



## Expérience à l'étranger

# A) ENSCHEDE : L'alphabétisation en langue maternelle

Modèle financé par la commission des CE dans 2 écoles maternelles et 2 écoles primaires d'Enschede. Actuellement tous les élèves marocains et turcs de la ville fréquentent ces classes.

Buts : - Alphabétiser en langue maternelle.  
- Favoriser la culture propre et la langue maternelle de l'enfant, les progrès dans le système d'enseignement néerlandais, l'enseignement interculturel.

Composition des classes :

en 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> a. d'ét. : 2 classes parallèles resp. néerlandaise et étrangère (turque ou marocaine),  
à partir de la 3<sup>e</sup> : classes mixtes.

Organisation pratique : La classe étrangère est tenue (en 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> a. d'ét.) pendant la moitié du temps hebdomadaire par un enseignant néerlandais, pendant l'autre par un enseignant étranger.

Chaque semaine se font des leçons d'intégration communes aux 2 classes parallèles.

Pendant environ un tiers du temps l'élève étranger utilise sa langue maternelle. A partir de la 3<sup>e</sup> a. d'ét. une après-midi ou matinée hebdomadaire y est consacrée.

Dans la suite nous présentons d'une façon détaillée l'expérience de la ville néerlandaise d'Enschede (142.000 habitants). Nous avons jugé important de présenter aussi les réflexions qui ont mené à cette expérience, avec un aperçu historique, avec les erreurs qui l'ont précédée pour autant que nous étions informés nous l'avons fait aussi pour les autres expériences présentées). Bien que la solution qui s'est avérée très viable à Enschede ne soit pas transposable telle quelle au Luxembourg nous croyons qu'il sera important de voir la réalisation concrète d'un modèle complexe et qui peut paraître utopique à des yeux luxembourgeois habitués à l'immobilisme en matière d'enseignement des enfants étrangers.

Enschede, qui possède une vieille industrie textile, a accueilli dans les années 60 et 70 beaucoup de travailleurs immigrés qui venaient d'abord d'Italie et d'Espagne, puis de la Turquie et du Maroc. Suite à la réunification des familles, beaucoup d'enfants étrangers sont arrivés dans les classes préscolaires et primaires dès 1970 environ. Aujourd'hui, 12 ans plus tard, a peu près 15% des élèves du primaire et 20% des élèves du préscolaire sont des étrangers. (52% et 56% pour la ville de Luxembourg!!) Surtout parmi ces derniers il y en a beaucoup qui sont nés aux Pays-Bas et qui ne connaissent leur pays d'origine que par les histoires ou les vacances.

## 1. L'école espagnole

Dès 1969 fut fondée à Enschede une école espagnole, destinée exclusivement aux élèves de langue espagnole et où une bonne partie de l'enseignement se fait en espagnol. Ainsi, les débuts de la lecture de l'écriture et des mathématiques se font en langue maternelle. D'année en année il y a de plus en plus de leçons qui sont enseignées en néerlandais, de façon à ce que les écoliers possèdent, à la fin du cycle primaire, les connaissances requises pour suivre l'enseignement postprimaire dans des écoles néerlandaises. En même temps, ils se sont sensiblement rapprochés du niveau du diplôme espagnol, le "Graduado Escolar", ce qui leur laisse la possibilité de fréquenter, en Espagne aussi, l'enseignement postprimaire.

Il y a quelques années 110 élèves étaient à l'école espagnole. Leur nombre s'est réduit à 70, en partie suite au retour d'un certain nombre de familles (les Espagnols constituent le seul groupe qui considère le retour comme important), mais de l'autre côté on constate qu'un nombre croissant de parents espagnols préfèrent pour leurs enfants déjà fortement assimilés les écoles régulières néerlandaises.

L'évolution n'a pas abouti à la création d'écoles propres pour d'autres groupes de la population étrangère. Durant la première moitié des années 70 on a beaucoup répété que des écoles spécifiques pour les différentes nationalités favoriseraient les ghettos, qu'elles gêneraient l'intégration des étrangers et des néerlandais et qu'elles pourraient mener à discriminations et désordres sociaux. Il n'était pas très évident d'où provenaient ces appréhensions. L'exemple de l'école espagnole (et plus tard, d'autres modèles à concentration d'étrangers) a montré en tout cas que la théorie du ghetto ne se fondait guère sur autre chose que sur la peur de l'étranger.

