

ENJEUX PÉDAGOGIQUES

DOSSIER

Politique des langues :

- Apprentissage par immersion
- Introduction d'une troisième langue à l'école

REMERCIEMENTS

L'équipe de rédaction du Bulletin adresse ses vifs et sincères remerciements à toutes les autrices et à tous les auteurs, ainsi qu'à toutes les collaboratrices et tous les collaborateurs qui ont permis l'édition et la diffusion de ce numéro de « ENJEUX PÉDAGOGIQUES ».

Porrentruy, mars 2009

Les opinions exprimées dans les articles du dossier n'engagent que leurs auteurs

IMPRESSUM

Rédacteur en chef
Pierre-Daniel Gagnebin

Mise en page
Claude Chappuis

Relecture
Stéphane Martin

Crédit photographique
Couverture et pages 3, 11 et 40
Pierre-Daniel Gagnebin
Page 1, Darrin Vanselow
Pages 6, 14, 22 et 30, Mona Ditisheim
Page 8, DR
Page 9, Dimitri Coulouvrat
Pages 13 et 27, dessins d'élèves du Centre du Bas-Lac à Marin
Page 19, Marie-Claude Gillard
Page 42, Jessica Cornuz
Page 43, Lynn Hättenschwiler
Page 44, Florian Schnyder
Page 45, Sébastien Zadori
Page 46, Elly-Jeanne Allenbach
Pages 47 et 48, Samantha Kohler

Impression
IOP Imprimerie de l'Ouest SA
2034 Peseux

Editorial

ENJEUX PÉDAGOGIQUES

Politique des langues, Pierre-Daniel Gagnebin 1

Chroniques

Formation préscolaire primaire

Vers un nouveau programme de formation, Fred-Henri Schnegg 2

Formation secondaire

Une nouvelle organisation des stages dès 2009, Marie-Thérèse Erard-Badet, Mona Ditisheim, Thierry Hostettler, Francis Boillat 5

Formation continue

Éducation en vue du développement durable : et l'économie dans tout ça ?
Lucien Kohler, Myriam Bouverat, Sabine Muster-Brüschweiler 7

Master en enseignement spécialisé – Une nouvelle formation au master en supervision – Forum de la formation continue, Josiane Greub 7

Ressources documentaires et multimédia

Coup de cœur : La mygale et la souris, Cindy Fleury 8

Le renouveau de la médiathèque de La Chaux-de-Fonds, Dimitri Coulouvrat 8

Recherche

Quelle place pour la recherche dans la formation des enseignants en Suisse romande, en France et au Canada ?

M'Hammed Mellouki, Bernard Wentzel, Lise Gremion 10



Politique des langues

- Apprentissage par immersion

- Introduction d'une troisième langue à l'école

Enseignement des langues : entre l'utile et l'essentiel, Bernhard Pulver 12

Effets de l'introduction d'une troisième langue : état de la réflexion, Jean-Pierre Faivre 14

SCALA transEurope, Recommandations de l'Association Européenne Des Enseignants – AEDE, Jacques-André Tschoumy 16

L'apprentissage des langues en Europe, Simone Forster 18

Trois langues à l'école obligatoire : à quand un enseignement bilingue pour toutes et pour tous ? Daniel Elmiger 19

Enseignement par immersion à Bienne-Boujean : d'une expérience-pilote à une possibilité offerte à l'ensemble du canton de Berne, Christian Merkelbach 20

L'introduction de l'anglais en 5e et 6e années : une chance pour le développement d'une didactique plurilingue intégrée, Michel Nicolet 22

Une association au service de l'enseignement bilingue, Yves Rudio 23

Association LEHRER 24

Enseignement bilingue au Centre scolaire du Bas-Lac de Marin, Jean-Michel Erard 26

Sensibilisation à une L2 à l'école enfantine : quelle didactique ? Nathalie Charpié 28

Réflexions pour la formation des enseignants primaires en langues étrangères dans l'espace BEJUNE, Catherine Bieri Petignat 30

L'enseignement en immersion à l'École supérieure de commerce de Delémont
Roger Grünblatt 32

Projet pilote à l'École secondaire du Bas-Lac à Marin, Natacha Reynaud Oudot 33

Billet d'humeur : ... What else ? ..., Mona Ditisheim 35

Projet d'appui langagier extensif à l'École primaire de La Chaux-de-Fonds
Jean-Luc Kernén 36

