comment c'était l'école chez eux, et bien le petit Suisse allemand il a aussi voulu raconter comment c'était l'école chez lui. Et puis il y avait des trucs qui étaient vachement différents de ce que l'on vit, d'autres choses qui étaient plus semblables, mais c'était très chouette. On a fait aussi des petits-déjeuners multiculturels où les parents venaient aussi à l'école, avec un plat. Au niveau de l'établissement, on essayait aussi de motiver des élans dans l'établissement.

Sinon, quand je voyais les parents ou que j'allais chez eux, j'étais souvent avec un interprète parce que c'est plus facile pour communiquer. Bon c'est pas forcément une valorisation de leur langue puisque c'est... bon.

réflexion

S-P :1-4 pense que l'école aujourd'hui tente d'intégrer les enfants

A-P-R : 3 connaît bien la structure organisationnelle entre le canton et les établissements

S-P : 2 Valorisation de la langue maternelle dans la pratique

Grand respect des besoins des enfants.

Dans les activités de tous les jours, prise en compte de leurs connaissances linguistiques et autres, mise en valeur de leur allophonie dans le quotidien.

Ici, le côté culinaire pour une fois n'apparaît pas en premier.

S-P :3-3 démarche avec des interprètes

[18] Le fait d'avoir une autre langue, d'après ce que tu me dis, c'est plutôt une richesse qu'un handicap ?

Alors oui ! Vraiment ! Au départ, oui. Ça leur permet de comprendre et d'appréhender la vie encore avec un autre point de vue, quoi. C'était ça qui était important pour moi, c'était de pouvoir valoriser pour qu'on comprenne qu'ils avaient un atout supplémentaire, que chacun a sa richesse et ses propres valeurs pour comprendre ce qu'il est et ses compétences. Et puis eux c'était trop peu valorisé au niveau scolaire, donc j'essayais de le faire par des petites activités, des choses où, ouais... on apprenait à écrire dans différentes langues, « joyeux anniversaire » ils savaient le chanter dans toutes les langues des enfants de la classe... ou... vraiment, que ça soit le plus possible ressenti comme une valeur ajoutée, je ne sais pas, un élément positif de ce qu'ils sont. En puis du coup, ben, eux ils pouvaient être fiers et dire « moi je sais ça ! »

[19] Dans les classes régulières, tu penses que c'est possible de le faire aussi, de valoriser le fait qu'ils aient une autre langue ?

Ben ça se fait de plus en plus avec... je sais pas si tu as déjà entendu parler des nouveaux moyens EOLE ?

[20] Un peu oui.

Y a des activités qui sont proposées justement aux classes régulières pour valoriser. Moi j'ai souvent vu... bon j'ai plus suivi après le fonctionnement structurel... mais quand après j'allais dans les classes, parce que j'ai pas gardé les groupes d'accueil, j'ai vu des maîtresses qui justement apprenaient aux enfants à dire bonjour dans toutes les langues des enfants de la classe, ou ils écoutaient de la musique, de Turquie par exemple, parce qu'un enfant avait amené un disque, et puis ils dansaient deux, trois pas. Mais ça, je l'ai vu de plus en plus, vraiment, une réelle ouverture à rencontrer l'autre, à découvrir sa culture et voir les richesses qu'il y a là-derrrière. Je dirais aussi au niveau des brochures de l'histoire biblique... qui aborde aussi le judaïsme, l'islam, où chaque enfant peut expliquer comment c'est pour lui la prière « moi quand je prie c'est comme ça »... simplement de voir que c'est différent, il n'y a pas une vérité, mais des façons de faire différentes, mais il y a quand même des gens sympas avec qui j'aime bien être et jouer quoi, ce côté où il n'y a plus une seule façon de faire qui appartient à ma famille et qui est la bonne, mais qu'il y en a plein d'autres qui existent et qui sont les bonnes aussi pour ces gens-là quoi.

[21] Donc pour toi il est tout à fait possible d'intégrer cette ouverture aux cultures et aux langues dans l'enseignement ?

Ah oui, moi j'ai l'impression que ça peut se faire, que ça se fait déjà et pis que c'est important que ça se fasse dans un processus naturel, pas non plus dans une stigmatisation de l'enfant migrant qui « maintenant doit parler de sa culture et de son pays et qui raconte et s'il veut pas raconter, c'est qu'il a un problème ou je ne sais pas quoi ! » Parce que y a des enfants, ça dépend leur parcours, ça dépend le projet, les parents,... les migrations se vivent différemment. Donc ouais, je trouve important de le faire mais en fonction de la demande, de ne pas forcer les enfants à parler d'eux s'ils ont pas envie. Parce que certains, à un âge ou un autre, n'ont surtout pas envie de se montrer différents, ils ont juste envie d'être comme tous les autres et surtout pas qu'on leur dise « ah mais tu viens d'ailleurs et tu as un autre parcours ». Je dirais que c'est important, en tant qu'enseignant, d'avoir cette préoccupation-là d'être ouvert et de pouvoir montrer cette richesse qui existe dans le monde, mais c'est possible de le faire de diverses manières, par divers canaux,... Vraiment avec l'idée d'élargir la vision des enfants, des gens avec lesquels on travaille, en disant, eh ben on veut les former pour un monde qu'on imagine un tout petit peu meilleur après, quoi ! J'sais pas si c'est pas un peu idéaliste, mais je crois qu'on est un peu idéaliste quand on est enseignant, enfin j'espère, je ne sais pas. Mais transmettre des choses, oui !

[22] Les enfants allophones, ils sont plutôt fiers d'avoir une autre langue ou ils le cachent, selon ton expérience ?

pour communiquer avec les parents

S-P :1-1 grande richesse que le bilinguisme, valorisation de la langue pour que les enfants soient fiers d'eux

A-P-R : 2 EOLE

A-P-R : 2 connaît bien EOLE et l'idée véhiculée, elle juge positivement

A-P-R : 2 très positive sur EOLE et sur la possibilité de l'appliquer dans les classes en vue d'améliorer la cohabitation entre tout le monde

Je pense que c'est très variable. A l'adolescence c'est encore différent que quand ils sont petits. Ça dépend aussi de comment c'est vécu par les parents aussi. Si c'est vu comme une fierté de pouvoir parler albanais ou italien, ou si au contraire, les enfants ne veulent pas que leurs parents leur parlent leur langue quand ils sont dehors. Tout à coup, ils prennent conscience de leur différence comme une richesse et puis d'autres moments, leur différence ils la voient comme un handicap, ils ont plutôt envie de montrer qu'ils sont bien intégrés, qu'ils sont bien Suisses, qu'ils sont ici depuis longtemps.

[23] *Entre les enfants, tu as l'impression que les langues différentes ça peut être un problème entre eux ?*

Non, j'ai l'impression que ça fait plutôt partie des jeux symboliques, genre « tous les Portugais ensemble contre tous les autres » ou... ils ont besoin de passer par là pour franchir certaines étapes, comme quand on était « tous les garçons contre les filles » ! Moi a priori ça ne m'inquiète pas, je trouve ça plutôt rigolo. On se met en groupe pour former un groupe, dans les jeux... il y a eu des fois où je suis intervenue parce que j'avais l'impression qu'il y avait un enfant qui était vraiment exclu parce que le groupe... Mais même dans le groupe des Portugais, en fait, c'était très drôle parce qu'en les regardant de tout près, il y avait pas que des Portugais ! Y en a qui s'étaient assimilés au groupe des Portugais, des petits Vaudois. Mais du coup, ce qui était plus difficile pour moi, c'était l'exclusion d'un des membres du groupe parce qu'il était pas de la bonne langue. Ça à mon avis c'est le plus dangereux. On a beaucoup parlé alors avec les enfants et ils se sont rendus compte que ça n'était pas une histoire de langue vraiment, mais autre chose. Bon là je parle vraiment pour les petits, les groupes d'ado je connais pas.

S-P :2-5 entre les enfants, c'est pas la langue qui pose problème

[24] *Et l'idée d'intégrer les cours de langues et de cultures d'origine dans les horaires, comme ça se fait à Zurich, et d'inscrire les évaluations dans les agendas, tu en penses quoi ?*

Mais je trouve ça génial parce que je me dis « mais enfin c'est une reconnaissance, plus qu'une reconnaissance simplement de jeu ou de petite chanson ou comme je te disais avant d'apprendre à se dire bonjour dans différentes langues. [...] C'est un peu ce qui m'énerve avec les enquêtes PISA, parce qu'on vérifie deux choses ou trois, le français, les maths et les sciences, mais toutes ces compétences que peut avoir un jeune, en matière d'informatique, ou de langue, la capacité à s'autoévaluer avec EVM, leurs compétences sur lesquelles ils peuvent s'appuyer, ça c'est des choses qui sont jamais évaluées par les tests PISA. Et pis justement, la compétence d'un enfant étranger qui parle une ou deux autres langues, c'est toujours quelque chose qui est valorisé, alors que de plus en plus sur le marché du travail, on cherche des gens qui parlent arabe, qui parlent turc parce que le marché avec la Turquie est hyper impressionnant... Toi là tu me parles de Zurich, je trouve très important qu'on le fasse, même si on en est encore aux balbutiements. Moi je t'ai parlé de Chavannes, ils ont essayé de le faire à titre expérimental au secondaire, il y a eu des cours de langues et de cultures d'origine qui ont été donnés aux enfants à partir de la cinquième année, et puis,... alors j'ai pas toutes les informations parce que j'ai été mise au courant par Spomenka Alvir qui a mené ce projet, et qui m'a dit qu'il y avait un tas d'aspects positifs qui se voyaient, et pis un des aspects négatifs qu'elle avait rencontrés, c'est... si tu veux, les enseignants de cultures et de langues d'origine, sont toujours restés un petit peu étrangers au corps enseignant local. Donc quand Spomenka arrivait pour voir avec les autres enseignants comment ça se passait, les enseignants de classe régulière si on veut, disaient « vos collègues » pour parler des collègues qui étaient les leurs finalement. Donc ce côté... Alors je sais pas à quoi ça a abouti, s'ils ont continué ce projet, parce que je pense que ça met du temps pour obtenir un changement vraiment, de la représentation que se font les gens de ces cours-là... y a tellement de tiraillements au niveau de la grille horaire, chaque prof veut garder ses heures, et pis il y a des enjeux très personnels là-dedans. J'espère qu'à Chavannes ça va pouvoir continuer. L'idée de Spomenka c'était de pouvoir même l'intégrer au niveau du primaire, que ça soit quelque chose qui avance déjà depuis le primaire et qui paraisse naturel quand ça continue au secondaire, et je sais pas dans quelle langue elle a réussi à mettre en place ça. Et puis les enfants suisses alors, ils ont accès à quoi ?

S-P :5 enthousiaste par rapport à l'introduction des CLCO dans les grilles horaires, comme reconnaissance concrète

S-P :2-5 valorisation des connaissances linguistiques dans les évaluations

A-R-P : 2 & 3 continue de se tenir informée sur ce qui se fait et d'entretenir la réflexion élargie sur le multilinguisme et le multiculturalisme

Est-ce qu'ils ont une langue étrangère en plus ou est-ce qu'ils peuvent s'intégrer à un cours de langues et de cultures d'origines...

[25] Et laisser complètement ouvert, n'importe quel cours à n'importe quel enfant de n'importe quelle origine ?

Mais oui, moi j'ai l'impression que c'est bien. J'ai l'impression que quand leurs compétences sont valorisées à ce niveau-là, eh bien du coup, leur image d'eux-mêmes s'améliore donc du coup ils peuvent rentrer dans des apprentissages qui sont peut-être un peu plus difficiles et ardues pour eux, mais ils vont y aller positifs.

[...]

[26] Par rapport à l'évaluation des enfants qui ont déjà été scolarisés dans leur pays, est-ce que vous aviez des moyens d'évaluer leurs connaissances, mais dans leur langue ?

Alors là, surtout au niveau du secondaire, des plus grands, on avait du matériel qu'on avait élaboré dans les langues principalement présentes... ça valait ce que ça valait, mais à mon avis ça reste une information très scolaire dans un système scolaire suisse. C'est très difficile. Il faudrait avoir chaque fois un enseignant de langue d'origine, qui prépare un test, qui dise « voilà, chez nous on apprend de cette manière » et pis même ? si c'est nous qui le faisons passer, comme on a nous-même notre propre culture et notre propre façon d'apprendre, est-ce qu'on va arriver ? C'est pour ça que je dis que ça vaut ce que ça vaut. Ça permettrait de dire « ben voilà, il sait écrire dans sa langue, il sait compter dans sa langue, il sait faire des soustractions et des additions... ». Et pis quand il y a des écritures différentes... qu'est-ce que j'en sais ce qu'il sait ?

[...] C'est bien ces testes, mais il faut vraiment qu'ils soient bien faits.

[27] Faire intervenir les enseignants de cultures et de langues d'origines...

Ben oui, c'est ça qu'il faudrait, pour ne pas leur faire faire ce qu'ils savent déjà et valoriser leurs connaissances qu'ils ont déjà.

[28] Par rapport aux arguments « plus il y a d'étrangers dans une classe, moins le niveau est bon »...

Ben au début de mon enseignement, j'ai une maman, vaudoise, mari gendarme, qui est venue me voir et qui m'a dit « ouais mais tous ces étrangers, vous croyez que c'est bien, que ça ne baisse pas le niveau... ». Bon, moi j'ai trouvé bien qu'elle me le dise, qu'on en parle, parce que je suis sûre qu'il y en a tout plein qui pensent ça. Ben cette maman, je lui ai reposé la question au bout des deux ans et elle était plus du tout d'accord avec ça, elle avait eu une expérience très satisfaisante et très positive par rapport à ses craintes et à ses soucis. Je pense que la crainte des parents, elle est réelle. Mais c'était peut-être vrai à une époque où l'enseignant faisait du frontal, mais maintenant, avec l'enseignement différencié, où on propose des activités avec un objectif à atteindre, les chemins pour y arriver vont être très différents pour tout plein d'enfants et pis... moi je vois pas dans quel sens ça pourrait diminuer l'avancement d'un enfant qui a de la facilité.

[...]

[29] Et les enseignants qui disent qu'avec le nombre d'étrangers le niveau baisse, que le programme est déjà lourd et que s'il fallait encore tenir compte des langues, ça ne serait pas possible...

Quand j'entends ce discours, eh ben je me dis que c'est des enseignants perfectionnistes qui aimeraient arriver au bout du programme. Mais je crois que depuis que l'école existe, jamais un enseignant n'est arrivé à la fin du programme et se plaint toujours de ne pas y arriver... Je crois qu'il y a un réel souci de la part de enseignants à vouloir bien faire et de pouvoir vraiment accompagner tous les élèves à donner le meilleur d'eux-mêmes. Ce qui est difficile quand ils se retrouvent en face d'enfants qui parlent pas la langue et qui ont des difficultés d'apprentissage, ils sont renvoyés à leur propre impuissance. Puisqu'ils arrivent pas à faire dépasser ces difficultés, ils se disent « mais qu'est-ce que je fais faux ? Qu'est-ce que je ne fais pas bien ? » Mais en

S-P :1-3 école
clairement
plurilingue et
challenge positif pour
les enfants

S-P :2-3 grande
réflexion sur comment
tenir compte au
mieux des
connaissances
antérieures à la
scolarisation
vaudoise, et comment
évaluer au mieux, ou
au moins pire

S-P :1-2 le
multilinguisme n'est
pas un problème pour
le niveau de la classe.
Mais prise en compte
des craintes des
parents d'enfants

Cela résonne fort par
rapport à l'entretien
n°2.

même temps, c'est peut-être pas quelque chose qu'ils font pas bien ou qu'ils font faux mais que cet enfant-là il lui faudra deux fois plus de temps pour pouvoir atteindre ces objectifs-là et pis que l'enseignant lui, il voit son programme, son échéance, ses trucs à terminer. [...] C'est toujours les mêmes qui ralentissent par rapport à tous ces enseignants... enfin, y aurait pas les étrangers, y aurait une autre raison pour laquelle le niveau baisse !

[Longue explication sur sa nouvelle façon de soutenir les enfants allophones, en allant dans les classes elle-même, plutôt que de sortir les enfants de leur classe.]

[30] Par rapport aux directives de l'UNESCO, de la CDIP, du canton, etc. est-ce que tu trouves que le lien entre ces institutions et le terrain, les enseignants, se fait bien ?

Non, moi j'ai l'impression que, ben à la CDIP, c'est normal, ils ont un temps d'avance et c'est leur travail d'être un peu précurseurs de ce qu'on devrait faire et pis que sur le terrain, eh ben, ça met du temps avant de se mettre en place. Même des fois, on se dit « oh, on pédale » et tout à coup on se rend compte que y a des choses qui ont été faites ailleurs et que les choses pourraient être mieux reliées. Je pense que les liens au niveau des cheffes de file, c'est hyper important, même si tout se trouve sur Internet. Moi maintenant je suis super au courant dans mon travail avec l'intégration des familles migrantes. Mais tout ça, c'est balancé dans des textes super... pas scientifiques, mais enfin... il faut avoir le temps et l'envie pour se pencher sur ça. Mais j'ai pas d'idée maintenant d'un truc. Je pense que c'est important qu'ils existent, je pense que c'est important de pouvoir s'y référer, de savoir où les trouver, qu'on arrive pas à tout lire sur tout mais qu'il y ait une meilleure information sur le fait que ça existe. Peut-être dire « voilà, ça existe et voilà où trouver ». Alors moi j'avais l'impression de jouer un peu ce rôle là dans mon rôle de maîtresse d'accueil. Mais... le lien n'est pas optimal je pense. Mais quand tu vois le temps que tu passes en début d'année, tout le nouveau matériel que tu reçois avec les nouvelles directives et tous les machins, d'abord tu passes un temps fou si tu veux tout lire, ensuite si tu lis pas tout, tu passes ton temps aussi à préparer ta classe... Je sais pas comment faire pour rendre ces documents plus accessibles.

[31] Et imaginer trois jours, par région, avant la rentrée, où il y aurait une espèce de « clearing », tu vois, j'invente un peu, mais faire le lien avec le canton, la Confédération, pour faire passer l'information par un moyen moins pénible que le papier...

Mais oui, je pense que l'idée d'avoir un contact direct et de le faire d'une manière plus animée, je trouve ça intéressant, mais je vois pas où les dégager ces journées, quand il faut préparer la rentrée scolaire l'été, ranger, trier, imaginer la suite, etc. Il faut faire attention avec les enseignants, ils aiment pas seulement écouter dans les conférences... Même à la conférence des maîtres, mais peut-être oui, à la conférence des maîtres il pourrait y avoir plus de thèmes comme ça abordés !

[32] Merci Tania, nous avons fait le tour je crois.
Je vois pas l'heure qui passe, ça file hein ?

[33] Oui, ça file, et c'est tellement intéressant ce que tu me dis...

Mais moi ça me fait plaisir et tout à coup je me rends compte des trucs que j'ai faits mais dont je ne m'étais pas rendue compte... Ça m'a fait vraiment plaisir et je me réjouis de voir le résultat de ton travail.

[34] Merci beaucoup.

A-P-R : connaît vraiment bien ce qui se fait, tant dans la recherche, qu'à la CDIP et au canton, mais déplore que l'information ne passe pas vers les enseignants. Elle reconnaît que les enseignants ont déjà beaucoup à faire. Pense qu'il serait nécessaire que l'information soit diffusée, mais ne sait pas comment.

Utiliser la conférence des maîtres pour faire passer les informations aux enseignants

Entretien n° IV

Une amie enseignante, qui travaille dans les Ormonts, m'a mise en contact avec la quatrième participante à ma recherche. Elles ne travaillent pas ensemble dans le même établissement mais ont des intérêts en commun, spécialement liés à l'enseignement.

La présidente de l'Association vaudoise des enseignant-es en structures d'accueil - avec qui j'ai eu un contact téléphonique -, m'avait également orientée vers cette enseignante en raison de sa longue expérience dans le domaine du multilinguisme et du multiculturalisme au sein de l'école.

J'ai pris contact par téléphone et elle a immédiatement accepté de se joindre à ma recherche. Elle m'a également invitée à venir passer des moments dans sa classe. Je n'ai malheureusement pu y aller qu'une seule fois car le temps me manquait et l'année scolaire touchait à sa fin.

L'entretien a eu lieu chez elle, après la matinée passée dans sa classe et un délicieux repas pris avec sa famille. Son mari est enseignant spécialisé et travaille dans les classes de développement avec des adolescents. Echanger avec eux de manière informelle à table était très enrichissant.

[1] Q : Peux-tu me parler de ta formation que tu as faite à Genève et de ton parcours professionnel, jusqu'à aujourd'hui ?

Oui, si jamais, j'ai fait un mémoire, sur la migration, l'année passée où j'ai écrit mon parcours en quelques lignes, si ça t'intéresse... Mais oui. Alors moi j'ai fait une maturité commerciale à Genève et puis après j'ai fait des études pédagogiques. J'ai enseigné dans des classes régulières cinq ans. Et puis j'ai été sensibilisée d'abord parce que j'étais dans un quartier où il y avait beaucoup... Y a le CERN qui amène des fils de professeurs et puis c'est une zone... une cité satellite de Genève quoi, où il y avait aussi énormément de nationalités. Donc j'avais des élèves non francophones dans ma classe que je donnais à une prof de CIF. Ce que je fais maintenant ! J'ai eu une élève turque pour laquelle je me suis mobilisée parce que c'était la première élève à être expulsée de Suisse - c'est un triste record - dans les années 83-84... et j'avais été la soutenir, donner un petit coup de soutien. J'avais été à la police, j'avais fait des manifs. C'étaient mes premières manifs. A l'époque le slogan c'était « touche pas à mon pote », alors voilà. Jusqu'à là, j'avais vraiment pas été sensibilisée à cette question. J'avais même un père... plutôt... extrême droite, qui votait Schwarzenbach et... voilà. Donc j'ai eu une sorte de changement de... au contact de cette petite fille turque et des autres élèves étrangers que j'ai eu autrement dans mes classes. Et puis voilà, ça c'était épisodique. Et puis j'ai arrêté de travailler quand j'ai eu mes deux premiers enfants et j'ai donné des cours à l'Uni pop... non, à l'UOG, l'Université ouvrière de Genève, des cours bénévoles pour des saisonniers. C'était à côté de chez moi. Des cours de français pour les adultes pour les saisonniers. J'avais envie de faire quelque chose, parce que bon j'étais à la maison avec mes enfants mais j'avais envie d'être active. Et là aussi, j'ai découvert des autres cultures, des autres mondes. Parce que, d'abord, je devais essayer d'enseigner le français à des adultes qui avaient travaillé toute la journée et qui arrivaient le soir pour faire une heure de français... c'était de la conversation, c'est tout, et il y avait en fin d'année une petite fête avec les recettes culinaires de chacun et là, vraiment, c'était la première fois que je voyais des Mexicains, des Espagnols... et que je mangeais avec leurs spécialités. J'ai toujours vécu dans un monde très suisse, très suisse. Tout le monde est très suisse, genevois...

[2]...et donc francophone ?

Oui, malheureusement, rien du tout d'autre. Alors voilà, petit à petit l'environnement s'est fait. Et puis... après on est arrivé ici, je n'avais pas

I : 1 maturité commerciale et études pédagogiques à l'Université de Genève

Enseignement en classe régulière cinq ans

E : 3 au début des années 80, sensibilisation à la problématique multiculturelle au contact d'une petite élève turque renvoyée de force.

Puis enseignement bénévole de français pour des saisonniers à l'Université ouvrière de Genève.

Contacts et échanges avec des étrangers dans ces années

l'intention de travailler mais le jour de la rentrée, quand Bernard a commencé, un téléphone de l'inspecteur de l'époque qui me dit « mais j'ai vu, vous avez pas aussi un brevet d'enseignement. J'aurais besoin de quelqu'un pour quelques heures de français intensif pour des élèves qui en ont besoin ».

[3] Donc en 1990, dès que vous êtes arrivés ?

Oui, en 1990. On venait de déménager, ça faisait une semaine qu'on était dans la maison... j'ai dit « laissez-moi trouver une solution pour garder mes enfants », qui avaient trois ans et demi, trois ans et un an ! J'ai dit « si vous me laissez un mois », et donc j'ai tout de suite commencé à donner des cours de français intensif, à des enfants ici.

[4] Sans que tu n'aies fait aucune démarche dans le fond ?

Non, je n'avais rien demandé. Alors voilà ! L'engrenage après... j'ai jamais arrêté. J'ai arrêté une année quand, oui, j'ai claqué la porte une année, pour des problèmes de structure et des problèmes avec le directeur, mais ça, on n'a pas besoin d'en parler...

[5] Mais depuis, c'est toujours le même directeur ?

Oui, il m'a réengagée après. En 1990 il était pas encore directeur, il était seulement pour les grands, pas pour l'école de L.... Donc j'ai fait du CIF comme ça, sur le coin d'une table de la salle des maîtres, dans le couloir... Ou bien on m'a mise une fois, à l'horrible époque où tout à coup un tas de Bosniaques sont arrivés, on m'a trouvé un local paroissial au milieu du village, complètement isolé de l'école, et je devais me débrouiller sans aucun matériel, rien du tout. Ça avait été décidé pendant les vacances d'automne et pis le matin, il y avait un petit bus, on m'a dit « on vous emmène », comme ça, on prend les élèves et j'ai dû commencer comme ça tout de suite, dans une classe que je ne connaissais pas, avec des enfants qui viennent de débarquer. Alors j'ai été d'accord de faire ça pour l'urgence, on a fait un projet ensuite pour retourner dans l'école, parce que c'était invivable, c'était la classe ghetto, etc. Et puis à la rentrée, quand le directeur me dit « non, c'est pas possible, vous devez rester dans cette classe », c'est là que j'ai claqué la porte et que je ne suis pas retournée. Alors bon, ce qui fait que pendant une année je n'ai pas travaillé. Et il s'est rendu compte un petit peu, on a discuté pendant l'année et il m'a réengagée après.

[6] Et qu'est-ce qui s'est passé pendant le temps où tu n'as pas travaillé ?

Alors ils ont trouvé une remplaçante, qui a été d'accord de faire ce travail.

[7] Avant que tu prennes les CIF, il y avait quelque chose qui se faisait ici ?

Alors il y avait un petit peu. Mais ce qu'il y a toujours eu, et qui est très souvent le cas dans les écoles vaudoises, c'est que ce CIF est donné en annexe à des maîtres qui font autre chose, à des maîtres qui ont besoin d'une heure ou deux de plus dans leur horaire pour compléter leur salaire. C'est des heures qu'on distribue un petit peu à bien plaisir.

C'est vrai que ces heures... au début, j'étais payée à l'heure. J'allais timbrer à la fin du mois, j'allais dire à la commune combien de périodes j'avais faites, je devais faire un décompte. On s'adaptait au nombre d'enfants. Avant moi, il y a dû y avoir quelques maîtres, mais c'était toujours quelqu'un de différent, en fonction de celui qui a besoin... chaque année ça changeait. Donc je ne peux pas dire que j'ai pris la place de quelqu'un vraiment. C'était un besoin qu'il y avait.

[8] Il y avait peu d'enfants en ce moment ?

Oui, mais y a toujours eu des Portugais, Espagnols, un peu, avec l'hôtellerie ici. Et des enfants japonais et américains de temps en temps, à cause des écoles américaines et japonaises. Donc il y a toujours eu un petit peu. Et pis voilà. J'ai commencé comme ça, avec un nombre d'heures variable. Au début j'ai fait quatre périodes dans la semaine, et puis chaque année on a changé, les heures, la formule...