## 2. Erreurs

Mais on offrait aux élèves des autres nationalités des leçons supplémentaires en langue néerlandaise (!) ainsi qu'en culture et langue maternelle. Le but en était de rendre "anspreekbaar" ces enfants le plus vite possible. Ce mot difficilement traduisible (litt. "rendu capable d'être abordé") décrit avant tout le souci de faire parler et comprendre à ces élèves assez de néerlandais pour ne pas être isolés de la société.

"Anspreekbaarheid"

Mais ce mot est aussi défini de la façon suivante: savoir comprendre, parler, lire et écrire assez de néerlandais pour pouvoir suivre l'enseignement régulier néerlandais. Les méthodes utilisées pour réaliser cette "Anspreekbaarheid" étaient en majeure partie celles utilisées dans l'enseignement des langues étrangères (français, allemand, anglais), surtout dans le postprimaire. On insistait beaucoup sur la grammaire, la syntaxe et l'orthographe et peu sur les facultés de communication. D'autre part, on n'a pas été assez sensible à l'importance relative du langage actif et du langage passif: Dans la société actuelle, l'école y compris, il est beaucoup plus utile de comprendre le flux quotidien d'informations que de maîtriser activement la langue.

Les leçons de "langue et de culture propre" pour-



Zeichnung: Löffler (m. P.-F. 17-18/82)

suivaient deux buts: donner d'abord aux enfants la possibilité de pouvoir suivre sans problèmes l'enseignement dans leur patrie, après un retour éventuel. Plus tard une autre idée a pris de l'importance: cet enseignement pourrait éviter le "choc culturel" et accélérer le procès d'assimilation des enfants étrangers.

De faux points de départ

Au courant des années 70 on a dû procéder à Enschede à une révision des points de départ et des buts fixés. On s'était aperçu que l'effet des leçons complémentaires de néerlandais n'était pas celui qu'on avait escompté. Du point de vue théorique aussi on s'était rendu compte entre-temps que l'enseignement d'une deuxième langue, qui est la langue du monde environnant, mais qui n'est pas la maternelle, doit être donné d'une autre façon que l'enseignement des langues étrangères. (On croit rêver. Dire qu'au Luxembourg on est en retard d'au moins deux étapes ou de quinze ans. Soupir du rédacteur.)

En plus il était devenu clair que l'hypothèse selon laquelle les travailleurs immigrés n'étaient venus que pour quelques années était devenue intenable.

## 3. Réorientation

On a mis en évidence les réflexions suivantes:

- 1) L'enseignement de la langue néerlandaise ne peut pas être isolé de l'enseignement général. Pour chaque élève étranger toute leçon qui se fait en néerlandais - y compris le calcul - est avant tout leçon de langue. L'enseignant doit toujours être conscient du fait que pour ces enfants la langue véhiculaire n'est pas leur langue maternelle.
- 2) L'intégration des élèves (et des parents!) néerlandais et étrangers est d'une importance capitale. Mais il ne faudrait pas se bercer dans l'illusion que cette intégration se fera d'elle-même, surtout si on ne met que un ou deux élèves étrangers dans une classe néerlandaise. L'intégration est un double processus qui pré suppose que deux groupes se communiquent leur culture et font participer l'autre à leur culture, et ceci sur un pied d'égalité. Ce processus rend nécessaire des activités très spécifiques sur le plan de l'école.

3) L'enseignement de ses langue et culture propres constitue d'abord un droit des enfants étrangers. Cet enseignement est important pour un développement sain de son identité. L'enseignant qui parle la langue maternelle de l'enfant et connaît sa culture pourra lui communiquer un sentiment de sécurité, ce à quoi un enseignant néerlandais ne pourrait jamais prétendre.