Peut-on améliorer l'enseignement de l'allemand ? Nathalie Faivre 38

Voyage inoubliable, Floriane Rais 39

Mon stage en Suisse alémanique, Laetitia Guizzardi 40

Entretiens

Jessica Cornuz 42

Lynn Hättenschwiler 43

Florian Schnyder 44

Sébastien Zadori 45

Elly-Jeanne Allenbach 46

Samantha Kohler 47

ENJEUX PÉDAGOGIQUES

Politique des langues

- Apprentissage par immersion

- Introduction d'une troisième langue à l'école



En 2004, la Conférence suisse des directrices et directeurs de l'Instruction publique définissait les axes de ce qui allait devenir la nouvelle politique des langues en Suisse. Ces nouvelles perspectives, depuis confirmées, auront des incidences importantes sur l'ensemble du paysage scolaire helvétique. Le monde de la pédagogie est en ébullition et de grandes manœuvres sont en cours. La double finalité poursuivie au plan fédéral, à savoir une harmonisation de l'enseignement et de la formation d'une part (cf. *dossier du Bulletin n° 10*) et l'introduction au niveau de l'école primaire d'une troisième langue visant à favoriser la mobilité des élèves d'autre part, entraîne les institutions responsables de la formation des enseignants dans de vastes et profondes réformes. L'introduction d'une troisième langue impose un recadrage des cursus de formation proposés aux futurs enseignants de ce secteur. Les curricula permettant aux futurs généralistes d'assurer un enseignement de qualité dans toutes les disciplines figurant au plan d'étude de la scolarité primaire ne pourront probablement plus s'accommoder d'une didactique supplémentaire. Les Hautes écoles pédagogiques sont donc amenées à repenser les filières de formation et à redimensionner le contenu des diplômes et des habilitations. Au moment où sort ce Bulletin, l'orientation n'est pas encore totalement arrêtée et des décisions stratégiques sont imminentes. Ce numéro d'ENJEUX PÉDAGOGIQUES établit un état de situation des réflexions en cours et des effets que ces décisions politiques auront sur les cursus de formation à la HEP-BEJUNE.

Par ailleurs et indépendamment des nouvelles perspectives qui vont modifier la structure et le contenu des curricula, de nombreuses expériences ont lieu dans l'espace BEJUNE et au-delà depuis quelques années, expériences pilotes régionales qui ont toutes pour dénominateur commun la promotion d'une deuxième, voire d'une troisième langue. Nous avons aussi voulu accueillir dans ce numéro des rapports et des

témoignages qui traduisent la réalité et les efforts consentis par des passionnés, chercheurs, formateurs, enseignants, étudiants qui croient à l'importance et à l'utilité de projets favorisant chez tous les élèves une meilleure performance linguistique et partant une meilleure compréhension interculturelle.

Nous vous souhaitons une agréable lecture de ce dossier.

Pierre-Daniel Gagnebin
Rédacteur en chef

Formation préscolaire primaire

Vers un nouveau programme de formation

Introduction

La Déclaration de Bologne, ratifiée par notre pays, vise à créer progressivement jusqu'en 2011¹ un espace européen de la formation de degré tertiaire fondé sur des cursus et des modalités d'évaluation communément admis. Une lecture attentive des directives citées nous révèle l'obligation de remettre à la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP), d'ici fin 2010 au plus tard, tous les documents nécessaires à la reconnaissance du nouveau programme de formation bologno-compatible dont la mise en œuvre pourrait intervenir lors de la rentrée 2011. Afin de répondre à cet objectif, un groupe de travail – le comité programme PF1 – est chargé, depuis septembre 2007, de redéfinir le programme de formation pour les enseignants du cycle 1 (degrés 1 à 4)² et du cycle 2 (degrés 5 à 8)³, en termes d'organisation, de contenus et d'évaluation. Dans cette optique, il s'agit de prendre notamment en compte les éléments suivants :

- Le ou les profil(s) attendu(s) des enseignants. Le degré de polyvalence des futurs enseignants et la nature de la formation dans le domaine des langues 2 et 3 constituent ici les principales interrogations.
- La définition précise des compétences à acquérir durant les études et leur évaluation.
- La politique d'équivalence en matière d'évaluation (système de crédits ECTS)⁴.
- Le système de diplômes lisibles et comparables.
- L'équilibre entre les périodes de cours, de stage et de travail personnel.
- Le respect des dotations attribuées aux différents domaines.
- La semestrialisation de l'année de formation qui favorise la mobilité tout en garantissant la qualité de la formation.

Formation préscolaire et primaire : état de situation en Suisse (automne 2008)

Dans un règlement spécifique⁵, la CDIP fixe les contraintes institutionnelles nécessaires à la reconnaissance des diplômes des hautes écoles pour les enseignants des degrés préscolaire et primaire. On y relève notam-

ment les exigences suivantes :

- Permettre aux titulaires d'enseigner soit au degré préscolaire, soit au degré primaire, soit aux deux degrés et leur permettre d'enseigner toutes les disciplines (généralistes) ou un large éventail de disciplines (semi-généralistes).
- La formation doit mettre en relation théorie et pratique ainsi qu'enseignement et recherche.
- Les études doivent totaliser 180 crédits définis selon le système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS), ce qui correspond à trois ans d'études à plein temps.
- 36 à 54 crédits doivent correspondre à la formation pratique.