Y a une année, des maîtres on dit « mais ces CIF, il faudrait quand même qu'ils

I :1 arrivée au CIF par hasard, pas par projet professionnel

A-P-R : relation très conflictuelle avec le directeur de l'établissement

E :3 enfants portugais, espagnols, Américains et japonais au début

fassent du français tous les jours ». Alors moi j'suis tout à fait d'accord mais ça me compliquait quand même un tout petit peu la tâche ! Ça voulait dire que je venais à l'école pour une heure et qu'ensuite je rentrais. Comme j'étais près de l'école c'était pas trop grave mais bon ! J'ai fait une année où je venais à l'école pour une période tous les jours ! Alors je mettais mes enfants à la garderie pour une période et je revenais les chercher. Mais c'est vrai que le principe est juste ! Je répète toujours que dans CIF il y a le I qui veut dire INTENSIF. Donc maintenant l'idée chez les responsables du canton c'est de dire qu'il faut accentuer le CIF, le CIF doit être mieux doté. On a tendance à faire de l'homéopathie, de donner quatre périodes de CIF, en pensant que les enfants auront quatre périodes de cours, mais en réalité l'enseignant il se retrouve avec des enfants de niveaux différents, alors il les prend deux périodes, ou une là, une autre là... enfin à la fin il n'y a plus rien d'intensif. Alors là on commence à entendre des recommandations, des gens qui disent qu'il faut mettre le paquet quand ils arrivent. Donc, si on donne que du CIF, il faut quand même qu'il y ait le minimum d'heures qui se justifie, parce que une ou deux heures par semaine, ça sert à rien, on fait pas grand-chose. Bon après s'il y a aussi de l'accueil... c'est autre chose.

[9] Tu as fait la distinction entre CIF et accueil...

Oui, ici il y a les deux. Il y a le CIF pour l'école enfantine par exemple, l'accueil pour les primaires et aussi du CIF pour les 7, 8 9, les grands qui auraient de très petits besoins. Justement là, un enfant américain, ou une fille japonaise qui est arrivée dernièrement, peut venir faire sa septième VSO ou VSB avec un peu de CIF. Par contre, si c'est un enfant qui a un plus grand besoin, alors il va dans la structure d'Aigle, il descend. Il y a une structure pour les grands.

[10] Les primaires ne font pas de CIF ?

Non, ils sont dans la classe d'accueil. Alors c'est là qu'il y a quelque chose qui a été choisi arbitrairement. Dans cette fourchette, ils ont besoin d'accueil. Tandis que les tout petits et les tout grands ils ont besoin de CIF ! C'est un peu arbitraire. Alors on peut se dire que le problème est réglé car si les grands ont besoin d'accueil ils vont à Aigle, les petits d'enfantine, il y a quand même des principes qui disent que le bain de langue fait un maximum, donc on a pas besoin de les mettre dans des classes spéciales à haute dose quand ils sont tout petits, ce que je pense aussi. Et un peu de CIF, pourquoi pas. Parce que avant on disait « non, ils apprennent dans leur classe ».

[11] Et ça fait combien de temps que le CIF est aussi pour les enfantines ?

Ça doit faire cinq, six ans. Mais avant il n'y avait pas.

[12] Chaque établissement choisit quoi, la conférence des maîtres et le directeur...

LE directeur ! Oui oui, la conférence des maîtres ne décide pas ces choses-là. Bon moi maintenant j'ai une certaine expérience et une grande mmmm, donc je donne aussi mon avis, je fais des bilans chaque fois que j'ai des... après deux ans de classe d'accueil à plein temps, j'ai fait un bilan. J'ai demandé à quelqu'un du département de venir discuter, j'ai dit ce qui allait et ce qui n'allait pas et j'ai fait mes propositions, disons, j'aimerais changer la structure. Et pis bon, on a fait évoluer la chose.

[13] Quelqu'un du canton de Vaud ?

Oui, du canton de Vaud. J'ai écrit à Ulrich Scheidegger, et il y a aussi une cheffe de file régionale, avec laquelle on a discuté, et puis on a changé la structure.

[14] Une cheffe de file régionale pour les maîtres d'accueil ?

Voilà, une cheffe de file régionale qui est spécialisée pour le CIF et l'accueil. Mais c'est un poste qui n'est pas très bien défini, qui va peut-être être mieux défini. Il est pas très clair, elle est là surtout pour des questions pédagogiques. Mais enfin, je l'ai souvent appelée quand j'avais des problèmes justement de structure, des choses qu'on voulait me faire faire, pour lesquelles je n'étais pas

A-P-R :3 & 4 connaît bien les recommandations et ce qui se fait au DFJ

A-P-R :4 fait appel au DFJ quand elle en a besoin, surtout en opposition au directeur

S-P :3-4 contact avec la cheffe de file régionale pour le CIF.
A-P-R : mais aussi comme médiatrice

d'accord.

[15] Et là elle peut intervenir ?

Oui, on discute à trois, le directeur, elle et moi. C'est comme ça qu'on a mis en place cette nouvelle structure.

[16] Donc elle a aussi un certain poids par rapport au directeur ?

Oui. En tout cas de conseil. Après c'est quand même le directeur qui décide. Donc c'est vrai, j'ai testé un peu. J'ai fait du CIF, j'ai testé la classe d'accueil à plein temps et puis maintenant je suis dans cette structure mixte d'accueil. Et alors on avait ce problème, ces deux dernières années, de cette tranche d'âge première, deuxième primaire, qu'on avait décidé arbitrairement ne pas avoir droit à l'accueil, et finalement cette année, j'ai un tas d'enfants de cette tranche-là que j'ai quand même pris en accueil parce qu'il y avait des besoins importants. Parce que c'est vrai, y a des enfants qui arrivent en troisième qui ont pas besoin de beaucoup, juste apprendre à s'exprimer, un peu de syntaxe et ils se débrouillent très très vite, et d'autres en deuxième oui, des petits qui ont besoin de beaucoup. Donc c'est pour ça que je me suis rendue compte cette année que ça ne jouaist pas. Parce qu'on partageait des élèves avec un maître qui a été engagé pour faire du CIF, je voulais lui laisser les petits, mais après on ne savait pas ceux qui avaient besoin de CIF ou d'accueil. Ça ce n'était pas très confortable. Je pense qu'on a laissé passer un petit peu des cas qui auraient eu besoin de CIF, ou qui auraient pu venir avant. Et pis les maîtresses ne comprenaient plus rien ! Elles me disaient « mais pourquoi tu ne prends pas mon élève alors que tu prends l'élève de l'autre ? » J'ai dû expliquer que je prenais cet élève parce que c'est un cas spécial, ou parce qu'elle est analphabète, et celui-là je le prends parce qu'il a déjà doublé.

[17] Et ils, elles, entendent facilement ce que tu leur dis ou... ?

Ben c'est comme dans tous les établissements, il y a des collègues avec qui on peut bien discuter, et puis d'autres c'est plus difficile.

[18] En général, tu trouves que les collègues des classes régulières tiennent compte du travail que tu fais avec les enfants ?

En général, non. En général, il y a un problème de reconnaissance. Quand je discute avec d'autres collègues, - maintenant on commence à mieux se connaître entre les enseignants d'accueil et CIF de la région, ou bien quand je vais faire des cours, avec des collègues de Lausanne ou d'ailleurs, - y a un gros problème là. C'est qu'on est pas reconnu en fait par personne. Parce qu'on fait ça aussi bien pour gagner simplement sa croûte que par vocation et plaisir, et pis on a pas besoin d'être formé spécialement. Alors certains ont des formations mirobolantes, d'autres n'en ont aucune et ils font ça, d'autres ne feront qu'une année et puis après ils feront autre chose, et d'autres aiment et continuent. Donc il y a de tout. A cause de ça je crois on est pas bien reconnu.

[19] Il n'y a donc aucune formation exigée encore aujourd'hui, par le canton ?

Aucune formation demandée ! Aucune ! Ça reste un bouche-trou, un petit truc en plus qu'on donne aux élèves. On continue de penser qu'il suffit de demander à quelqu'un d'aller donner un cours de français à un élève pour qu'il y arrive. Alors bien sûr qu'il y aura peut-être des directeurs qui diront « je vous oblige de suivre le cours numéro 224 de la HEP cette année »... ou conseiller.... Moi je sais que quand j'ai commencé, je sais plus si c'était le directeur ou le conseiller pédagogique, il m'a dit « dans l'établissement, les enseignantes qui ont fait avant vous ont suivi la formation Silent way et on a acheté le matériel, on aimerait bien que vous la fassiez ». Donc j'ai fait la formation Silent Way, mais parce que c'était là, ça n'était pas de mon propre chef. C'était le directeur ou le conseiller pédagogique, je sais plus, qui m'avait demandé de le faire.

[20] Et ça a été pris en charge par l'établissement ?

Oui, une partie, et les transports. Après j'ai fait une formation assez courte, à l'Uni, sur les migrations, avec des thèmes assez divers, assez légère, sur des samedis. Ça c'était volontaire. Et puis alors j'ai fait deux grosses formations universitaires, qui existent encore maintenant. La première est mixte entre

dans les conflits avec le directeur

S-P :3-2 manque de reconnaissance des maîtres réguliers
S-P :3-4 en réseau avec d'autres enseignants de CIF ou d'accueil

I :2 & 4 formation à la méthode Silent Way quand elle a commencé à prendre en charge les cours intensifs de français (elle a été soutenue par le directeur)

I :2 formations à l'Unil et Unige sur les migrations

Genève et Lausanne, ça s'appelle « Méthodologie de l'enseignement des langues ». Ça donne trente crédits universitaires et c'est sur deux ans. C'était vraiment basé sur l'enseignement d'une langue étrangère. Ça c'est passionnant. J'ai trouvé passionnant parce qu'on se retrouve entre des gens qui ont le même travail tout en ayant pas le même, c'est-à-dire on peut enseigner n'importe quelle langue étrangère on était dans le même cours, évidemment. Il pouvait y avoir des gens qui enseignaient l'anglais à l'Ecole Club Migros comme des gens comme moi qui enseignaient le français, y avait des gens qui travaillaient dans les écoles Montessori, chez les petits, chez les grands, chez les adultes. Vraiment ! Ça, c'est ce qui est fabuleux dans les études universitaires ! On se rassemble autour d'un thème mais en réalité les horizons sont différents. J'ai fait ça il y a huit ans à peu près. Avec un module sur la phonétique, un module aussi sur l'enseignement par ordinateur, un module sur la grammaire, un module avec Madame Perregaux sur les langues en général, EOLE etc. bon ça ne s'appelait pas encore EOLE, mais les prémisses de EOLE. Et pis un module sur les interactions en classe. Et un sur la migration, un peu plus politique. Alors voilà, ça c'était une formation passionnante, surtout au niveau didactique, comment enseigner les langues.

[21] C'était une formation lourde ?

Oui, quand même, avec trente crédits. Et puis un petit mémoire à faire pour chaque cours. Donc sur deux ans. Mais passionnant ! Ça m'a donné envie de créer un matériel de grammaire. Là j'ai créé un matériel de grammaire exprès pour non-francophones, pour les petits, pour faire un peu le tour des thèmes de grammaire de base en première année. Les collègues me l'empruntent maintenant. J'ai fait aussi un matériel pour la phonétique, j'aime beaucoup travailler avec la phonétique aussi.

Sinon, je viens de terminer l'année dernière une autre formation à l'Université de tout à fait le même style, sur deux ans, cinq modules. « Migrations, les aspects pluriculturels dans le travail ». Là de nouveau, c'était passionnant parce qu'on s'est retrouvé avec des gens travaillant de nouveau dans des milieux très différents mais qui avaient à voir avec le pluriculturel. Donc il y avait des enseignants de primaire, des gens de la santé, du CHUV, des assistants sociaux, des gens au contrôle des habitants... Ça c'était une formation beaucoup plus basée sur le culturel, les échanges, les questions politiques,...voilà. Mais il y a eu un seul mémoire à faire, à la fin de la formation. Moi j'en ai fait un que j'ai appelé « Du poids des petits riens », c'est-à-dire tout ce qui dans l'école, toutes les petites choses qui déstabilisent ou qui dépayser quand un enfant arrive dans une nouvelle école. En laissant de côté, les aspects de la langue. Tous les codes de l'école qu'il faut comprendre.

[22] Le directeur de ton établissement reconnaît les formations que tu fais ? Comment ça se passe par rapport à la prise en compte de ces formations ?

Je lui donne une copie du certificat quand je le reçois et il le met dans le dossier. [Rires] Mais tous les enseignants qui étaient avec moi, on sait que ça ne sert à rien, on ne va pas monter en grade professionnellement avec cette formation. Est-ce qu'on arrivera à avoir plus de poids dans la discussion ? Peut-être, mais c'est de toute façon informel. J'ai par exemple donné une copie de mon mémoire à mon directeur, il ne m'en a jamais reparlé, je pense même pas qu'il l'a lu, il ne m'a jamais donné de nouvelles.

[23] Aucun retour de sa part donc, aucune reconnaissance ?

Non, non.

[24] Et des collègues ?

Oui, certaines. J'ai deux, trois collègues intéressées. Une maîtresse d'enfantine, qui maintenant donne aussi du CIF, puis encore une autre d'enfantine. Puis de temps en temps, comme ça, oui, j'ai peut-être quand même une certaine crédibilité quand je donne mon avis sur ces enfants-là. Mais ça reste très informel. Par exemple il y avait un poste de doyen d'accueil qui existe à Lausanne mais pas dans les petits établissements. Alors c'est vrai qu'on s'était dit avec la doyenne régulière que je pourrais faire ça,... mais c'est pas tellement possible pour des questions budgétaires, parce que les doyens changent de

(volontaire) et sur l'enseignement des langues étrangères

I :2 formation à l'Uni sur deux ans « migrations, les aspects pluriculturels dans le travail », avec la rédaction d'un mémoire au bout

Pas de reconnaissance de la part du directeur sur les formations continues qu'elle effectue

classe...enfin c'est des problèmes...

[25] *Ça serait pourtant une juste reconnaissance ?*

Oui, voilà. Mais non, on pourrait pas me donner ce titre officiellement parce qu'il y a un problème financier, et d'heures en plus, et de reconnaissance, et tout. Mais je le fais un peu parce que chaque fois que j'entends qu'il y a un problème avec un enfant non francophone, j'ai l'oreille qui se dresse et pis je mets mon grain de sel.

[26] *Tu as un rôle d'experte un petit peu, non ?*

Un petit peu oui. Mais bon, il faut se méfier parce que certains peut-être ne le reconnaissent pas ce rôle. Je préférerais qu'on me dise quand même que je suis répondante, tu vois, juste comme ça, un titre, répondante d'accueil. Parce que c'est vrai que si c'est un élève que je ne suis pas du tout, en théorie je n'ai rien à dire. Alors que si j'étais nommée répondante d'accueil, doyenne d'accueil, je pourrais m'occuper aussi des problèmes qu'il y aurait en enfantine et des plus grands. Tandis que là je fais attention de ne pas marcher sur les platebandes des autres.

[27] *Ça arrive que tes collègues te demandent conseil pour comment faire des fois ?*

Un peu trop rarement. Mais bon, de toute façon, il y a toujours beaucoup de difficultés de parler de ses problèmes, que ce soit avec ces enfants ou avec les autres. De dire « j'ai un problème avec cet élève », c'est toujours difficile à dire parce que c'est un constat d'échec. Les enseignants n'aiment pas beaucoup que les autres enseignants viennent les voir travailler. Y a beaucoup de choses comme ça. Mais dès qu'on se partage un élève, je demande comment ça va. Mais qu'ils viennent comme ça, non, pas tellement.

Au niveau formation, j'ai aussi suivi quelques formations à la HEP, mais que je trouvais beaucoup plus légères. J'en ai suivi une il y a deux ans, sur des après-midi, pas tellement pour apprendre des nouvelles choses, mais plutôt pour avoir des contacts avec d'autres enseignants. Parce qu'il y a la notion d'échange de pratiques. Parce que je me sens très seule. Bon, X... [une connaissance que nous avons découvert avoir en commun] qui le fait un peu, on peut échanger. Mais sinon je me sens complètement seule ! Quand il y a des problèmes, des décisions à prendre, des choses au niveau de la structure, j'ai toujours un peu peur de faire faux ou trop partir dans ma petite idée à moi, ma direction à moi. J'ai une tendance plutôt intégrative moi, à les intégrer trop vite les enfants. Donc j'aime bien avoir l'avis des autres. Et c'est pour ça que j'ai voulu avoir des contacts avec les enseignants de Lausanne. Et maintenant il y a donc des rencontres entre les enseignants de la région, Bex, Aigle, Leysin. C'est tout nouveau ces rencontres. Il y avait une cheffe de file, et puis il y a dix ans, elle avait fait une journée de formation pour les enseignants de CIF de la région. J'ai trouvé ça super de rencontrer des enseignants qui des fois prennent mes élèves quand ils démenagent, à Bex ou à Aigle. Et on a fait comme ça un peu connaissance. Moi j'ai pensé qu'il y aurait chaque année une journée comme ça. Et puis après, non, il n'y avait plus rien. La cheffe de file me disait « y a que toi qui en a besoin, les autres ils en ont pas besoin ». Mais il faut dire que les autres ils sont déjà en équipe, à Bex, à Aigle. Moi je suis toute seule. Et puis finalement, cette année, en septembre, on a fait une journée d'échange. Et puis après on en a organisée une à Bex, puis à Aigle et la dernière là, à X..., c'est moi qui ai invité. On a envie de continuer.

[28] *Mais c'est complètement spontané, sur votre initiative ?*

Oui, en dehors des heures bien sûr. Pour ceux qui ont envie. J'espère que ça continue.

[29] *A table, on a parlé avec ton mari, du fait que pendant votre formation initiale, vous n'avez eu aucun cours quant à l'interculturalité, la multiculturalité ou multilinguisme...*

Non, rien du tout. Mais bon, c'étaient les années huitante, donc c'est assez vieux, et puis à Genève. On peut se dire que maintenant c'est différent.

S-P :3-2 regrette qu'il n'y ait pas plus d'échanges avec les enseignants

I :2 formations continues à la HEP, mais plus légères

S-P : surtout pour créer des contacts avec des professionnels pour pouvoir échanger sur les expériences

I :1 aucune formation à l'interculturalité à

[30] *Oui, mais alors il y avait déjà une population italoophone, hispanophone...*

Oui, déjà quand j'étais enfant, à l'école, il y avait énormément. Mais dans la formation il n'y avait rien !

[31] *Une idéologie d'une école monolingue et monoculturelle qui dominait ?*

Ouais.

[32] *Penses-tu que tu avais conscience que tu allais te retrouver à enseigner dans des classes multiculturelles et multilingues ?*

Non, je ne pense pas. Bon, on avait quand même une conscience de ce qui se passait car on faisait des remplacements dès la première année de formation.

On y allait comme ça, six mois, sans aucune formation. Chaque fois que nous avions un temps libre, après, on faisait des remplacements. Je pense que j'ai réalisé qu'il y avait des enfants de toutes les couleurs dans les classes, comme ça, spontanément.

[33] *Et malgré ta longue expérience sur le terrain, les cours que tu fais encore, t'amènent quelque chose par rapport à la multiculturalité, au multilinguisme présents dans tes classes ?*

Ben oui ! Evidemment ! Comment dire ? Ce n'est pas ça qui m'a révélé ce qui se passe dans la réalité, mais de travailler dans la réalité, oui. J'ai appris et compris beaucoup de choses. Puis bon, ça va aussi dans le même sens... quand tu parles d'hétérogénéité, c'est quand même un terme qu'on a entendu dans nos cours, les enfants sont tous différents. Ils apprennent pas au même rythme. Ça oui, l'hétérogénéité à ce niveau, les formateurs se battent pour faire passer l'idée qu'il n'y a pas d'élève modèle, y a pas de norme. C'est une illusion la norme !

[34] *Comment se fait-il alors qu'elle persiste autant ?*

C'est un message qui a de la peine à passer ! Et puis c'est tellement compliqué. Du moment que tu tiens compte de l'hétérogénéité, c'est un travail horrible. C'est très, très difficile. C'est une simplification. Parce que du moment que tu te dis celui-ci il a besoin de ça, celui-ci cela, etc., ça veut dire différencier. C'est génial mais ça te fait une tête comme ça !

[35] *N'est-ce pas un peu ce qu'ils ont essayé de faire avec EVM ?*

Oui, et c'est pour ça aussi que ça se casse la figure. C'est parce que c'est très compliqué. On ne peut pas se former à ça en quelques heures !... et si on n'a pas envie ! Si on nous oblige à le faire, et qu'on a pas envie, c'est dur !

[36] *Regrettes-tu que dans les aspects de l'hétérogénéité abordés dans ta formation, il n'y ait pas eu une place pour la multiculturalité ?*

Ouais, on pourrait se dire que c'est une hétérogénéité comme une autre. Mais il y a quand même des aspects spécifiques par rapport à des enfants qui parlent d'autres langues et sont d'autres cultures. Et ça serait bien d'y être sensible quand même. C'est compliqué ! Mais... Non, je crois qu'il faut le faire ! C'est trop important. Il faut, ça c'est sûr ! Parler d'hétérogénéité dans les classes, ça ne suffit pas !

[37] *A un niveau plus concret, est-ce qu'il y a des problèmes ou des apports entre les enfants, par rapport à leurs langues ?*

Il y a des choses différentes. Mais je parlerais plutôt d'apports que de problèmes. Y a des choses marrantes. T'as vu tout à l'heure, avec les enfants de la FAREAS, il y a L... qui a dit « ah oui, moi je parle arabe », alors qu'elle est d'origine ukrainienne, elle dit ça simplement parce que de temps en temps ils s'amuse à dire les chiffres en arabe, ou en anglais, etc. et puis ils s'écoutent parmi, ils s'apprennent l'alphabet, et pis ils ont l'impression de savoir parler anglais parce qu'ils savent dire « good afternoon ». Alors il y a un mélange parmi ces enfants-là qui est assez génial. Et ils se comprennent en général très bien. Il y a une sorte de sabir entre eux. Surtout ceux qui habitent évidemment ce même bâtiment de la FAREAS et là j'ai vu, quand il y a des Albanais, des Tchèques, des Serbes, des Croates, heu... comme ce sont des langues qui ont des racines communes, ils se comprennent, mais je ne sais pas pourquoi.

la base

I :2 la formation reste essentielle pour mener la réflexion et enrichir la pratique

S-P :1-2 nécessité d'une formation au multilinguisme et au multiculturalisme, les généralités ne suffisent pas

S-P : 2-5 la présence des langues multiples ne pose aucun problème aux enfants, ils en jouissent plutôt et en font des liens entre eux

Souvent je leur demande « mais vous parlez la même langue ? » et puis « non non, mais je comprends sa langue ». Il semble qu'il n'y a pas de problème entre eux. Pourtant le bosnien et l'albanais, c'est pas la même chose ! Mais ils se comprennent assez bien. Je me demande si des fois ils ne mélangent pas les mots pour se comprendre mieux. Et pis l'année dernière, j'avais des enfants tchèques qui comprenaient très bien le serbo-croate. Alors j'ai pas étudié à fond les parentés, mais dans tous ces pays de l'est ils communiquent très vite, très bien. La petite Tchétchène disait qu'elle parlait l'ukrainien, c'est pas vrai. Par contre son papa parle le russe et les deux papas entre eux parlent le russe. Mais sinon la petite parle tchétchène et l'autre petite parle ukrainien. Alors je pense, il y a un petit mélange qui fait qu'ils se comprennent très vite. T'as vu, ils ont tous levé la main pour dire qu'ils parlaient français alors que certains c'est pas encore bien terrible ! Alors voilà, donc ils aiment dire qu'ils parlent la langue du copain. C'est chouette. Y a un autre truc auquel je pense qui est assez rigolo. Ça peut être négatif, enfin non, c'est plutôt une preuve d'intelligence ! Il y a certains enfants qui repèrent très vite quel est leur niveau de français. R... le fait par exemple. Quand il parle français avec un enfant qui parle moins bien français que lui, il lui parle avec un mauvais français. Il simplifie, alors qu'il serait capable de dire « donne-moi ma gomme », quand il parle à un enfant qu'il considère comme moins avancé en français, il va dire « toi-gomme-moi-donner », au lieu de faire une vraie phrase, pour se mettre à son niveau. Ça c'est quelque chose que j'ai vu quelque fois. Il y a un petit aspect de rabaisser l'autre aussi, alors dès fois je lui dis « eh, il doit aussi apprendre le français alors fais l'effort de parler comme il faut, je sais que tu peux ». Alors c'est marrant. C'est à la fois positif parce qu'il fait l'effort de se mettre à leur niveau et puis d'un autre côté, c'est pas très pédagogique.

[38] Y a pas de rejet de langue entre eux ?

Non, en général ça se passe bien. Des fois il y a des problèmes entre les parents et ça rejaille sur les enfants. Des choses qui concernent les adultes. Étonnamment, ça se passe beaucoup mieux que ce qu'on pourrait croire.

[39] Et entre ceux qui parlent la même langue d'origine, ils s'entraident ?

Oui, mais pas spécialement... au début...

Alors là, il y a deux écoles. Il y a ceux qui diraient « oh, il faut surtout pas qu'ils parlent portugais » ou bien on va faire exprès de mettre le petit Portugais qui arrive dans une classe où il n'y a pas de Portugais parce que sinon il va faire que parler portugais et il va pas faire d'effort en français. Moi je ne suis pas d'accord avec ça. Et... une année peut-être avec les Bosniaques où ils ne parlaient qu'entre eux... là j'ai dit attention, y a un problème. Ça peut arriver. Mais sinon, pour moi, y a pas de problème.

[40] Tu essayes de favoriser cette collaboration entre eux ?

Ah oui, si je peux m'aider d'un autre qui peut m'aider à traduire ce que j'ai besoin de dire, je ne vais pas m'en priver.

[40] Tu penses que c'est valorisant pour eux ?

Ah oui, je pense. Moi j'aime bien... Un truc que j'ai observé : moi j'aime bien valoriser leur passé, ce qu'ils savent d'avant, et ils ont parfois de la peine à ressortir leur langue maternelle, dans le cadre de l'école. Très souvent, quand je leur dis « comment tu dis ça dans ta langue ? », « ah, j'ai oublié ». C'est très souvent le premier réflexe, c'est assez étonnant.

[41] Et c'est dû à l'environnement tu penses ? A la maison ils retrouvent les mots ?

Oui, mais ils sont dans une atmosphère où ils ne retrouvent pas les mots qu'ils retrouvent dans une autre atmosphère.

[42] Tu essayes aussi de tenir compte des compétences qu'ils ont acquises avant d'arriver ici aussi ?

Oui, j'essaie un peu, mais je ne le fais pas beaucoup. J'essaie de trouver du matériel dans leur langue avant qu'ils arrivent. J'aime bien avoir des livres dans leur langue, et puis je mets leur alphabet, j'expose le fait qu'il y a globe-livres...

S-P :2-5 elle n'a rien contre le fait que les enfants parlent leur langue entre eux. Valorisation de leur langue

S-P :2-4 fait appel à leurs compétences linguistiques

S-P :2-3 & 4 valorisation des connaissances antérieures et de leur langue maternelle

S-P :2 prise en compte de leur allophonie et valorisation de leur

Rien que de découvrir la langue qu'il parle, parce que des fois la maîtresse régulière ne sait même pas quelle est la langue qu'il parle, elle ne s'est pas posé la question ! Et moi j'aime bien leur dire, c'est plutôt l'albanais, ou le bosniaque ou... parce que quand ils viennent de Serbie, c'est pas évident de savoir tout de suite. J'ai des petites fiches, ou des chansons ou des poésies et puis ils peuvent essayer de lire pour voir quelle est leur langue. Par contre je ne les embête pas s'ils ne savent pas.