4) Le processus de socialisation à l'école pré-scolaire et primaire, mais aussi l'apprentissage des bases de la lecture, de l'écriture et du calcul, se fera avec beaucoup plus de succès dans la langue maternelle de l'enfant que dans une langue étrangère.

Ce sont avant tout les réflexions précitées qui ont mené à Enschede, à d'autres formes d'organisation et à d'autres contenus pour l'enseignement des enfants turcs et marocains. L'expérience débutait en 1978/79 dans deux écoles primaires. En août 1982 presque tous les élèves marocains et turcs qui arrivent en première année d'études avaient la possibilité de fréquenter une classe à langue maternelle.

#### L'organisation de l'enseignement.

On a décidé d'organiser dans un établissement d'un certain quartier de la ville une classe à langue maternelle pour enfants turcs. Les élèves turcs qui fréquenteraient diverses écoles de ce quartier sont drainés vers cet établissement.

Ici, ils fréquentent une classe qui ne comporte que des élèves turcs. L'école comprend à côté une classe parallèle constituée exclusivement d'élèves néerlandais. Si possible, ces deux classes sont situées côte à côte dans le même bâtiment.

Pendant cinq périodes scolaires hebdomadaires la première classe turque est tenue par un enseignant turc, pendant les quatre autres périodes par un enseignant néerlandais. La classe parallèle néerlandaise est tenue par un enseignant néerlandais pendant les neuf périodes. (On désigne par période scolaire (schooltijd) chaque matinée ou après-midi de classe. Comme l'après-midi du mercredi et le samedi sont libres, une semaine de classe compte neuf périodes scolaires.)

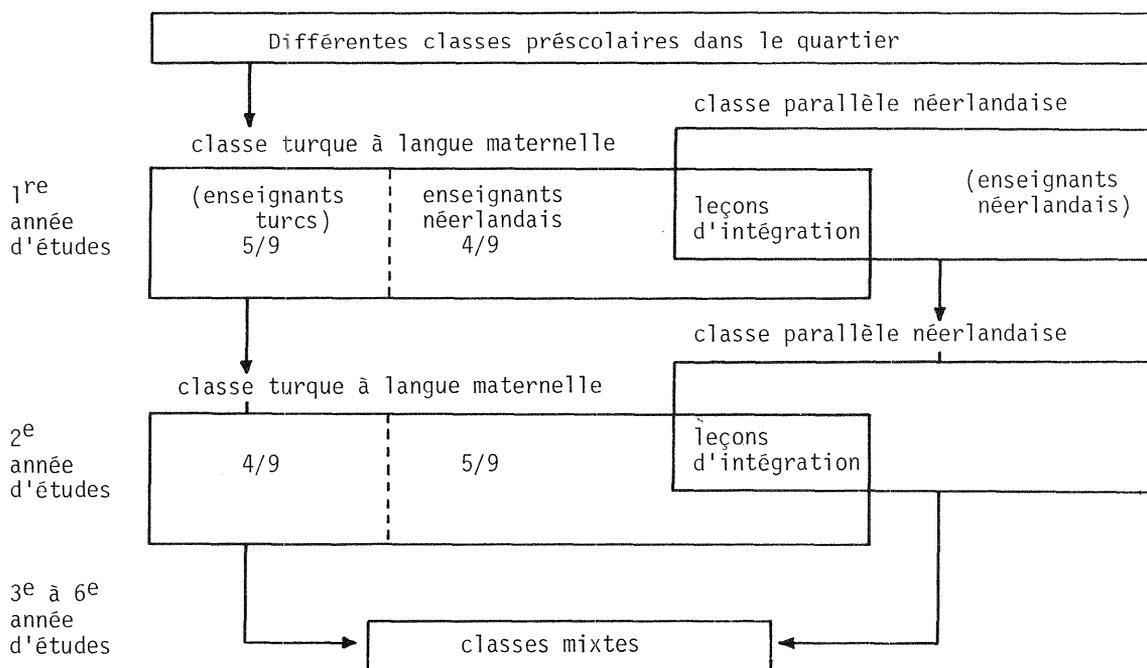
L'enseignant turc apprend aux enfants les rudiments de la lecture, de l'écriture, du calcul et de la langue maternelle, en turc. Pour ce, il utilise avant tout les moyens et méthodes qui lui étaient familiers dans son pays; mais on a constaté au courant des années qu'il employait de plus en plus souvent des méthodes et moyens néerlandais aussi.

