



EVOLUTION DES RÉPERTOIRES PLURILINGUES D'ADOLESCENT·E·S PRIMOARRIVANT·E·S, QUELLES CONDITIONS POUR LES LANGUES D'ORIGINE ?

I discuss the role heritage languages courses play in the development of the multilingual language repertoires of migrant teenagers I interviewed for my doctoral research. Surprisingly, almost none of my participants know that heritage language courses are provided in their home language, but some of them mention studying other languages. I argue that heritage classes do not seem to suit first generation migrants but rather second-generation individuals who wish to discover or develop their parent's language (or sometimes another language). I also argue that school does not play its role in valorizing heritage languages even though heritage language learning objectives are mentioned in the curricular.

● Noémie Mathivat | HEP Fribourg



Noémie Mathivat est enseignante en classe d'accueil au cycle trois et cours intensif de français au cycle deux.

Collaboratrice scientifique à la Haute Ecole Pédagogique de Fribourg, elle s'intéresse aux trajectoires scolaires transnationales des élèves primo-arrivant·e·s.

Dans le cadre de ma recherche doctorale je m'intéresse aux trajectoires scolaires transnationales de jeunes migrant·e·s de première génération, âgé·e·s de 14 à 20 ans et arrivé·e·s dans le canton de Vaud à l'âge de 11 ou 12 ans. Lors d'entretiens semi-dirigés j'ai pu observer que mes douze participant·e·s pratiquent quotidiennement cinq langues en moyenne et que l'évolution de leurs répertoires linguistiques présente de grandes variations. Dans le cadre de cette contribution, je souhaite brièvement discuter la place des cours de langues et cultures

d'origine (LCO) dans le développement du répertoire linguistique de ces ados. En effet, si tou·te·s parlent leur langue première en famille et avec des compatriotes, aucun·e jeune ne suit les cours LCO dans sa langue première, par contre certain·e·s les suivent dans une langue seconde. Voici quelques descriptions de ce phénomène, telles que les évoquent mes participant·e·s.

Des cours LCO jugés peu utiles

Si les recommandations officielles de la CDIP préconisent que « les élèves pourvus d'une langue maternelle étrangère auront la possibilité de consolider cette compétence linguistique initiale » (2004, p.2), la quasi-majorité des participant·e·s de ma recherche ne connaît pas l'existence des cours LCO, l'offre ne leur ayant pas été présentée à l'école, et quand elle leur est décrite en entretien, iels disent ne pas en voir l'intérêt. Ainsi Brunno, jeune brésilien, arrivé monolingue en Suisse, a développé en contexte scolaire l'apprentissage et l'usage de quatre nouvelles langues en l'espace de trois ans¹ mais m'a affirmé en

¹ En classe d'accueil, Brunno a poursuivi son apprentissage de l'anglais et a débuté l'allemand tout en découvrant le français, les trois langues étant obligatoires à l'école. Lors de son passage en classe ordinaire, il a choisi de suivre l'option italien, la maîtrise de sa langue première étant perçue comme un avantage pour lui dans cette nouvelle branche. De même, l'intercompréhension lui a permis d'acquérir rapidement une compétence en espagnol par le contact

informel avec des pairs hispanophones. Brunno parle aujourd'hui cinq langues de manière fluide, seul l'allemand lui pose des difficultés : « *je suis vraiment très mauvais en allemand [...] l'allemand c'est comme aller en sens inverse* » m'a-t-il confié en entretien. L'essor plurilingue observé dans le parcours scolaire de ce jeune est le reflet de sa migration dans une localité fortement pluriculturelle, configuration inédite et enthousiasmante d'après lui.

riant en ce qui concerne les cours LCO « ça va, j'ai pas de fautes d'orthographe ni à l'oral ». Participer au cours LCO n'est pour lui ni nécessaire ni pertinent, ce qu'expriment également d'autres de ses camarades qui concentrent leurs efforts sur les langues scolaires.

Des cours LCO suivis dans une langue additionnelle

A la différence de Brunno, trois jeunes filles suivent un cours LCO, non dans leur langue première (peul, espagnol, albanais) mais dans une langue additionnelle, l'arabe, et ce pour développer une compréhension écrite du Coran. L'importance pour elles de pouvoir lire le texte religieux dans la langue, « une langue écrite qui ne change pas », dit l'une, leur plait. Elles débudent donc leur apprentissage d'une langue, que deux d'entre elles ne parlent pas encore, avec un accent sur la lecture phonétique avant d'apprendre le sens du lexique progressivement. Cet apprentissage peut être conséquent : une à trois sessions hebdomadaires en fin de journée ou de semaine. La participation à ces cours se déroule en déconnexion totale avec l'école. Les élèves n'ont en effet pas connaissance de la page dédiée dans l'agenda scolaire et leurs enseignant-e-s ne sont pas au courant de ces apprentissages additionnels. Le dialogue entre institution scolaire vaudoise et cours LCO paraît ici limité au partage des locaux.