Sinon, j'aime bien faire aussi des parallèles. Quand ils n'y arrivent pas bien à faire prononcer quelque chose, je leur demande de m'apprendre quelque chose dans leur langue, et j'essaie de répéter. En général, c'est tellement difficile qu'ils rigolent. Sans faire exprès, j'y arrive pas. Ou alors ils me disent « oui oui, c'est très bien ! » alors que je sais que c'est pas ça, alors je leur redemande. Des fois ils ont des prénoms... c'est difficile..., c'est important de le dire bien et je demande jusqu'à ce que ça soit juste. Alors ils voient que même quand je me donne de la peine, des fois je n'a arrive pas.

Un autre truc, c'est que les enfants se moquent de ceux qui n'y arrivent pas. B... [son mari] il a aussi une théorie, puisqu'il n'y a aussi des enfants difficiles, il dit que souvent c'est les enfants qui ont de la peine qui se moquent de ceux qui ont de la peine. L'explication je ne peux pas la donner. Mais c'est pas le bon qui rit fort quand un se trompe. Je dois souvent travailler là-dessus, ne pas se moquer.

[43] *Mais c'est pas aussi les enfants en général, qui se moquent ?*

Oui oui, mais là on remarque ça tous les deux, B... et moi. Bizarrement, c'est ceux qui n'y arrivent pas non plus qui se moquent.

[44] *C'est chouette cette complémentarité qu'il y a entre vous !*

Des fois c'est un peu lourd parce qu'on parle beaucoup d'école ! Non mais c'est passionnant.

[45] *Est-ce que tu penses que c'est possible de valoriser les langues dans les classes régulières, et souhaitable ?*

Alors oui, je pense que c'est souhaitable. Valable 100 % oui. Maintenant, le problème, c'est que ça reste une question de bonne volonté des enseignants, donc y a quelques enseignants qui sont très intéressés par ça et qui font des choses là autour. Et puis d'autres qui diront qu'ils ont le programme, qu'ils ont pas le temps, le programme... et ils vont pas le faire. Ça dépendra tout de la personnalité des enseignants. Alors maintenant il y a cet extraordinaire matériel EOLE. Moi j'en ai entendu parler parce que j'ai suivi des cours avec Christiane Perregaux, j'ai commandé le matériel quand il a paru, mais moi je ne l'utilise pas ! Je refuse si on veut, c'est presque politique. Je n'ai pas besoin. Je n'ai pas besoin de montrer à mes élèves qu'il existe d'autres langues, ils le testent toute la journée. Pour moi, ce matériel il est pour les classes régulières. Absolument !

[46] *Tu as pris connaissance de ce matériel à travers les cours ? Il n'y a pas eu d'autre canal ?*

Je me suis abonnée aux revues Créole, qui traitent des langues plurielles, sur Genève. Et puis on a reçu un petit papier pour informer. Mais personne n'a été formé pour utiliser le matériel, sauf ceux qui avaient envie. Alors pour moi c'est un problème car ça reste juste pour les volontaires.

[47] *Des enseignants déjà acquis à la cause dans le fond ?*

Alors que c'est justement dans les classes des maîtres qui n'en ont jamais entendu parler, qui ne sont pas très intéressés par cette question, c'est justement là qu'il faudrait que ce matériel arrive. Alors il est peut-être arrivé dans leurs armoires, mais il n'a pas été ouvert.

[48] *Tu verrais une possibilité pour que ça arrive jusqu'à ces enseignants ?*

Moi je pense qu'il faudrait une formation obligatoire.

[49] *Obligatoire ?*

Ou fortement recommandée !

langue maternelle
par divers moyens

S-P :1-2 attitude de
réciprocité avec les
enfants allophones.
Reconnaissance de la
difficulté d'apprendre
une langue

A-P-R :2 connaît
parfaitement EOLE,
mais pas nécessité de
l'utiliser elle.
Cependant, elle pense
que ces moyens
devraient être utilisés
dans les classes
régulières.

Pense qu'EOLE devrait
être rendu obligatoire
pour que les profs
l'introduisent
réellement dans leur
enseignement

[50] *Qui passerait par les directeurs, en gros ?*

Ouais, une journée pédagogique par exemple. On se creuse toujours la tête, parce qu'il y a une journée pédagogique par année qu'on peut faire dans l'établissement. Y a deux ans, j'avais proposé une journée. On peut proposer nos thèmes, personne n'avait proposé sauf moi, alors j'avais proposé un thème autour du plurilinguisme. Mais du coup, y a des profs qui ont rué parce qu'ils n'avaient pas choisi ce thème... mais bon. Cette année on a fait sur la lecture, avec des ateliers différents.

Mais ça pourrait se faire aussi au niveau cantonal. Je trouve que c'est un nouveau matériel qui est normalement... quand on introduit un nouveau matériel de maths par exemple, il y a des journées de formation pour utiliser ce matériel, et les enseignants sont obligés d'aller. Alors si le canton trouve que c'est un sujet important, on pourrait imaginer qu'il dise « voilà, il y a un nouveau sujet, on aimerait que vous fassiez quelques heures pour que vous l'intégriez dans vos cours, on veut que vous le fassiez, donc on vous invite à venir à une formation ». EOLE, pour le moment, c'est volontaire. Ce que je déplore, ils l'ont simplement ajouté à la liste du matériel qu'on peut commander. Et puis dans la liste des cours, il y a un cours autour d'EOLE. Un titulaire qui n'a pas trop écouté à la dernière conférence des maîtres et qui lit pas trop les listes de cours n'en aura aucune idée.

[51] *As-tu pu noter un changement chez les enfants, au fur et à mesure de leur apprentissage du français ?*

Oui, ça c'est clair et net. C'est tout bête. Quand ils ont pas les mots ils utilisent les mains. Puis au moment où ils ont les mots ils utilisent moins les mains. Y a des enfants qui sont très violents au départ. Moi j'ai vu des enfants qui tapaient tout le temps. Petit à petit, plus ils apprennent la langue moins ils sont violents. Ça veut pas dire qu'ils sont tous violents quand ils ne comprennent pas ce qui se passe. C'est vrai qu'il ne faut pas se baser sur la première impression parce que les enfants peuvent changer terriblement, après six mois. Ils peuvent avoir un comportement très différent, se mettre à travailler, à faire des progrès énormes alors que jusqu'à là il n'y avait rien eu du tout.

[...]

[52] *Est-ce que vous faites intervenir des médiateurs des fois ?*

Oui, et des traducteurs aussi.

[53] *Et pour évaluer le niveau scolaire ?*

Non, là non, il n'y a rien. Quand ils arrivent, on a aucun moyen de les tester. Et puis il n'y a pas la volonté de les tester, voir où ils en sont. Je sais qu'à Lausanne ils ont les moyens de les tester, mais évidemment ils ont une grosse population, avec un système qui tourne, un doyen qui reçoit les enfants quand ils arrivent. Bon je me méfie aussi des tests, il y a le pour et le contre. Moi je fais comme je peux.

Avec FAREAS, on s'arrange quelques fois. Sinon si c'est simple, avec d'autres enfants. Mais si c'est plus délicat, alors on fait appel à des traducteurs, par appartenances ou la FAREAS.

[54] *Par rapport aux cours de langues et de cultures d'origine...*

Alors là, il n'y a aucun contact. Ici il y a les cours de portugais ici, mais aucun contact. Je sais parce que je les vois, je sais qui y va, mais il n'y a aucun lien avec leurs enseignants. Par contre je sais un truc intéressant, c'est qu'ils ne prennent pas les enfants la première année. L'école portugaise les laisse apprendre le français, puis à partir de la deuxième année, ils vont apprendre le portugais.

[55] *Les cours se font dans ses bâtiments, mais c'est loin d'être intégré...*

Alors c'est en dehors des heures d'école, aucun contact. Par contre, dans les nouveaux agendas, il y aura mention, une place pour qu'ils mettent leurs commentaires et leurs notes.

Elle propose une journée pédagogique dans l'établissement par exemple

Ou alors une formation imposée par le canton

S-P :3-3

S-P :3-1 pas de contact avec les maîtres de CLCO

[56] *Oui, j'en ai entendu parler. [...] Et d'intégrer ces cours dans l'horaire ?*

C'est un gros problème ça. C'est déjà un gros problème avec le CIF. Est-ce qu'il faut qu'ils aient pendant l'heure de français ou pendant des heures agréables pour eux mais qu'on leur enlève pour faire du français ? C'est compliqué. Je sais que dans les grands degrés ils font ça sur les heures d'allemand, et qu'ils laissent tomber l'allemand, mais qu'est-ce que ça veut dire pour plus tard ? Qu'ils ne pourront pas aller au gymnase après, donc ça c'est pas anodin non plus ! Si on supprime au départ comme ça, c'est déjà décidé à l'avance. Mais ça c'est encore un autre problème ! Surtout si on décide que les enfants non francophones vont en VSO, ça c'est un cheval de bataille, je crois que si j'étais dans ces niveau-là... bon.

Moi je me bats, je me suis battue pour qu'ils ne loupent pas la gym, ni le dessin. [...] Là, quand ils viennent, le matin, ils partent à la gym et à la piscine avec leur classe, ça j'y tiens.

[57] *Le fait d'avoir une autre langue, à part le français, pour ces enfants, ce n'est pas un handicap, selon toi ?*

Ah non, en tout cas pas. Plus on apprend de langues quand on est petit, plus c'est facile. Ce que je regrette de n'avoir jamais fait. C'est un handicap temporaire. Je me bats aussi pour expliquer ça aux enseignantes. J'ai écrit aussi une petite fiche là pour leur expliquer ce que ça veut dire auditeur. C'est temporaire son handicap, voilà, une petite période. Mais cet handicap, ça devient un atout après. Le mécanisme ensuite ça aide pour apprendre les autres langues.

[...]

[58] *Tu as remarqué un changement de l'institution scolaire face aux enfants allophones depuis les années 80 à aujourd'hui ?*

C'est un peu les faits accomplis dans les faits. Tout le monde commence à réaliser que c'est une tendance générale, qu'on aura toujours plus d'enfants comme ça. Des fois il faut que je le répète aussi, parce qu'il y a des maitresses qui me disent « ah zut ! La tuile. J'ai un non-francophone ! ». Mais je leur dis, d'abord c'est une tendance générale et en plus, on est dans un lieu qui est voué à avoir des enfants non francophones. Donc à la limite, il faudrait, quand un enseignant vient enseigner ici, l'avertir qu'ici il y aura du pluriculturel. Alors peut-être que dans les quartiers chics de Lausanne, il y aura pas, mais sinon, partout il y a du multicultural.

[59] *Et tu as l'impression que l'institution scolaire ouvre les yeux ?*

Oui, je crois quand même. De temps en temps, il y a des textes qui parlent des enfants non francophones.

[60] *En parlant de texte, tu trouves que la communication se fait bien avec le canton ?*

Non, très très mal. C'est nous qui devons aller les chercher. Moi j'ai cherché, pour des questions légales, c'est très, très dur de trouver. Alors moi j'ai photocopié et gardé, mais y a pas beaucoup de choses. C'est trop général.

[61] *Par exemple, les directives de la CDIP elles ont de la peine à arriver au corps enseignant ?*

Elles n'arrivent pas du tout, pas tout court ! En tout cas pas sur ce sujet-là ! Alors là il y a un petit manque. Des fois je dois même apprendre au directeur des choses. Lui aussi il aurait tendance à dire « les auditeurs ne redoublent pas », « on est auditeurs pendant deux ans point final », euh... il veut les mettre en classe tout de suite, quand ils arrivent. Il décide de l'enclassement. Mais là j'ai mis mon grain de sel malheureusement parce que voilà... d'ailleurs j'ai souvent écrit au département pour me plaindre du directeur.

[62] *Ça doit être tendu entre vous !*

Oui. Le directeur décide arbitrairement de mettre les élèves dans tel degré ou tel degré, mais sans document valable. Et souvent il les met dans le degré inférieur. Alors moi je suis pas d'accord. Ce qu'il fait faux aussi, c'est qu'il ne

S-P :3-1 voit comme un gros problème l'introduction des CLCO dans la grille horaire, par rapport aux conséquences sur les enfants

S-P :1-1 handicap temporaire de ne pas bien parler français, mais le bilinguisme est un atout

S-P : 1-3 le multiculturalisme et le multilinguisme sont une réalité dont il faut tenir compte dorénavant

A-P-R :3 communication avec les institutions jugée comme pratiquement inexistante et difficile d'accès

prend pas le temps de les connaître pour les évaluer, pour les enclasser. Alors j'ai trouvé un document qui dit qu'on est pas obligés de les enclasser tout de suite quand ils arrivent, on a un mois je crois. Je me suis de nouveau fâchée à la dernière rentrée à cause des intégrations rapides.

[...]

[63] Merci beaucoup, c'était riche.

Entretien n° V

Le cinquième entretien s'est fait avec l'enseignant du fils d'une amie. Alors qu'elle me parlait de la scolarité de son fils et de son maître de classe, j'ai été intéressée à rencontrer cette personne. Mon amie lui a écrit pour lui parler brièvement de ma recherche et de moi. Il a répondu positivement et j'ai pris contact par téléphone peu de temps après.

Le contact téléphonique a été d'emblée très sympathique. Nous nous sommes rencontrés pour l'entretien sur une terrasse au bord du lac. L'échange a été spontané et agréable.

[1] Q : Pouvez-vous me parler de votre rapport aux langues au travers de votre famille ? Y a-t-il eu une langue ou plusieurs langues, si vous êtes francophone ou bilingue ; si vous êtes d'ici ou d'ailleurs...

Je suis issu d'une famille dont la mère est totalement francophone. Le père parlait l'allemand. Mais il a laissé de côté sa langue maternelle pour n'employer strictement que le français. Alors il a fait une espèce de sacrifice à quelque part, imaginant qu'il fallait mettre toute son énergie dans une seule langue et que d'en investir deux ferait éventuellement problème pour ses enfants. Voilà. Mais on sait actuellement d'après toutes sortes de recherches que si les parents sont bilingues ça va pas faire problème pour ce qui est de l'apprentissage d'une langue pour les enfants.

E :3 francophone, mais un père germanophone qui ne lui a jamais parlé allemand
A-P-R :1 montre un intérêt pour la recherche

[2] Q : Donc vous avez grandi en Suisse romande ?

J'ai grandi en Suisse romande, voilà, avec un père qui parlait l'allemand mais qui s'était mis au français, bon an, mal an, et une mère francophone.

[3] Q : Et donc vous, vous avez appris l'allemand par la suite, à l'école, j'imagine...

Je l'ai appris par la suite, oui, et puis je l'enseigne. J'enseigne le français mais j'enseigne aussi l'allemand.

E :4 enseigne l'allemand aussi

[4] Vous avez fait un retour...

Oui, peut-être voilà... un retour à mes origines, à ma famille, à quelque chose qui existe dans le terreau duquel je suis issu. Ouais, peut-être bien... je ne sais pas hein les démarches inconscientes sont difficiles à cerner. Y a une part d'inconscient, probablement.

[5] Vous avez regretté à un moment donné que votre père ne vous ait pas appris l'allemand depuis l'enfance, ou bien ça n'a jamais été un problème pour vous ?

Non... je n'y ai jamais vraiment pensé... mais peut-être que oui ! A quelque part je l'ai senti se déposséder d'une partie de lui-même quand même en laissant tomber sa culture germanique... et peut-être à quelque part, comme il l'avait fait pour moi, j'ai vécu une forme très subtile de... je dirai peut-être pas de culpabilité, mais de sentiment de lui devoir quelque chose, je sais pas.

Sentiment de rendre à son père quelque chose, car il avait abandonné sa langue

[6] Et ensuite vous avez pu parler allemand avec lui quand vous avez appris l'allemand ?

Ouf, peu de chose, pas vraiment... quand je le vois c'est quand même le français... Mais de temps en temps, oui, peut-être qu'on peut fouler une expression pittoresque... je ne sais pas... un intitulé d'article de journal, quelque chose comme ça. Ça ne sera jamais une conversation complète.

[7] Qu'est-ce que vous enseignez et à quel niveau, avec quels enfants ?

Dans le cycle d'orientation, donc cinq, six. Ces années appartiennent au secondaire mais sont des années durant lesquelles on observe les élèves en vue de les orienter pour la septième, la huitième, la neuvième. Alors R... a été

orienté en voie dite pré-gymnasiale, c'est la voie la plus exigeante. J'ai les enfants pour deux ans.

[8] Et vous enseignez le tout ?

Non. J'enseigne le français, l'allemand, l'histoire, la géo et même l'histoire biblique, voilà, puisqu'il y a toujours dans le canton de Vaud un enseignement religieux.

[9] Comment êtes-vous arrivé aujourd'hui à enseigner aux cinq sixième ? Quel a été votre parcours ?

J'ai commencé à enseigner en septième, huitième. J'avais d'abord des grands élèves. Puis suite à une réforme des structures de l'école vaudoise il a fallu que certains maîtres acceptent d'enseigner en cinq, six. Beaucoup étaient réticents parce qu'il semblait que ça serait des années difficiles ces années d'orientation. Surtout que l'orientation ne se passe pas selon des procédés automatiques. Il faut tenir compte d'énormément de choses, discuter avec les parents, toute une espèce de paramètres qui font qu'on peut se trouver dans une situation délicate quoi. On m'a demandé et puis je me suis dit que ça pouvait être une possibilité de renouvellement personnel d'enseigner en cinq, six.

[10] Vous avez fait l'Ecole normale... ou peut-être vous avez fait votre formation à Genève ?

Non non. Formation école secondaire, gymnase, Ecole normale à Lausanne.

I :1 Ecole normale à Lausanne dans les années 70

[11] Pendant votre formation à Lausanne, vous vous souvenez s'il y avait des cours qui abordaient le multilinguisme au sein de l'école, ou bien la problématique des enfants migrants ?

Alors là... je ne me rappelle pas vraiment mais il ne me semble pas que j'ai pu suivre des cours à ce sujet... non. Mais disons que j'ai le sentiment qu'on avait une approche quand même vis-à-vis des élèves d'autres cultures, une approche je dirais ouverte, sensible. J'ai le sentiment que l'Ecole normale des années '70 se posait la question et puis essayait de se montrer accueillante. Et puis les collègues que j'ai pu connaître à cette époque ne me paraissaient pas avoir une attitude fermée ou de refus d'entrée en matière. Enfin, ils ne demandaient pas forcément aux élèves de se conformer immédiatement aux habitudes de la classe, au rythme de la classe.

I :1 pas de formation particulière de base à l'interculturalité, mais sentiment que l'ouverture était dans l'air du temps

[12] Quand vous avez fini l'Ecole normale et que vous avez commencé à enseigner, est-ce qu'il y avait déjà une hétérogénéité dans les classes au niveau des cultures et des langues ?

Oui oui, il y avait une hétérogénéité, tout à fait. Et puis j'ai le sentiment qu'à quelque part j'étais préparé. Je ne sais pas, on est préparé à partir du moment où on est dans un état d'esprit d'ouverture et de désir d'accueillir en soi-même, comme dans sa classe, l'autre, l'autre, que ça soit ce qui vient d'ailleurs ou la personne qui vient d'ailleurs. Donc une attitude d'ouverture générale. Mais peut-être pas alors avec je dirais des éléments précis de mise en œuvre.

E :4 attitude aussi « innée » à l'ouverture, à l'Autre

[13] C'était plutôt un état d'esprit ?

Oui, plutôt un état d'esprit général. Ouais !

[14] Vous pensez que cet état d'esprit général vous l'aviez déjà, comme une donnée personnelle, ou c'est quelque chose qu'on vous a plus ou moins transmis dans votre formation ?

Oui bon, je pense que je l'avais déjà hein. Un intérêt illimité pour tout ce qui est différent. Mais je pense aussi que dans la formation j'ai trouvé des gens qui étaient de toute façon ouverts et puis la formation allait toujours dans le sens d'être ouvert aux autres et aux différences, quoi... aux différences d'aptitudes pour un groupe d'élèves d'une même culture, aux élèves d'ici, mais aussi une différence de caractère, de vie, de milieux socioculturels, mais aussi différence d'origine nationale.

[15] Je vois... Là je rentre un peu plus dans le rapport à la langue et au multilinguisme au sein de l'école. Est-ce que vous avez l'impression que vos classes, actuellement, sont multilingues ? Avec beaucoup d'enfants allophones ?

Oui, alors beaucoup d'enfants qui sont allophones. Mais qui ont une connaissance du français qui est en général quand même assez bonne et qui permet de suivre les cours et de progresser. Mais il y a énormément de langues qui sont représentées, oui, tout à fait.

S-P :1-3 école
clairement
multilingue

[16] Est-ce que vous avez l'impression que cette quantité de langues représentées pose un problème par rapport au niveau de la classe ?

Non, je ne pense pas. Je ne pense pas du tout. Je pense qu'il y a énormément d'enfants d'ailleurs qui venant d'une autre culture, je dirais manifestent d'autant plus d'intérêt pour le français qu'ils se rendent bien compte qu'il y a peut-être un effort supplémentaire à faire... je ne sais pas... moi j'ai pas l'impression que ça représente un problème, que ça les freine.

S-P :1-2 le
multilinguisme n'est
pas un problème pour
le niveau général de
la classe

[17] Et entre eux, entre les enfants, est-ce que des fois le fait d'avoir des langues différentes, en plus du français langue commune, est-ce que ça peut poser des problèmes entre eux ?

Euf... disons qu'au niveau 11-12 ans il ne me semble pas tellement. Chez les plus grands des fois, j'entends des remarques un peu connotées par rapport à certaines origines nationales, culturelles... donc là je pense qu'il y a un travail à faire, qui est un travail de tolérance, de respect de l'identité de l'autre quelle qu'elle soit... et il s'agit de dépasser certaines idées reçues par rapport à certaines nationalités peut-être. Y a un travail à faire quand même là, c'est vrai. Peut-être plus au niveau des ados.

S-P :2-5 la langue
n'est pas sujet à
querelle chez les
jeunes élèves, mais
peut-être chez les
adolescent

[18] Mais ça serait plus lié à la nationalité que directement à leur langue ?

Oui, à la nationalité. C'est vrai qu'on a l'impression que certains élèves qui viennent de certains pays sont,... je ne sais pas... par ce qui se dit à la maison, de par certaines choses qui circulent, certains préjugés, peuvent être, a priori, regardés d'un mauvais œil... et puis y a quelque chose à dépasser quoi !

[19] Et là, vous pensez que l'école a un rôle à jouer ?

Ah ouais, je le pense. Ouais je le pense alors ! De toute manière il faut dépasser les mouvements primaires de crainte, de rejet de l'autre. Et puis au travers d'une démarche consciente en venir à une attitude d'ouverture, dont ceux qui l'ont ressentent vite comme étant une attitude bonne, bienfaitante, ouais...

[20] Et dans quelle mesure votre rôle d'enseignant pourrait favoriser ça, concrètement ?

Oui alors, moi je pense que dans la vie de tous les jours il s'agit de ne pas tolérer que de mauvaises paroles, des attitudes pénibles circulent. Maintenant il s'agit de profiter de toutes sortes de circonstances pour avoir des moments de discussion, des moments durant lesquels on va mettre cartes sur table et on va essayer de voir ce qu'il se passe. Si j'ai l'impression qu'à quelque part il y a une espèce de problème avec certains groupes ethniques, eh bien on va mettre carte sur table et voir ce qui en est et puis on parle, on va de l'avant, et puis il faut remettre évidemment plusieurs fois sur le métier... il faut être attentif à ça.

[21] Dans votre enseignement, dans le quotidien, est-ce que vous tenez compte du fait qu'il y a des enfants qui viennent d'horizons différents, de cultures différentes, qui ont des langues différentes ? Ou bien vous pensez que c'est mieux de ne pas relever cet aspect de la réalité ?

Ah, moi je pense qu'il faut en tenir compte, oui oui, c'est excellent de relever tout cela. Ça fait partie du désir d'exacerber les saveurs diverses qui se trouvent au sein d'une classe. Euh et puis et puis aller toujours dans cet esprit,... Je pense à cette petite phrase de Saint-Ex, qui dit « celui qui est différent, loin de me nuire ou de péjorer mon environnement, m'enrichit ». Voilà. Oui, je pense que pour moi l'idée ce n'est pas de faire table rase des particularismes, c'est de les laisser exister voire de les exacerber avec l'idée

S-P :2-1 il faut tenir
compte des différences
comme des
enrichissements, des
éléments positifs, ne
pas les cacher ou les

que chaque particularisme est quelque chose de riche et fait que la vie est moins monotone, est moins ennuyeuse.

[22] Et vous ressentez que les enfants apprécient ça ?

Oui, je le pense. Je pense que... Au début ils sont un peu étonnés quand on leur demande, éventuellement, à une occasion ou une autre, de parler d'eux, de leur culture... ils se demandent si on est pas en train de les piéger... ils sont pas forcément habitués à ça. Et puis sur deux années qu'on est ensemble, je crois qu'ils se rendent compte qu'il n'y a aucun piège, qu'au premier degré on leur permet d'être ce qu'ils sont et puis qu'on les voit comme ayant avec eux dans leur bagage une spécificité qui va être un plus pour la classe.

[23] Ils ont des façons de vous le manifester ?

Ah oui, je pense. Des enfants qui se sentent reconnus, c'est des enfants aussi qui vont mieux jouer le jeu, c'est clair. Qui vont mieux adhérer, qui vont tirer à la même corde et qui vont être plus participatifs, participants.

[24] Ça me fait penser à un petit détail qu'O... m'avait dit quand elle m'a annoncé que son fils allait en VSB. Elle est évidemment très fière de son fils. Elle m'avait dit « mais tu sais, trois autres de ses copains sont aussi des enfants allophones qui vont en VSB ». C'est intéressant. Pour vous aussi, ça doit...

Ah oui, tout à fait. Et pour moi, ce sont souvent les élèves allophones qui vont faire le plus d'efforts, qui vont être d'ailleurs très assidus, qui vont chercher certaines systématiques dans l'apprentissage... moi je suis très souvent étonné, subjugué !

[25] Et à ce sujet vous échangez des fois avec vos collègues, vos points de vue ?

Oui, on a des échanges. L'année passée on a passé très exactement, parce qu'on les a comptées, vingt-quatre périodes, vingt-quatre fois quarante-cinq minutes ! à échanger sur les élèves allophones...

[26] Sur les élèves allophones ?

Et puis ça continue l'année prochaine...

[27] C'est un gros investissement...

Ah oui, c'est un gros investissement. On se retrouve déjà le jeudi quand bien même la rentrée c'est le lundi 19, eh bien le jeudi 16, on se retrouve déjà le jeudi matin quatre périodes pour ce qui regarde les élèves d'origine étrangère, de langue et de culture étrangère, avec l'idée de leur proposer, comme ça été le cas l'année passée, une heure hebdomadaire qui leur appartient. Qui leur appartiendra même !

[28] Donc dans l'horaire scolaire ?

Dans l'horaire scolaire, ouais.

[29] A tous les élèves ou seulement aux élèves allophones ?

Alors c'est plutôt pour les élèves allophones. Notez qu'un élève non allophone voudrait participer et bien il le pourrait. J'ai toujours eu cette idée pour ce qui est des cours particuliers, que finalement ceux qui ne sont pas forcément invités au premier chef peuvent aussi être intéressés.

[30] Et donc ils pourraient en faire quoi ? Par exemple ça serait un enseignement de langue et de culture d'origine ou bien...