La tâche de l'enseignant néerlandais consiste avant tout à aider les enfants turcs (en petits groupes de 4 ou 5) dans leur apprentissage et le développement de la langue néerlandaise. Quand les enfants savent lire quelque peu le turc, il commence à leur montrer des lettres et combinaisons de lettres spécifiquement néerlandaises (p. ex. le w, a-aa, eu, il,ol). Des notions précises utilisées en calcul sont traduites et étudiées en néerlandais, après avoir été expliquées en turc. En plus, les enseignants néerlandais de la classe à langue maternelle et de la classe parallèle néerlandais organisent des leçons d'intégration: la moitié des enfants néerlandais se joint à la classe turque, et la moitié de la classe turque passe dans la classe néerlandaise.

Ces leçons comprennent avant tout les branches dites créatives: dessin, musique, travaux manuels, jeux dramatiques et gymnastique. Ces leçons comportent le plus possible d'éléments interculturels. On essaie d'une part de familiariser les enfants avec des aspects de l'autre culture, d'autre part de traiter des sujets généraux (p.ex. la famille, l'habitat, l'hospitalité ou la politesse) d'une façon non ethnocentrique. Les écoles participant au projet ont beaucoup profité à cet égard de la télévision scolaire (programmes vidéos).

#### Le programme d'enseignement

Le programme d'enseignement dans la deuxième année d'études turque à langue maternelle est organisé de façon analogue au plan précité, avec la différence que désormais quatre périodes scolaires seulement sont enseignées par l'enseignant turc et cinq périodes par l'enseignant néerlandais. En plus, on essaie d'orienter les matières de l'enseignement tant néerlandais que turc plus



précisément vers le programme néerlandais.

Dès la troisième année d'études les enfants qui, normalement, fréquenteraient une autre école du quartier, y retournent. Là, ils sont intégrés dans la troisième classe régulière avec les enfants néerlandais. Pendant une après-midi ou matinée par semaine, ils continuent de suivre un enseignement turc.

#### Le modèle d'organisation

Schématiquement le modèle d'organisation se présente tel que le montre l'encadré de la p.20.

Pour l'enfant turc ou marocain, en 1re et 2e classe, la répartition hebdomadaire est à peu près la suivante: pendant 1/3 du temps il travaille dans sa langue maternelle, pendant 1/3 en néerlandais, 1/3 étant pris par l'enseignement en commun(intégration).

Dans les classes à langue maternelle marocaines on rencontre un autre problème de taille: Le fait que l'arabe utilise une toute autre écriture que le néerlandais ne rend pas possible le simple enseignement complémentaire en lecture. L'enseignant marocain apprend aux enfants à lire et à écrire en arabe. Simultanément, l'enseignant néerlandais fait la même chose en néerlandais. Bien sûr, ceci constitue une grande charge pour les enfants.

Le schéma montre qu'on n'a pas choisi la centralisation par quartiers pour l'éducation préscolaire. En effet on a jugé important de faire fréquenter aux petits de 4 à 5 ans une école proche de leur domicile. Ainsi, les parents peuvent accompagner leurs enfants à l'école et les en ramener, ce qui rend possible un bon contact entre l'école et les parents. (Les élèves du primaire qui habitent trop loin de l'école ou qui ont un chemin d'école peu sûr sont amenés par bus. Pendant l'heure de midi ils doivent rester à l'école chose inhabituelle aux Pays-Bas.)

Dans les écoles préscolaires participant au projet on cherche cependant à grouper dans chaque classe, à côté des néerlandais, au moins une autre nationalité. Ainsi, une école préscolaire comptant trois classes peut avoir p.ex.:

- une classe néerlandais-turque,
- une classe néerlandais-marocaine,
- une classe néerlandais-surinamienne.

