



# GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne  
n° 11 – janvier 2008

*Insertion scolaire et insertion sociale  
des nouveaux arrivants*

Numéro dirigé par  
Véronique Castellotti et Emmanuelle Huver

## SOMMAIRE

- Véronique Castellotti : *Introduction – Vers la construction d'une école et d'une société plurielles : des notions en débat, des orientations à construire*
- Catherine Wihtol de Wenden : *Migration, pluralité, intégration*
- Hélène Bertheleu : *Pour une approche sociologique de l'insertion des nouveaux venus*
- Gérard Vigner : *D'une généalogie à une méthodologie – le f12 dans les programmes du ministère de l'Éducation nationale*
- Marie Madeleine Bertucci : *Une didactique croisée du français langue maternelle et du français langue seconde en milieu ordinaire pour faciliter l'insertion des nouveaux arrivants*
- Fabienne Leconte & Clara Mortamet : *Cultures d'apprentissage et modes d'appropriation des langues chez des adolescents alloglottes*
- Aude Bretegnier : *Interroger le sens et les enjeux des projets d'appropriation du français langue d'insertion : ouverture d'un champ de recherches interventions*
- Marianne Jacquet, Danièle Moore & Cécile Sabatier : *Médiateurs culturels et insertion de nouveaux arrivants francophones africains : parcours de migration et perception des rôles*
- Christiane Perregaux, Nilima Changkakoti, Valérie Hutter & Myriam Gremion : *L'accueil scolaire d'élèves nouvellement arrivés en Suisse : tensions entre séparation et inclusion*
- Céline Peigné : *Solliciter pour mieux intégrer ? Stratégies enseignantes et mobilisation du répertoire pluriel d'adolescents nouveaux arrivants*
- Nathalie Auger : *Favoriser le plurilinguisme pour aider à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés (ENA)*
- Emmanuelle Huver : *De « comparons nos langues » à « mobilisons nos ressources » : approche par scénario et insertion scolaire et sociale des enfants allophones*
- Gabriele Budach & Helen Bardtenschlager : *Est-ce que ce n'est pas trop dur ? Enjeux et expériences de l'alphabétisation dans un projet de double immersion*

### Comptes rendus

- Philippe Blanchet : Dominique Sumien [dit « Domergue »], 2006, *La standardisation pluricentrique de l'occitan*, collection « Publications de l'AIEO », Turnhout, Brepols publisher, 501 p.
- Laurence Vignes : Nathalie Auger, 2007, *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*, collection « Proximités – Didactique », Editions modulaires Européennes, Fernelmont, 234 p.
- Daniel Modard : Nicolas Guichon, 2006, *Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia*, Paris, Ophrys, coll. Autoformation et enseignement multimédia, 173 p.
- Marinette Matthey : Danièle Moore, 2006, *Plurilinguismes et école*, avec une postface de Daniel Coste, collection LAL (Langues et apprentissage des langues), Paris, Didier, 320 p.

# **L'ACCUEIL SCOLAIRE D'ELEVES NOUVELLEMENT ARRIVES EN SUISSE : TENSIONS ENTRE SEPARATION ET INCLUSION**

**Christiane PERREGAUX, Nilima CHANGKAKOTI,  
Valérie HUTTER, Myriam GREMION**

**Université de Genève**

## **Introduction**

Depuis les années 60, de nombreux élèves arrivés en Suisse dans le cadre du regroupement familial ont confronté l'école à une nouvelle problématique : l'hétérogénéité socioculturelle de la population scolaire. Les catégorisations « étrangers », « migrants »<sup>1</sup> sont devenues incontournables pour penser l'école et surtout les nouveaux défis devant lesquels elle se trouve encore, malgré le côté généralisateur et stigmatisant de ces mêmes termes. Dès lors, la tension entre séparation et inclusion qui concernait principalement les élèves souffrant de handicaps physiques et mentaux et/ou de graves difficultés scolaires, a trouvé un nouveau champ d'application avec les élèves allophones et allochtones. Cette tension réapparaît plus vivement chaque fois que le débat scolaire s'agite autour de propositions de soutiens particuliers ou des dispositifs d'accueil pour des élèves nouvellement arrivés dans la région ou le pays. Ainsi, dans les années 2000, des communes de quelques régions de Suisse alémanique ont demandé que des écoles véritablement séparées accueillent les élèves « étrangers », la bonne scolarité des élèves autochtones, germanophones, n'étant plus garantie, disaient-elles. Cette nouvelle forme d'apartheid ne s'est heureusement pas mise en place officiellement mais n'empêche pas certains partis politiques et certaines personnes de continuer à penser que la séparation serait la meilleure solution pour tous les élèves.

---

<sup>1</sup> Les chiffres suivants permettent de mettre la situation suisse en contexte : en 2005, la population étrangère représente 21,9 % de la population (sur une population d'environ 7 millions et demi) ; un enfant sur cinq au moins a un parent étranger ; 25,8 % des enfants de moins de six ans ne sont pas suisses ; une personne active sur quatre est de nationalité étrangère ; la population scolaire étrangère varie entre 25 % et 45 % de moyenne selon les cantons et les régions urbaines ou rurales. Enfin, les 15 langues non nationales les plus parlées sont, dans l'ordre, le serbe/croate (103 350), l'albanais (94 937), le portugais (89 527), l'espagnol (77 506), l'anglais (73 425), le turc (44 523), le tamoul (21 816), l'arabe (14 345), le néerlandais (11 840), le russe (9003), le chinois (8272), le thaï (7569), le kurde (7531) et le macédonien (6415) (Office Fédéral de la Statistique, 2000). Les procédures de naturalisation sont très longues et difficiles, ce qui explique le pourcentage important de la population étrangère en comparaison avec d'autres pays où la naturalisation est plus simple.

L'utilisation du terme intégration est plus fréquente que celui d'inclusion lorsqu'il s'agit de traiter des questions de migrations dans les recherches en sciences de l'éducation et en sciences sociales. Chez Berry (1989), par exemple, intégration est opposée à assimilation, séparation et marginalisation, mais il est très difficile de recenser précisément les critères qui doivent faire partie du processus acculturatif pour mener à l'intégration ; ils sont souvent réduits à la question de la connaissance de la langue du lieu d'émigration<sup>2</sup>. De peur de tomber dans le piège de ce flou sémantique, nous avons été amenées à utiliser le terme inclusion. Doré (1993) considère que le processus d'intégration s'adresserait à des catégories d'enfants qui auraient tendance à être exclues ou qui ont été exclues des classes ordinaires (comme les élèves souffrant de certains handicaps), alors que le terme inclusion reflèterait plus clairement et plus précisément ce que des écoles mettent en place pour construire un système qui tienne compte des besoins de chacun et qui soit structuré en conséquence. Dans une école inclusive, la perspective est différente, dans la mesure où on ne cherche plus à aider seulement les élèves éprouvant des difficultés (ce qui tiendrait chez Doré de l'intégration) ; on tente plutôt de tenir compte des besoins de soutien de chaque membre de l'école afin que tous réussissent leur scolarité dans le cadre normal des activités éducatives. Quant au terme insertion, il est souvent utilisé pour la formation professionnelle et nous ne l'avons donc pas adopté pour l'analyse de situations scolaires. Le choix du terme séparation est apparu beaucoup plus facile à utiliser dans la mesure où la discussion que nous allons mener va justement examiner le rôle d'exclusion ou d'inclusion qui peut s'opérer, suite notamment à des choix institutionnels de séparation des élèves nouvellement arrivés.