La Conférence des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques (COHEP, anciennement CSHEP) a également édicté quelques recommandations⁶ dont voici les principales :

- Il faut renoncer aux filières d'études habilitant uniquement à enseigner à l'école enfantine.
- A moyen terme, il convient de mettre en place des filières de master pour toutes les catégories d'enseignantes et enseignants de la scolarité obligatoire.
- Tant que la formation des enseignants préscolaires et primaires ne débouche que sur un diplôme de bachelor, il faut limiter les possibilités en matière d'habilitation à enseigner et en réduire soit le nombre des degrés du cursus -2/+6 soit le nombre de disciplines d'enseignement.
- Les profils suivants sont autorisés :
 - le modèle -2/+2 et +3/+6 avec une limitation facultative du nombre de disciplines pour le degré +3/+6
 - le modèle -2/+6 avec une limitation obligatoire du nombre de disciplines.

Bien qu'elles n'aient pas de caractère contraignant, ces recommandations ont servi de base aux travaux du comité programme. Ce dernier s'est également penché sur l'expertise de Lukas Lehmann, PH FHNW du 26 novembre 2006, portant sur l'harmonisation des habilitations à enseigner dans le domaine des disciplines et des degrés d'enseignement. Actuellement, le panorama suisse des modèles de formation débouchant sur une habilitation à

enseigner se dessine ainsi :

- *Diplôme pour les classes des degrés -2 à +6* : 7 HEP dont les 4 HEP de Suisse romande.
- *Diplôme pour l'école enfantine (-2/-1) et diplôme pour les degrés de l'école primaire (+1/+6)* : 6 HEP.
- *Diplôme pour les classes des degrés -2/+2 et diplôme pour les classes des degrés +1/+6 et diplôme pour les classes des degrés +3/+6* : 4 HEP.

Il est à noter que le nombre de disciplines scolaires enseignables (degré de polyvalence) n'est pas directement lié au modèle de formation. Ce nombre oscille entre 6 et 12 disciplines en fonction des HEP. Autre fait important à souligner : le règlement de reconnaissance CDIP ne contient aucune prescription quant à la dotation horaire minimale par discipline et/ou par domaine de formation. Par conséquent, celle-ci diffère également d'une institution à l'autre. Dans son rapport, Lukas Lehmann mentionne encore les quatre éléments suivants qui devraient être pris en compte dans la réorganisation du programme de formation préscolaire et primaire :

- La qualité de la formation : il est nécessaire de réduire le nombre de disciplines pour lesquelles une habilitation à enseigner est délivrée au niveau primaire et de fixer une exigence minimale (10 crédits ECTS) par discipline afin d'acquérir et d'approfondir des connaissances disciplinaires et des compétences en didactique des disciplines.
- L'employabilité : celle-ci augmente avec le nombre d'années scolaires et de disciplines pour lesquelles le diplôme est valable. En conséquence, un diplôme avec un nombre réduit de disciplines doit garantir à son titulaire de pouvoir enseigner au moins 50 % des leçons et la moitié des disciplines selon les prescriptions cantonales dans une même classe.
- La mobilité : l'accès à des études subséquentes est facilité lorsque le nombre de disciplines est réduit, permettant ainsi l'acquisition d'un nombre plus élevé de crédits ECTS au niveau disciplinaire.
- L'enseignement des langues : l'enseignement de deux langues étrangères au plus tard à partir de la 3^e et de la 5^e doit être intégré en formation initiale (pour



l'espace BEJUNE, il s'agit évidemment de l'allemand et de l'anglais).

Afin de boucler ce rapide tour d'horizon sur le plan national, mentionnons encore l'harmonisation des calendriers et la problématique de l'évaluation.

Le calendrier harmonisé des institutions de niveau tertiaire fixe des périodes de cours semestriels et des périodes inter-semestres durant lesquelles des examens ont lieu. Pour les HEP, en particulier la HEP-BEJUNE, il est nécessaire d'inclure durant les périodes semestrielles et les inter-semestres d'autres éléments de formation, notamment des stages et des mises à niveau. Les règlements CDIP ne précisent pas la durée des semestres. Ce qui est primordial, c'est le système de crédits ECTS qui prévoit d'attribuer aux étudiants 30 crédits par semestre, sachant que chaque crédit correspond à 25 – 30 heures de travail. Les inter-semestres ne font également pas l'objet de directives précises. L'essentiel concerne les plages de stage qui doivent être placées dans la formation, conformément au règlement de reconnaissance CDIP.