Dans chacune de ces classes on s'efforce de garantir l'enseignement de leur langue maternelle aux enfants étrangers. On essaie aussi de faire une place dans la classe à leur culture, surtout vue sous l'aspect de la vie familiale quotidienne. L'idéal serait bien sûr de pouvoir engager des enseignantes turques ou marocaines dans ces écoles, mais malheureusement les éducatrices diplômées turques ou marocaines sont très rares aux Pays-Bas, vu que, dans ces pays, l'éducation préscolaire n'existe guère.

#### Trois formules

C'est pourquoi, on a dû prendre recours, à Enschede, à trois formules différentes.

- Les enseignantes des classes turques et marocaines à langue maternelle travaillent pendant quatre des neuf périodes scolaires dans les classes préscolaires correspondantes. Ceci a très bien fonctionné ces dernières années, surtout que, de cette façon, les élèves gardaient la même maîtresse de 4 à 7 ans, donc pendant 3 ans, ce qui s'est avéré très positif.

- On a permis à de jeunes filles turques ou marocaines (18 à 20 ans) en chômage, venant souvent de terminer leurs études, de travailler comme volontaires (évtl. en continuant de leur payer l'indemnité de chômage) avec les groupes respectifs, sous le contrôle de la directrice d'école néerlandaise.

- Des parents turcs ou marocains sont régulièrement invités à l'école pour raconter ou lire des histoires ou chanter avec les enfants.

Dans les écoles participant au projet on a élaboré du matériel qui permet aux parents et aux jeunes filles de développer chez les enfants leur langue maternelle de façon systématique. Des livres d'images néerlandais furent traduits. On a enregistré sur cassettes des histoires que les enfants peuvent écouter dans un coin de la classe à l'aide d'écouteurs. Sont disponibles des cassettes avec des chansons turques et marocaines aussi bien que des livres des pays d'origine.

On a également élaboré un bref programme d'instruction qui explique aux parents comment raconter ou lire une histoire à un groupe d'enfants du préscolaire.

## 4. Résultats

Quelles conclusions tirer de cette expérience-modèle? En anticipant sur une évaluation détaillée entreprise par l'institut des sciences pédagogiques de l'université royale d'Utrecht, on peut dès à présent tirer les conclusions suivantes:

1) Le modèle d'organisation fonctionnant à Enschede garantit aux enseignants étrangers une participation à part entière dans le team de l'école. Ils ont, dans la classe à langue maternelle, un rôle plus important à jouer que l'enseignant néerlandais. Ceci n'est pas seulement important pour l'enseignant étranger, mais beaucoup plus encore pour les enfants et leur parents. En effet, les enfants possèdent en lui une personne adulte à laquelle ils peuvent s'identifier. Ils s'aperçoivent que les adultes qui parlent leur langue et qui sont porteurs de leur culture



n'en sont pas pour autant dépréciés, mais sont au contraire, très bien considérés par les autres enseignants. Les parents ont confiance en l'école, confiance que leurs conceptions pédagogiques aussi trouvent un écho à l'école.

2) Les enfants étrangers ont appris à vivre avec une "balance des cultures". Ils ont appris à s'exprimer dans deux cultures différentes sans avoir à se démarquer de l'une ou de l'autre. Cette "balance des cultures" est essentielle si nous voulons parler d'un sain développement de l'identité et d'intégration de minorités.

3) A la fin de la deuxième année d'études le développement de la langue maternelle des enfants turcs et marocains bien sûr est de loin supérieur

à celui d'autres enfants ne pouvant pas profiter de cette expérience. Mais la maîtrise du néerlandais aussi est meilleure! Le dernier fait s'explique probablement par l'attention précise et l'utilisation d'un langage bien défini de la part de l'enseignant néerlandais dans un groupe homogène.

4) Bien que presque toutes les écoles à classes à langue maternelle aient un pourcentage élevé d'élèves étrangers, (40 à 50%) on ne peut parler de tensions raciales. Il est certes difficile d'affirmer que ceci soit le mérite des leçons d'intégration, mais les responsables espèrent qu'ils sont sur le bon chemin avec leur forme d'accueil.