Selon leur histoire et leur conception du rôle social de l'école, tous les pays ne développent pas une même représentation politique et sociale de la séparation et de l'inclusion. Dans tous les cantons suisses sauf au Tessin (partie italophone du pays), des filières particulières accueillent les élèves handicapés physiques, handicapés mentaux, en difficulté scolaire ou nouvellement arrivés notamment. La question qui se pose ici est de savoir s'il vaut mieux offrir une classe particulière (dite classe d'accueil) aux élèves nouvellement arrivés où ils vont pouvoir apprendre le français (en Suisse romande par exemple) et s'habituer aux nouveaux codes socioculturels de l'environnement qu'ils sont en train de découvrir, ou s'il est plus favorable de proposer une scolarisation immédiate dans une classe ordinaire où certains élèves risquent, selon Baker (2000), de subir une fatale submersion linguistique plutôt qu'une immersion stimulante pour apprendre la langue scolaire. Au-delà de cette question institutionnelle, nous chercherons à comprendre dans cet article quelles sont, en Suisse et plus précisément à Genève, les options prises en ce qui concerne l'accueil et l'apprentissage du français et de la langue familiale à l'intérieur du système scolaire. Notre perspective se référera aux sciences de l'éducation, avec une dominante en sociolinguistique.

Il importe pourtant de contextualiser le propos et donc d'analyser brièvement la situation d'accueil en Suisse et à Genève du point de vue de cette tension entre séparation et inclusion. En fin d'article, nous nous référerons à une recherche récente sur le rôle de la scolarisation de l'aîné dans le processus acculturatif familial (Perregaux *et al.*, 2006) qui, à sa manière, reprend la problématique de l'accueil et essaie de donner du sens à la tension qui nous intéresse.

---

<sup>2</sup> Le contrat d'intégration, contesté par plusieurs partis, est utilisé dans plusieurs départements français. Il insiste particulièrement sur l'apprentissage de la langue ([www.gouv.fr](http://www.gouv.fr)). Le débat sur ce même contrat a également lieu en Suisse et il est également question presque exclusivement de la langue comme facteur d'intégration.

## Situation suisse

Le panorama que nous proposons ne sera que parcellaire dans la mesure où les 26 cantons suisses sont souverains en matière d'éducation pour l'école obligatoire, la Constitution suisse leur en confiant la responsabilité. Afin de chercher à harmoniser les systèmes éducatifs dans cet éclatement politique, la Conférence suisse des Chefs de Département de l'Instruction Publique (CDIP) réunit les 26 « ministres » de l'éducation de tous les cantons pour proposer des lignes de force communes à tous et notamment des recommandations concernant l'école obligatoire et donc la scolarité des élèves migrants.

Dans les années soixante, il était évident pour les pays d'émigration et d'immigration que la mobilité de la main-d'œuvre était provisoire. Dans cette perspective, les enfants devaient pouvoir rejoindre l'école du pays d'origine sans peine et c'est pourquoi, au cours des années soixante, l'Italie et la Suisse signent des accords bilatéraux qui exigent de la part de l'école suisse d'offrir des cours d'italien pendant l'horaire scolaire<sup>3</sup>. Il n'y aura pas d'autres accords de ce genre entre la Suisse et les pays d'émigration. En revanche, entre 1972 et 1976, la CDIP édicte à trois reprises des recommandations pour la scolarisation des élèves migrants – la langue première des élèves étant présente dans tous les documents sans que de réelles décisions soient prises pour l'enseignement de cette dernière. Les dernières recommandations de 1991 reprennent les mêmes propos (Perregaux, 1994). Les résultats de l'Enquête PISA de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), relance le débat sur la scolarisation des élèves issus de la migration ; ils mettent en évidence, en 2000 déjà, que les performances des élèves suisses sont très moyennes et que les résultats des élèves dont un ou deux parents n'ont pas la langue scolaire comme langue première sont particulièrement inquiétants (Nidegger, 2001)<sup>4</sup>. Les résultats PISA qui viennent de tomber (décembre 2007) concernant l'évaluation de 2006 sur la lecture, montrent une amélioration des performances des élèves suisses. La question est de savoir comment, dans une période aussi courte, des aménagements institutionnels ont pu modifier les résultats précédents et comment aujourd'hui les constatations de 2000 au sujet de la langue première des parents seront interprétées.

### Genève, canton cosmopolite

De tout temps, Genève a accueilli une population étrangère importante : des réfugiés européens dès le XVI<sup>e</sup> siècle<sup>5</sup>, des réfugiés victimes des tensions politiques dans les pays avoisinants et des travailleuses et travailleurs indispensables au développement d'une industrie horlogère très florissante. Plus récemment, Genève a continué à faire appel à une

<sup>3</sup> Il est intéressant de noter ici que la situation est paradoxale : l'italien est une des langues nationales suisses avec l'allemand, le français et le romanche. Il est donc enseigné depuis les années soixante au moins deux heures par semaine pour les élèves italiens (par des enseignants salariés de l'Italie) mais les cours ne sont normalement pas ouverts aux élèves suisses dont la langue familiale est l'italien. Aujourd'hui, par exemple, les cours organisés par l'Etat espagnol (hors des heures scolaires) n'acceptent habituellement pas les élèves hispanophones d'Amérique Latine.

<sup>4</sup> Rappelons qu'on ne peut isoler les décisions politiques prises au niveau scolaire des politiques migratoires nationales. Le débat politique qui traverse l'espace public en Suisse montre une forte tension entre : la recherche d'une intégration de la population étrangère qui passe par un accueil organisé, des facilités pour mieux comprendre l'environnement social et politique et pour s'initier notamment à la langue, l'accession à des droits égaux avec la population autochtone, et un discours populiste de rejet de la population étrangère, coupable de tous les abus et dont la naturalisation contrôlée par les autochtones devrait couronner l'assimilation. Bien que tous les cantons n'aient pas la même sensibilité à ces questions – et les décisions politiques le montrent – la gestion même de la population étrangère est en dernier ressort du domaine de la Confédération suisse (voir document du Département Fédéral de Justice et Police, 2006). Le paradoxe qui veut que les cantons soient souverains en matière de scolarité obligatoire mais que la Confédération soit en charge de la gestion de la politique migratoire est à relever.

<sup>5</sup> Lors de la Révocation de l'Edit de Nantes, notamment.

forte migration économique ; de nombreux diplomates et fonctionnaires internationaux s'y sont établis depuis que le siège européen de l'ONU s'y trouve. Enfin, des requérants d'asile et des réfugiés de divers pays s'y sont installés. Depuis plus d'un siècle, la population genevoise, qui atteint actuellement près de 450 000 habitants, garde d'une certaine manière la même configuration : un tiers de Genevois, un tiers de Confédérés (habitants originaires des autres cantons suisses et soumis à un permis d'établissement) et un tiers d'étrangers. Cette dernière catégorie a légèrement augmenté ces dernières années : la population étrangère dépasse les 40 % et l'école accueille plus de 45 % d'élèves étrangers<sup>6</sup> (Office Cantonal de la Statistique, 2007).