Au sein de la HEP-BEJUNE, l'évaluation certificative sera basée selon une échelle de notation allant de A à F (notation locale sans utilisation d'une distribution gaussienne) pour toutes les unités de formation, à l'exception de la pratique professionnelle qui sera validée sous la forme « acquise ou

non acquise » avec le nombre de crédits ECTS y relatifs.

Orientations du comité programme

Les objectifs de Bologne consistent à harmoniser les structures des programmes afin de faciliter la mobilité estudiantine et la lisibilité des formations, mais également à établir un standard permettant de mesurer le volume des études effectuées. Ce standard s'exprime en crédits ECTS. L'option retenue dans l'élaboration du programme de formation préscolaire et primaire consiste à structurer ledit programme en s'appuyant sur les domaines déclinés ensuite en champs disciplinaires puis en disciplines. Ces domaines sont dotés d'un certain nombre de crédits ECTS en accord avec les exigences de la CDIP. Les domaines retenus sont les suivants :

Disciplines de référence : (15 crédits)

Ce domaine constitue l'assise des savoirs disciplinaires, des contenus à enseigner, des matières ou branches d'enseignement. Les mises à niveau s'intègrent dans ce domaine (10 crédits), lequel est complété par des activités portant sur le développement personnel (5 crédits).

Didactiques : (68 crédits)

Ce domaine regroupe les disciplines assurant la transposition aux situations d'enseignement et d'apprentissage des savoirs

(épistémologie, connaissances, méthodes, démarches, postures, etc.) issus des disciplines de références.

Sciences de l'éducation : (28 crédits)

Ce domaine regroupe les savoirs relatifs à la réalité éducative au sens large. Il comprend également la didactique générale et la pédagogie spécialisée.

Formation pratique : (54 crédits)

La gestion et la conduite de la classe en situation de stage ainsi que les réflexions sur sa pratique sont intégrés à ce domaine.

Recherche : (15 crédits)

Ce domaine englobe la formation à et par la recherche ainsi que le mémoire de fin d'études.

Dans l'attente d'informations précises de la part des autres HEP romandes quant à savoir si celles-ci maintiennent leur habilitation à enseigner actuelle (-2/+6) ou si elles optent pour deux habilitations distinctes (-2/+2 et +3/+6), le comité programme a sciemment renoncé à étudier deux modèles de formation qui nécessiteraient l'attribution de deux habilitations à enseigner. Pour le moment, il a donc retenu les deux principes suivants :

- Le programme de formation se déroule sur trois ans. L'étudiant obtient à l'issue de la formation un diplôme d'enseignement de type bachelor professionnel à 180 crédits ECTS.

- Le programme de formation permet à l'étudiant d'obtenir une habilitation à enseigner pour les degrés -2/+6.

Sur cette base, deux modèles ont été étudiés : un modèle « orientation degré » et un modèle « orientation disciplinaire ».

Orientation degré

La première année de formation aborde les éléments transversaux concernant les degrés -2/+2 et +3/+6 pour l'ensemble des étudiants. Au niveau de la pratique professionnelle, les étudiants vivront un stage dans les différents secteurs. Au terme de la 1^{re} année, l'étudiant choisit une filière de formation, -2/+2 ou +3/+6, qu'il suit durant 3 semestres. Lors du dernier semestre de formation, l'étudiant change de filière. Processus destiné à lui permettre de suivre des cours et de vivre un stage dans la filière qu'il n'avait pas choisie afin de compléter sa formation dans le cadre d'une habilitation -2/+6 et de favoriser ainsi un transfert de compétences. Au niveau de l'enseignement des langues étrangères, l'étudiant suit obligatoirement une formation en allemand ou en anglais. Concernant la répartition des périodes de cours et des crédits ECTS, le principe de base consiste à accorder à chaque domaine, respectivement à chaque discipline, une dotation régulière durant les semaines de cours.

Orientation disciplinaire

Le modèle disciplinaire vise à offrir une formation approfondie dans un nombre restreint de branches dont certaines sont choisies par l'étudiant. La formation comprend ainsi au moins 7 disciplines dont 3 obligatoires : le français, les mathématiques, la connaissance de l'environnement (avec approfondissement en sciences de la nature ou en sciences de l'homme et de la société à partir du 4^e semestre).