Variation linguistique et cours LCO

Une troisième configuration est illustrée par la situation de Khadija, une jeune guinéenne de confession musulmane ayant le peul comme première langue familiale. Khadija exprime l'expérience d'un double ethnocentrisme linguistique dans le pays d'accueil. En Guinée, la jeune fille parlait peul et malinké à la maison, français à l'école publique et elle suivait également des cours d'arabe. Depuis son arrivée en Suisse à l'âge de 11 ans, elle n'a plus eu l'occasion de parler malinké et l'a oublié. Pour ce qui est de l'école arabe, elle continue les cours chaque semaine, cependant elle raconte que dans cette langue, comme en français², elle a repris les bases :

C'est pas la même chose qu'en Guinée [...] la manière de parler genre de prononcer les mots c'est différent

c'est pour ça que quand je suis venue ici j'ai dû tout recommencer je savais pas vraiment (rires) c'était vraiment trop différent j'ai dû tout recommencer parce que quand je parle comme moi je parlais en Guinée ils me disent que c'est faux genre pas prononcé comme ça.

Dans son parcours transnational, Khadija a perdu l'usage d'une langue, elle a dû reprendre l'apprentissage de deux langues considérées comme acquises dans son pays d'origine mais dont les variations régionales sont dépréciées ici, et elle se heurte à la difficulté d'apprendre simultanément deux nouvelles langues étrangères à l'école. Son répertoire plurilingue oscille entre tendances additive et soustractive pour un bilan instable avec des conséquences sur le lien au pays d'origine ainsi que sur sa réussite scolaire.

Les recommandations officielles de la CDIP préconisent que « les élèves pourvus d'une langue maternelle étrangère auront la possibilité de consolider cette compétence linguistique initiale ».

Des cours LCO inadaptés

Enfin, Amal, d'origine érythréenne, a rejoint l'enseignement LCO arabe après deux années en Suisse. Elle avait alors des compétences équilibrées en arabe du fait de plusieurs années de scolarité passées au Yémen et souhaitait les maintenir. Cependant, c'est justement du fait d'un niveau linguistique alors assez solide, qu'elle ne s'est pas trouvée à sa place à l'école arabe, le niveau des cours étant trop facile car destiné à des jeunes de seconde génération. Elle précise : « du coup j'ai pas trouvé ça utile donc j'ai arrêté ». Aujourd'hui cependant, sa maîtrise de la langue la met dans une situation identitaire inconfortable :

C'est un problème c'est que étant donné que je ne parle plus l'arabe depuis un certain temps j'ai l'impression que je n'ai plus le droit de le parler parce que je me sens pas je sais pas c'est comme si j'avais pas le droit ça c'est ce que je...

² Khadija a suivi deux années d'école en classes d'accueil en arrivant en Suisse, au niveau débutant puis intermédiaire.

- *Légitime?*

- *Oui voilà je me dis c'est pas ma place en fait je me dis mais pourquoi je parlerais l'arabe et du coup quand je suis dans le restaurant [de mon père] et que les gens parlent arabe ils me disent bonjour en arabe je réponds en français c'est assez bête mais je sais pas pourquoi je suis comme ça.*

En conclusion

Les entretiens menés dans le cadre de ma recherche doctorale m'ont permis d'entrevoir certaines limites rencontrées par les élèves migrant-e-s allophones quant aux enseignements locaux dans leur langues premières : les cours LCO semblent destinés à des enfants allophones né-e-s en Suisse ou de langue additionnelle plutôt qu'à des primoarrivant-e-s ayant déjà une compétence développée de leur-s langue-s d'origine. Celle-s-ci pourrai-ent faire l'objet de réflexions et de partages dans le cadre scolaire puisqu'un axe interlinguistique³ existe dans le Plan d'Etudes Romand. Ces approches visant à valoriser toutes les langues parlées à l'école, dont les langues d'origine, sont présentes dans trois disciplines : le français, l'allemand et l'anglais, et ce aux trois cycles de l'école obligatoire. Des objectifs et des progressions d'apprentissage sont affichés, principalement aux cycles 1 et 2, mais sans faire l'objet d'attentes fondamentales, ce qui semble signifier que les apprentissages proposés sous cet axe sont optionnels. De fait, les jeunes participant-e-s ont rapporté ne pas avoir travaillé ces objectifs en classe. Le désintérêt pour la diversité linguistique de la part de l'institution semble malheureusement confirmer l'opinion de Brunno quand il affirme que « *notre langue, ici [à l'école], elle vaut pas grand-chose* ». La situation des LCO semble fort disparate d'un canton à un autre. Qu'en est-il à Fribourg, Neuchâtel ou Genève de la possibilité de valoriser et consolider les compétences en langues premières des jeunes primoarrivant-e-s ?

Bibliographie

Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin (2012). *Plan D'études romand*. Récupéré le 22 juillet 2022 du site : <https://www.plandetudes.ch/>

Conférence Suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (2004). *Enseignement des langues à l'école obligatoire : stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale*. Décision du 25 mars 2004 de l'Assemblée plénière de la CDIP.

Les cours LCO semblent destinés à des enfants allophones né-e-s en Suisse ou de langue additionnelle plutôt qu'à des primoarrivant-e-s ayant déjà une compétence développée de leur-s langue-s d'origine.

³ On retrouve cet axe aux trois cycles de l'école obligatoire sous les codes respectifs L17, L27 et L37. Les conditions cadre englobent tout ce qui peut contribuer à mettre en valeur toutes les langues parlées dans l'école et les communautés locales et les prendre en compte, en particulier dans le cadre d'Approches interlinguistiques (dès le cycle 1), voir <https://www.plandetudes.ch/web/guest/l/cg>