### **L'école enfantine et primaire**

En 1962 déjà, l'école primaire genevoise commence à se poser des questions concernant l'accueil de nouveaux élèves, italiens pour la plupart, et quelquefois espagnols. La problématique linguistique est la première visible et l'école organise des cours intensifs de français. A partir de 1969, des cours de consolidation visent à pallier les lacunes langagières de certains élèves (Niggli, 1999). Dès 1974, les cours de français deviennent obligatoires pour tous les nouveaux arrivants qui ne connaissent pas la langue locale. Pour remplir cette tâche, ce ne sont pas des enseignants qui sont engagés mais des personnes dont l'institution juge qu'elles seront compétentes pour ce travail. Chacun pense, en effet, que ces nouvelles formules pédagogiques auront une brève existence, les immigrés ayant comme objectif de rentrer le plus rapidement possible dans leur pays, une fois leur projet migratoire réalisé.

Dès cette période, deux discours se développent en parallèle : le discours traversant l'enseignement primaire qui résiste à l'ouverture de classes particulières pour les élèves nouvellement arrivés : l'inclusion (ou l'intégration comme on le dit plus fréquemment) ne peut se réaliser à travers la séparation pour les tenants de cette position qui reste majoritaire dans l'enseignement primaire. Il en est de même pour les cours de français à l'école enfantine. Les responsables politiques pensent que les jeunes enfants de quatre et cinq ans doivent avoir le temps d'apprendre la langue dans les interactions qu'ils développent avec l'enseignant et leurs camarades. Lorsque c'est possible, l'apport d'un deuxième enseignant dans la classe peut accroître le nombre de situations d'interactions langagières pour tous les élèves et spécialement pour les apprentis bilingues. L'école primaire (et les deux années d'école enfantine qui la précède) se veut un lieu fort de socialisation et des premiers apprentissages dans lequel il est important pour la cohésion sociale future que tous les élèves puissent apprendre ensemble leur « métier d'élève » (Perrenoud, 1994).

L'influence des théories piagétienne sur le développement de l'enfant et vygotkiennes sur l'apprentissage<sup>7</sup> charpentent les discours : les cours d'appui et de français auxquels participent les enfants, selon leurs besoins, semblent suffisants pour une bonne insertion des élèves. Or, tous les enseignants n'adhèrent pas à cette perspective : leur manque de formation, concernant l'accueil et l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde notamment, estompent la réflexion argumentée des premières années pour laisser la place à un discours de sens commun sur les bienfaits de la séparation, pour l'apprentissage du français particulièrement, même pour les très jeunes enfants. La demande des enseignants se fait vive pour obtenir une organisation plus institutionnalisée et systématique des élèves nouvellement arrivés. L'école primaire prend alors des mesures « de compromis » au milieu des années 80. Il n'est pas question d'abandonner l'inclusion mais l'écart qui semble s'élargir entre les familles nouvellement arrivées et l'école demande de soutenir davantage les élèves et les

<sup>6</sup> La catégorie « élèves étrangers » réunit des élèves dont les familles sont parfois à Genève depuis plusieurs générations et les élèves nouvellement arrivés ne sont pas les plus nombreux.

<sup>7</sup> Avec les apports de Bruner notamment sur l'étayage qui reprend opérationnellement la zone proximale de développement de Vygotski.

enseignants : des structures d'accueil sont créées, ayant à leur tête des enseignants suivant une formation continue concernant particulièrement l'enseignement du français à des élèves allophones – sans pour autant prévoir des cours plus intensifs de Français Langue Etrangère (FLE)<sup>8</sup>. La spécificité de ces structures que les élèves nouvellement arrivés peuvent fréquenter, à mi-temps lorsque c'est nécessaire, veut « *faciliter l'intégration et contribuer à un développement harmonieux* » et « *familiariser l'enfant avec l'école, le quartier et la commune en créant de véritables situations de communication tant à l'oral qu'à l'écrit* » (Salamin, 2000). L'enseignant en charge de cette structure assure les liens entre l'école et la famille et les différents services dont cette dernière peut avoir besoin. On ne connaît malheureusement pas de recherche qui ait permis d'évaluer l'efficacité de ce modèle d'accueil. Il semble aujourd'hui que ces structures ont montré leurs limites à cause du manque de formation particulière des enseignants et du mélange entre structures d'accueil pour des élèves nouvellement arrivés et structures d'aide pour des élèves en difficulté (Dall'aglio & Gabbaï, 2000).

Ces structures sont distribuées dans les écoles du canton en fonction du nombre d'élèves nouvellement arrivés. Des enseignants itinérants se rendent dans les écoles de campagne où la mobilité de la population scolaire est moins intense. Avec la mise en place de ses structures d'accueil – à ne pas confondre avec des classes d'accueil –, les élèves continuent d'être inscrits dans une classe ordinaire dont ils suivent le programme, aménagé par l'enseignant. Le débat se poursuit aujourd'hui dans l'école primaire : ces structures sont-elles suffisantes alors que les élèves issus de familles migrantes sont surreprésentés dans les filières spécialisées accueillant des élèves en difficultés scolaires ? Quelles sont les perspectives prochaines qui devraient permettre une meilleure inclusion de ces élèves trop souvent en échec scolaire ? Les structures d'accueil répondent-elles vraiment aux attentes des élèves, des enseignants et des familles ?

### **Le secondaire inférieur**

Le secondaire inférieur s'est posé la question de l'accueil et de l'enseignement/apprentissage de la langue scolaire tout à fait autrement. La réflexion européenne qui s'est menée dans la fin des années soixante au Conseil de l'Europe<sup>9</sup> a forgé une certitude chez les initiateurs : la classe d'accueil était une bonne formule surtout pour l'après scolarisation primaire.

Cette réflexion prévoyait une étude pilote dans plusieurs pays membres pour mettre à l'épreuve le concept de classe d'accueil encore inconnu. Genève s'est engagé dans ce projet avec une chargée de mission très active dans ce domaine, Micheline Rey (1982) et, en 1968 déjà, se crée à Genève la première classe d'accueil pour les élèves du secondaire inférieur de 12 à 15 ans. Aujourd'hui les classes d'accueil existent toujours à Genève (elles étaient 35 en 2003 et accueillait plus de 400 élèves). Elles se sont également implantées dans le secondaire supérieur (15-20 ans) et elles accueillent tous les élèves arrivant à Genève et ayant besoin de se familiariser avec le français, le contexte social et scolaire<sup>10</sup>. Malgré toutes les questions qui se sont posées sur la ghettoïsation des élèves, leur stigmatisation en fonction de la catégorie d'élèves qu'ils représentent, la difficulté du passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire dont les élèves parlent avec beaucoup d'arguments et de détails dans la recherche de Nicolet et Rastoldo (1997), le principe s'est imposé. Les avantages de la séparation (aménagée avec des heures d'inclusion dans différents cours en fonction des

<sup>8</sup> J'ai décrit dans un autre texte (Perregaux, 2000) combien il a été difficile de renoncer à l'enseignement/apprentissage du français langue maternelle à Genève.

<sup>9</sup> Dont la Suisse fait partie depuis 1963.

<sup>10</sup> Pour plus de détails, voir les recherches qui se sont menées dans le cadre des classes d'accueil (Nicolet & Rastoldo, 1997 ; Nicolet, 1992, 1995).

connaissances des élèves) semblent avoir toujours été premiers par rapport à l'entrée en classe ordinaire sans sas particulier<sup>11</sup>.