Non, pas vraiment, ça c'est plutôt l'affaire des communautés auxquelles appartiennent les élèves. Non, disons qu'ici il s'agit d'un enseignement durant lequel on va entrer en contact avec la culture francophone oui, mais en tenant compte des cultures spécifiques quand même, en permettant aussi aux élèves de parler de leur langue et d'eux-mêmes.

[31] Donc ça serait encore autre chose que les cours intensifs de français, ni des classes d'accueil ?

effacer

S-P : 2-4 & 5
valorisations des
enfants au quotidien,
tant de leur culture
que de leur langue
Ceci a un effet positif
sur leur attitude en
général, ils se sentent
mieux

S-P : 2 les enfants
allophones sont
souvent très assidus

S-P : 3-2 réseau
d'échange avec les
autres maîtres, mise
en place de stratégies
communes avec les
enfants allophones

S-P : 2-1 introduction
d'une heure dans la
grille horaire réservée
aux enfants
allophones

S-P : 2-1 permettre un
contact privilégié
avec les diverses
cultures à ce moment

Non, c'est encore autre chose...

[32] *Ah c'est intéressant. C'est la première fois que j'en entends parler...*

Ah oui oui, c'est assez original. On va par exemple...on va avoir des cours durant lesquels, je ne sais pas... on va apparier des mots français avec des mots de la langue des enfants. S'ils viennent du Portugal, ça sera des mots portugais. On fera des rapports linguistiques, ils pourront s'exprimer en portugais aussi.

[33] *Et puis ce comité, vous êtes les enseignants d'une classe ou c'est tout le collège ?*

Non, c'est pas tout le collège. C'est tout le cycle d'orientation. Tous les maîtres de français qui enseignent en cinquième et sixième, ça fait une douzaine de collègues, sont pris à partie avec ce projet.

[34] *C'est avec ces enseignants-là que vous aviez pris les vingt-quatre périodes ?*

Ouais... ces enseignants-là.

[35] *Et les autres ? Ils participent aussi à ces discussions ?*

Non, c'est vrai que les enseignants qui n'ont pas de français à leur cours alors ne sont pas mêlés à ces histoires-là. Notez qu'on peut, quand même, petit à petit, dans le cadre des conseils de classe, mettre en évidence certaines choses, leur parler de ce que l'on fait. Et puis je pense que petit à petit, quand même, ils en viendront à être informés, à avoir des éléments, ouais.

[36] *Donc vous voyez un intérêt quand même à cette ouverture, de la part de vos collègues ?*

Ah ouais, tout à fait. Parce qu'on a une clientèle allophone comme jamais, au collège X. Je pense qu'on a la clientèle allophone la plus importante de Lausanne certainement. Donc on a énormément de cultures rassemblées et puis y a certainement quelque chose, ça nous amène à vouloir enrichir notre approche. Y a nos approches individuelles, empiriques. Mais y a aussi un désir de partager nos expériences puis de structurer aussi à travers un cours qui nous est donné par une spécialiste.

[37] *Un cours qui vous est donné par une spécialiste ?*

Oui, cette spécialiste. On a obtenu qu'elle intervienne. Il a fallu faire appel à elle. C'est pas du tout elle qui est venue d'autorité à notre rencontre, mais c'est une démarche de notre part.

[38] *Et sa spécialisation, c'est quel domaine ?*

C'est certainement l'anthropologie, la sociolinguistique et des choses comme ça. D'ailleurs vous la connaissez peut-être, elle s'appelle Claudine Pont.

[39] *J'en ai entendu parler. Elle enseigne à la HEP, c'est juste ? Je ne l'ai pas encore rencontrée.*

Voilà, oui. Alors c'est la grande spécialiste. Ah oui, je pense que vous aurez un profit énorme. Elle sait tout sur tout et puis en même temps elle n'a pas la grosse tête. C'est-à-dire elle vient très gentiment, elle n'est pas là pour nous présenter son immense fonds de commerce. Non, elle vient et puis en fonction de ce qui nous semble bien, utile et nécessaire elle va proposer des pistes.

[40] *Mmm...je vois. Avec les entretiens, je commence à cerner le fonctionnement des écoles. Et j'ai l'impression que dans certains établissements, le directeur a un rôle central dans les décisions, dans les attributions aussi des fonds... Le directeur de votre établissement semble très favorable à...*

Oui, tout à fait. Et puis la doyenne aussi. Comment ça a démarré ? Eh bien quelques collègues ont pensé qu'on pourrait faire quelque chose. La doyenne et le directeur ont été pris à partie et ça a été oui. On a l'impression que c'est quelque chose de tout à fait primordial pour l'intégration des élèves allophones dans le but de leur permettre d'avoir une scolarité meilleure et puis aussi avec

S-P :3-2 collaboration avec les autres maîtres de français

S-P :1-3 tenir compte de la présence de l'allophonie dans la pratique des enseignants, adaptation à la situation

A-P-R :1 intervention d'une formatrice de la HEP auprès des enseignants

A-P-R : 4 bonne relation et échange avec la direction de l'école

l'idée de faire une œuvre positive dans cette société où on a l'impression qu'il y a quand même une certaine tension, une certaine violence, voilà le mot est lâché, qui est peut-être due à un manque de tolérance interculturelle parfois ; y a pas que ça, y a certainement beaucoup d'autres choses qui rentrent en ligne de compte mais il me semble que c'est peut-être une bonne manière de faire quelque chose de positif que d'essayer d'intégrer ces élèves allophones.

[41] *Mmm... par rapport à ces cours dont vous parliez, je trouve intéressant...je ne peux pas m'empêcher de faire le lien avec EOLE...*

...oui, eh bien oui, je connais.

A-P-R :2 EOLE

[42] *... et puis alors pourquoi ne pas, éventuellement, je sais pas hein, intégrer vraiment tous les enfants, tous les élèves, dans ce cours d'échange linguistique, en gros, aussi les enfants francophones d'ici ?*

Oui, il semble que c'est quelque chose qui pourrait se faire, oui, absolument. Et bien c'est la question que je me pose aussi ! Et que je poserai aussi peut-être aux rencontres qu'on a ! Pourquoi ne pas intégrer tout le monde ? Effectivement. C'est vrai.

[43] *J'ai cru comprendre, d'après ce que vous me dites, que vous ne voyez pas le fait que des enfants soient allophones comme un handicap... des fois je me demande si le fait de ne pas être que francophone n'est pas un handicap pour un enfant dans un milieu francophone.*

Non, il ne me semble pas que c'est un handicap, non. Je pense qu'un enfant allophone doit surmonter effectivement ce que j'appellerais, à défaut de mieux, une difficulté, mais est-ce une difficulté ? Disons, il a un challenge peut-être supplémentaire mais je suis tellement convaincu que les bons challenges sont heureux dans la vie... Voilà. Et puis il a un plus extraordinaire ! Moi je... à quelque part des fois je suis un petit peu jaloux de ces élèves. Je me dis « eh bien voilà, il sait telle langue, telle autre langue, il a plusieurs nationalités et en même temps il devient très bon élève en français... » Eh bien il est en possession de toutes sortes de belles cartes dans son jeu.

S-P :1-1 *l'allophonie n'est que positive, à tous les niveaux*

[44] *Oui, c'est vrai, je suis d'accord. Est-ce que selon vous,... c'est une question que je me pose aussi,... dans quelle mesure l'école a un rôle par rapport aux enfants de culture différente, de langue différente, a un rôle d'intégration ou d'assimilation de ces enfants dans notre société ?*

Oui, il faut se comprendre. Disons une intégration douce. Il s'agit de leur permettre d'avoir une certaine instrumentation je dirais. De bonnes bases en français qui leur permettront de bien profiter de tous les enseignements. Je veux dire si on a pas de bonnes bases en français on peut aussi avoir des problèmes en maths et dans d'autres branches. Mais en même temps il ne s'agit pas de nier leur culture donc. Donc c'est une intégration douce, oui. Le français bien maîtrisé mais pas au détriment de ce que vous possédez déjà. Et puis pas avec un vague mépris de ce que vous êtes, non !

S-P :1-4 *l'école intégration, mais douce, dans le respect des différences*

[45] *Je ne sais pas au Belvédère comment ça se passe, mais je sais que certains établissements doivent laisser parfois les locaux pour les enseignements de langue et de culture d'origines.*

Oui tout à fait. Il y a certains locaux qui sont dévolus à ça, le samedi matin, à des élèves de culture arabe, oui oui. Ce n'est pas la semaine, enfin pas des jours d'école, c'est le week-end.

[46] *Et par rapport à ces cours, vous avez des relations avec les enseignants de langue et de culture d'origine ou bien c'est vraiment un monde à part ?*

Ah c'est vraiment un monde à part ; des mondes totalement... qui vivent de leur propre vie. On a vraiment aucun rapport avec. L'enseignement est dispensé souvent par des professeurs mandatés par des ambassades...

S-P :3-1 *aucun contact avec les maîtres de CLCO*

[47] *J'ai cru comprendre que dans le nouveau agenda des enfants, il y aura une place qui sera laissée pour des appréciations, pour les enfants qui suivent des cours de langues. Donc j'ai l'impression qu'il y a la volonté d'intégrer un petit peu ces cours ou de faire des liens. En tous cas, il semblerait que dans*

certaines établissements il y a une démarche vraiment claire et dans d'autres un peu moins, voire pas du tout des fois. Vous pensez que c'est quelque chose de jouable, d'avantageux ou que c'est délicat ?

Non, je pense que c'est jouable, tout à fait. Moi c'est quelque chose qui m'intéresserait de savoir ce qui se fait dans un autre cadre d'enseignement, de savoir un petit peu ce que les élèves apprennent, les branches qu'ils suivent, les résultats qu'ils obtiennent, les heures qu'ils passent... D'ailleurs les enfants me parlent un peu de ce qu'ils font. Et puis dans certains cas ils me disent « j'ai l'école portugaise tel jour donc ce jour là j'ai toutes les heures qui se passent au Belvédère, plus tant d'heures, avec des devoirs, est-ce que vous pourriez tenir compte de cette charge de travail pour ne pas ajouter encore des travaux supplémentaires ou je ne sais quoi ». Donc peu hein. Il faudrait même qu'on sache un peu ce qu'il se passe. Donc c'est certainement jouable, oui.

[48] Est-ce que des fois ça arrive que vous fassiez intervenir un médiateur culturel, voire des traducteurs, quand vous avez un enfant qui arrive dans votre classe...mais peut-être un enfant qui ne parle pas du tout français ne vient pas directement dans votre classe ?

Non, il ne viendra pas directement dans ma classe justement. On a des classes d'accueil pour toutes les années. On a de nombreuses classes d'accueil.

[49] Complètement séparées ?

Complètement séparées oui... enfin non, pas complètement séparées... c'est ça qu'est pas mal. C'est que les élèves très vite, ils jouent sur deux tableaux. Ils sont dans la classe d'accueil, oui, c'est rassurant pour eux et puis en même temps ils sont rattachés à une classe entre guillemets normale. Alors on les voit un certain nombre d'heures déjà. Souvent ils ont peur de s'exprimer, ils sont tout timorés, ils viennent d'arriver en Suisse. Et alors voilà, ils sont coachés pour le français mais on les a quand même pour certaines périodes.

[50] Et ça se passe ?

Mais il me semble que ça se passe pas mal du tout. On va tout gentiment. Et puis... moi j'en avais trois dans une classe qui plus est, non seulement venaient de l'étranger, étaient en classe d'accueil, mais étaient en plus de ça clandestins donc, selon un statut un peu particulier à Lausanne. Et puis vraiment ils ne disaient pas grand-chose mais bon ben voilà, je leur consacrais des petits moments, je laissais les autres travailler, et puis j'allais vers eux et puis j'essayais de les rassurer. Et puis il faut leur parler ! Même si eux-mêmes ont de la peine à s'exprimer au départ, moi je crois qu'il faut leur parler, il faut leur dire toutes sortes de choses.

[51] Et vous êtes en lien avec les maîtres d'accueil ?

Oui oui. Tout à fait. On sait un petit peu ce qu'il se passe. On est au courant de certaines craintes, certaines difficultés... oui.

[52] Et les maîtres d'accueil font partie de votre comité qui a passé les vingt-quatre heures à parler des enfants allophones ?

Ben écoutez, oui. Il y a en tout cas une maîtresse d'accueil qui... et puis une autre... oui alors les maîtres d'accueil qui officient avec les élèves du niveau cinq, six. Les autres n'ont pas été pris à partie. Oui oui, tout à fait, on les a vus. Et puis ils ont beaucoup de choses à dire. Ils ont énormément de choses à dire.

[53] Ça m'intéresse beaucoup ce projet, c'est nouveau. J'en ai jamais entendu parler...

J'hésitais à vous apporter mon attestation parce que j'ai reçu une attestation, en bonne... enfin, libellée, une espèce de certificat qui spécifie que je suis formé, entre guillemets, dans l'accueil des élèves allophones... (rires)

[54] Ah mais c'est génial. Mais émis par qui ce certificat ?

Par la HEP.

[55] Par la HEP ?

S-P :3-1 mais envie d'être en contact avec les CLCO ; déjà un peu en lien à travers les enfants qui lui en parlent

S-P :2-2 attitude bienveillante, d'ouverture et de communication avec les enfants qui ne comprennent pas encore le français = aucune crainte, prise en compte confiante

S-P :3-2 en lien avec les maîtres d'accueil

A-P-R :4 reconnaissance informelle de ses démarches par la HEP, avec une attestation

Avec qui je n'ai finalement aucun rapport. Je n'ai qu'un rapport très indirect à travers la formatrice, Madame Pont.

[56] *Mais c'est une bonne reconnaissance de votre travail.*

Oui, y a une reconnaissance là, c'est vrai. Une petite reconnaissance à quelque part. Je pourrais, le cas échéant, je sais pas si une fois le salaire est au mérite, exhiber cet élément (*rires*). Voilà, puisqu'on en parle un petit peu d'un salaire qui serait basé sur je ne sais pas, les compétences, les formations complémentaires, les choses comme ça. Alors il s'agit, chaque année, d'exhiber tout ce qu'on a fait pour se former, rester dans le coup.

[57] *Dans mon mémoire, il y a toute une partie où je m'intéresse aux directives qui sont émises tant au niveau de l'UNESCO qu'au niveau de l'Union européenne, de la Confédération ou du canton. Donc je lis beaucoup de paperasse et je vois bien qu'il y a un mouvement général, tant au niveau mondial avec l'UNESCO qu'au niveau du canton, qu'il y a une volonté et une affirmation de la valorisation de la langue maternelle à l'école. Je vois bien qu'il y a une évolution, aussi au niveau de la CDIP, un mouvement qui veut valoriser la langue maternelle. Est-ce que vous, vous avez l'impression que ces directives vous arrivent, aux enseignants ? Est-ce qu'il y a un fil conducteur qui est adéquat ?*

Euh... oui ! Moi j'ai l'impression, c'est vrai. Je n'ai pas l'impression que c'est des mondes lointains et qui vivent de leur vie propre sans rapport avec tout. Oui, je crois que les choses nous viennent, à notre niveau, il y a une transmission qui se fait. Oui oui. Il y a des fois des références explicites, mais pas très souvent, mais de temps en temps on a peut-être une référence explicite à une pétition de principe qui vient de quelque chose qui s'est passé et qui existe à un niveau international, une sorte de directive je dirais.

[58] *Quels sont les canaux de transmission entre le canton par exemple et puis vous ; les conseillers pédagogiques du canton et puis les enseignants ?*

Non, je dirais que j'ai le sentiment que tout passe quand même par la direction...

[59]... *la direction de l'établissement ?*

Voilà oui. Mais tout nous parvient, hein ! On a quand même énormément de choses qui nous parviennent. Finalement la direction fait un tri de ce qui lui parvient, fait des photocopies et nous fait parvenir, très souvent, des documents qui peuvent être des documents assez généraux.

[60] *Donc vous n'avez pas l'impression vraiment, comme vous disiez avant, que c'est un monde extraterrestre...*

Non, non, non... je pense qu'on est au bout de la chaîne, quoi, et puis il se passe vraiment quelque chose au bout de la chaîne. Je suis peut-être extrêmement optimiste (*rires*) ?

[61] *Ça fait du bien à entendre.*

Mais j'ai le sentiment, oui, tout à fait.

[62] *Si vous avez le sentiment que le canal de transmission fonctionne dans ce sens-là, est-ce que vous avez le sentiment qu'il fonctionne aussi dans l'autre sens ? La demande des enseignants envers le canton, la Confédération ? L'impression d'être entendus ?*

C'est-à-dire, moi j'ai l'impression d'être entendu par mes supérieurs hiérarchiques du collège et puis j'ai vraiment l'impression que le directeur transmet certaines données plus loin, a un rapport avec des responsables à d'autres niveaux. Et puis on peut... c'est un directeur très accessible, les doyens aussi, les supérieurs hiérarchiques sont des gens qu'on rencontre, avec qui on a un dialogue. Je n'ai pas l'impression... oui, j'ai l'impression qu'il y a une transmission possible. Et puis d'ailleurs il nous le dit, il nous fait part de... Il veut dans certains cas connaître les velléités du corps enseignant, avec l'idée d'en parler à la conférence des directeurs lausannois, et puis la conférence des directeurs lausannois mène les choses un peu plus loin, y a un va-et-vient

A-P-R : 3 estime que la communication avec les institutions est bonne, que l'information passe

La communication se fait par le biais de la direction

A-P-R : 3 liens, relations selon ce schéma : profs ⇔ direction ⇔ conférence des directeurs lausannois ⇔ DFJ

ensuite avec la cheffe du département, etc.

[63] *Et par rapport aux enseignants qui disent, et il y en a un bon nombre quand même, enfin il me semble, qui ont l'impression d'être coupés des organes politiques, vous leur diriez quoi ? Si vous aviez une baguette magique, si vous pouviez proposer un canal...*

Ils ont l'impression d'être coupés ? Wouah ! Ouais, moi j'ai pas cette impression.

[64] *Peut-être est-ce dû au collègue X, au fonctionnement, vraiment entre la direction qui essaie de faire le lien et votre attitude, certainement...*

Ouais. Moi j'ai l'impression que si on a quelque chose en tête, eh bien il faut se bouger, il faut écrire, faut mettre en œuvre avec des collègues, se mettre d'accord sur certaines données, il faut demander au supérieur hiérarchique d'agir et puis les choses se passent quand même ! J'ai pas l'impression que rien ne bouge et qu'il n'y a pas de transmission possible, non !

[65] *Donc si vous aviez une baguette magique, vous ne changeriez pas grand-chose ?*

Pas vraiment, moi je n'ai pas le sentiment que... j'ai le sentiment que ma cheffe de département, Anne-Catherine Lyon, elle est extraordinairement proche en fait. Oui, mais j'ai le sentiment au travers de ce qu'elle a pu dire de vive voix au corps enseignant, parce qu'elle a réuni quand même tout le monde ces derniers temps, elle est allée dans... elle a convoqué absolument tous les collègues, de tout le canton en se déplaçant dans différents lieux et salles de rencontre. Je crois qu'elle a fait part de toute espèce de grandes lignes pour le maintenant et les années à venir. Maintenant je pense que la presse fait l'écho de beaucoup de choses, l'air de rien. Si on s'intéresse un petit peu à ce qui se passe, ben, on sait quelles sont les intensions d'Anne-Catherine Lyon par rapport à l'enseignement et ce qu'elle aimerait privilégier pour les années futures. Et puis je pense qu'elle a ouvert de grands forums de discussion aussi. Indépendamment donc de ces conférences qu'elle a convoquées. Les années passées elle a, au Palais des congrès là, je ne sais plus où, c'était parce que je n'y suis pas allé, mais c'était à Montreux, j'aurais pu y aller, y a eu de grands forums de discussion, des journées entières.

[66] *C'est une note positive qui me fait du bien à entendre, c'est chouette !*

Je ne vois pas tout en rose dans la vie pour autant, mais...

[67] *Pour en revenir à un dernier petit aspect, vous m'avez dit que vous connaissez EOLE. Est-ce que vous pouvez m'en parler un peu ? Comment vous êtes venu à connaître EOLE, est-ce que vous arrivez à l'appliquer plus ou moins ? Madame Spomenka Alvir essaie de mettre beaucoup de choses en œuvre pour introduire EOLE dans les écoles.*

Alors le matériel je le possède, c'est vrai. Je possède le matériel. Je l'ai parcouru en m'arrêtant sur certains sujets, sur certaines choses. Maintenant les mises en œuvre ont été faites dans ces heures particulières, une heure hebdomadaire consacrée spécialement aux élèves allophones. Maintenant c'est clair qu'on ne sort pas indemne quand même d'une lecture, même d'une lecture partielle, de ces ouvrages. Et puis on en vient, à mon avis, inmanquablement à en tenir compte de certaines données dans la vie de l'enseignement de tous les jours. C'est clair on en viendra à demander à des élèves de langue étrangère d'intervenir par rapport à leur culture, à leur langue. On repensera à telle activité, à tel jeu... On ira peut-être ressortir telle ou telle chose. Mais pour nous, c'est peut-être la mise en œuvre plutôt pour ces heures particulières, une heure par semaine, destinée à des élèves allophones dont on sent qu'ils ont peut-être un peu de peine à s'intégrer.

[68] *Merci beaucoup, je crois qu'on a abordé, comme ça, en se baladant, un peu tous les thèmes...*

... eh bien, on a abordé un petit peu tout, eh bien tant mieux !

[69] *Merci beaucoup...*

A-P-R :4 se sent proche du DFJ, pas monde à part

A-P-R :2 connaissance d'EOLE et évaluation positive, mais l'idéologie de base (ouverture et éveil pour tous, pas seulement les enfants allophones) a été détournée...

Entretien n° VI

Cet intervenant est un ami proche. Il pourrait sembler que je me contredise par rapport aux explications fournies pour l'entretien numéro 2 (ne pas faire intervenir les amis). Il s'agit ici d'une exception. En effet, nous avons l'habitude, entre nous, d'exercer l'échange d'idées et la défense d'opinions souvent opposées.

Ainsi, j'étais absolument confiante d'effectuer cette entrevue avec lui. J'ai été flattée qu'il accepte rapidement ma demande de parler de lui.

Nous nous sommes installés sur une terrasse agréable, par une belle journée du mois de juillet, et avons conversé longuement, presque trois heures. Je n'ai pas tout conservé ici et quelques morceaux du récit ont été mis de côté, spécialement lorsque les propos s'éloignaient du sujet de mémoire.

[1] Q : Tu peux me parler du rapport aux langues qu'il y avait dans ta famille ?

Je me souviens que quand j'avais dix ans, ma prof d'école disait que c'était pas bien qu'on prenne des cours d'espagnol.

E:2 & 3 Espagnol d'origine, bac espagnol aussi.

[2] Donc toi tu prenais des cours d'espagnol ?

Oui, pendant toute ma vie, j'ai pris des cours une à deux fois par semaine. J'ai mon baccalauréat espagnol aussi. Oui, j'ai le baccalauréat suisse et le baccalauréat espagnol. Mes deux parents sont Espagnols et je suis né en Suisse. Depuis mes huit ans je dirais, jusqu'à seize ans, j'ai pris des cours une à deux fois par semaine. Ils appellent ça des cours de culture espagnole. C'était avant tout grammaire, orthographe, histoire et géo un peu.

Pression de l'enseignante pour ne plus parler espagnol

[3] Et tu y allais quand ?

Le mercredi après-midi, quand tous les gamins avaient congé et qu'il y avait de super émissions à la télé. Et puis plutôt le soir, entre cinq et sept. Enfin, ça demandait un gros investissement. Donc j'ai souvent dit à mes parents « j'en ai marre, j'en ai marre, j'aimerais regarder la télé, je veux aller jouer ». Eux ils ont insisté. Mais je ne savais pas quand j'avais dix ans, donc c'était en quatrième année, la prof ne considérait pas bien que je fasse des heures supplémentaires de l'école, parce qu'ils pensaient que c'était trop leur demander et que ça allait diminuer leurs résultats scolaires. C'était vu comme une entrave.

[4] Elle en a fait part à tes parents ?

Oui.

[5] Et tes parents ?

Ben mes parents ils ont dit « attends ! c'est notre fils ! »

[6] Ils en ont pas tenu compte ?

Non. Et moi je pense qu'ils ont eu tout à fait raison. Comme je t'ai dit, le poste que j'ai décroché à la CNUCED c'était... j'lui ai demandé « c'était quoi l'élément décisif ? » parce qu'ils reçoivent tellement de dossiers tu sais, pour une place ils reçoivent cent candidatures. Il m'a dit « ah, c'est parce que vous parlez espagnol ». C'est un petit détail de rien du tout mais je me rends compte que là le petit détail de rien du tout il a fait la différence. Donc mon rapport personnel à la langue, c'est celui-là. Un rapport conflictuel et en même temps un élément de loyauté, à savoir j'ai jamais pu parler en français à mes parents. Jamais. Si je parle en français à mes parents, c'est leur manquer de respect. Voilà. Alors qu'avec ma sœur je parle français, même si c'est devant eux. Et puis eux ça les énerve, mais voilà, c'est...

E:4 l'espagnol élément décisif pour l'obtention d'un poste

E:1 langue maternelle pour les rapports aux parents, intimité familiale

[7] Et ta sœur aussi, elle a fait pareil ?

Oui, mais elle a pas passé le bac, mais elle a suivi les cours.

[8] Malgré ça, vous parlez pas espagnol entre vous ?

Non, mais tu sais, c'est vraiment une question d'acclimatation. Après quelques semaines en Espagne, on se met à parler espagnol entre nous, mais il faut réactiver cette logique-là. Et ici on parle français parce que quand on parle d'émissions à la télé, lorsqu'on parle de livres qu'on lit, lorsqu'on parle des relations avec nos amis, ben tout ça c'est... ça se décrit en français parce que l'histoire se déroule en français. Dès qu'on parle de cuisine, on parle en espagnol.

[9] Donc il y a des domaines...

Oui, il y a des domaines. Mais tu vois, la cuisine, c'est quand même notre relation à notre mère. Et pis y a plein de mots je ne sais pas comment on les dit en français tout simplement. Alors y a des mots simples, mais de les avoir toujours utilisés en espagnol ça fait que tu fais une phrase et pis tout à coup, paf, y a un mot en espagnol qui intervient, parce que c'est le jugo della carne, c'est le jus de la viande, mais tu vas pas dire le jus de la viande, c'est le jugo della carne ! Donc c'est un entre-deux, conflictuel mais pas trop. Mes parents m'ont dit il y a quatre, cinq ans le choix qu'ils ont fait, qu'ils ont dû dire non à la figure de l'autorité, en matière de savoir.

[10] Tu penses que c'est quelle ressource qui les a aidés à dire non ?

Ah, je pense que c'est le bon sens ! Le bon sens qui peut forcément être déconstruit, comme tout chose qui va de soi, mais... c'est le rapport à la famille, je crois que c'est ça. Y a des personnes qui peuvent pas parler avec leurs grands-parents parce qu'ils ne parlent pas la langue de leurs grands-parents. Moi je me dis que ça doit être terrible ça. Alors je me dis que c'est un peu ça, que eux, ils ont un lien très fort avec leur terre d'origine et ils voulaient, peut-être, je sais pas, c'est de la spéculation, mais ils voulaient peut-être me transmettre, à travers la langue, l'amour de la patrie, la mère patrie.

[11] Et enfant, tu te souviens d'avoir eu un sentiment de dépréciation des profs, même s'ils ne te l'ont pas dit explicitement ?