A ce tronc commun, s'ajoutent les trois branches retenues par l'étudiant parmi les disciplines suivantes :

- Allemand ou anglais
- Education visuelle, ACT et ACM (compte pour une seule discipline)
- Education musicale
- Education physique et sportive

Par le jeu des options, l'étudiant peut donc orienter son diplôme vers l'enseignement dans les degrés inférieurs (cycle 1 du PER)⁷ s'il renonce à étudier une langue étrangère au profit des disciplines artistiques, musicales et sportives. A l'issue de sa formation, il est habilité à enseigner, en fonction de ses choix, 7 à 10 disciplines scolaires couvrant l'ensemble des degrés préscolaires – primaires. Ce modèle assure un taux de polyvalence disciplinaire de 60 à 80 % dans une même classe. Le choix des champs dis-

ciplinaires détermine le contenu des mises à niveau, le travail de l'étudiant durant les stages, les activités spécifiques de formation, l'orientation du module projet et du mémoire de fin d'études. La formation continue offre des formations post grades dans la perspective d'élargir l'éventail des disciplines à enseigner. Concernant la répartition des périodes de cours et des crédits ECTS, comme pour le modèle précédent, le principe de base consiste à accorder à chaque domaine, respectivement à chaque discipline, une dotation régulière durant les semaines de cours. De plus, la didactique du français, celle des mathématiques et celle de la langue 2 ou 3 sont renforcées. Elles répondent ainsi aux exigences définies par HarmoS (standards).

Enjeux et questions stratégiques en suspens

Sur le plan politique, la mise en œuvre d'un nouveau programme de formation comporte évidemment de nombreux enjeux. Certains d'entre eux se révèlent assez sensibles et sont étroitement liés aux décisions politiques importantes attendues de la CDIP et du Comité stratégique en réponse aux interrogations actuelles. En particulier :

- Le programme de formation doit-il correspondre à une filière de formation de type bachelor ou master ?
- L'habilitation à enseigner délivrée à l'issue de la formation doit-elle couvrir l'empain -2/+6 ? Si tel est le cas, quel type de polyvalence doit-on garantir ?
 - Une polyvalence étendue aux niveaux des disciplines et des degrés d'enseignement ? (modèle « orientation degré »)
 - Une polyvalence restreinte au niveau des disciplines sur l'ensemble des degrés d'enseignement ? (modèle « orientation disciplinaire »)
- Si l'habilitation -2/+6 n'est pas retenue, la formation doit-elle faire l'objet de deux programmes de formation distincts débouchant sur deux habilitations ?
 - Une première filière qui débouche sur une habilitation à enseigner au niveau du cycle élémentaire (-2/+2) offrant au futur enseignant une polyvalence disciplinaire de 100 %.
 - Une deuxième filière permettant l'obtention d'une habilitation à enseigner aux degrés +3/+6 avec une limitation facultative ou obligatoire du nombre de disciplines.
- La formation dans le domaine des langues (allemand en langue 2 et anglais en langue 3) doit être clarifiée. Plusieurs variantes sont envisageables :
 - Les étudiants sont formés en langue 2 et 3.

- Les étudiants sont formés soit en langue 2, soit en langue 3, les connaissances et compétences didactiques nécessaires à l'enseignement de l'autre langue peuvent être acquises en formation post bachelor.

- Les étudiants renoncent à une formation en langue 2 et en langue 3.

Au regard des exigences probables de la CDIP, une formation des étudiants en langue 2 et 3 paraît illusoire (variante 1). L'allemand, comme langue du voisin, est un vecteur de cohésion nationale qui affaiblit sans aucun doute la variante 3. Pour l'instant, le comité programme est dans l'attente d'une décision de la CDIP qui lui permettra de définir le niveau de maîtrise linguistique exigé à l'entrée et à l'issue de la formation.

Tant que les lignes directrices se rapportant aux questions ci-dessus n'auront pas été clairement définies, le comité programme se voit contraint de suspendre momentanément ses travaux. Nous pouvons toutefois espérer que les nouvelles exigences de la CDIP seront formulées dans le courant du printemps 2009. Un groupe de travail ad hoc devrait formuler ses propositions quant à la nouvelle formation des enseignants des degrés -2 à +6 (1 à 8 selon la nouvelle numérotation) au cours du premier trimestre 2009. Pour l'avenir de notre institution, il est indispensable de coordonner nos travaux avec les futures exigences de la CDIP, afin de rester en phase avec l'harmonisation en cours sur le plan national. En fonction du modèle retenu, il s'agira de se pencher sur les questions portant sur l'organisation et la localisation de la formation, ainsi que sur les ressources nécessaires à la mise en œuvre du nouveau programme de formation.

Fred-Henri Schnegg

Doyen de la formation préscolaire et primaire

Référence bibliographique

HEP-BEJUNE : programme de formation préscolaire et primaire – Rapport intermédiaire du comité programme du 12 novembre 2008.