### Quels rapports entre langues familiales et scolaires ?

Nous ne discuterons pas le choix de la méthode d'apprentissage du français dans plusieurs classes d'accueil du secondaire inférieur (méthode *Gattegno* – dite méthode des couleurs), mais il est intéressant de constater que le rapport aux langues familiales (dites couramment langues d'origine) est pensé très différemment à Genève, que l'on soit à l'école primaire ou à l'école secondaire.

En primaire, à partir de la deuxième année, les élèves allophones peuvent suivre des cours de langue et de culture d'origine hors des horaires scolaires (sauf pour l'italien comme nous l'avons vu plus haut). La séparation est complète entre ces cours et l'école obligatoire, malgré les théories actuelles concernant le contact des langues et l'influence réciproque des apprentissages (Moore, 2006). Symboliquement, la démarcation est claire entre une langue publique, celle de l'école, et une langue privée, celle de la famille, alors que tous les textes développant l'accueil et le succès scolaire insistent sur les ponts à dresser entre la famille et l'école. (Sonia Leykum, 2005).

Le manque de cohérence qui traverse l'école primaire sur les questions de langues est très intéressant à soulever : alors que les cours de langue et culture extrascolaires sont ignorés dans la réalité éducative<sup>12</sup>, l'enseignement primaire organise dans plusieurs écoles – avec la collaboration d'enseignants étrangers qui donnent par ailleurs des cours de langue d'origine – des sensibilisations au plurilinguisme pour tous les élèves. Des enseignants d'italien, d'espagnol, de portugais et d'albanais notamment se rendent dans les classes des élèves de quatre à sept ans pendant quatre à six semaines de suite en proposant aux élèves des activités plurilingues (où la langue qu'ils représentent est dominante). L'objectif de ces activités est d'accueillir et de reconnaître pratiquement et symboliquement, dès l'entrée à l'école, les langues familiales des élèves, une forme complémentaire aux approches EOLE - Education et d'Ouverture aux Langues à l'Ecole (Perregaux *et al.*, 2003). Depuis deux ans aussi, le programme scolaire hebdomadaire de ces mêmes élèves prévoit officiellement une période d'enseignement EOLE.

Au secondaire inférieur, les élèves peuvent également suivre les cours de langue et culture donnés hors horaire scolaire. Mais le principal aménagement qui s'est opéré depuis une vingtaine d'années concerne les cours de langues familiales qui sont inscrits dans le programme à hauteur d'une après-midi par semaine pour autant qu'un groupe de huit élèves d'une même langue première puisse être constitué dans le canton. Cette mesure suit les résultats de nombreuses recherches sur le bilinguisme qui montrent l'intérêt de reconnaître la langue première des élèves en l'enseignant dans l'école-même, par des professeurs ayant les mêmes titres que les enseignants autochtones (Berthelie, 1989). Ces cours sont également des espaces « passerelles » pour les élèves qui peuvent partager des malentendus, des incompréhensions et obtenir des conseils et des informations dans une langue qu'ils maîtrisent. La période d'accueil est dès lors facilitée par ces cours. A notre connaissance, seules ces classes d'accueil genevoises profitent d'un tel accompagnement linguistique en langue première. En outre, un dispositif complexe cherche à ce que les élèves puissent profiter d'un traitement différencié en fonction de leurs connaissances préalables et de leurs progrès.

<sup>11</sup> Ces classes accueillent aussi bien les élèves de diplomates que les élèves de migrants économiques et politiques, de familles suisses rentrant de l'étranger ou arrivant d'autres parties linguistiques de la Suisse, et les élèves sans statut légal en Suisse

<sup>12</sup> Bien que la note obtenue dans ce cours soit inscrite dans le bulletin scolaire officielle de fin d'année.

Cependant, dès que l'élève quitte la classe d'accueil pour une classe ordinaire, le système de soutien n'existe plus et les cours de langues familiales ne font plus partie du programme. Nicolet & Rastoldo (1997) mettent en évidence, dans une recherche où ils se sont intéressés « *au regard de l'élève migrant sur son parcours scolaire et personnel* », que le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire est une nouvelle rupture qu'il n'est pas facile d'assumer. Cette période représente une « *phase critique dans la scolarité des élèves migrants* ». Certes, la classe d'accueil a permis à la fois un apprentissage de la future langue d'enseignement, certains rattrapages scolaires et un début d'adaptation sociale, mais il apparaît que la transition vers la classe ordinaire reste un seuil important à négocier avec les élèves nouvellement arrivés.

Quel que soit le dispositif proposé, la structure ou classe d'accueil prend des formes spécifiques en fonction des organisations et des objectifs plus ou moins sélectifs des systèmes scolaires ;

« *<il> consiste à aménager la situation de rupture forte que vivent les élèves migrants, rupture linguistique, scolaire, culturelle et sociale. Qu'ils viennent d'une école publique de Moscou, d'une école coranique d'Erythrée, d'une école de village du Portugal ou d'une école privée de Santiago du Chili ou qu'ils n'aient pas été à l'école pendant plusieurs années, les élèves migrants sont devant la nécessité de se transformer dans un laps de temps relativement court en élèves du système scolaire qu'ils ont rejoint.* » (Nicolet & Rastoldo, 1997 : 109).

L'examen des deux dispositifs montre l'influence des recherches en sociolinguistique sur plusieurs plans : a) la nécessité de reconnaître les langues premières des élèves et leur statut aussi bien dans le primaire que dans le secondaire ; b) l'intérêt de développer l'ouverture et la curiosité des élèves pour les langues premières et d'autres langues (activités EOLE et sensibilisation dans l'école à plusieurs langues très présentes à Genève) ; c) le rapport instauré entre langue première et langue scolaire dans le curriculum des classes d'accueil. Cependant, les mesures prises sont souvent des demi-mesures – par exemple la formation nécessaire n'est pas assurée, l'information des enseignants et des parents est lacunaire ; un obstacle indéfinissable semble retenir l'institution qui connaît pourtant les défauts de ses structures : faut-il chercher du côté des non-dits comme, par exemple, le manque de pouvoir de ces familles dans la cité ?

## **Vers un concept d'accueil intégratif et différencié**

La recherche que nous avons menée au sujet de l'influence de la scolarisation de l'aîné sur l'acculturation de familles migrantes (Perregaux *et al.*, 2006)<sup>13</sup>, nous conduit à proposer certaines pistes pour la mise en place d'un dispositif d'accueil qui s'adapterait aux élèves et aux familles nouvellement arrivés, l'hypothèse étant que cette scolarisation peut se comprendre comme une inclusion nouvelle dans une institution représentant la culture et la langue du pays d'accueil. Nous avons vu précédemment qu'actuellement, l'accueil est pensé en termes de rapports de l'élève aux savoirs, à la langue scolaire principalement et à sa socialisation. Dans la recherche que nous allons aborder, le point original concerne le fait que nos recommandations concerne l'accueil de la famille (une famille particulière, aux besoins spécifiques) sachant combien sa compréhension du système scolaire et sa familiarisation avec l'institution se répercuteront sur la scolarité de l'élève.

<sup>13</sup> Cette recherche a été menée dans le cadre du Projet National de Recherche – Suisse / PNR 56 : Enfance, Jeunesse et relations intergénérationnelles.