Non, j'ai eu de la chance de tomber sur des très bons profs. Alors tu vas me dire mais comment est-ce que je sais ? Eh bien c'est parce que c'est mes parents qui m'ont dit que c'étaient des très bons profs. Mais je sais que quand j'étais gamin, j'ai commencé l'école sans parler français. Je suis allé à l'école je ne parlais pas un mot de français. J'ai grandi avec mes parents, avec ma famille, en espagnol. Je suis allé à la garderie mais je ne supportais pas, vraiment je ne supportais pas. Je disais à mes parents « si vous m'y amenez de nouveau je saute du pont », J'avais vraiment décidé que je n'y retournerais pas dans ces garderies. Je me souviens même très bien, c'étaient des abrutis ces gestionnaires de garderie, aucune pédagogie ! Tout ce qu'ils savaient faire c'était gueuler, ils criaient tout le temps, enfin bon... Après à l'école, j'avais un bon copain. C'est marrant tu sais. Un jour il a dit qu'il allait partir et j'étais très triste. On partageait des sugus, je sais pas, on devait avoir quatre, cinq ans. C'était un ami, pis il est parti.

[12] Et vous parliez quelle langue ?

J'sais pas, j'en sais rien, mais y avait pas besoin de parler. Tu sais les gamins... Mon neveu maintenant, ben avec sa mère il parle espagnol, avec son père il parle italien et des fois y a des mots en français qui sortent. L'autre jour j'ai joué avec lui dans le jardin de ses parents, et pis il y avait un arrosoir, alors que lui il me parle toujours en espagnol des enfants de deux ans, il me dit comme ça « c'est la machine » !... J'me suis dit « mais où il a entendu ça ? » Parce qu'en plus il y a l'intonation. Aujourd'hui, ma relation à ma langue c'est ma relation avec mon neveu, à savoir qu'avec lui je parle espagnol. J'ai pas réfléchi, mais je ne supporterais pas de parler en français avec mon neveu.

Le domaine intime de la famille se passe en espagnol

A travers l'espagnol, lien avec la famille en Espagne et avec l'attachement à la terre d'origine

Totalement allophone au début de sa scolarité, malgré le fait d'être né en Suisse romande

Son neveu grandit dans un environnement trilingue, il lui parle naturellement espagnol

Peut-être qu'il y aura un jour où on parlera français, mais pour l'instant il en est hors de question.

[13] Et toi, à l'école ?

Ah oui, j'avais des problèmes, semblerait-il parce que je ne m'en souviens pas, mais il paraît que mes camarades se moquaient de moi parce que je ne prononçais pas bien. Quand t'apprends une nouvelle langue, tu sais pas la différence entre mer et merde. C'est simple mais je me souviens de l'avoir demandé à quelqu'un parce que le petit d à la fin tu l'entends ou tu l'entends pas tu vois. C'est des choses mais... c'est insignifiant tellement c'est évident, mais... il paraît que des fois je rentrais en pleurs. Mais je ne me souviens pas. Il y avait une prof, mes parents l'ont beaucoup appréciée, même si c'était la prof qui disait qu'il ne fallait pas que j'aille à l'école espagnole, eh ben cette prof, suite aux moqueries d'une compagne de classe, nous a pris, l'un à côté de l'autre, et il paraît, c'est mes parents qui m'ont raconté, « ok, maintenant parle espagnol ! parle espagnol ! » Et pis cette fille, semblerait-il, a été intimidée. Elle a rien dit. Alors la prof elle a dit « eh ben tu vois, ce petit garçon il parle deux langues, toi tu n'en parles qu'une ». Puis il paraît qu'elle a arrêté depuis. Alors tu vois, c'est une personne cette prof, c'est pas qu'elle dépréciait ma langue d'origine, au contraire, elle ne supportait pas qu'on se moque de moi parce que je ne parlais pas bien le français. Alors tu vois, c'est pour ça que c'est difficile de les juger. Elle pensait réellement que c'était une entrave à mon intégration, va savoir !

[14] Par la suite ?

Par la suite j'ai toujours trouvé très curieux mes amis espagnols qui parlaient espagnol entre eux, tu sais. Autant je disais l'Espagne c'est mieux que la Suisse parce que... c'est vrai, l'Espagne pour moi c'étaient les vacances en été et que là-bas je m'éclatais alors qu'ici c'était trimer toute l'année, les notes et les résultats à la fin de l'année, réussir les examens... mais en même temps je sentais que j'avais pas le droit de dire ça parce que je n'étais pas chez moi. Et que je ne pouvais pas me permettre de manquer de respect aux gens qui m'accueillaient chez eux et qui me donnaient la permission comme ça. Mes parents me l'ont toujours très bien fait sentir, « il faut pas que tu fasses de vagues ». Je pense que mes parents, ils ont... jusqu'à ces dix dernières années, ils étaient pas chez eux, il faut se tenir tranquilles. Alors... par la suite, ma relation à ma langue c'était surtout une relation aux gens. Les autres fils d'immigrés, quand ils se mettaient à parler espagnol, je comprenais pas pourquoi ils parlaient espagnol entre eux. Il y avait une sorte d'exhortation à l'Espagne idéalisée, je ne comprenais pas non plus. Et... c'était censé raffermir des liens alors que moi je me sentais enfermé par cette pratique de l'espagnol. Je ne supportais pas les bars, les centres culturels espagnols, je détestais. Je trouvais que les gens pouaient... c'était la cuisine, c'était enfumé, tout le monde gueulait... je détestais ces endroits-là, j'avais rien à dire. En plus il fallait se déguiser en habits folkloriques pour aller danser et faire des tours devant tout le monde. Moi je ne voulais pas de ça. Mais je me rends compte, j'aime pas les odeurs de cuisine parce que... tu aimes les odeurs de ta cuisine, pas les odeurs de la cuisine des autres... t'aimes pas le boucan parce que tu aimes pas quand ça gueule. Puis t'as pas envie de t'habiller comme un pignouf parce que pour toi ça ne représente rien du tout. [...]

[15] Peux-tu me dire comment tu es arrivé à l'enseignement ?

Oui. Il y a deux éléments. Un très idéaliste et l'autre très pragmatique. Le premier c'est que j'ai toujours trouvé ça chouette d'enseigner, mais en même temps j'ai toujours eu peur de ne pas pouvoir faire face à un groupe, tu sais, à ne pas pouvoir m'imposer, à perdre le contrôle, à perdre la face. Face à une classe d'ados, t'as toutes les chances de perdre la face. Et c'est ça qui m'a longtemps retenu. Même si c'est un truc que j'ai longtemps voulu faire. Mais parce que j'ai constaté que... je considérais que c'était merveilleux, que c'était merveilleux d'apprendre, tout simplement, tu sais, sans avoir une vision utilitariste. La chose en elle-même est merveilleuse, et t'as envie de faire des choses merveilleuses, donc... Parce que j'aimais apprendre, donc faire un truc que j'aimais faire... J'ai toujours trouvé ça chouette d'être prof... Tu sais, je

E:3 moquerie des camarades de classe par rapport à l'accent au début

I:1 toujours valorisé le fait d'apprendre

Figure mythique de l'enseignant

pense que c'est un peu comme la figure du pasteur ou la figure du policier, c'est un mirage. Tu te dis pas « je veux faire ça », c'est pas vrai, c'est une idéalisation. Pour mes parents, l'enseignant, c'était l'enseignant. Quand ils allaient voir à la fin du semestre la prof, moi je savais que si j'allais avoir à faire avec chaque chose qui avait été dite, j'avais intérêt que ça soit dans mon sens, parce que sinon... ça aurait été terrible ! Donc ça a toujours été une figure mythique. **Donc c'est pour ça que je te dis, j'ai toujours valorisé le poste d'enseignant.** Maintenant je peux pas te dire que j'ai toujours voulu être enseignant parce que je ne me projetais pas dans l'avenir. Quand on me posait la question, moi je disais « je veux être voleur de voiture ». Je regardais Starsky et Hutch et c'est ce qu'il y avait de plus drôle à la télé !

Donc il y a ce côté idéaliste qui tout à coup, lorsque j'ai fini la physique à l'EPFL, j'y ai repensé. J'ai commencé par faire un truc à l'opposé de la physique. J'en avais marre d'être dans un labo à faire des lasers à semi-conducteurs pour les télécommunications qui allaient permettre aux transnationales de gagner plus de blé ! C'était clair ! C'était ça, c'était une évidence ! On allait pas me faire avaler ça comme étant du développement ou du progrès ou de l'amour entre les peuples ! J'en avais marre ! J'en avais ras la patate ! Je ne le supportais plus, mais si je n'osais pas me le dire parce qu'il fallait quand même que je valorise ce que j'avais fait tu vois ? Tu doutes assez de tout ce que tu fais pour en plus ne pas le dévaloriser. **Alors j'ai pris une année sabbatique et je suis parti six mois en Amérique centrale.** Quand je suis revenu, à ce moment-là, donc je vivais en plus une histoire d'amour très prenante, et tout à coup, il a fallu faire face au quotidien...

C'est intéressant, cette expérience a été marquante dans ma vie...le voyage de six mois en Amérique latine. Quand je suis revenu, il a fallu faire face au quotidien, à cette vie de couple. Et à l'issue... enfin, à la question professionnelle. Et j'ai cette idée-là qui m'est revenue, mais à nouveau je craignais. Je craignais de me retrouver face à un groupe et de ne pas pouvoir gérer la situation. **J'ai commencé à postuler auprès de toutes les écoles privées parce que j'avais l'impression que dans les privées ils étaient plus calmes.** Alors bon, j'ai trouvé un poste dans le privé. Et puis après, ben ils ne paient pas beaucoup. Ça se passait bien, c'était des classes à effectif réduit, des gars avec des problèmes à s'intégrer dans le circuit classique, il fallait être plus attentif. J'aimais bien ça. Je me suis dit « mais attends, avec ça tu vas pas gagner ta vie ! Ici ça n'a pas l'air assez sérieux ». Il y a le suicide social que t'essayes d'éviter. Alors j'ai postulé pour l'école publique, tout en postulant pour les remplacements, parce que j'avais l'impression que c'était moins risqué, si ça ne marchait pas il y avait une fin. J'étais pas obligé de tenir jusqu'au bout. Tout en sachant que si je devais tenir jusqu'au bout j'aurais pas lâché, même s'il fallait souffrir pour arriver jusqu'au bout. Alors j'ai postulé. J'ai trouvé et j'en ai fait beaucoup !

Alors le premier remplacement de quatre mois a été très, très dur. Ils avaient déjà usé deux remplaçants avant... mais ça s'est passé GÉNIAL. Je garde des souvenirs, mais... Ils étaient en neuvième, ce qu'on appelle des terminales à option, donc la voie la moins valorisée. Et c'est là qu'un jour j'ai dû séparer deux gars qui se tapaient dessus. Et un jour... je t'ai raconté ça ? Ils s'étaient mis à se battre en classe. Ils avaient les deux deux têtes de plus que moi ! Je me suis dit « il faut que tu agisses ! Il y a des moments il faut parce qu'il faut ! » Et puis tu te dis « bon, si je m'en prends un, je m'en prends un et pis demain j'suis viré, c'est pas grave ! » J'suis allé, je les ai séparés et j'ai dit « bon maintenant c'est fini ! », j'ai pris mes bras et je les ai séparés, comme ça, et j'ai dit « maintenant c'est fini ! Toi tu vas là-bas, toi tu sors ! » Et tranquille, tu sais, plouf, ça a retombé, ils se sont calmés, chacun de son côté, moi je me disais « eh, c'est toi qui as fait ça ! » J'en revenais pas. Et puis en réfléchissant après, je me suis dit que ben voilà, ils attendaient peut-être simplement ça, que quelqu'un de l'extérieur réagisse pour qu'aucun des deux ne perde la face. Donc tu vois, c'est pas moi qui ai fait la différence, c'est d'avoir compris quelle était ma place. Mais quelqu'un d'autre y serait probablement parvenu. **Donc c'est des élèves avec qui j'avais réussi à créer des liens de respect, de confiance, sans en faire des anges.** Mais voilà, j'ai gardé de très bons souvenirs. Quand on se voit dans la rue, qu'on se croise... y a une élève qui m'a envoyé des cartes postales de Tahiti... quelque temps plus tard une autre est retournée au Portugal elle m'a envoyé une lettre... vraiment très

E :3 voyage six mois en Amérique centrale

I :1 commencé par faire des remplacements, sans aucune formation pédagogique

I.1 expérience d'enseignement directement sur le terrain, sans formation préalable, mais très bons souvenirs

sympa, j'ai eu beaucoup de chance. Je crois que... ce premier remplacement, autant il a été très rude, parce que je me souviens que je rentrais très fatigué, je me souviens chaque matin quand je me levais c'était pénible et tout, mais en même temps, maintenant, je sais que j'en ai gardé que des bons souvenirs, donc ça a été une expérience tellement enrichissante que je souhaite ça à tout le monde.

Après les remplacements se sont enchaînés, une fois que tu es dans le milieu. Mais je sais que les directeurs m'apprécient. Parce qu'ils voient en moi quelqu'un qui a des compétences certaines et certaines compétences. Maintenant, après avoir enseigné cinq ans et avoir été impressionné pendant cinq ans par les compétences de mes collègues, je me suis rendu compte que eux savent faire ce qu'ils savent faire, et moi je sais faire ce que je sais faire. Et on est différent et on apporte des choses différentes aux élèves. Et que ça sert à rien de vouloir être le même type de prof que l'autre parce que tu n'y arriveras pas, et que surtout, tu t'empêches de donner ce que tu as à donner. Si c'est pas toi qui le donnes... Parce qu'après t'as les autres profs, tu te rends compte de ce que les autres voient en toi. Alors tu te rends compte mais « ils sont en train de m'idéaliser ou quoi ? » Et tu te rends compte que c'est ça. Qu'on te parle de toi, de ce que tu fais, de quand tu prends la parole à la salle des maîtres, etc. Et tu te dis « mais ils sont en train de me donner une place qui n'est pas la mienne, en tout cas, c'est pas comme ça que je me vois ». Et alors, à ce moment-là tu te dis qu'il faut comprendre cette différence et que j'ai de la chance qu'ils valorisent ma différence. Alors que tu pourrais tout à fait être dans un système où ta différence est dévalorisée. La valeur n'est pas intrinsèque, mais est également donnée par le regard de l'autre. De remplacement en remplacement je continuais, et je regardais les offres de travail. Et je regardais dans le journal, et un tiers des offres c'était de l'informatique. Mais je suis ingénieur, j'ai fait physique, comment ça se fait que je peux pas postuler pour ces offres-là ? ça n'a pas de sens ! Ils parlent, il y a plein d'abréviations, j'en comprends aucune. Et c'est là que... j'avais oublié pourquoi j'avais atterri en informatique et c'est quelqu'un qui m'y a fait repenser. En fait j'avais vu une offre en informatique, c'était écrit master en développement application web. Je me suis dit génial, c'est ce qu'il faut, un peu la logique du marché, offre et demande. Alors j'ai envoyé ma candidature. Il y avait à peu près deux cents postulants. J'ai pas été pris parce qu'ils ont pris que des personnes qui avaient étudié informatique et qui travaillaient déjà en informatique. Je comprends, parce que finalement ils ne pouvaient peut-être pas reprendre depuis le début et tout et tout. Mais comme j'avais décidé de faire informatique pour être capable de répondre à ces annonces-là, je me suis dit « bon, ils ne m'ont pas accepté, je n'accepte pas ». Alors j'ai pris tous les cours qui étaient donnés à la section d'informatique et je me suis dit « bon, maintenant il faut que je choisisse parmi tous ces cours ». Et je suis allé voir un prof et je lui ai dit « Monsieur, j'aimerais faire des cours d'informatique, vous me conseillez quoi ? » Il m'a fait une liste de ce qu'il me conseillait. Moi j'ai regardé aussi ce qui m'intéressait. Et j'ai pris cinq, six cours, et c'est là que j'ai rencontré F... et F.... Je débarquais là, ça avait l'air intéressant.

[16] Et tu enseignais en même temps ?

Oui, mais c'était 50-50, tout à fait faisable. Je faisais moins de cours que F... et si je ne travaillais pas un mois, c'était pas grave. Tu sais quand tu as travaillé avant, que tu as un petit appart seulement à payer, ça va, tu peux te permettre de travailler moins parce que tu tournes. Et puis il y a la famille qui te soutient d'une façon ou d'une autre. Moi je me rends compte que si j'en suis là où je suis, c'est non seulement grâce au support éducatif de la famille, mais également grâce au support affectif, matériel...et ça c'est très important. C'est pour ça que je ne supporte pas le côté « si tu veux tu peux », parce que c'est pas vrai ! Il ne suffit pas de vouloir. Alors là, j'ai continué l'informatique. Pis après j'ai postulé à deux, trois annonces, et quand je suis allé les voir, je ne me sentais pas bien. Quand je parlais avec ces gens-là, quand je visitais les locaux, je ne me sentais pas super bien. Vraiment. Tout à coup je m'étais refroidi. En même temps ils m'ont proposé un remplacement de six mois. Alors comme dit F..., y a pas photo ! Je ne me sentais pas bien dans ce que je m'étais proposé de faire. On me proposait un remplacement de six mois, donc j'ai opté pour le remplacement de six mois. Et puis après, il y a le SPES qui changeait, le

I:3 formation en informatique à l'EPFL en même temps que les remplacements dans les classes

I:1 formation au séminaire pédagogique en 2001

séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire qui devenait la HEP, c'était la dernière année pour faire une formation pédagogique tout en étant rémunéré. Je me suis dit qu'il fallait que je le fasse, alors je l'ai fait. Mais là, ça n'était plus pour essayer. J'étais dedans. Donc tu vois...c'était une approche décidément plus pragmatique. Mais le côté idéal alors, il ne se situe plus dans ma vision de l'enseignement, mais dans ma pratique de l'enseignement. C'était ma relation avec mes élèves, comment est-ce que je vivais ça. J'ai fait cette formation et j'ai encore enseigné une année comme prof à part entière. Et c'est là que j'ai eu un déclic, dans ces cours de pédagogie. J'avais des collègues qui disaient « mais c'est de la merde, c'est pas intéressant, c'est inapplicable, c'est ceci cela » et moi, je m'envolais quoi, j'étais là et je trouvais ça génial tout ce qu'on me décrivait ! Et là j'ai considéré que d'avoir travaillé avant, d'avoir fait les remplacements pendant deux, trois ans, c'était un réel plus parce que tous les concepts pédagogiques pour moi, ils tombaient dans une case. Eux, tout le monde disait que c'étaient des choses éthérées. Pour beaucoup c'était leur première année d'enseignement. C'est pour ça qu'ils ne l'ont pas vécu de la même façon.

Bon de toute façon, il y a une relation à l'enseignement qui est différente en fonction de qui tu es. Il y a des collègues qui ont leur vision, mais comme je te disais avant, on est tous là pour faire quelque chose. On a pas la même vision mais il faut des profs comme eux car s'il n'y avait que des profs comme moi ça n'irait pas. On est complémentaire, complémentaire et efficace, comme disait la pub pour un parti politique... Bon alors là, je me suis mis à réfléchir différemment sur les choses, je me suis mis à parler différemment. A savoir, il y avait des mots qu'avant je n'utilisais pas parce que je ne les maîtrisais pas et je me suis mis à les utiliser parce qu'ils me servaient à dire ce que je voulais dire.

[17] En faisant ce séminaire pédagogique donc ?

Ouais. Il y avait des expressions avant du type « relation au savoir ». Pour moi ça ne voulait rien dire. Mais tout à coup, tu te rends compte que tu as mis le doigt dedans et que tu dis ce que tu as à dire, ça vient tout seul. [...]

L'enseignement est multiple, chacun y voit ce qu'il veut y voir et ce qu'il peut y voir. Il y a des conflits d'opinion sur la place de l'école, sur ce qu'est l'école. T'as des processus sociologiques qui disent que voilà, c'est vrai. T'as pas le droit de dire que les élèves ont les mêmes chances, parce que tu as celui qui lit des bouquins avec ses parents et t'as celui qui à la maison il parle portugais, ses parents ne lisent jamais de bouquins avec lui... Si je te dis ça c'est parce que je pense à un élève en particulier. Ce gamin, il a pas le même rapport. Y a des gamins ils continueront à la maison, les parents sont capables de comprendre les données des exercices. Mes parents ils pouvaient pas comprendre. Très vite, à partir de dix, douze ans, ils pouvaient pas comprendre, ils étaient obligés de me faire confiance. Et je pense qu'ils se sentaient mal pour ça. Moi je leur dis « vous avez fait exactement ce qu'il fallait faire ». Mais n'empêche que pour certains élèves, avoir des parents qui suivent leur évolution ou avoir des parents qui ne suivent pas, voire qui critiquent l'école parce que les profs c'est tous des cons, ça fait la différence ! Est-ce que j'ai répondu à ta question de pourquoi je voulais faire de l'enseignement ?

[18] Oui, merci.

Mais maintenant, j'ai l'opportunité d'aller plus loin, explorer une autre partie de ma personnalité, qui suis-je. Alors je fais ce master. J'ai été pris cette fois. Je suis le seul scientifique. Pourquoi est-ce qu'ils m'ont pris ? Ils disent que c'est interdisciplinaire alors comme ça ils peuvent dire qu'ils ont un scientifique. Et j'ai trouvé GÉNIAL, ce master il a été génial. A nouveau, les trois-quarts qui étaient avec moi se plaignaient. Maintenant j'en arrive à penser que ça dépend de toi, de ce que tu arrives à trouver intéressant. J'ai peut-être la faculté à trouver les choses intéressantes, alors que d'autres n'ont pas cette faculté, ils en ont d'autres. Et pour la suite, il faut que je décide. C'est une question d'opportunité. Je suis au début de ce qui peut être un long chemin mais qui ne dépend pas que de moi. [...]

Je ne suis plus le même qu'avant, j'ai plus cette patience. Je crois que j'enverrais péter les gens. Ouais... et bon... je pense que je pourrais être encore un bon prof, mais je n'ai pas envie de me confronter à ça. Avant je souffrais

Très satisfait de cette formation

E:4 expérience vécue quand les parents ne peuvent pas soutenir l'apprentissage scolaire, mais importance des éléments symboliques

I.3 actuellement, fait un master en développement durable

d'être trop sensible... à ce que pouvaient ressentir mes étudiants dans leur déception, ce qu'ils pouvaient éprouver par rapport à mes tests. Et maintenant je serais peut-être un peu trop de l'autre côté de la barrière, tu vois ?

[19] Dans tes cours au séminaire pédagogique, il y avait des cours sur l'interculturalité ?

On avait une liste de cours à option. On pouvait prendre deux cours sur quinze. Parmi ces cours y avait tout, le chant, le théâtre, la didactique des maths. Moi j'ai pris « éducation et interculturalité » et l'autre « les enfants hors norme », c'est ce qui m'intéressait le plus. Je me disais c'est quoi ces enfants qui viennent d'autres cultures et c'est quoi ces enfants qui ont des problèmes à la maison, c'est ce qui m'intéressait.

I :1 les cours d'interculturalité étaient proposés comme cours à option au SPES

[20] Mais c'était des cours à option. Il n'y avait rien d'obligatoire ?
Non, rien.

[21] Ces cours t'ont préparé à l'hétérogénéité des classes ?

Ecoute, j'ai jamais eu de problème d'hétérogénéité, en tout cas pas lié à la langue. Pour moi le plus compliqué, c'est réellement la langue. Que tu donnes un cours et le gamin il comprenne pas ce que tu dis, c'est le pire pour moi. C'est terrible ! Ils nous ont fait un jeu. C'était une dame qui venait de Bolivie, elle nous a... elle était censée être la prof. Elle a commencé à nous parler en aimara, et nous on était dans une classe avec que des gamins qui parlaient en aimara. C'étaient des gens d'ici, mais c'était le jeu de rôle. Et elle parlait en aimara, et tout le monde te parle et tu ne comprends rien de ce qui se passe. Et là, j'ai senti quelque chose qui n'était pas de l'ordre de l'intellectualisation. Ça pour moi, ça été le choc, je me suis dit que c'est vraiment un obstacle la langue. Mais bon, je n'ai jamais eu de problème de ce type-là si tu veux, ça reste au niveau de la formation et pas au niveau de la pratique. Je n'ai jamais eu d'élèves qui ne comprenaient pas un minimum la langue française.

E :3 choc de la prise de conscience du fossé linguistique comme obstacle absolu

[22] Tu n'as jamais eu d'enfant totalement allophone ?

Non. J'ai enseigné à Pully et Clarens. A Pully, les enfants étaient plutôt intégrés dans les classes terminales à option. A Clarens y avait des classes d'accueil.

S-P : mais dans la pratique de l'enseignement, une situation d'incompréhension totale ne s'est jamais produite... presque jamais après réflexion... mais comme l'élève parlait espagnol, il n'y avait pas de fossé de la langue entre eux !

[23] Et toi, tu n'as jamais eu les classes à option ?

Si, j'ai eu des classes à option... eh mais oui, c'est vrai, c'est fou, maintenant que tu me fais réfléchir à tout ça ! J'ai eu une fois un petit Equatorien, et il avait des problèmes de français. Ouais, forcément, je le coachais plus que les autres.

[24] Mais il parlait en espagnol ?

Ben ouais, alors je lui parlais en espagnol. Et pis je ne savais pas si pour lui c'était un problème parce que ça ne faisait que souligner sa différence par rapport à ses camarades, ou est-ce que... moi j'ai l'impression que dans son regard il était reconnaissant, tu vois. Il était reconnaissant que je m'intéresse à lui. Et pis quand tu as un problème, tu les as tous. Sans-papiers, donc qu'est-ce qu'il va faire après...

S-P :2-2 prise en compte de l'allophonie de l'enfant, lui parlait en espagnol

[25] Il est resté longtemps dans ta classe ?

Moi j'avais des cours deux à quatre heures par semaine, donc je les voyais peu par rapport à leur maître principal. Et... je faisais juste attention à lui. Je faisais juste attention à lui quoi. J'arrivais pas à le suivre réellement, mais j'essayais toujours d'avoir un petit mot, une petite remarque, discuter, fais ci, fais ça. Mais c'est qu'après que j'ai appris qu'il était sans-papiers, c'est qu'après que j'ai vu que, ouais,... ces gamins ils ont des obstacles inimaginables ! Après, quand ils vont chercher un apprentissage, ils auront pas de papiers, donc comment est-ce qu'ils vont faire pour chercher un apprentissage ? Souvent c'est des familles monoparentales... L'autre jour j'ai en rencontré un dans le bus, il devait gérer son grand frère complètement bourré, vingt-quatre ans qui ne fait rien de ses journées, t'as tout cet aspect machiste, t'as maintenant le reaggea-ton, je m'étais intéressé comme je t'ai dit, le truc des banlieues ça me fascine – le reaggea-ton c'est de la musique reaggea-ragga, plutôt hip-hop,

d'Amérique latine. C'est très saccadé, moi je trouve ça très énergique et très machiste. Mais je trouve ça génial comme son, c'est vraiment un truc nouveau, ça fait deux, trois ans que j'en avais entendu la première fois lors du voyage en 98 en Amérique centrale et depuis, je m'y étais un peu intéressé, j'avais acheté des albums. Et puis maintenant ça débarque ici depuis une année, deux ans à fond. Alors ce gamin, cet ado... enfin il est plus ado, il a vingt et quelques... ben il est dans l'alcool, il a pas de boulot... enfin je dis il est dans l'alcool, on a tous été dans l'alcool d'une façon ou d'une autre du moment où on s'est tous bourré la gueule et qu'on a aimé ça ! Alors ce petit gars... bof, il a un grand frère dont il doit prendre charge parce que dans le bus il a commencé à m'insulter et que ça a dégénéré, alors c'est le petit frère qui doit retenir le grand frère... alors toi tu te dis... c'est aussi ça l'enseignement, à savoir que tu deviens une figure emblématique. Tout à l'heure je t'ai dit que pour moi c'était un mythe, mais c'était un mythe positif.