¹ Directives CDIP pour la mise en œuvre de la déclaration de Bologne dans les hautes écoles spécialisées et pédagogiques – A.5.7 – du 05 décembre 2002.

² Remplace l'appellation -2/+2.

³ Remplace l'appellation +3/+6.

⁴ European Credits Transfer System.

⁵ Règlement CDIP concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et enseignants des degrés préscolaire et primaire – 4.3.2.3. – du 10 juin 1999, modification du 28 octobre 2005.

⁶ Recommandations de la CSHEP (COHEP) concernant l'harmonisation des habilitations à enseigner des 13 et 14 juin 2007.

⁷ Plan d'études romand.

Formation secondaire

Une nouvelle organisation des stages dès 2009

La création des Hautes Ecoles pédagogiques en Suisse date de la dernière décennie du siècle passé, dans la mouvance de la création des Hautes Ecoles spécialisées qui devaient offrir des formations de niveau tertiaire non universitaires. La volonté de la CDIP, organe faîtière mais non souverain, a été de doter les futur-e-s enseignant-e-s

d'une solide culture professionnelle. A cet effet les exigences de formation théorique ont été considérablement revues à la hausse avec l'obligation d'introduire une formation à la recherche en éducation. Face à la volonté de tertiariser la formation des enseignant-e-s, il n'était plus possible de donner une formation faite principalement

sur le terrain de la pratique, complétée de quelques cours. L'obligation de mettre en relation théorie et pratique d'une part et enseignement et recherche d'autre part est apparue dans les règlements concernant la reconnaissance des diplômes, forçant les institutions de formation des enseignant-e-s à relever des défis importants.

Les « penseurs » de la HEP-BEJUNE ont de surcroît voulu doter la toute jeune institution d'un concept de formation très novateur pour l'époque: la formation en alternance comme levier de l'articulation théorie-pratique. Ce concept était diamétralement opposé à ce que la formation secondaire avait connu jusque là.

Le saut était si grand que, dès la mise en route de la formation secondaire en août 2001, ce nouveau concept a essuyé de nombreuses critiques: le modèle en alternance est possible au primaire mais pas au secondaire, les stages sont trop courts, le futur enseignant ne peut pas conduire un programme annuel d'enseignement complet, dans les branches faiblement dotées en heures le stagiaire n'enseigne que très peu. De plus, cette structure de stages était contestée car elle ne permettait pas de vivre toutes les étapes de l'année scolaire. La formation secondaire a tenté très rapidement de tenir compte de ces critiques en modifiant à trois reprises la structure et en augmentant le nombre de semaines de stages. Aujourd'hui, entre le changement des formations mis en œuvre en 2006 et une importante réforme des programmes prévue pour 2011, une nouvelle organisation de la formation de seconde année est proposée dès l'année académique 2009-2010. Cette organisation sera mise en œuvre pour deux ans, sans révision des programmes de formation.

Nouveau découpage de la seconde année de formation

Le nouveau découpage se décline en trois étapes principales. La première correspond à un stage de 7 semaines, la seconde à une période d'enseignement de 17 semaines, la dernière à un stage de 14 semaines. Ce dernier stage sera entrecoupé par une semaine d'enseignement visant à maintenir l'articulation théorie-pratique de cette seconde année de formation.

Phase 1: Les étudiant-e-s seront dans les classes de la rentrée scolaire jusqu'aux vacances d'automne.

Phase 2: Les 17 semaines d'enseignement, jusqu'alors réparties en trois blocs, seront d'un seul tenant (si l'on excepte les vacances de fin d'année), de début octobre jusqu'en début mars.