Nous avons donné la parole à une cinquantaine de parents (provenant notamment du Portugal, de la Kosove, des pays maghrébins, de l'Afrique subsaharienne et d'Amérique latine) et d'aînés vivant à Genève principalement, mais également à Bordeaux et à Milan. Nous nous inscrivons dans la lignée des travaux qui considèrent la famille et ses membres comme porteurs de ressources tant sociales qu'affectives et cognitives, notamment dans le contexte migratoire (Chauveau, 2000 ; Favre, Jaeggi & Osiek, 2004 ; Lanfranchi, 2002 ; Montandon, 1991 ; Vatz-Laaroussi, 1996, 2001). Lahire (1995) bat en brèche depuis plus de dix ans le mythe de la démission parentale dans les familles populaires (dans lesquelles s'inscrivent la plupart des familles migrantes) et constate une profonde injustice interprétative lorsqu'on évoque une démission ou un laisser aller des parents. Quant à Gayet (2004 : 61), il souligne, en se référant au rôle de l'aîné dans des familles migrantes, que « *la présence de l'aîné est encore trop souvent interprétée comme le signe d'une démission parentale tant cette fonction éducative de l'aîné est étrangère à nos représentations* ». Pourtant, la reconnaissance des ressources des familles immigrées dans le cadre scolaire pourrait donner lieu comme le disent Lebon (1983) et Mouvet & Manço (1992), à des pratiques innovantes de collaboration dans lesquelles, par exemple, se retrouveraient des jeunes enseignants issus de la migration.

L'aîné est celui par qui l'école arrive dans l'espace familial<sup>14</sup>, il est aussi celui qui introduit sa famille pour la première fois dans l'espace scolaire. A ce titre, il se retrouve véritablement dans un rôle de médiation dans les deux sens étymologiques *de mise en relation et mise en évidence* de la différence. Il joue un rôle de passeur, de message et de messenger, de *go-between*, comme Perrenoud (1987) le nomme, mais aussi de déstabilisateur du milieu familial dont il fait partie. Faisant suite à la migration, elle-même déstabilisatrice des routines socioculturelles dont celles qui régissent la socialisation familiale, la scolarisation de l'aîné va plonger la famille dans une nouvelle restructuration qui verra la modification des rôles familiaux (Leconte, 2005). L'aîné, comme le dit Zeroulou (1985), est symboliquement et réellement le point de rencontre de deux systèmes de normes et de valeurs qui peuvent se compléter, s'enrichir mutuellement ou s'affronter. L'accueil va devoir se situer au centre de ces enjeux et développer un espace d'intercompréhension où familles et école commencent à se comprendre.

### **Un premier jour d'école sans accueil**

Lors des entretiens, plusieurs parents et aînés ont parlé du choc du premier jour d'école lorsque l'accueil est inexistant : arrivée dans le bâtiment, recherche d'une personne pour se présenter, séparation immédiate entre les parents ou un des parents qui repart sans plus d'information et l'élève qui entre dans une classe où il n'est pas attendu. Les alliés des aînés au cours de cette première période sans véritable accueil (dans le sens d'un temps professionnel destiné à faire connaissance, obtenir les informations nécessaires, pouvoir faire part de ses questions et de ses attentes), sont dans une certaine mesure les enseignants mais principalement les pairs « seniors, experts de migration » comme nous les avons nommés. Venant du même pays mais arrivés plus tôt et maîtrisant les codes linguistiques et culturels,

---

<sup>14</sup> Qu'il s'agisse d'ailleurs de n'importe quelle famille, immigrée ou non, la scolarisation de l'aîné aura une influence sur la vie familiale sans pour autant que cette situation ait été particulièrement étudiée. La sociologie a bien montré que moins les implicites sont communs aux cultures scolaire et familiale, plus la compréhension risque d'être laborieuse entre ces deux institutions qui participent l'une et l'autre à l'éducation de l'enfant et de l'élève. Gayet (2004) et Thin (2005) montrent que ce sont les familles modestes qui se voient souvent accusées de ne pas correspondre aux normes de la « bonne » éducation. Il précise que dans la situation des familles migrantes, les normes scolaires tellement implicites sont ignorées des parents et des enfants et peuvent mener à de nombreux quiproquos ayant une influence sur la scolarité de l'élève et plus encore de l'aîné.

ils vont avoir un rôle sécurisant dans l'accueil des élèves nouvellement arrivés et dans leur accompagnement.<sup>15</sup>

Plusieurs parents expriment leur solitude devant le manque d'accueil proposé par l'école : ils ne trouvent pas de lieu où poser leurs questions, échanger sur les choix à prendre, les dilemmes qui se posent à eux au cours de cette première période de scolarisation. Les parents cherchent à être écoutés, entendus plutôt que de se trouver trop souvent dans des situations où leurs capacités éducatives sont mises en question et où ils se trouvent submergés par les injonctions et les prescriptions scolaires sans pouvoir toujours en décoder le sens. Cette situation peut les mener, dans un premier temps, à un renoncement assimilationniste. Dans un deuxième temps, une meilleure connaissance du fonctionnement de l'école et une plus grande pratique de la société d'accueil leur permettent de récupérer une marge de liberté dans la négociation entre normes scolaires et normes familiales.

Les parents rapportent différentes expériences de soutien pendant cette période charnière. Certains trouvent des informations et de l'appui chez des migrants arrivés plus tôt et auprès de membres de leur famille élargie. Les enseignants jouent bien-sûr un rôle particulier lors de cette première phase, étant généralement perçus comme un soutien ou du moins comme des personnes accessibles dans les premières années de la scolarisation (école enfantine et primaire). Les pratiques se diversifient ensuite selon les enseignants et les établissements : certains parents se font renvoyer à leur domicile comme si l'intérêt pour l'école n'était pas de leurs compétences (surtout les mères), alors que pour d'autres, il s'agit du début d'une alliance de longue durée. Enfin, l'étrangeté linguistique des premiers temps est très déstabilisante pour les aînés. Très peu d'entre eux ont fréquenté des crèches ou des jardins d'enfants (Lanfranchi 2002) et parlent la langue du pays d'accueil avant l'entrée à l'école. Par contre, la plupart des cadets ont des notions de français acquises au contact de l'aîné et parfois dans les crèches.

### Changements de rôles parentaux

Que se soit pour l'encadrement des devoirs ou pour la participation aux réunions de parents, la migration oblige certains parents à changer la répartition des tâches dans le couple (plus dans les familles du Kosovo et du Portugal, où le père, arrivé avant la famille, bénéficie d'une meilleure connaissance de l'environnement et de la langue véhiculaire). Cette délégation au conjoint peut induire un sentiment de déqualification chez le parent *dépossédé*, comme dans l'exemple suivant d'une mère très impliquée au niveau scolaire au pays mais se sentant déqualifiée en Suisse du fait de ne pas comprendre la langue.