[26] Et par rapport au petit gars dans la classe, la réaction des autres ?

Mais j'ai l'impression qu'ils aimaient bien qu'il y ait un prof qui parle une autre langue et qui prenne le temps de parler une autre langue avec un de leurs camarades.

S-P :2-5 réaction positive des autres enfants face au bilinguisme du prof et à l'attention portée à un élève en difficultés linguistiques

[27] Tu n'as pas l'impression que c'était négatif pour eux ?

Non non, ils étaient la moitié, les trois-quarts fils d'Italiens, de Portugais, de Yougoslaves, de ceci ou de cela... moi j'ai l'impression que c'était un plus, un prof qui ne parlait pas que français uniquement et... « p'tain, il vient d'ailleurs ». J'trouvais que ça créait un plus. Ils étaient intéressés et ils étaient moins braqués après.

[28] Dans ton enseignement, tu tenais compte de la provenance de ces enfants ?

Non, pas du tout ! J'aurais peut-être dû. Parce qu'après il y a eu un autre exercice dans ce cours d'interculturalité... où ils nous ont partagé en trois groupes et chacun avait une règle de fonctionnement. On avait des cartes de couleur. Alors toi ton but, ce qui est important dans ta vie, c'est d'avoir des sourires sur le visage des gens, pour toi, c'est d'avoir des cartes rouges,...ils voulaient nous sensibiliser au fait que pour certains c'était la réussite économique qui était importante et pour d'autres c'était la relation sociale. C'était très bien fait parce qu'il y avait interdiction de parler pour certains. Donc, tu ressentais des choses. Moi j'étais dans le groupe des gars qui aiment bien que les gens sourient... alors... les autres ils venaient vers moi, ils prenaient mes cartes et ils se cassaient... je me disais « mais les salauds ! Ils viennent vers moi et puis ils se cassent ! » Quand ils avaient ces cartes, ils étaient contents, moi j'étais content et puis hop, tu ne les voyais plus. Alors je me suis dit que oui, c'était bien de nous sensibiliser de cette façon-là. Et puis après, j'ai plus fait attention. J'ai pas fait attention pas parce que ce n'est pas important, mais parce que tu fais déjà attention à cent cinquante choses et que ça ferait une chose de plus qui est peut-être fondamentale...mais bon, j'ai pas fait attention. Et peut-être que dans mes classes, y avait pas assez de problèmes, de type religion ou du type ethnique.

S-P :2 dit ne pas tenir compte de la provenance des élèves dans son enseignement car cela ne posait pas de problème dans ses classes

[29] Ni linguistique ?

Non, linguistique non plus, c'est celui-là auquel je n'avais pas pensé jusqu'à présent.

[30] Mais tu m'avais parlé d'un élève portugais ?

Oui, mais lui il parlait bien français, simplement il avait eu un problème de logique. Je l'ai pris à part... ouais, peut-être que c'est parce qu'il était fils de Portugais, vas savoir ?... est-ce qu'il y a pas... hein ?... c'est possible...

[31]... c'est-à-dire ?

Ouais, est-ce que je ne vois pas en lui le gamin que j'ai été ? Fils d'étrangers... les parents pas super bien intégrés parce qu'ils ne connaissent pas les relations du système ; quand ils viennent vers toi ils sont hyper reconnaissants de ce que tu as fais... Tu sais y a deux types de parents si tu schématises : ceux qui

E :2 transfert symbolique avec certains enfants issus

sont reconnaissants de ce que tu fais et ceux qui disent que t'en fais pas assez et qui valorise pas ce que tu fais. Je crois que c'est très marqué. Tu tombes très facilement dans l'un ou l'autre, même s'il n'y a pas une césure nette.

Alors avec ce petit gars, je lui ai dit « ça te dit si je te donne des cours privés ? » Enfin, il avait des problèmes de logique, et tout. Si je schématise, A implique B et B implique C, qu'est-ce qui se passe avec C si je te dis A ? Il ne faisait pas le lien. Il n'avait pas le lien de la transitivité dans la tête. Il ne l'avait pas ! Je voyais, en lui c'était le vide. Je me disais « mais c'est pas vrai », ça sert à rien d'aller plus loin, si t'as pas ce lien qui est fait, tu n'y arrives pas. Et pis il avait des problèmes avec les symétries, les translations. Tu lui disais « translate-moi ça », et cette tasse devenait un ballon ! Alors c'était vraiment du cubisme ! La géométrie avec lui c'était de l'ordre du cubisme. Alors je me suis dit qu'il y avait des choses à faire avec lui. Et j'ai commencé à faire des exercices avec lui et je me suis rendu compte tout à coup qu'il ne faisait pas de différence entre passé, présent et futur. Je me suis dit « tiens, il y a peut-être un truc fondamental entre transitivité, angle droit et temporalité ! » Alors j'ai essayé de faire un mélange de... j'ai parlé avec une logopédiste, qui m'a donné deux, trois conseils, c'était très intéressant. Et puis après, j'en ai parlé avec un psy, mais ça c'était ultérieurement, il m'a dit qu'ils ont des problèmes de perception de l'espace... il y a un nom pour ça, mais ça m'échappe maintenant... mais pour eux, ils auront toujours un problème d'orthographe... si c'est pas détecté, tu peux faire tous les exercices que tu veux, ça ne va pas marcher. Tu peux travailler dessus si c'est dirigé par un spécialiste. Alors moi j'étais pas spécialiste. A l'époque moi je ne savais pas que cet élève il pouvait avoir ça...et on a quand même fait du travail et à la fin il a fait des progrès mais... fantastiques ! En tout cas au niveau des translations et des symétries, au niveau de la transitivité, de la logique... c'est un peu difficile à tester... faudrait voir. Mais tout à coup, l'angle droit est né dans sa représentation. C'était vraiment un plus parce que si t'as pas l'angle droit, avec tout ce que tu dois faire en géométrie, t'es fini, jusqu'en neuvième ! Présent-passé-futur, j'ai vu que vers la fin de l'année y a quelque chose qui commençait à se structurer dans sa tête. Et puis après, l'année d'après, j'ai commencé mon master.

[32] Tu en avais parlé avec sa prof de français ?

Oui, mais avec une certaine précaution. Je ne voulais pas qu'ils pensent que je marche sur les platebandes, je ne suis pas prof de français. Et puis... dans mon délire pédagogique, je préférais le faire dans mon coin. De toute façon, j'avais pris contact avec la logopédiste. Si tu veux, je ne faisais pas les choses seul dans mon coin, j'avais transmis mon dossier ensuite. Il a été suivi, les autres profs l'ont suivi. Et puis tu sais, c'était génial, au bout d'un moment, il venait à la fin de la leçon le mercredi à midi, à côté de moi sur le bureau... quand j'ai vu ça, je me suis dit que c'était bon, que je faisais du bon boulot !

[33] Et tu fais un lien avec le fait qu'il parlait portugais ?

Alors le rapport est le suivant. En parlant avec une collègue portugaise, elle m'a expliqué qu'il n'y a pas, semble-t-il, de différence entre le passé et le passé composé. Est-ce qu'il y a un élément de réponse ? Je ne sais pas. Il y a plus à chercher au niveau de la représentation de l'espace, en fonction des informations recueillies auprès d'un psychopédagogue. Mais va savoir, ça fait peut-être partie d'un tout !

[34] Avec les enseignants, vous pouvez échanger par rapport au multilinguisme et multiculturalisme, est-ce que vous êtes soutenus ?

Moi j'ai remarqué que dans la salle des maîtres, il y a des personnes qui se sentent suffisamment solides parce qu'elles ont de la bouteille pour parler de leurs problèmes et ceux qui préfèrent ne pas en parler parce qu'après on va te critiquer, tu sais... c'est toujours ce côté « si tu n'y arrives pas, tu n'y arrives pas ! » Et y a des gens qui sont toujours là pour critiquer, mais chez les profs et chez les gens de la rue aussi hein ! Y a des gens ils portent la critique en eux, et pas que la critique constructive ! Alors j'ai remarqué que certaines personnes faisaient part des difficultés qu'ils avaient avec les classes. Moi c'est quelque chose que j'aimais pas beaucoup faire, ou alors dans une relation de un à un, avec des collègues en qui j'avais confiance, mais jamais comme ça...

de la migration, empathie à cause de son vécu d'enfant de migrants

S-P : 3-4 fait appel à une logopédiste en cas de besoin

Et aussi avec un psy

S-P : 3-2 collaboration prudente avec les autres enseignants

S-P : 3-2 peu de travail d'équipe avec les autres enseignants

[35] Mais est-ce qu'il y a une structure à laquelle vous pouvez faire appel en cas de problème ?

Alors ouais, la structure existe pour régler des questions pédagogiques, à savoir le logopédiste, le psychologue si jamais auprès de qui tu peux t'adresser ... et puis y a... c'est marrant, on m'avait demandé de m'occuper justement de ça au moment où je suis parti... c'est celui qui gère, qui est là pour mettre de l'huile dans les relations...

[36]médiateur ?

Ouais, médiateur, voilà ! J'étais flatté qu'on pense à moi !

[37] Médiateur entre quoi et quoi ?

Ça s'appelle juste médiateur. Je crois que tu es un peu là pour causer avec les élèves, faire le lien avec d'autres réseaux... ouais... Donc maintenant un médiateur existe à Pully. Moi j'étais flatté, ça m'a suffi, au moins on reconnaît certaines compétences, comme je te disais avant.

[38] Au niveau linguistique, tes classes étaient très hétérogènes ?

Au niveau linguistique, non. Culturel, peu. Le seul truc dont j'ai entendu parler c'est des maîtresses qui se plaignent des gamins musulmans et de leur perception de la femme. Elles disent qu'elles ont des problèmes certains avec ce type d'élèves.

[39] Il y en a beaucoup ?

Ecoute, je n'en sais rien. Simplement je me suis dit « tiens, mes collègues féminines ont ce problème de plus que moi ! » et j'ai trouvé ça très intéressant parce qu'elles en parlaient. C'est fascinant. Mais c'est le seul problème qu'on peut dire culturel dont j'ai eu note.

Même quand j'ai eu des enfants yougoslaves dans mes classes, je ne savais pas s'ils étaient serbes, albanais, croates, je ne leur demandais pas, si les choses allaient bien entre eux, je ne m'en préoccupais pas.

[40] Passons à un autre domaine. Etre enfant allophone, tu vois ça comme un handicap ou comme une richesse ?

Pour qui ?

[41] Pour toi, enseignant en face d'enfants allophones.

Pour moi c'est un handicap... à court terme. A long terme c'est une richesse. C'est qu'une question de référent. A court terme c'est un handicap. A court terme, quand tu as deux semaines pour préparer un texte que tu ne comprends pas, t'y arrives pas. A long terme, c'est une richesse parce que ça te permet d'accéder à des mondes différents. A partir du moment où tu accèdes à des mondes différents, c'est une diversité qui en soi est une richesse et surtout je pense que ça t'apporte un plus au niveau de la relativisation des normes sociales. Ça peut te détruire comme ça peut te construire. Je vois ça comme un enjeu tu sais. Maintenant je sais qu'il y a des personnes qui se détruisent à cause de ça parce qu'ils arrivent pas à faire le lien entre les deux mondes, mais dans le meilleur des cas, c'est une richesse.

[42] Est-ce que pour toi le rôle de l'école est de valoriser la culture des enfants ?

Alors là ! Je pense qu'on se situe au cœur du débat ! Y a deux visions de l'école si on veut schématiser. Une c'est : l'école te prépare à l'entrée aux grandes écoles ou te prépare à l'entrée en apprentissage, ou te fournit les compétences instrumentales pour te mettre en avant sur le marché du travail, avec un bagage compétitif. L'autre approche, c'est l'école est intégratrice, est une structure d'intégration sociale, où tu apprends la vie en commun, où tu apprends le respect de l'autre. Et ces deux approches se confrontent constamment...

[43] se confrontent, pas se complètent ?

A-P-R : 4
reconnaissance de son apport pédagogique interculturel par son milieu de travail

S-P :1-2 la présence du multilinguisme n'a jamais été un problème pour lui

S-P :1-1 allophonie handicap momentané, après, richesse, ouverture à des mondes différents, les différences sont des richesses

Mais conscient que ça peut être mal vécu

Ecoute, dans l'idéal elles se complètent, mais ce que je constate c'est que non, c'est soit gauche soit droite quand il faut prendre une décision. J'aurais bien voulu que l'école change le monde, j'aurais bien voulu que l'école soit une structure intégratrice par excellence, mais je me rends compte que si à la maison tu n'as pas ça, elle va pas... elle peut dans certains cas faire la différence, mais elle va pas inverser la logique de la maison. D'ailleurs c'est pas son but. Les parents ne confient pas leurs enfants à l'école pour qu'elle en fasse quelque chose qu'ils ne voudraient pas qu'ils soient. C'est pas possible.

[...]

[44] As-tu entendu parler des moyens d'enseignement EOLE ? Je ne sais pas s'il y avait déjà quand tu enseignais ? Mais peut-être oui...

Je connais pas.

[45] C'est une méthode d'ouverture aux langues et de sensibilisation à la diversité linguistique et culturelle. Le but c'est de l'intégrer dans la classe, dans les cours, pour toucher tous les élèves.

Je sais pas, je connais pas. Mais me dis que si ce genre de matériel tombe en salle des maîtres, on va clairement se dire que c'est du domaine du prof de français, ou du prof d'allemand. Le prof de maths va pas... sauf si tu as une bonne relation avec le prof de français et que tu te demandes s'il y a moyen de faire quelque chose à deux. Mais tu es tellement tout le temps sollicité par tout ce que tu fais... que c'est constamment un nouveau truc auquel il faut penser, tu vois ?... Et c'est difficile de rajouter sans enlever. Et pour enlever où ?

[46] Et intégrer plutôt qu'enlever ou ajouter ?

Oui, comment une micro structure peut s'intégrer dans une macro structure... mais il faut que toutes les classes s'y mettent, parce qu'on compare après. En tout cas pour EOLE, les évaluations devraient s'adapter. Mais c'est bien, oui. Moi j'ai remarqué que les profs avaient droit à un tas de formations qui étaient toutes géniales, mais toutes ces formations se superposent, s'additionnent aux cours qu'ils ont à faire. Et que c'est un trop ! Il faut arrêter ! Alors qu'on commence par donner une semaine de vacances pour aller se former pendant une semaine. Et là, tu auras des profs qui seront intéressés. Parce que les profs ils se braquent, mais c'est normal qu'ils se braquent ! Ils en ont plein, plein ! Les trucs pédagogiques ça demande du temps... eh bien il faut donner le temps ! Il faut permettre à l'énergie d'être utilisée à cet escient-là. Forcément, là je défends l'intérêt des profs. Mais si tu veux réellement former, il faut mettre les moyens, sinon c'est du verni. T'as les gens ils vont se braquer, tu vas dire « on a fait du EOLE... et c'est pas durable ! » Sans blague, c'est pas durable ?! T'as fait ça deux mercredis...deux heures chaque mercredi, on t'a imposé ça... Oui, plein de choses peuvent être faites, mais il faut les moyens !

[47] Et le lien alors avec toutes les directives qui viennent du canton, et les recommandations de la CDIP...

T'as pas le temps de les lire. Ecoute, deux choses. La première, tous ces textes – je ne veux pas parler pour les autres, je parle pour moi, - t'en as des paquets qui tombent en salle des maîtres, t'as pas le temps de les lire. T'as bossé, t'es lessivé, t'as donné tout ce que tu avais à donner, tu vas pas te taper en plus un paquet de 37 feuilles bleues plus 16 feuilles vertes... tu t'en fous ! Tu te dis encore des gars qui sont dans leur bureau, planqués, qui s'éclatent à penser conceptuellement pédagogique. C'est génial ce qu'ils font, c'est super, mais t'en peux plus ! ça ne sert à rien d'insister. Alors c'est là le premier problème. Le deuxième c'est, t'as les programmes scolaires. Mais si les programmes ne changent pas, à quoi ça sert de sensibiliser ? Si on veut intégrer la valorisation de la langue, il faut intégrer ça au programme, c'est pas au prof d'imaginer, il faut intégrer...

[48] Ça serait à la direction pédagogique de faire quelque chose ?

Là, on rentre dans une logique très intéressante, parce que finalement, c'est... Moi je compare de plus en plus l'école, la structure de l'école avec la structure de la société... et les concepts pédagogiques avec les concepts de développement. Pour moi il y a un lien mais tellement flagrant. Pour être passé

S-P : constat d'échec sur les capacités intégratrices de l'école, même si idéalement il aurait voulu qu'elle le soit

A-P-R : ne connaît pas EOLE

Mais il est sceptique sur les possibilités concrètes d'application des moyens EOLE, même s'il trouve l'idée bien

A-P-R : déplore que les moyens pour former les enseignants ne sont pas mis à disposition, c'est-à-dire du temps surtout. Les enseignants sont débordés et les méthodes de communication ne sont pas bonnes

A-P-R : les enseignants n'ont pas le temps et l'énergie de lire la documentation. Pour qu'il y ait un changement, il faut modifier les programmes

de l'un à l'autre. Et je me rends compte que tout ça, c'est le même esprit, c'est... si tu veux, le libéralisme, la délocalisation,... c'est la bonne gouvernance. Trois termes très différents, qui sont tous très connotés mais qui disent la même chose. A savoir, tu veux décentraliser. Une vision en réseau qui est censée apporter la solution : le « grass-root development », c'est par le bas qu'il faut changer les choses, et pas imposer par le haut. C'est génial, mais c'est les mêmes idées qui reviennent partout dans tous les systèmes. Si ça ne vient pas du haut, on a plus de « souplesse, on peut « s'adapter aux besoins », avec les étudiants... J'ai constaté, ça commence par les budgets. Au lieu d'imposer les budgets, on laisse plus de liberté, on commence par laisser plus de manœuvre aux établissements scolaires pour qu'ils puissent décider quelles sont leurs priorités. On leur donne une enveloppe, génial ! ça veut dire qu'au centre, on se débarrasse du problème. Alors c'est à la fois une marge de liberté, mais en même temps se défaire d'un problème... Il faut en être conscient, l'un ne va pas sans l'autre. Il faut pas voir la panacée là où elle n'est pas. Ces idées font partie d'un tout où tout est relié.

Maintenant j'étudie la pauvreté dans *The Economist* et je me rends compte comment le discours de certaines ONG « grass-root » justement, ont mis sur le marché de l'idée l'empowerment dans les années '80, Freire, pédagogie des opprimés ! Woua... je m'éclate là-dessus ! Je me dis c'est vraiment ça ce qu'il faut faire ! Tout à coup, t'entends le même discours à la Banque mondiale ! Tu te dis « attends, y a un problème ! » J'ai pas saisi... Je me disais en lisant des articles, j'étais outré, j'arrivais pas à comprendre...

[...]

[49] *Pour revenir à la langue, que penses-tu d'intégrer les cours de langues et de cultures d'origine dans les horaires scolaires ? En plus toi tu les as suivis toute ta jeunesse.*

Ah, je suis contre ! Je suis contre parce que pour permettre le lien il faut faire la différence. C'est un moment à part, une partie de toi... il faut pas... il faut respecter l'intimité de chacun... tu es un fils d'immigré, t'es un fils d'immigré. On te cloisonne pas là-dedans, mais... J'aimais bien ce côté c'est autre chose. La prof il faut que ça soit une prof espagnole, les gamins qu'ils soient comme toi... Je dis « il faut », une expression que j'utilise jamais. Enfin, moi j'ai aimé que ça soit comme ça, même si c'était le soir.

[50] *Tu as le sentiment que si ça avait été introduit dans les horaires, ça t'aurait montré du doigt, cantonné ?*

Peut-être. J'aimais bien qu'on change de lieu aussi. C'a toujours été dans un autre collège. Ça me plaisait bien. S'il fallait le faire, après il faut expliquer, et t'as pas toujours envie d'expliquer.

[51] *Je crois qu'on a fait le tour pour moi...voudrais-tu ajouter quelque chose...que j'aurais oublié ?*

A propos de la langue ? C'est ça ?... Ecoute, non... les seules choses auxquelles je pense, c'est par rapport à l'enseignement des langues étrangères, et donc c'est pas le thème du multilinguisme...

[52] *Mais est-ce que l'école est selon toi multilingue ?*

Non, elle est pas multilingue. Elle est monolingue. Je parle de mon expérience. Le quotidien est monolingue. L'école est une image de la société. Les gymnases bilingues, tu vois, c'est près des frontières...

S-P :1-3 *L'école est monolingue*

[53] *Mais les écoles bilingues se répandent ici aussi...*

Oui, mais c'est quels genres d'enfants qui y vont ? Et quelle langue ? C'est pour la compétitivité, pas une volonté intégratrice. Dans une perspective de faire carrière... Je me méfie beaucoup que de pouvoir manger grec, turc, bolivien dans une même ville est synonyme de multiculturalité... J'ai l'impression que plus on parle de multicultural, moins on l'est. Tu sais, dans ce système de l'ONU, ils baignent tous dans le même truc. C'est une couche au-dessus de tout. Quand tu fais l'histoire du romantisme au XIXe siècle, à l'époque c'étaient les aristocrates qui étaient critiqués parce qu'ils étaient en quelque sorte internationaux avant l'heure, ils avaient pas l'attache du terroir et c'est ce

S-P :1-3 *L'école plurilingue c'est pour une élite économique surtout avec des visées utilitaristes*

qu'on leur reprochait. Eux ils baignaient déjà dans une culture internationale. Alors bien sûr t'étais Russe ou Français, mais t'étais là-haut, t'étais aristocrate, on s'entendait bien, on avait des discussions d'un certain niveau, on avait des connexions, des connaissances...

[...] Cette mise en avant de la souplesse, tout en étant intéressé à la culture de l'autre... je veux pas dire acculturel, c'est une nouvelle culture, mais c'est pas le multiculturel, c'est pas vrai ! Je refuse d'y croire. C'est pas parce que tu goûtes à la gastronomie, pas parce que tu parles d'autres langues, pas parce que tu côtoies d'autres personnes, parce que tu t'assois sur leurs tapis, que t'as accès à ce que j'appelle l'interculturalité. Mais on en revient finalement à la notion du lien de tout à l'heure. **Si tu ne te lies pas à l'autre, si tu ne te lies pas aux aspirations et aux souffrances de l'autre, l'interculturalité c'est du pipeau ! Alors se pose la question : conceptualiser au niveau académique la culture de l'autre, est-ce que c'est une façon de se lier à l'autre ?... Je pense que c'est pas forcément une relation à l'autre, je pense que c'est une relation de toi à toi-même via l'autre, et que le passage à l'autre est un passage obligé pour te rallier à toi-même.**

Sa définition de l'interculturalité

[54] *J'y arrive au même point que toi...*

Mais le lien à l'autre, l'interculturalité ne te laisse pas indemne, il faut en prendre conscience. Si tu n'es pas près à souffrir, d'une façon ou d'une autre, à cause d'une prise de conscience, de l'arbitraire ou de l'incomplétude de ta vie... faut pas faire de l'interculturel, il faut faire autre chose.

[...]

Quand tu es né, que tu as vécu entre deux cultures, il y a des ressentis, tout à coup y a des ressentis. Tiens, y a un truc là qui cloche, tu le ressens. Tu sais pas pourquoi mais tu le ressens. Et chaque fois que je me suis fié à ça, j'ai l'impression que chaque fois ça m'a apporté un plus. C'est quelque chose qui passe pas par les concepts, qui passe pas par les bouquins, c'est quelque chose qui passe pas par l'éducation. **Ça passe par l'expérience.** Alors t'es pas obligé d'être gamin ni fils d'immigrés pour accéder à ce ressenti, peut-être que en côtoyant d'autres personnes tu peux l'acquérir, je sais pas. **Ça, c'est le legs de l'interculturalisme. C'est de l'ordre du lien à l'autre, du lien à la société, du lien à la représentation. Le monde académique permet peut-être de stimuler, dynamiser, renforcer, développer tout ça, mais est-ce que ça en permet l'émergence ?** J'en sais rien, j'en doute fort. Mais j'ai pas le droit d'interdire aux autres le ressenti, tu vois. Je suis pas le seul à en être porteur. Mais y a quelque chose à faire avec ça et c'est ça qui est essentiel. Donc faisons de l'interculturalisme, oui, tout en étant conscient que ce que l'on fait c'est pas forcément de l'interculturalisme.

E:3 l'interculturalité passe par l'expérience, qui permet des ressentis spécifiques

[55] *Je pense maintenant à un truc que tu m'as dit. Quand tu as fait le cours en éducation de l'interculturalité, que vous avez fait ce jeu de rôle, là, c'était du ressenti, ce n'était plus de la théorie. Et tu as eu ce choc malgré le fait que tu aies vécu entre deux cultures, tu vois ? Et malgré ça, ça t'a touché. Peut-être le fait que tu es issu de deux cultures fait que tu as bien pu comprendre ce truc, c'est-à-dire réagir comme ça fort. Peut-être que ça serait intéressant de voir avec les autres qui ont fait ce cours, on peut pas le faire, mais savoir comment eux l'ont ressenti, savoir s'ils l'ont ressenti aussi fort que toi, s'ils sont eux-mêmes issus de deux cultures ou pas, pour voir si les œillères sont ouvertes de la même façon ?*

Fascinant, en effet, ouais, ça donnerait de l'espoir !

[56] *Peut-être, est-ce qu'il n'y aurait pas quelque chose à faire là. Tu vois, si chacun pouvait être plongé dans une expérience de l'autre, où l'autre c'est soi, vraiment, et pas juste toujours les enfants d'ailleurs, les autres cultures... mais de l'expérimenter dans sa chair. Peut-être que si chacun était amené à ça, plus ou moins volontairement, peut-être que ça serait...une porte d'entrée.*

Ah oui, ça serait très intéressant. Après, y aura comment est-ce que tu mesures ton degré de ressenti. « J'ai ressenti fortement », « oui, mais ton ressenti, c'est 7 ou 7,8 ? »

[57] D'accord.

Juste pour te dire que finalement c'est ça la force des sentiments, par rapport au langage. Le langage est censé te transmettre quelque chose... les sentiments, est-ce qu'ils sont transmissibles ? Mais je pense que c'est génial ton idée, il faudrait le faire. J'avais pas pensé à ça.

[58] Moi non plus, c'est en t'écoutant que c'est venu.

Merci.

Mais je t'en prie. J'ai dit beaucoup plus de choses que je pensais avoir à dire.

Entretien n° VII

Cet enseignant est un ami de la personne avec qui j'ai fait le cinquième entretien. Il m'a contactée car il était intéressé par la participation à ma recherche.

Son enthousiasme par rapport à mon thème de mémoire m'a flattée. Cela signifiait aussi que son ami avait apprécié l'entretien qu'il m'avait accordé, ce qui me rassurait. Ainsi, nous nous sommes rencontrés le lendemain de son appel au bord du lac. Le contact a été facile et l'entrevue agréable.

[1] Q : Pourrais-tu commencer par me parler de la relation aux langues au sein de ta famille, si elle est francophone, exclusivement ou non ?

Je viens d'une famille entièrement francophone. Alors quel rapport à la langue ? Bon, on m'a souvent dit que j'avais des facilités d'expression, mais je crois que ça vient quand même de l'environnement familial et pis de la sociabilité de la famille...devoir parler, recevoir des gens, le niveau de discussion au sein de la famille aussi quoi. Mais autrement, entièrement francophone.

E : I francophone, Belge d'origine

[2] Par contre, tu me disais que tu as fait tes études dans une école privée française, en Suisse. Tu es Français d'origine ?