Planification de la formation à l'enseignement secondaire

PF2 - 2ème année Découpage actuel			PF2 - 2ème année Nouveau découpage		
sem.	du - au		sem.	du - au	
33	11.08. - 15.08.08	Fin des vacances scolaires	33	10.08. - 14.08.09	Fin des vacances scolaires
34	18.08. - 22.08.08	Inter-semestre	34	17.08. - 21.08.09	Stage 1 Gestion des apprentissages
35	25.08. - 29.08.08		35	24.08. - 28.08.09	
36	01.09. - 05.09.08		36	31.08. - 04.09.09	
37	08.09. - 12.09.08	Préparation de l'année / Prise de contact avec le milieu de stage	37	07.09. - 11.09.09	
38	15.09. - 19.09.08	1 ^{er} semestre Période de cours	38	14.09. - 18.09.09	
39	22.09. - 26.09.08		39	21.09. - 25.09.09	1 ^{er} semestre Période de cours
40	29.09. - 03.10.08		40	28.09. - 02.10.09	
41	06.10. - 10.10.08		41	05.10. - 09.10.09	
42	13.10. - 17.10.08		42	12.10. - 16.10.09	
43	20.10. - 24.10.08	Stage 1 Gestion des apprentissages	43	19.10. - 23.10.09	2 ^e semestre Période de cours
44	27.10. - 31.10.08		44	26.10. - 30.10.09	
45	03.11. - 07.11.08		45	02.11. - 06.11.09	
46	10.11. - 14.11.08		46	09.11. - 13.11.09	
47	17.11. - 21.11.08		47	16.11. - 20.11.09	
48	24.11. - 28.11.08	1 ^{er} semestre Période de cours	48	23.11. - 27.11.09	Inter-semestre
49	01.12. - 05.12.08		49	30.11. - 04.12.09	
50	08.12. - 12.12.08		50	07.12. - 11.12.09	
51	15.12. - 19.12.08		51	14.12. - 18.12.09	
52	22.12. - 26.12.08		52	21.12. - 25.12.09	2 ^e semestre Période de cours
1	29.12. - 02.01.09	Inter-semestre	1	28.12. - 01.01.10	
2	05.01. - 09.01.09	Stage 2 Gestion de la classe	2	04.01. - 08.01.10	
3	12.01. - 16.01.09		3	11.01. - 15.01.10	
4	19.01. - 23.01.09		4	18.01. - 22.01.10	
5	26.01. - 30.01.09		5	25.01. - 29.01.10	
6	02.02. - 06.02.09	Inter-semestre	6	01.02. - 05.02.10	Stage 2 - 1ère partie Gestion de la classe
7	09.02. - 13.02.09		7	08.02. - 12.02.10	
8	16.02. - 20.02.09		8	15.02. - 19.02.10	
9	23.02. - 27.02.09		9	22.02. - 26.02.10	
10	02.03. - 06.03.09		10	01.03. - 05.03.10	
11	09.03. - 13.03.09	2 ^e semestre Période de cours	11	08.03. - 12.03.10	Stage 2 - 2ème partie Prise en charge de l'enseignement
12	16.03. - 20.03.09		12	15.03. - 19.03.10	
13	23.03. - 27.03.09		13	22.03. - 26.03.10	
14	30.03. - 03.04.09		14	29.03. - 02.04.10	
15	06.04. - 10.04.09		15	05.04. - 09.04.10	
16	13.04. - 17.04.09	Rédaction du TERO Remédiations éventuelles	16	12.04. - 16.04.10	Semaine intra muros
17	20.04. - 24.04.09	Stage 3 (suite) Prise en charge de l'enseignement	17	19.04. - 23.04.10	
18	27.04. - 01.05.09		18	26.04. - 30.04.10	
19	04.05. - 08.05.09		19	03.05. - 07.05.10	
20	11.05. - 15.05.09		20	10.05. - 14.05.10	
21	18.05. - 22.05.09	Approfondissement : différenciation motivation	21	17.05. - 21.05.10	Stage 2 - 2ème partie Prise en charge de l'enseignement
22	25.05. - 29.05.09		22	24.05. - 28.05.10	
23	01.06. - 05.06.09		23	31.05. - 04.06.10	
24	08.06. - 12.06.09		24	07.06. - 11.06.10	
25	15.06. - 19.06.09		25	14.06. - 18.06.10	
26	22.06. - 26.06.09	Insertion professionnelle dans les écoles de stage Remédiations éventuelles (cours, travaux...)	26	21.06. - 25.06.10	Début des vacances scolaires
27	29.06. - 03.07.09		27	28.06. - 02.07.10	
28	06.07. - 10.07.09		28	05.07. - 09.07.10	



Phase 3 : Les étudiants termineront leur seconde année de formation par un long stage, entrecoupé par un bloc de trois semaines correspondant aux vacances de Pâques suivies d'une semaine d'enseignement à la HEP. Ce long stage se prolongera jusqu'à la fin de l'année scolaire.

Cette nouvelle structure, qui se calque sur le calendrier scolaire, a amené à renoncer au calendrier académique qu'il s'agira de retrouver dès 2011.

Déroulement des stages

L'implication des stagiaires restera progressive durant la formation : après une période d'intégration et d'observation, les étudiants prendront petit à petit l'enseignement en charge, sous le regard et la supervision de leurs formateurs en établissement. En fin d'année, les étudiants seront régulièrement seuls avec les élèves. Les formateurs en didactique effectueront trois observations en classe, suivies d'entretiens formateurs.

Les compétences à développer et les objectifs à atteindre sont articulés autour des grands thèmes suivants : gestion des apprentissages, gestion de la classe, gestion de la diversité et de la motivation des élèves.