*Mère portugaise (en portugais) : « Oui, je faisais partie de l'association des parents. »*

*Chercheuse : « Et ici ? »*

*Mère portugaise : « Ah ! (sa voix prend de l'ampleur) ici, c'était très difficile, parce que je ne savais pas parler, et je voulais... la première réunion, (repassé au français) de mon fils, j'ai rien compris ! J'ai allé à la maison et je... j'ai pleuré ! J'ai parlé à mon mari et j'ai dit : tu vas toujours aller à la réunion, parler à la maîtresse et tout, et... j'aimerais bien parler, comme au Portugal, et je peux pas... j'aime bien écouter la maîtresse, et écouter ce qui se passe avec mon fils (très émue, pleure). »*

### Influence de la scolarisation de l'aîné sur les pratiques langagières

Une fois que l'aîné est exposé à d'autres agents de socialisation, en l'occurrence l'école, la famille prend conscience que la transmission culturelle ne repose plus que sur elle. Cette transmission culturelle porte principalement sur la langue et des valeurs perçues comme

<sup>15</sup> De nombreux aînés, toutes origines confondues font le même constat : « Ce sont les amis qui m'ont aidée pendant les deux ans que ça m'a pris pour être à l'aise – (J. 20 ans, arrivée à 11 ans en Suisse).

fondamentales, en particulier le respect (voir Vatz-Laaroussi, 2001) sous des formes un peu différentes selon les groupes culturels (le respect des anciens dans les familles africaines est explicite de façon similaire à Genève, Bordeaux et Milan).

A l'inquiétude de savoir si l'aîné va pouvoir s'adapter à l'école et apprendre la langue, s'ajoute la préoccupation de maintenir la langue familiale, menacée par l'entrée de la langue véhiculaire dans les pratiques familiales, qui se fait sentir surtout lors de la scolarisation du deuxième enfant. Cette irruption affecte rarement la communication des parents, qui continuent à pratiquer systématiquement la langue familiale dans le couple. Elle affecte toutefois la communication entre enfants qui parlent la langue familiale et la langue véhiculaire ou finissent par ne parler que celle-ci entre eux. Les parents réagissent alors en mettant en place différentes stratégies, notamment des règles pour la communication en famille<sup>16</sup>. La transmission de la langue familiale donne lieu à des discours argumentés, renvoyant au maintien des liens avec la communauté, la famille élargie et la génération précédente. Ces stratégies s'inscrivent dans une perspective migratoire qui sort de la logique ou/ou (migration temporaire versus définitive – pays d'émigration versus pays d'immigration), et se construit plutôt comme un va-et-vient (Deprez, 2000). Ce va-et-vient se retrouve aussi dans les jeux de langues et d'appartenances. Le français est la langue qui permet de marquer son adhésion à la société d'accueil, celle où l'on vit, où l'on travaille, où les enfants grandissent. Les langues familiales marquent les appartenances premières et permettent la communication transgénérationnelle.

Des parents, inquiets, disent apprécier d'avoir fait le choix de maintenir et promouvoir la pratique de la langue familiale, mais ils rapportent leur sentiment de peur du début tant ils craignaient que leur choix ne prêterite la réussite scolaire de leurs enfants. Ce genre d'idées, de la part des parents, mais aussi des enseignants, les amène à renoncer à la transmission de leur langue. Un concept d'accueil et d'accompagnement « à la carte » aurait permis à la famille de lever des hésitations et de prendre des décisions sécurisantes. Notre recherche montre aussi le rôle positif que peut avoir l'école dans cette transmission. Des enseignants ont soutenu activement des parents dans leur démarche de transmission de la langue familiale. Ces enseignants ont véritablement joué le rôle de tuteurs de passage (Moro, 1998) aussi bien pour les enfants que pour les parents.

La transmission formelle de la langue familiale, telle que nous l'avons analysée dans notre recherche, connaît des variations selon les groupes de population, en fonction notamment de l'accessibilité à des cours organisés par les ambassades ou des associations. Les familles portugaises sont ainsi moins strictes pour la communication intrafamiliale : tous leurs enfants fréquentent l'école portugaise (qui est dispensée dans les locaux scolaires), les retours au pays lors des vacances sont systématiques et les activités communautaires très prégnantes. Les enfants des familles kosovares bénéficient de cours organisés par la communauté, mais les décrochages sont plus fréquents, entre autres à cause du manque de ressources institutionnelles. Quant aux familles maghrébines, elles déplorent le manque de cours d'arabe qui leur conviennent. Les langues africaines se révèlent par ailleurs les plus fragilisées, en particulier lorsque le français fait déjà partie du répertoire linguistique de départ, comme le relève Deprez (2000).

Dans des familles où le français faisait déjà partie du répertoire collectif plurilingue dans le pays d'origine (familles du Maghreb ou d'Afrique subsaharienne), nous avons pu relever deux types de choix langagiers : des pratiques mixtes intentionnelles avec la langue véhiculaire comme langue principale, dans l'intérêt de la scolarisation de l'enfant, ou au contraire une insistance nouvelle sur la pratique de la langue familiale fragilisée (langues africaines).

---

<sup>16</sup> Pour plus détails concernant ces règles voir le cahier thématique publié par le PNR52 : *L'impact de la migration sur les enfants, les jeunes et les relations entre générations*.

## **Le double rôle de l'aîné dans la transmission des langues**

Le rôle de l'aîné en tant que catalyseur de l'entrée du français dans les pratiques familiales quotidiennes est assez connu. Notre recherche met toutefois en évidence le rôle moins documenté, joué par l'aîné dans la transmission de la langue familiale auprès des cadets, par mandat parfois explicite (voir citation ci-dessous) et aussi parce qu'il la parle mieux.

*Mère colombienne : « Lorsque le cadet était tout petit, j'ai expliqué à l'aînée de faire attention. Je lui ai dit que le cadet allait apprendre beaucoup de choses d'elle, qu'il allait suivre son exemple [...] et qu'il serait vraiment dommage qu'elle parle en français avec lui, parce que le français allait être appris quelque part ailleurs, à l'école et dans d'autres endroits, mais qu'elle allait jouer un rôle très important dans l'apprentissage de l'espagnol du cadet. Au début une fois, je les ai surpris à parler en français et [...] je lui ai dit de ne pas parler en français et elle s'est arrêtée, et maintenant lorsqu'ils sont à la maison, ils parlent en espagnol. Si jamais il y a une troisième personne qui ne comprend pas l'espagnol alors ils parlent en français. »* (Protocole de recherche, Perregaux et al., 2007).

L'aîné a donc communiqué avec ses parents dans sa langue familiale jusqu'à la scolarisation. Thamin (2007 : 227) mentionne que les aînés tirent un plus grand profit de la transmission de la langue familiale que les cadets :

*« Gaudencio, la fille aînée a acquis un niveau de compétences en espagnol que le père qualifie de courant mais les répercussions d'un certain relâchement se sont fait sentir sur le deuxième enfant qui possède une compétence plus réceptrice de la langue que sa sœur. »*

L'aîné traduit pour les plus petits quand ils parlent avec la grand-mère ou que la famille retourne au pays. Il occupe un rôle charnière entre les générations. Il devient alors un allié des parents par rapport à la transmission de la culture d'origine, celui qui garde la porte ouverte pour la génération suivante (Yanez, 2004).