Belge.

[3] Et quelle était la motivation d'aller dans une école française ?

J'ai pu choisir et j'ai choisi d'avoir une formation plus littéraire quoi.

[4] Et ta formation d'enseignant ? A partir du bac français, comment on arrive à l'enseignement dans le canton de Vaud ?

Je crois que j'ai toujours voulu faire de l'enseignement. En fait il a été difficile, suite au diplôme français justement, j'avais pas le créneau classique pour avoir accès à l'enseignement, c'est quand même très normé. Donc ça a été difficile. J'ai fait la licence française en trois ans. Après je suis rentré en Suisse, j'ai commencé à faire des remplacements dans le primaire.

I : a toujours voulu faire de l'enseignement, projet professionnel

[5] En quelle année ?

2001-2002. D'abord on m'appelait le matin, dans le primaire c'était plus du gardiennage que de l'enseignement. L'année d'après j'ai fait des remplacements longs... au collège X en cinquième et un remplacement en primaire au collège Y. J'enseignais histoire, géo, histoire biblique, français en cinquième puis en primaire je faisais tout, donc j'étais instituteur là en fait. Et pis après j'ai eu un premier contrat d'une année à Z... et puis j'ai voulu changer après. J'ai eu un deuxième contrat à X en VSO, j'étais le maître de classe. Là, j'ai eu une mauvaise année parce que j'avais de la peine à tenir ma classe au niveau discipline. Ensuite cette année, qui s'est très bien passée à Vennes.

I : Licence universitaire en France (histoire-géo). Remplacements au primaire sans formation préalable pour commencer

[6] Tu as fait la HEP entre-temps ?

Oui, j'ai fait la HEP en cours d'emploi depuis mon expérience d'Yverdon il y a trois ans.

Formation en cours d'emploi à la HEP

[7] Là, tu avais décidé d'être reconnu à part entière ?

Ouais, d'avoir un statut reconnu, titre etc. Les remplacements c'est toujours un peu précaire. J'avais envie de normaliser ma situation quoi.

[8] A l'Uni à Grenoble, tu as fait quoi ?

Histoire, géo.

[9] Et par rapport aux langues, ici tu n'enseignes pas l'allemand par exemple ?

Si si, j'ai enseigné l'allemand cette année et l'année prochaine j'enseigne l'allemand en 7 VSO.

[10] Mmm et ça va bien ?

Ouais, mais je ne me considère pas comme un très bon prof d'allemand. D'ailleurs je voulais plus avoir ces heures d'allemand, mais il y a une telle pénurie de profs d'allemand dans le canton qu'il fallait prendre l'allemand en 7^e VSO. Bon, en VSO, le niveau d'allemand est tellement bas,... que ça va. D'ailleurs ils me donnent les VSO parce qu'ils savent que je ne suis pas très bon en allemand, aussi. Ils me mettraient pas le cycle de transition où il y a de l'orientation ou même en G ou B. Ils me mettent en O parce qu'ils savent que je ne suis pas formé, ni pédagogiquement, ni dans mes branches universitaires.

[11] Qu'est-ce que tu entends par pédagogiquement ?

Que je ne suis pas formé à la HEP pour l'enseignement de l'allemand. Normalement il faudrait avoir une formation pédagogique pour enseigner l'allemand. Moi j'ai pas été formé pour l'enseignement de l'allemand. Mais c'est vrai qu'on va pas très haut. C'est plus apprendre le vocabulaire qu'autre chose quoi, et puis quelques notions mais... c'est surtout essayer de leur faire apprendre le vocabulaire quoi.

[12] Tu as fait la HEP il y a trois ans donc...

Enfin, j'ai commencé il y a trois ans et j'ai fini cette année.

[13] Au sein de la formation de la HEP, as-tu l'impression qu'une grande place est faite à la sensibilisation à l'interculture ?

[Rires] Non, plus par des compléments universitaires quoi.

[14] C'est-à-dire ?

Ben les compléments de Ngoenha quoi. C'est académique.

[15] C'était proposé au sein de la formation HEP ?

Ouais, c'était obligatoire, ouais. Ça fait partie du diplôme HEP.

[16] Et il y avait autre chose en rapport avec l'interculture ?

Est-ce qu'il y avait autre chose ?... Non, pas dans cette formation. Rien de spécial là-dessus.

[17] T'as l'impression que c'est suffisant le cours de Monsieur Ngoenha, en matière d'interculturalité ?

Ben ça reste théorique quand même ! Après il aurait fallu quand même... une formation didactique, plus pédagogique quoi !

[18] Ça t'a apporté quelque chose quand même ? Mais je ne suis pas en train de faire une enquête de qualité des cours de Monsieur Ngoenha hein, c'est par rapport à l'offre des cours de la HEP.

J'ai l'impression que c'est trop haut par rapport à la réalité du terrain quoi. Donc est-ce que ça apporte vraiment quelque chose ?--- D'autant plus que c'est quand même donné par un anthropologue... si c'était un cours de sciences de l'éducation, on aurait pu y puiser des choses... euh... par rapport à l'interculturalité plus en lien avec nos classes quoi. Donc un prof de sciences de l'éducation à part entière ou même un sociologue spécialisé dans l'approche de l'interculturalité. J'ai l'impression que l'approche anthropologique est un peu plus fondamentale, mais disons... relativement générale aussi quoi.

[19] Quand tu as commencé les remplacements, tu penses que tu étais préparé à avoir des classes multiculturelles, multilingues ?

Non, pas du tout, non. D'autant plus que comme j'étais dans le privé. Si tu veux, dans le privé, les gens qui parlaient des langues étrangères c'étaient plutôt des anglophones quoi. Donc c'est pas... pas exactement la même chose quoi.

E:3 il enseigne l'allemand entre autres, mais ne maîtrise pas bien cette langue

Il estime que la formation à l'approche interculturelle est trop générale à la HEP, il manque le côté pratique

E:3 peu d'expériences multilingues dans sa scolarité

[20] Et puis alors, tu es débarqué et...

Ben quand on débarque, il y a plein de critères qui sont posés. Et puis c'est qu'un critère parmi d'autres. Et pis c'est pas le premier critère quand on débarque dans une classe quoi, le premier critère important quoi. De même, dans l'apprentissage d'une langue, il y a plein de critères qui rentrent en jeu et l'interculturalité c'est pas forcément... on peut bien sûr faire une approche interculturelle, voir des choses etc., mais... c'est pas, à l'heure actuelle c'est pas un critère déterminant dans la pratique d'enseignant.

[21] Mais l'établissement où vous travaillez...

Ah mais ouais, y a beaucoup d'élèves issus de la migration, mais dans le sens que je dis que c'est pas un critère déterminant, c'est qu'y a beaucoup d'élèves issus de l'immigration qui peuvent être très bons en français et pis d'autres qui ont... donc des problèmes peuvent se poser à ceux issus d'immigration, les problèmes peuvent ne pas se poser... de même que des problèmes peuvent se poser à des élèves suisses de langue maternelle française etc. etc. c'est pour ça que j'ai pas l'impression que c'est un critère déterminant quoi.

[22] Et le fait des enfants allophones, tu en tiens compte dans ton enseignement ?

Ben moi cette année par exemple, j'ai un élève qui est en classe d'accueil, donc il suit... et puis une élève qui est au cours intensif de français, une structure un peu plus légère que les classes d'accueil. Donc on en tient compte parce que c'est moi qui l'ai orienté en classe d'accueil parce que j'ai vu que le CIF c'était pas suffisant. J'ai dû faire quelques démarches pour ça. Au départ il était à 100 % dans ma classe. Et puis maintenant il va revenir à 100 % semblerait-il en 6^e avec moi. Et puis une élève du CIF, en confrontation avec la maîtresse du CIF, j'ai dit qu'elle arrêterait le CIF l'année prochaine pour rester en classe avec moi. Par rapport aux structures qui sont mises en place pour les élèves allophones, c'est plus une question d'orientation quoi.

[23] Dans cet établissement, il y a une classe d'accueil, ce n'est pas des heures où ils vont...

...non non non, la classe d'accueil elle est à X et le CIF est à Y. Pour tous les élèves lausannois, c'est une classe du CIF qui relève de tous les élèves de tout Lausanne qui vont à Bellevaux.

[24] Ils sortent de leur établissement pour certaines heures ?

Alors en classe d'accueil ils vont que le matin. Et l'après-midi, ils font que deux périodes avec moi ou avec un autre maître. Et le CIF... le CIF... la fille elle y allait tous les après-midi et le matin elle était avec moi ou avec d'autres profs quoi.

[25] En dans l'enseignement au quotidien, pas seulement avec les enfants qui vont en classe d'accueil ou au CIF, mais avec les autres enfants aussi, mais qui sont allophones, tu intègres ça au quotidien ou plutôt tu ne t'en occupes pas ?

Non, je m'en occupe, mais c'est pas la donnée prépondérante. Je regarde pas tellement avec ces lunettes-là. Je me base sur d'autres... je me base sur mes critères d'acquisition des compétences qui sont établis pour la cinquième eh... ça peut être des élèves allophones qui ont des compétences comme ça peut être des élèves qui sont pas allophones quoi. Donc j'ai des critères de compétences d'ailleurs qui sont le PEV, le plan d'étude vaudois, qui sont pour toutes les classes de 5^e du canton ou même, du primaire jusqu'à la 9^e. Allophone ou pas pour moi c'est pas le critère déterminant. Mais cela dit ... j'ai l'impression que d'autres cultures, ça rentre en jeu au niveau relationnel quand on regarde d'autres cultures, plutôt qu'au niveau de la langue proprement dite quoi.

[26] C'est-à-dire ?

Euh... c'est-à-dire, ça peut jouer, rentrer en compte dans la relation qu'on a avec les parents. Si on a quelque chose d'important on va parler avec le père. Le père parce que c'est lui qui prend les décisions importantes au sein de la famille. Ça rentre même plus dans l'histoire biblique que dans l'enseignement

S-P :2 la prise en compte du multiculturalisme et du multilinguisme ne lui semble pas essentiel dans son enseignement, malgré un haut taux d'enfants issus de la migration

S-P :2-2 sa prise en compte de l'allophonie des enfants se limite au cadre de l'orientation (classe régulière, CIF ou accueil)

du français quoi. Donc des critères religieux, etc. on en tient plus souvent compte... pas forcément pour l'enseignement de la langue quoi, mais pour l'enseignement de la vie en commun en fait.

[27] Par rapport aux enfants allophones, tu te sens soutenu par la structure scolaire, au-delà des classes d'accueil et du CIF ? Et est-ce qu'il y a un besoin pour commencer ?

Maintenant, j'ai l'impression qu'il va être mis un nouveau système d'appui, notamment pour les élèves allophones. Qui va être créé l'année prochaine. Y a des structures qui se mettent en place mais c'est plus du bricolage j'ai l'impression. D'autant plus qu'à la HEP depuis l'année prochaine, il y a une formation de maître d'appui, donc ils seront formés notamment pour donner des appuis aux élèves allophones ou aux élèves en difficulté scolaire. Ils mettent en place ces structures d'appui, j'ai l'impression qu'ils bricolent avec ces moyens et qu'il n'y a pas vraiment de mesure... importante mise en place, de fond.

A-P-R : parle plutôt de bricolage en matière de soutien pour les enfants allophones

[28] Tu proposerais quoi ?

J'ai l'impression que... c'est-à-dire... pour moi le problème ... c'est la question que pour certaines années scolaires il n'y a plus de redoublement. Donc on ne les fait pas redoubler ces élèves, on ne leur propose rien d'autre que de passer l'année supérieure sans avoir un suivi personnalisé plus intense. J'ai l'impression que pour les élèves en général, qui ont un problème de langue, c'est une politique d'appui avec des gens qui sont spécifiquement formés pour ça, c'est pas forcément le maître de classe qui donnera ces appuis. Donc une politique d'appui. D'autant plus que je pense qu'il y a certaines politiques de regroupement, c'est-à-dire par exemple, il n'y a pas beaucoup de classes d'accueil dans le canton, et à Lausanne, elles sont regroupées dans certains établissements, je pense que faire travailler les élèves... plutôt mettre ça à l'intérieur des établissements ça serait préférable. Ce sont des élèves qui ont souvent connu des déracinements, et pour des élèves qui sont... des fois d'un jeune âge, comme onze ans, l'intégration dans une classe serait préférable, l'intégration à l'établissement serait meilleure si les mesures d'appui avaient lieu à l'intérieur de l'établissement. Et pis les élèves de onze ans qui doivent changer, faire des trajets importants dans la ville de Lausanne, seuls, et qui ont connu des déracinements, c'est pas la meilleure façon de les intégrer quoi. Mais c'est économique tout ça. C'est une question de masse critique quoi quasiment.

A-P-R : selon lui, il faudrait un suivi plus soutenu, personnel avec les enfants qui ont un problème linguistique

[29] Tu n'as pas l'impression qu'au sein de la classe, la présence des différentes langues pose un problème entre les élèves ?

Non non non, je pense pas.

S-P :2-5 la pluralité des langues ne pose pas problème aux enfants

[30] Ils s'en rendent compte tu crois de cette diversité linguistique ?

Bon j'ai l'impression, pour ce qui est de ma classe, quand on est à l'école on parle le français, c'est la langue officielle et c'est assez respecté par les élèves quoi.

[31] Pour toi, l'école vaudoise est une école monolingue ?

Ben oui, il y a une langue officielle qui est le français. Maintenant monolingue... on apprend d'autres langues aussi... A part ça, des élèves qui veulent avoir une formation plus poussée dans d'autres langues, il y a l'école italienne etc. etc. donc, j'ai des élèves qui font l'école italienne à côté de l'école normale. Oui, j'ai l'impression qu'il y a quand même une langue officielle qui est le français.

S-P :1-3 école monolingue, avec le français comme langue

[32] Tu as des contacts avec les enseignants des cours de langue italienne par exemple ?

Non, aucun.

S-P :3-1 aucun contact avec les maîtres CLCO et ne désire pas en avoir

[33] Tu désirerais en avoir ? Tu penses que ça serait un plus ?

Non, non. J'aurais sans doute pas le temps d'en avoir. Cela dit, les élèves qui vont à l'école italienne c'est souvent des bons élèves, en tout cas dans ma classe. Une qui est très bonne et un qui est pas terrible, mais... non, je n'ai pas

de contact. Par contre, dans le nouvel agenda qui sera pour l'année prochaine, y aura un coin pour les maîtres de l'école italienne pour marquer leurs notes.

[34] Et qu'est-ce que tu en penses ?

Ça ne me dérange pas, ça me laisse un peu indifférent.

[35] Tu n'en tiens pas compte spécialement ?

Ah non, des fois je vois qu'ils sont plus chargés et que ça pose un petit problème par rapport à la classe, surtout quand il y a des années assez intensives, au cycle de transition, là ça pose des problèmes par rapport à la classe, mais c'est un choix qui est fait par les parents, j'entends, je le respecte, je n'interviens pas.

[36] Les enfants ils te parlent...

... de l'école italienne ? non ! Des fois les parents ils m'en parlent, pour me dire que c'est différent ou que c'est la même chose à l'école italienne. Les parents en entretien ils m'en parlent, pour me dire que c'est la même chose à l'école italienne au niveau des comportements et des apprentissages etc. mais les élèves ne m'en ont jamais parlé, non.

[37] Comment ça se passe quand des enfants qui parlent très peu français arrivent dans ta classe ?

Ben ils ont toujours des bases, dans le sens où ils avaient une ou deux années de français quand même, donc ils comprenaient largement une conversation courante. Par contre la question peut se poser avec des parents qui ne font pas de cours. J'ai par exemple une mère d'élève qui fait les cours de Français en jeu, ou à Lire et Ecrire, là, des fois en entretien elle comprend pas tout ce que je lui dit quoi, mais elle comprend passablement pour que j'aie pas besoin de faire intervenir un traducteur. Pour ce père albanais par exemple, qui est réfugié et qui parle pas français, l'année prochaine, pour l'orientation, faudra que j'aie un traducteur quoi.

[38] Par rapport aux enfants, tu n'as jamais eu besoin de faire intervenir un traducteur ?

Non, non, jamais.

[39] Pour les enfants qui arrivent ici, tu as l'impression qu'ils peuvent mobiliser leurs connaissances qu'ils ont acquises avant, dans leur scolarité avec celle du canton de Vaud ? Ou alors c'est la tabula rasa...

Bon pour ces deux élèves qui sont en classe d'accueil, j'ai l'impression qu'ils ont des scolarités tellement chaotiques. Une qui vient de Bari...

[40] Bari en Italie ?

Ouais, c'est tellement différent d'après ce que je vois. C'est assez différent la scolarité à Bari, la scolarité qu'elle a reçue en tout cas. Et puis l'autre qui a vécu la guerre en ex-Yougoslavie etc. il a une scolarité totalement chaotique. Je remarque beaucoup les différences c'est l'aspect chaotique de leur scolarité quoi.

[41] Tu ne peux pas faire appel à leurs connaissances ?

Non, non. Quoi, évidemment qu'ils en font appel, mais j'arrive pas à évaluer. Ils ont des bases quoi, ils l'ont appris quelque part mais...voilà quoi. J'ai l'impression qu'il y a des énormes trous chez ces deux élèves. Des énormes trous scolaires qui sont pas du tout évidents à combler quoi.

[42] Tu considères que le rôle de l'école, dans ta pratique, c'est d'intégrer ces enfants dans leur différence ou plutôt assimilation, si possible, si bien intégrés que leur différence ne soit plus une différence ?

Non, plutôt intégration qu'assimilation. Oui, disons que ça correspond plus à la tradition historique de l'école vaudoise aussi. C'est pas la tradition française. D'ailleurs, par exemple, ceux qui veulent pas suivre l'histoire biblique, on peut pas les obliger à suivre l'histoire biblique, quand bien même on parle de l'islam etc.etc. Donc c'est plutôt le respect des différences etc. quoi. Effectivement.

S-P :2 ne tient absolument aucun compte de la langue maternelle des enfants.

Trouve que les cours CLCO posent des problèmes dans le suivi de son programme des fois

S-P :3-3 fait intervenir un traducteur quand les parents ne comprennent pas le français

S-P :2-3 aucune mobilisation des connaissances antérieures ne lui semble possible, à cause d'une trop grande différence entre les scolarités

S-P :1-4 école intégration plutôt qu'assimilation

[43] Et par rapport à la langue, aussi maintien et respect de la langue maternelle ?

Ben, c'est-à-dire que dans les langues qui sont pas enseignées à l'école, qui sont pas valorisées à l'école, ça c'est du ressort familial quoi.

[44] C'est pas à l'école d'en tenir compte ?

Ben, oui. J'ai un élève albanais par exemple. Evidemment que s'il parle albanais chez lui et pas français, peut-être qu'il sera moins bon en français quoi parce qu'il parle albanais chez lui et que ses parents parlent pas français. Donc je vois plus... c'est un peu embêtant pour l'apprentissage. Y a des élèves qui parlent totalement français quoi, c'est un peu embêtant pour lui quoi. Maintenant, ceux qui pratiquent le bilinguisme quoi, c'est quasi une richesse. Enfin, je dis pas que c'est une pauvreté que de pas parler français à la maison, mais au niveau scolaire quoi, de l'apprentissage du français, c'est plus difficile.

[45] Ça peut être un handicap momentané ?

Le tout c'est un handicap de ne pas avoir suivi toute l'école en Suisse, c'est toute la situation qui en est handicapante. Mais c'est vrai que c'est plus dur pour lui, ouais.

[46] As-tu entendu parler déjà des moyens d'enseignement EOLE ?

Non, je ne connais pas du tout.

[47] C'est une méthode d'éveil et d'ouverture aux langues. Le canton de Vaud essaye de l'introduire dans les écoles vaudoises. L'idée c'est de sensibiliser tous les enfants à la diversité linguistique, leur montrer la richesse et les correspondances entre les langues, des trucs comme ça. Et l'idée, ça serait d'introduire EOLE dans l'enseignement en général. Ça te semble possible ?

Je vois mal comment. Enfin je connais pas EOLE, mais concrètement, ça me semble un peu...bof...

[48] En géographie par exemple, on mettrait l'accent sur les langues d'une région géographique, faire appel aux enfants, à leurs connaissances, faire des parallèles entre les langues...

Ah, comme c'est exposé, comme ça, j'aurais pas de réticence quoi. Mais certains élèves n'aimeraient pas forcément parler. Je crois que souvent les élèves ils ont de la peine à parler d'eux, de leur passé familial. Surtout s'ils viennent d'un déracinement et surtout s'ils sont adolescents. Ils se bloquent totalement par rapport au maître et leur sphère d'intimité est plus grande et ils ne veulent pas parler de leur vécu quoi.

[49] Dans mon travail de mémoire, je m'intéresse beaucoup aux politiques d'éducation, depuis l'UNESCO, en passant par l'Europe, la CDIP et le canton. Tous, en gros, mettent l'accent sur la valorisation de la langue maternelle. As-tu l'impression que ces directives arrivent jusqu'au corps enseignant ?

Ça dépend ce qu'on entend par valorisation de la langue maternelle ?

[50] Par exemple l'introduction de EOLE, ou une formation aux enseignants au multilinguisme et à la valorisation des langues...

Non, non. Ça n'arrive pas jusqu'à moi. Comment dire... cela dit, je trouve ça bien, dans le sens que... comment dire... Il y a très peu de politique vis-à-vis de l'immigration. Y a une phrase de Dürrenmatt ou Fichte qui disait « on attendait des machines on a eu des hommes » ou quelque chose comme ça, donc on est en train de découvrir ça quoi, c'est très bien.

[51] Ce qui me surprend, c'est que tu es quelqu'un d'ouvert, qui trouve bien, qui n'a pas d'a priori négatif, qui est sensible à la problématique des enfants issus de la migration et malgré cela, les directives, ce que le canton essaye de mettre en place, n'arrive pas jusqu'à toi.

Bon,... je pense que... ouais, je sais pas. Peut-être qu'on a fait trop de réformes et que maintenant on ose plus rien monter ? Peut-être que le trop plein des réformes qui ont exaspéré le monde enseignant,... et puis il faut dire que le

S-P :2-4 aucune valorisation de la langue maternelle par l'école, ressort familial

S-P :1-1 considère le bilinguisme comme une entrave à la réussite scolaire

Attitude négative par rapport à l'allophonie des enfants, vue comme handicapante
A-P-R : 2 ne connaît pas EOLE

Attitude fermée par rapport à EOLE

A-P-R :3 n'a aucune idée de ce qui se fait au niveau des institutions politiques

monde enseignant, c'est un monde où il y a des forces d'inertie très fortes aussi. C'est des administrations qui sont très lourdes. En primaire il y a peut-être déjà trois mille enseignants dans le canton de Vaud. D'autant plus que y a certaines personnes qui sont assez conservatrices, c'est un milieu qui peut être assez divisé, pour la réforme, contre la réforme, etc. D'autant plus que pour mettre en place certaines réformes, ça dépasse des fois le temps d'un mandat politique et que par exemple...le département il est en mains socialistes depuis 94-95, depuis Monsieur Schwab il a bougé en mains socialistes, mais il a quand même changé chaque année de conseiller d'Etat et puis chaque conseiller d'Etat n'a jamais été réélu. Donc je pense qu'ils font tous très attention à ce qu'ils font parce qu'ils sont sur une poudrière. D'autant plus que tout le monde a un avis sur l'école, par exemple si on parle sur l'agriculture, personne ne lira autant de courrier des lecteurs que sur l'école, et donc, ça facilite pas forcément quoi.

[52] Est-ce que tu trouves que le lien entre les élus politiques, le DFJ et toi, il est bon ?

Non alors. Par rapport à mon établissement, je suis assez proche de ma direction d'établissement quoi. Mais ça va pas tellement plus loin quoi. Cette année il y a eu la tentative de Madame Lyon de faire des conférences dans tout le canton sur la réintroduction des notes. Elle a réuni tous les enseignants du canton, mais on est nombreux à avoir pensé que c'était plus pour son image personnelle, pour donner une image de l'école vaudoise que dirigeait son département, une image du département pour faire un petit coup politique, qu'autre chose. D'ailleurs y avait une brochure qui est sortie qui est très bien expliquée sur tout ça, alors... y avait pas tellement besoin d'aller à sa conférence quoi. Et ça a énervé plutôt les gens qu'autre chose.

[53] Si tu pouvais proposer n'importe quoi pour que la communication entre les institutions politiques, CDIP, les recherches qui sont faites, le canton, pour que ça arrive au niveau des enseignants, pour qu'il y ait une retombée positive, n'importe quoi ?

Aucune idée.... Je ne saurais pas quoi faire ! Mais disons que la CDIP, on en entend parler que par les journaux, dans les journaux, comme tout le monde, par leur conférence de presse qu'ils font quoi. Et pis il faut bien dire que... par exemple, les établissements lausannois, ils ont une infrastructure très lourde par rapport aux informations qu'on reçoit, les enseignants, dans les casiers. Y en a qui pètent les plombs à cause de ça. L'information etc etc. pour des tâches qui sont pas toujours de l'enseignement. Je crois que la plupart des enseignants voudraient avoir le plus de temps à consacrer à leur classe et le moins... faudrait le faire quoi, parce qu'on est souvent submergés d'informations quoi, mais des informations administratives etc. quoi.

[54] Est-ce qu'au sein de la HEP, il y a eu un moment, où on vous a donné l'information sur la CDIP, comment trouver leurs textes, leurs documentations ?

Non, je n'ai jamais rien entendu là-dessus.

[55] J'ai fait le tour des dimensions que je voulais aborder. Est-ce que tu voudrais ajouter quelque chose ? As-tu l'impression que j'aie oublié quelque chose d'important dans mon approche du multilinguisme ou multiculturalisme à l'école ?

Non, non. Ça allait pour moi.

[56] Merci alors.

Mais de rien.