Même lorsque les aînés ne maîtrisent pas très bien la langue familiale, ils évoquent souvent le désir de la perfectionner à terme afin de pouvoir la transmettre à leur tour. Certains d'entre eux utilisent la langue pour revendiquer leur différence, aussi bien dans le cercle familial qu'en dehors, pour renverser les assignations identitaires. Ainsi cette aînée du Kosovo qui parle systématiquement français avec ses sœurs à la maison, comme une façon de tracer la frontière intergénérationnelle, mais albanais avec elles ou ses amies de même origine à l'extérieur, comme une façon de résister à l'assimilation. De même, une aînée portugaise parle systématiquement le portugais avec les lusophones en Suisse, mais français avec les Portugais francophones lors des vacances au pays. Elle va jusqu'à parler le portugais avec certaines de ses amies suisses et francophones, donnant ainsi à voir une identité interculturelle en construction.

## **Pistes pour un accueil familial**

Nous n'avons traité ici que de quelques points de notre recherche touchant plus précisément à l'accueil et à la transmission linguistique. Nous avons montré également l'investissement souvent ignoré des parents pour la chose scolaire. Ces derniers font pourtant part de la déqualification parentale, professionnelle et sociale qu'ils sentent très souvent de la part de certains enseignants et des autres intervenants scolaires, et de la difficulté à prendre certaines décisions alors qu'ils n'ont pas toutes les données en main. Cette vitalité qui se vit souvent dans la solitude et dans l'incompréhension nous a interrogées et nous a portées à formuler quelques pistes de réflexion au sujet de l'accueil et de l'accompagnement des familles nouvellement arrivées. L'accueil, tel que nous le comprenons, devrait construire un

nouveau rapport au monde scolaire et sociétal des acteurs familiaux à partir de leurs acquis, de leurs expériences, de leurs compétences.

Dans la situation genevoise analysée précédemment, nous avons observé que les structures proposées concernaient l'accueil des élèves dans leur rapport aux savoirs et à la socialisation scolaires. Les parents n'étaient pas particulièrement considérés comme des acteurs sociaux pour lesquels l'accueil avait également une signification dans le parcours scolaire de l'enfant. Il n'a jamais été fait allusion à la nécessité de pouvoir les accompagner dans leur nouvelle composante identitaire de parents d'élèves qui demande pour le moins une connaissance du milieu. Dans nos propositions d'accueil élaborées en fin de recherche (dont nous reprenons ici quelques éléments), la grande différence avec les dispositifs d'accueil des élèves porte sur les acteurs accueillis : nous choisissons l'accueil familial dans la mesure où parents et élèves vont devoir rapidement construire de nouveaux rapports entre eux et s'approprier des rôles nouveaux : ceux de *parents d'élèves* et ceux d'*élèves* dans un nouvel environnement. Cet accueil qui se veut intégratif se situe en amont et en accompagnement des dispositifs scolaires.

Dans le cadre de cet accueil familial, les questions administratives doivent évidemment pouvoir se régler mais la fonction symbolique de ce moment n'est pas à sous estimer. En effet, de ce premier contact dépendront souvent les liens qui pourront s'établir avec la famille en cas de besoin. Un accueil qui tient compte de la dynamique de changement dans laquelle la scolarisation de l'aîné entraîne la famille et en fait un moment clé de l'acculturation familiale et souvent du succès scolaire. Cet accueil centralisé, organisé par l'institution scolaire, sera suivi d'un second accueil dans l'école et la classe même où l'élève sera scolarisé (Perregaux, 1994). Enfin, en fonction de ses connaissances, l'élève passera une partie de son temps scolaire dans un dispositif d'accueil dont nous avons parlé plus haut. A partir de ce premier accueil, un accompagnement de la famille à plus long terme pourra se faire selon sa connaissance du système scolaire et ses besoins. Chacun s'accorde à reconnaître que des liens de confiance et de respect réciproques qui seront créés entre l'école et la famille dépendra souvent l'investissement scolaire de l'élève.

Les relations qui s'établiront lors de cet accueil (ou d'un accueil prolongé par d'autres réunions) devraient rompre avec une vision dichotomique de la vie de l'élève entre l'école et la famille pour lui permettre de circuler entre savoirs et langues, sachant que toutes et tous ne sont pas adéquats dans les mêmes situations. Il sortirait alors de la logique du « double » : conflit de loyautés (famille/école), conflit d'appartenances (ici/là-bas, français/langue(s) d'héritage), double effort au carré (travailler deux fois plus pour surmonter la déqualification a priori et s'approprier deux codes en parallèle). Il ne se situerait plus dans la double contrainte au sens de Bateson (1977), à savoir le choix impossible où les injonctions paradoxales conduisent au blocage, mais dans une perspective de dialogue créateur qui fait surgir la possibilité d'un autre choix. Dans les termes de Buber (1981), on ne se situe plus dans l'ordre du monologue, où l'autre est réifié, perçu et utilisé, mais dans l'ordre du dialogue, où l'autre est rencontré, reconnu et nommé comme être singulier.

Un tel accueil demande une formation de tous les accueillants : la vision stéréotypée de la migration qui continue de traverser l'espace scolaire n'est pas favorable à la reconnaissance des ressources des familles migrantes et de leurs enfants. Par la recherche, la rencontre *in situ*, l'analyse de situations de terrain, les représentations collectives devraient pouvoir se modifier ou au moins s'élargir et rompre avec les généralisations souvent très culturalisantes. Un thème comme la tension entre séparation et inclusion – peut-on inclure en séparant ? – pourrait également mettre en évidence l'impact des stéréotypes et des formes de discrimination sur le travail scolaire des élèves et leur investissement.

Un véritable accueil demande à l'institution scolaire de prévoir des moyens de familiarisation de la famille avec le système scolaire : prévoir des documents bilingues ou

plurilingues informatifs sur l'école et les services qu'elle propose, sur les lieux où les parents peuvent se rendre en cas de besoin ; des vidéos proposant des moments de la vie scolaire (vie de la classe, sorties, camps, festivités) dans les langues les plus connues de la population scolaire. Ces documents ne remplacent pas l'accueil personnalisé et individuel mais peuvent être très utiles pour une familiarisation avec des situations qui, lorsque les parents n'en ont pas d'images, peuvent être conflictuelles. Cet accueil ne se résume pas aux rencontres du premier jour mais à une forme de contrat tacite qui devrait être conclu par les parties afin qu'elles se rencontrent en fonction des nécessités, mais au moins une seconde fois, quelques temps après le début de la scolarité de l'élève.

Cette réflexion sur l'accueil dépasse la question des familles migrantes et donne à voir que ces dernières sont un révélateur des opacités du système scolaire pour de très nombreuses familles autochtones et allochtones. Ces recommandations nous semblent donc pouvoir être adaptées, en grande partie, à l'accueil scolaire de toutes les familles qui, avec la scolarisation de leur aîné vont se trouver dans la gestion de situations inconnues, de choix nouveaux et de changement de rôle.

## Bibliographie

- BAKER C., 2000, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Multicultural Matters, Clevedon.
- BATESON G., 1977, *Vers une écologie de l'esprit*, Seuil, Paris.
- BERRY J., 1989, « Acculturation et adaptation psychologique », dans J. Retschitzky, M. Bossel Lagos, P. Dasen (éds.), *La recherche interculturelle*, 1, pp. 135-145.
- BERTHELIER R., 1989, *Enfants de migrants à l'école française*, L'Harmattan, Paris.
- BUBER M., 1981, *Je et Tu*, Aubier, Paris.
- CHAUVEAU G., 2000, *Comment réussir en ZEP : vers des zones d'excellence pédagogique*, Retz, Paris.
- DALL'AGLIO L., GABBAI J., 2000, *Tension entre intégration et séparation. Etude du dispositif hors institution scolaire mis en place par le DIP pour l'accueil des réfugiés kosovars en 1999*, mémoire de licence. Université de Genève : Bibliothèque de la FAPSE.
- DORE R., WAGNER G., BRUNET J.-P., 1993, *Réussir l'intégration scolaire : la déficience intellectuelle*, Les Editions Logiques, Montréal.
- FAVRE B., JAEGGI J.-M., OSIEK F., 2004, *Famille, école et collectivité. La situation des enfants de milieu populaire*, SRED, Genève.
- GAYET D., 2004, *Les pratiques éducatives des familles*, PUF, Paris.
- GOHARD-RADENCOVIC A., BERA-VUISTINER M., VESHI, D., 2002, « Apprentissage des langues seconde et maternelle dans la classe d'accueil : espace d'inclusion ou exclusion sociale ? », *Interdialogos*, 3, pp. 3-8.
- GUMPERZ J.-J., 1989, *Engager la conversation : introduction à la sociolinguistique*. L'Harmattan, Paris.
- LAHIRE B., 1995, *Tableaux de famille*, Gallimard-Seuil, Paris.
- LANFRANCHI A., 2002, « La situation psychosociale de familles migrantes », dans Wanner P., Fibbi R., Spescha M., Lanfranchi A., Calderon-Grossenbacher R., Krummenacher J., *Familles et migration. Etude sur la situation des familles migrantes et recommandations de la Commission fédérale de coordination pour les questions familiales*, COFF, Berne, pp. 75-95.

- LEBON J., 1983, « Les effets possibles du maintien des liens culturels sur l'intégration des travailleurs migrants dans les pays d'accueil. », *Bulletin de la Fondation A. Renard*, 134, pp. 33-52.
- LECONTE F., 1997, *La famille et les langues*, Paris, L'Harmattan.
- LEYKUM S., 2005, *Médiation dans le parcours d'intégration des élèves nouvellement arrivés dans le second degré*, mémoire de DESS – Paris V, Descartes.
- MONTANDON C., 1991, *L'école dans la vie des familles : ce qu'en pensent les parents des élèves du primaire genevois*, Service de la Recherche Sociologique, Genève.
- MOORE D., 2006, *Plurilinguismes et école*, Hatier, Paris.
- MORO M.R., 2002, *Enfants d'ici venus d'ailleurs*, La Découverte, Paris.
- MOUVET B., MANÇO A., 1992, « Alpha-Cheratte : construire une interculture », *Recherche en Education, Théorie et Pratique*, 8, pp. 31-41.
- NICOLET M., 1992, *L'accueil des enfants non francophones dans le canton de Vaud*, Centre vaudois de recherche pédagogique, Lausanne.
- NICOLET M., 1995, *Structures d'accueil des élèves non francophones et parcours de formation. Lausanne*, Centre vaudois de recherche pédagogique, Lausanne.
- NICOLET M., RASTOLDO F., 1997, *Regard de l'élève migrant sur son parcours scolaire et personnel*, Loisirs et Pédagogie, Lausanne.
- NIDEGGER C. (coord.), 2001, *Compétences des jeunes romands. Résultats de l'enquête PISA 2000 auprès des élèves de 9e année*, IRDP, Neuchâtel.
- NIGGLI N., 1999, *L'école genevoise à la croisée des cultures et au carrefour des chemins : un regard historique porté sur l'évolution des politiques et processus d'accueil et d'intégration des élèves migrants allophones (1962-1997)*, mémoire de diplôme, Université de Genève : Département d'histoire économique et sociale (SES).
- OFFICE FEDERAL DE LA STATISTIQUE, 2000, *Recensement 2000*.
- OFFICE CANTONAL DE LA STATISTIQUE, 2007, *Population résidante du canton de Genève – juin 2007*.
- PERREGAUX C., 1994, *Odyssea : accueil et approches interculturelles*, COROME, Neuchâtel.
- PERREGAUX C., DE GOUMOENS C., JEANNOT D., DE PIETRO J.-F. (éds.), 2003, *Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole (EOLE)*, Vol. 1 et 2, CIIP, Neuchâtel.
- PERREGAUX C., CHANGKAKOTI N., HUTTER V., GREMION M., LECOMTE ANDRADE G., 2006, « Quels changements la scolarisation de l'aîné-e peut-elle provoquer dans une famille migrante ? », *L'impact de la migration sur les enfants, les jeunes et les relations entre générations*, Cahier thématique du PNR, 52, pp. 8-13.
- PERRENOUD P., 1987, « Ce que l'école fait aux familles : inventaire. », dans Montandon C., Perrenoud P. (éds.), *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, Lang, Berne, pp. 49-87.
- PERRENOUD P., 1994 / 2000, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF, Paris.
- REY M., 1982, *Apprentissage de l'orthographe française élémentaire par des adolescents francophones enfants de travailleurs migrants : problèmes linguistiques et sociolinguistiques*, Lang, Berne.
- THAMIN N., 2007, *Dynamique des répertoires langagiers et identités plurilingues de sujets en situation de mobilité*, thèse de doctorat sous la direction de Jacqueline Billiez, Université Stendhal Grenoble III.
- THIN D., 2005, « Les familles populaires sous l'emprise des logiques éducatives dominantes à travers la scolarisation », *Carnets de bord*, 10, pp. 67-78.
- VATZ-LAAROUSSI M., 1996, « Les nouveaux partenariats famille-école au Québec : L'extériorité comme stratégie de survie des familles défavorisées », *Lien social et politique - RIAC*, 35, pp. 87-97.

- VATZ-LAAROUSSI M., 2001, *Le familial au cœur de l'immigration. Les stratégies de citoyenneté des familles immigrantes au Québec et en France*, L'Harmattan, Paris.
- YANEZ K., 2004, *Le sentiment d'appartenance de fratries de 2ème génération d'immigrés espagnols : aînés v. cadets*, mémoire de licence, Université de Genève, Bibliothèque FPSE.
- ZEROULOU Z., 1985, « Mobilisation familiale et réussite scolaire », *Revue européenne des migrations internationales*, 1 (2), pp. 107-116.

# GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

**Comité de rédaction :** Mehmet Akinci, Sophie Babault, André Batiana, Claude Caitucoli, Robert Fournier, François Gaudin, Normand Labrie, Philippe Lane, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Dalila Morsly, Clara Mortamet, Danièle Moore, Alioune Ndao, Gisèle Prignitz, Richard Sabria, Georges-Elia Sarfati, Bernard Zongo.

**Conseiller scientifique :** Jean-Baptiste Marcellesi.

**Rédacteur en chef :** Claude Caitucoli.

**Comité scientifique :** Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Louise Dabène, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Suzanne Lafage (†), Jean Le Du, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

**Comité de lecture pour ce numéro :** Françoise Armand, Université de Montréal ; Philippe Blanchet, Université de Rennes 2 ; Jean-Louis Chiss, Université Paris 3 ; Jean-Michel Eloy, Université de Picardie ; Jürgen Erfurt, Université de Francfort ; Laurent Gajo, Université de Genève ; Aline Gohard-Radenkovic, Université de Fribourg ; Martine Marquillo-Larruy, Université de Poitiers.

Laboratoire LIDIFra – Université de Rouen  
<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

ISSN : 1769-7425