A-P-R : 3 attitude de rejet et de méfiance envers le canton et les démarches entreprises

Mais proche de la direction de son établissement

L'information ne passe pas bien car les enseignants sont submergés

ANNEXE II

Tableau synoptique du contenu des entretiens

	Entretien 1	Entretien 2	Entretien 3	Entretien 4	Entretien 5	Entretien 6	Entretien 7
Tranche d'âge	50-60 ans	25-35 ans	30-40 ans	40-50 ans	40-50 ans	25-35 ans	25-35 ans
Genre : féminin ou masculin	Féminin	Féminin	Féminin	Féminin	Masculin	Masculin	Masculin
Classes d'accueil ou régulières	Accueil	Régulières	Régulières, puis accueil	Régulières, puis accueil	Régulières	Régulières	Régulières
Niveau d'enseignement	Enfantines & primaires	Primaires	Primaires	Enfantines & primaires	Secondaires	Primaires & secondaires	Primaires & secondaires
Universitaire / non universitaire	Non universitaire	Non universitaire	Non universitaire	Universitaire	Non universitaire	Universitaire	Universitaire
Dimension expérientielle	non	non	oui	oui	oui	oui	non
1) Langue(s) famille nucléaire	français	français	français	français	français	français et espagnol	français
2) Origines famille nucléaire	Suisse romande	Suisse romande	Née en Suisse romande. Mère suisse et père italien (mais a toujours communiqué en français dans la famille nucléaire)	Suisse romande	Suisse romande. Mère francophone et père germanophone (mais a toujours communiqué en français dans la famille nucléaire)	Né en Suisse romande. Originaire d'Espagne. Père et mère espagnols (ont toujours communiqué en espagnol dans la famille nucléaire)	Né en Suisse romande. Originaire de Belgique.
3) Expérience(s) en lien avec le multilinguisme	- voyage 2 ans après le gymnase - travaille six mois en Autriche - travaille dans une ONG avec des enfants arabes et vietnamiens - élèves dans ses classes d'accueil : cambodgiens, espagnols, portugais, italiens, albanais, etc.	- voyages en Asie et en Allemagne, mais ne rencontre pas de problèmes liés à la langue - élèves portugais, albanais, italiens et la grande nébuleuse « ceux de l'Est » - pouvoir dire « bonjour » en d'autres langues que le français est l'élément essentiel en matière de multilinguisme	- son père, bien qu'italophone, lui a tjs parlé en français - classes multilingues et multiculturelles tjs - prise de conscience sur la réflexion de l'Altérité à travers les cours de l'association - Appartenances à Lausanne - importance de la théorie et du vécu pour comprendre les choses	- éducation fermée à la diversité (père d'orientation politique extrême droite) - au début des années 80, sensibilisation à la problématique multiculturelle au contact d'une petite élève turque renvoyée de force - enseignement bénévole de français pour des saisonniers à l'Université ouvrière de Genève. - contacts et échanges avec des étrangers dans ces années - élèves portugais, espagnols, américains et japonais, albanais, etc. - importance de la théorie et du vécu pour comprendre les choses	- enseigne l'allemand - son père avait abandonné l'allemand dans un souci de bien faire pour les enfants : en enseignant l'allemand, sentiment de rendre qqch à son père peut-être - sentiment d'ouverture à l'Autre un peu « inné »	- totalement allophone au début de sa scolarité - moqueries des camarades au début par rapport à l'accent - école espagnole et obtention du baccalauréat espagnol - pression de l'enseignante pour que les parents ne parlent plus espagnol => résistance des parents - maintien du lien avec l'intimité familiale ici et là-bas et l'amour du pays d'origine à travers l'espagnol - son neveu grandit dans un environnement trilingue, lui parle espagnol exclusivement - voyage de six mois en Amérique latine - stage dans ONG internationale	- scolarité en école privée française, peu d'expérience multilingue dans la scolarité, sauf avec l'anglais, mais qui était fortement valorisé - enseigne l'allemand mais ne maîtrise pas bien cette langue
Dimension institutionnelle	Ne se sent ni reconnue ni soutenue, malgré des démarches personnelles de formation	Ne veut aucun soutien, ni formation quant au multilinguisme, multiculturalisme ou l'interculturalité	Se sent reconnue et soutenue par les institutions et son directeur dans ses démarches liées aux enfants allophones ou migrants	Ne se sent pas reconnue par les institutions ni le directeur mais souhaiterait l'être. N'a de cesse de suivre des formations	Se sent soutenu et reconnu par la direction et la HEP dans ses démarches d'intégration des élèves allophones	Soutien de la direction mais n'en ressent pas le besoin. L'interculturalité passe par la formation et le ressenti	Aucune demande de soutien car aucune démarche apparemment par rapport au multilinguisme
1) Formation de base	- Ecole normale dans les années '70 (1 année ½) - aucune sensibilisation au multilinguisme (ou multiculturalisme) - arrivée par hasard aux classes d'accueil	- l'enseignement relève d'un projet professionnel - Ecole normale à Burier, milieu des années '90 - aucune sensibilisation au plurilinguisme, ni au pluriculturalisme ou à l'interculturalité	- arrivée par hasard à l'enseignement, aussi à l'accueil - Ecole normale à Burier, fin des années '80, pas de préparation au multilinguisme ou multiculturalisme - surprise par la dimension interculturelle dès sa première année d'enseignement	- maturité commerciale - études pédagogiques à l'Université de Genève début années '80 - arrivée par hasard en classe d'accueil (CIF au début)	- Ecole normale à Lausanne dans les années '70 - pas de formation spéciale à l'interculturalité, mais le sentiment que l'ouverture à l'Autre était dans l'air du temps, attitude générale du monde de l'école et des formateurs	- ingénieur physicien à l'EPFL - remplacements scolaires, sans formation pédagogique pendant quelques années - séminaire pédagogique enseignement secondaire en 2001 => 2 cours à option en lien avec l'interculturalité	- école privée française en Suisse - études universitaires à Grenoble (histoire-géo) - remplacements dans les classes, sans formation pédagogique préalable - formation en cours d'emploi à la HEP de 2002 à 2005. Estime que les cours d'interculturalité étaient trop abstraits
2) Formation continue	- par hasard suivi cours méthode Silent way en France - suivi un cours proposés par le canton sur les processus d'apprentissage - cours de linguistique à l'uni, intérêt pour la structure des langues	- très peu, pas intéressée et jugement très négatif sur ce qu'elle a subi comme une obligation par la réforme EVM - n'estime avoir besoin d'aucune formation quant à la pluralité des langues et des cultures	- lorsqu'elle a pris en charge la classe d'accueil, formation avec la titulaire qu'elle remplaçait - « Approches des migrants » à Appartenances, sur son initiative	- formation à la méthode Silent way sur l'initiative du directeur - formation importante (30 crédits) sur l'enseignement des langues étrangères à l'Unil et l'Unige (sur deux ans) - formation continue à la HEP, mais plus légère	- fait appel à la HEP pour une formation continue des profs, dans l'établissement, par rapport à la scolarité des enfants allophones	- formation en informatique à l'EPFL	- effectue un travail de mémoire sur la Société Vaudoise de Pédagogie
3) Autres intérêts (en lien avec le thème du mémoire)	- séminaire sur les langues - a dispensé des cours de français à des femmes maghrébines en France	- des cours d'hindi pour voyager en Inde	- échanger avec des professionnels d'autres domaines en lien avec le multiculturalisme	- formation à la poésie, le théâtre, la diversité sous toutes ses formes	- actuellement master en développement durable, réflexion sur le langage	- pas mentionné	
4) Soutien institutionnel à la formation continue	- devenue par hasard maîtresse de CIF - formation complémentaire sur son initiative - ne se sent pas soutenue dans sa formation complémentaire	- néant, mais n'en veut pas non plus	- soutien du directeur dans son travail en général, discussion et collaboration possible - participation financière de l'établissement scolaire pour la formation Appartenances	- soutenue par la direction pour Silent Way - pratiquement aucune reconnaissance (ni symbolique, ni matérielle) pour toutes les autres formations	- oui, se sent soutenu et reconnu	- il ne sollicite pas le soutien de la direction par rapport à sa formation	- pas mentionné
Dimension symbolico-pragmatique	Attitude différenciée par rapport à la provenance et la langue y est associée (positivement ou négativement)	Obnubilée par son programme que l'allophonie vient troubler	Position d'ouverture et d'intégration du multilinguisme et multiculturalisme	Position d'ouverture et d'intégration du multilinguisme et multiculturalisme	Position d'ouverture et d'intégration du multilinguisme et multiculturalisme	Attitude intégratrice spontanée	Aucune sensibilisation à l'allophonie, neutralité totale
1) REPRESENTATION DE L'ALLOPHONIE	HIERARCHISATION DES LANGUES	HIERARCHISATION DES LANGUES/ ELEMENT NEGATIF	RICHESSSE DU BILINGUISME/ CENTRALITE DES BESOINS ET DU BIEN-ETRE DES ENFANTS	RICHESSSE DU BILINGUISME/ CENTRALITE DES BESOINS ET DU BIEN-ETRE DES ENFANTS	RICHESSSE DU BILINGUISME/ CENTRALITE DES BESOINS ET DU BIEN-ETRE DES ENFANTS	RICHESSSE DU BILINGUISME/ CENTRALITE DES BESOINS ET DU BIEN-ETRE DES ENFANTS EN GENERAL	L'ALLOPHONIE CONSIDEREE COMME UNE ENTRAVE A LA REUSSITE SCOLAIRE ; JAMAIS POSITIVEE
1. richesse / handicap	- position différente selon la langue - affirme qu'elle considère le bilinguisme comme une richesse - pense que les enfants ne se rendent pas compte de leur chance	- handicap, défavorisant pour la scolarité et pour le développement cognitif, négatif pour la carrière professionnelle future,	- richesse sur tous les points de vue, atout supplémentaire pour comprendre et appréhender la vie - compétence en plus	- handicap temporaire, mais atout très rapidement, pour l'apprentissage d'autres langues entre autres	- l'allophonie est une richesse et une chance inestimable pour les enfants à tous les niveaux => élément stimulateur	- handicap momentané, mais ensuite ouverture aux mondes différents, toute différence est richesse - conscient que ça peut être mal vécu	- l'allophonie comme handicap pour l'apprentissage du français
2. position face au multilinguisme présent	- l'augmentation du nombre d'étrangers lui pose problème - discours égocentré sur les difficultés pour elle	- agit comme si le multilinguisme n'existe pas, pas d'adaptation à envisager dans sa pratique - le multilinguisme baisse le niveau général de la classe	- enthousiaste, ouverture au monde pour un monde meilleur - le multilinguisme ne baisse pas le niveau des élèves qui ont de la facilité	- nécessité de former au multilinguisme et au multiculturalisme pour sensibiliser les enseignants, pas partisan de laisser-faire - attitude de réciprocité avec les enfants et reconnaissance de la difficulté d'apprendre une langue	- le multilinguisme ne pose pas de problèmes et ne baisse pas le niveau de la classe, peut-être même un effet stimulateur comme défi pour maîtriser le français	- la présence du multilinguisme n'a jamais posé de problème dans son enseignement	- aucune perception de l'environnement multilingue
3. école mono / multilingue	- essentiellement monolingue, sauf si les langues ou les origines des enfants sont valorisées socialement (anglophones ou asiatiques)	- l'école est monolingue, défense de la position du français, la langue nationale, à la rigueur l'allemand, car langue nationale aussi	- école clairement plurilingue, qui doit s'affirmer encore plus pour que les enfants relèvent le challenge et se valorisent à travers l'acquisition de compétences linguistiques	-le multilinguisme et le multiculturalisme sont une réalité dont il faut tenir compte, à plus forte raison au sein de l'école	-école clairement multilingue -société de plus en plus multiculturelle comme une richesse	-l'école publique est monolingue. Les écoles plurilingues sont pour les élites économiques avec des langues à visées utilitaristes	- école fondamentalement monolingue, francophone
4. école => intégration / assimilation	- évaluation positive de l'assimilation - aucune attitude d'empathie face aux difficultés d'intégration	- école clairement assimilationniste, on peut envisager une ouverture culturelle réduite au culinaire occasionnellement	- école intégration, dans le respect des différences	- école intégration, dans le respect des différences	- école intégration douce, dans le respect des spécificités de chacun, offrir les moyens pour être bien	- constat d'échec sur les capacités intégratrices de l'école, même si idéalement il aurait voulu qu'elle le soit	- école intégration, respect des différences (au niveau du discours, dans les attitudes, cela ne se vérifie pas)
2) DANS LA PRAGMATIQUE	VALENCIE DIFFERENCIEE SELON LA LANGUE	PRATIQUEMENT AUCUNE PRISE EN COMPTE DE L'EXISTENCE DE L'ALLOPHONIE	VALORISATION DE L'ALLOPHONIE DANS LE QUOTIDIEN	VALORISATION DE L'ALLOPHONIE DANS LE QUOTIDIEN	VALORISATION DE L'ALLOPHONIE DANS LE QUOTIDIEN	L'ALLOPHONIE N'EST PAS UN PROBLEME, PRISE EN COMPTE SPONTANEE	PRATIQUEMENT AUCUNE PRISE EN COMPTE DE L'EXISTENCE DE L'ALLOPHONIE
1. prise en compte de l'allophonie	- certaines difficultés des enfants allophones mises en lien avec la langue d'origine, alors insistance là-dessus dans les cours	- aucune, assimilation nécessaire des enfants. La différence est maintenue loin géographiquement - allophonie négative pour le niveau de la classe - allophonie rime avec niveau bas ; - élite rime avec la non-présence d'étrangers et niveau élevé de français	- reconnaissance de la difficulté d'apprendre une nouvelle langue - il faudrait prendre en compte les compétences linguistiques des enfants comme un plus dans leurs évaluations	-reconnaissance de la difficulté d'apprendre les langues -grande attention portée aux interactions entre les enfants - intégration de la dimension multilingue dans le quotidien de son enseignement	-prise en compte des différences comme une richesse, ne pas vouloir effacer les particularismes mais au contraire les mettre en avant comme des éléments de valorisation -les enfants allophones sont souvent très assidus dans leur travail -une heure par semaine destinée aux allophones	- oui, parle espagnol à un enfant équatorien qui ne comprenait pas le français - attitude de bienveillance particulière pour lui - pourtant dit ne pas tenir compte de la provenance des enfants dans son enseignement car pas problématique selon lui dans ses classes	- aucune prise en compte de l'allophonie des enfants dans l'enseignement ou dans l'évaluation des élèves
2. mobilisation des connaissances linguistiques	- selon les langues, valorisation différenciée	- aucune (sauf « bonjour ») - prédisposition négative qui conditionne les enfants à l'échec scolaire	- en relation avec les thèmes traités quotidiennement - lorsque d'autres enfants parlent la même langue	- fait appel à leurs connaissances soit dans des exercices, soit en lien avec d'autres enfants qui parlent la même langue	-oui, dans les cours et dans les heures réservées aux enfants allophones	- pas abordé car la problématique linguistique n'apparaît pas dans son enseignement	- aucune
3. mobilisation des connaissances antérieures	- reconnaissance du haut niveau de formation des enfants scolarisés au Portugal - dans les pratiques, presque rien	- pratiquement pas, et aucune ouverture envisageable	- mise en place de tests dans des langues diverses - continue d'interroger pour évaluer au mieux, peut-être avec des profs de CLCO	-peu de possibilité de tester le niveau de connaissance dans leur langue, se pose des questions pour bien faire -aime faire appel à leur passé, à leur vécu avant leur arrivée ici	- aspect pas abordé	- pas abordé	- non, car trop d'écart entre les diverses scolarisations

4. valorisation de la langue maternelle	- dévalorisation des enfants lusophones, arabophones et albanais. Valorisation des anglophones et des thais - fait appel à la diversité linguistique mais comme élément négatif - valorisation de la langue passe par le culinaire essentiellement	- aucune. Tout ce qui relève d'une langue maternelle autre que le français est considéré comme négatif. Elle déplore même que les parents parlent leur langue aux enfants.	- dans les activités quotidiennes, valorisation de la langue maternelle, à travers les expressions, les échanges en classe, les histoires - valorisation de leurs compétences linguistiques aussi avec les nouveaux élèves allophones - valorisation de la langue maternelle comme un atout suppl. pour que les enfants soient fiers d'eux	-les enfants peuvent parler leur langue entre eux sans problème - fait appel à leurs compétences linguistiques pour l'aider quand c'est nécessaire - pour qu'ils soient valorisés, ça passe aussi par le respect de leur langue maternelle	-la valorisation quotidienne de leur culture et de leur langue a pour conséquence qu'ils se sentent reconnus et participent mieux en classe, collaborent plus	- spontanément quand l'occasion se présente, mais pas systématiquement - n'y pense pas spécialement	- non - considère que les cours de CLCO portent préjudice pour le suivi de son programme (quand les enfants suivent ces cours) - pense que le fait de parler une autre langue à la maison est négatif pour le niveau de français
5. problèmes liés aux langues entre les enfants	- discours contradictoire : accuse les enfants portugais de créer des conflits, mais ensuite tout contredit cela - non, les enfants ne sont pas dérangés par la pluralité linguistique	- aucun problème pour les enfants, elle reconnaît même qu'ils ont du plaisir à entrer en contact avec les langues. Mais elle n'en fait pas un levier pédagogique pour autant	-non, ce n'est pas la langue qui pose problème, c'est le besoin de créer des groupes à des moments donnés, mais ce n'est pas lié à l'appartenance linguistique vraiment	-non, les enfants utilisent plutôt leur langue pour créer la communication, pour se comprendre. -parler la langue de l'autre est un signe d'amitié, ils se soutiennent plutôt et s'échangent des bouts de langue	-pour les jeunes élèves, pas un sujet de querelle, mais peut-être pour les ados	- les enfants ont une réaction face au bilinguisme du prof et de sa provenance étrangère, cela crée un lien de complicité - les enfants apprécient qu'il soutient spécialement les élèves en difficultés linguistiques	- la présence d'enfants allophones n'est pas un problème pour les enfants dans la classe
3) RESEAU PROFESSIONNEL LIE AU MULTILINGUISME	PREQUE INEXISTANT	INEXISTANT	TRES ACTIF ET SOLICITE	TRES ACTIF ET SOLICITE	RESEAU DE PROXIMITE SURTOUT	RESEAU DE PROXIMITE	INEXISTANT
1. aux maitres de CLCO	- aucun contact - une fois un contact, avec l'enseignante de portugais, mais pour dévaloriser l'enfant et sa mère - aucune envie de créer des liens	- aucun, jugement négatif, dévalorisant	- très peu, mais trouverait bien d'instaurer une collaboration dans la grille horaire	-aucun contact, même pas pour évaluer les compétences des nouveaux arrivés allophones	-aucun contact, c'est un monde à part -mais les enfants lui en parlent déjà -volonté d'être au courant, de créer des liens	-non, aucun contact	- aucun, et n'en veut pas
2. aux autres maitres	- collaboration pour adapter les structures face à l'augmentation d'enfants allophones -collaboration dans le passé, rare dans le présent	- pratiquement inexistant	- collaboration avec la maîtresse d'accueil quand elle était en classe régulière - collaboration avec les autres maitres d'accueil dans des réunions - recherche constante de collaboration et d'échange	-problème de reconnaissance des enseignants de classes régulières, regrette le peu d'échanges possible	- travail en réseau avec les autres enseignants de l'établissement pour élaborer des stratégies communes avec les enfants allophones - en lien avec les maitres d'accueil	- un peu, mais avec prudence, peur de marcher sur les platebandes des autres	- aucune mention
3. aux médiateurs/traducteurs	- non	- non, ne connaît pas et ne veut faire appel à eux que dans les cas où elle-mêmes pas l'enfant ou les parents - a une difficulté	- visite chez les parents avec des traducteurs souvent	-intervention de médiateurs et de traducteurs fréquemment	- pas de réponse	-pas abordé	- fait intervenir des traducteurs pour les entretiens quand les parents ne parlent pas français
4. autres (logo, psy, formateurs)	- collaboration épisodique avec logopédiste - collaboration avec d'autres resp.d'accueil, mais révolu - voudrait avoir plus d'infos de la part des services sociaux	- aucune mention	- reconnaissante envers les formateurs de l'Ecole normale, qui ont permis l'ouverture à la réflexion	-relation avec la cheffe de file régionale pour le CIF - en réseau avec des maitres de CIF ou d'accueil	-demande d'intervention d'une formatrice de la HEP dans l'établissement pour les profs	-fait appel à une logopédiste en cas de besoin - aussi à un psychopédagogue pour mieux comprendre les situations	- aucune mention
Dimension académico-politico-relationnelle	Dénigrement, rejet	Dénigrement, rejet	Grand investissement personnel, écoute, ouverture, intérêt	Grand investissement personnel, écoute, ouverture, intérêt	Grand investissement personnel, écoute, ouverture, intérêt	Questionnement personnel intense sur sa pratique, peu de lien avec les institutions hiérarchiques, mais ouverture et intérêt	Dénigrement, rejet
1) Connaissance des recherches académiques et des résultats	- agacée par la séparation intellectuelle entre langue et culture - rejet du monde universitaire	- non	- connaît quelques recherches qui se font, aime se tenir au courant - prend connaissance de ce que font les collègues	- s'informe de ce qui se passe, abonnée à des revues thématiques	- intérêt pour la recherche sur le bilinguisme -intervention d'une formatrice de la HEP auprès des profs	- intérêt pour la recherche et la connaissance en général, grande curiosité	- aucune mention
2) EOLE	CONNAIT, MAIS N'APPLIQUE PAS	- NON	CONNAIT BIEN ET POSITIVE	CONNAIT BIEN ET POSITIVE	CONNAIT, TROUVE BIEN, MAIS APPLICATION DETOURNEE	NE CONNAIT PAS MAIS A PRIORI POSITIF	NE CONNAIT PAS, MAIS A PRIORI NEGATIF
1. connaissance du concept et des moyens	- oui	- non	- oui, connaît bien l'idée véhiculée même si elle avait plus de classes régulières au moment de son introduction	- connaît à travers les cours de Ch. Perregaux et Journal Créole	- oui, possède les moyens EOLE	- non	- non
2. évaluation	- s'intéresse au bus plurilingue, regret que pas plus de succès auprès des profs	- néant	- elle juge très positivement, enrichissant pour tout le monde	- pense que c'est très important et très bien -EOLE devrait être imposé aux enseignants	- pense que c'est bien, influencé certainement par les concepts	- pense que c'est bien dans l'idée	- a priori plutôt négatif
3. application	- absolument pas applicable, les profs sont surchargés - il y a déjà bcp trop	-néant	- application faisable sans difficulté, dans un processus qui devrait être naturel - ouvrir les enfants à la diversité pour un monde meilleur	- application faisable mais pas assez de volonté des profs et pas de caractère coercitif suffisant pour être imposé aux enseignants récalcitrants	- application indirecte, mais détournement de l'idée de base d'EOLE (application surtout avec les enfants allophones dans des moments réservés à eux)	- mais inapplicable dans les conditions actuelles, les profs sont surchargés, fatigués. Du temps pour les formations doit être libéré impérativement pour être efficace	- EOLE lui semble difficilement inapplicable
3) POLITIQUES LINGUISTIQUES	DENIGREMENT TOTAL DE TOUT	NEANT ET DENIGREMENT	BONNE CONNAISSANCE ET POSITIVE	BONNE CONNAISSANCE ET POSITIVE	CONNAISSANCE APPRECIATION POSITIVE	PEU DE CONNAISSANCE, MAIS EFFET CONCRET JUGE COMME MOINDRE	NEANT
1. connaissances UNESCO, U.E., CDIP, DFJ	- dénigrement de tout ce qui se fait	- non	- connaît les positions du DFJ - connaît bien les répartitions de responsabilité entre les acteurs	- connaît bien ce qui se fait au DF et les recommandations	- se tient informé, reçoit les informations	- peu, les profs n'ont pas l'énergie et le temps de lire toute la documentation	- ne connaît pas
2. évaluation des textes	- aucune considération positive	- non	- elle connaît bien, mais se rend compte que ça n'arrive pas au corps enseignant en général, jargon trop compliqué	- valorisation du CIF appréciée - en général, l'info ne passe pas et est très difficile d'accès, jargon	- évolution positive de la tendance générale vers un plus grand respect des particularités de chacun	- juge malgré tout que la documentation est intéressante et nécessaire	- selon lui, les profs sont submergés d'informations alors voilà pourquoi rien ne passe
3. application concrète	- n'en tient absolument pas compte, poubelle	- non	- non, grand retard sur le terrain	- pas d'application concrète sur le terrain	- lentement les changements de mentalités se font	- pour une efficacité, il faut faire des changements de fond, dans les programmes	- pas d'opinion exprimée
4) RELATION AUX INSTITUTIONS	INDEPENDANTE. LIENS REDUITS A LA PORTION CONGRUE	REDUITES AU SEUIL MINIMUM AVEC LE DIRECTEUR DE L'ETABLISSEMENT	TRES BONNES CONNAISSANCES ET VALORISATION DE LEUR TRAVAIL	TRES BONNES CONNAISSANCES MAIS JUGEMENT MITIGE, PAS EXCELLENT	BONNES CONNAISSANCES ET VALORISATION DU ROLE ET DU TRAVAIL EFFECTUE	VALORISATION DU TRAVAIL EFFECTUE MAIS DEPLORE LE MANQUE D'EFFETS CONCRETS	REDUIT AU STRICT MINIMUM, DENIGREMENT ET MEFIANCE
1. avec quel(s) niveau(x) institutionnel(s)	- se sentait seule, sentiment de trahison du canton par rapport aux promesses faites face à l'arrivée des enfants d'ex-Yougoslavie	- épisodique, avec le directeur de l'établissement - Jugement très négatif de tout ce qu'entreprend le canton, méfiance	- elle était le relais entre le canton et l'établissement pour les formations EVM - au courant des formations proposées par la HEP	- fait appel au DFJ quand elle en a besoin (opposition au directeur) et ils interviennent	- la direction de l'école - avec la HEP, par une formatrice -avec le canton, par l'intermédiaire de la direction	- essentiellement avec la direction de l'établissement	- relation uniquement avec le directeur de l'établissement
2. quel(s) type(s) de liens	- a suivi des cours proposés par le canton mais évalués moins bien que ceux de France - qq cours du canton bien quand même	- ne lit pas la documentation qui lui parvient - contact avec le directeur pour les problèmes	- évalue positivement la formation pour les maitres d'accueil à la HEP - connaît bien la CDIP	- relation très conflictuelle avec le directeur de l'école	- échange et reconnaissance avec la direction - reconnaissance par la HEP de ses démarches	- bonne relation avec la direction - reconnaissance de son rôle de médiateur interculturel	- aucun lien d'aucune sorte avec les institutions politiques - dénigrement et méfiance vis-à-vis du DFJ
3. évaluation des liens	- ne veut pas avoir affaire avec le canton - dénigrement du travail du canton et de son apport	- juge les liens comme inexistant avec le canton ou la CDIP (qu'elle ne connaît pas). C'est à eux de venir sur le terrain	- les liens entre le canton et les maitres d'accueil sont considérés comme opérationnels - lien inexistant entre la CDIP, le canton et les enseignants en général	- juge les liens comme presque inexistant et difficiles d'accès	- très bonne relation qui fonctionne entre les niveaux hiérarchiques institutionnels	- estime que le contact est bon	- estime que le lien avec le DJF est mauvais, ou alors hypocrite
5) Baguette magique	- rien, il y a les bons étrangers qui font tout bien, s'assimilent ; les autres c'est les mauvais étrangers, rien à faire	- rien	- difficile de savoir quoi faire pour mieux faire passer l'information, mais peut-être par les conférences des maitres, comme thèmes de discussion	- utiliser la Journée pédagogique pour former les enseignants à EOLE ou alors que le canton impose les moyens EOLE comme obligatoires à tous les enseignants	- tout se passe bien, pas besoin de baguette magique	- donner du temps aux enseignants pour qu'ils se forment - changer les programmes en profondeur	- un suivi plus personnalisé pour les enfants qui ont un problème linguistique
	Non résonance du paradigme. Langue et culture inséparables, l'une et l'autre déterminent un jugement et une attitude positif ou négatif envers l'enfant.	Non résonance du paradigme. Ne sent pas sa situation comme incluse dans le multilinguisme et multiculturalisme. Difficile de savoir si langue et culture sont liées, mais attitude de rejet face à la différence présente en Suisse.	Résonance du paradigme. Difficile de savoir si la langue et la culture sont liées pour elle, mais attitude de grand respect et de réciprocité envers les Autres en général. Affronte le tout avec optimisme et ouverture.	Résonance du paradigme. Difficile de savoir si la langue et la culture sont liées pour elle, mais attitude de grand respect et de réciprocité envers les Autres en général. Grande combativité pour changer les situations qu'elle juge imparfaites.	Résonance du paradigme. La langue et la culture sont clairement liées. Attitude de grand respect et de réciprocité envers les Autres en général. Affronte le tout avec optimisme et ouverture.	Résonance du paradigme. La langue et la culture sont clairement liées. Attitude de respect et d'ouverture générale. Dans le discours pas de différence entre les allophones et les autres, mais dans les faits oui, soutien particulier pour les enfants allophones.	Non résonance du paradigme. Difficile de savoir si la langue et la culture sont liées pour lui. Mais ces notions n'interviennent pas dans son attitude face aux élèves. Ne tient absolument pas compte de la pluralité, à aucun niveau.