L'évaluation formative est au centre du processus de formation. Cependant, les formateurs auront à se prononcer sur la progression de leurs stagiaires à trois reprises. Un premier bilan arrive à la fin du stage 1, qui revêt une importance particulière car il s'agit, dès ce moment-là de déceler les éventuelles difficultés des étudiants afin

de mettre sur pied des stratégies de remédiation. Le deuxième stage étant aussi le dernier, des difficultés apparaissant à ce moment-là risquent d'être plus difficiles à gérer, faute de temps. Un bilan intermédiaire, à la moitié du stage 2 permettra de s'assurer que l'étudiant-e progresse normalement, alors que le bilan final doit permettre au décanat de valider la formation pratique, et certifier que l'étudiant-e a les compétences nécessaires pour assurer la responsabilité de l'enseignement.

Le partenariat entre les formateurs de l'institut et ceux du terrain reste central, même si le découpage de l'année risque de scinder les rôles. Nous nous attacherons à garder le contact, pour une formation harmonieuse des étudiants.

Les responsables de la pratique professionnelle au cœur des défis nouveaux

Les trois responsables de la pratique professionnelle (RPP) travaillent à la HEP pour leurs cantons respectifs, Berne francophone, Jura et Neuchâtel. Leur tâche consiste à placer les stagiaires de la formation secondaire dans les différents établissements de leur canton respectif en collaboration avec les directrices et les directeurs de ces établissements. Ils assurent également le suivi de ces futurs enseignants tout au long de la 2^e année. Ils participent activement au décanat de la direction de la plateforme secondaire de la HEP-BEJUNE pour assurer le lien entre les cantons et l'institution. Le passage de trois à deux stages dans la seconde année de formation et

principalement le commencement du premier stage tout au début de l'année scolaire lancent un nouveau défi organisationnel.

Dès février prochain, des informations devront être collectées auprès des étudiants et des établissements pour aboutir au mois de juin à l'attribution des stagiaires aux différents établissements. La grande majorité des étudiants voulant acquérir un diplôme combiné secondaire I et II, il s'agira de combiner les horaires des stages des étudiants sur des établissements des deux degrés et si possible à proximité l'un de l'autre. Les horaires des stagiaires seront finalisés à la rentrée du mois d'août et opérationnalisés immédiatement. Cette nouvelle procédure implique de manière plus importante les directions d'école et les étudiant-e-s dans l'organisation des stages.

Les responsables de la pratique professionnelle mettent déjà tout en œuvre pour mener à bien cette étape.

Du côté des formateurs en institution

Le modèle en alternance, introduit il y a plus de sept ans maintenant, a engendré la création d'activités de formation articulant apports théoriques et pratiques en stage, activités auxquelles les étudiants trouvent beaucoup de sens et qu'ils évaluent très positivement. Ces activités se situent dans ce qu'on nomme aujourd'hui la didactique professionnelle. Si l'on se réfère à Vanhulle, Merhan & Roveaux (2007), on peut dire que ces activités de formation ne se contentent pas de juxtaposer la théorie et la pratique selon des modèles applicationnistes. Les formateurs qui construisent ces activités pensent l'interaction théorie-pratique, au-delà de l'articulation, dans une sorte d'interpénétration, par l'analyse des pratiques notamment. Subordonnés au nouveau découpage, ces formateurs tentent de maintenir ce qui peut l'être, montrant par là que l'alternance n'est pas qu'une question d'ingénierie mais qu'elle est un véritable enjeu pédagogique et didactique de l'apprentissage professionnel.

Pour le décanat :

Marie-Thérèse Erard-Badet, doyenne
Mona Ditisheim et *Thierry Hostettler*,
responsables de l'organisation de la formation

Francis Boillat, responsable bernois de la pratique professionnelle

Bibliographie

Merhan, F., Ronveaux, C., Vanhulle, S. (2007) Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question in Alternances en formation. De Boeck coll. Raisons éducatives.

Formation continue

Éducation en vue du développement durable

Et l'économie dans tout ça ?

L'un des enseignants « expérimentateurs », M. Daniel Günter, enseignant à l'école enfantine, a proposé à ses élèves de réinventer un monde en partant d'un « playmobil » posé sur une table et en leur posant la question suivante : « De quoi le personnage a-t-il besoin pour vivre ? ». Ses élèves ont ajouté des éléments qui leur semblaient essentiels (sous la forme de figurines, éléments de paysage...). Cette manière de démarrer a permis et permet encore aujourd'hui à ces élèves de se questionner, d'ajouter de nouveaux éléments, de débattre, de faire des compromis... Une société se construit dans la classe. Des questions fondamentales se posent sur les systèmes de valeurs, les besoins essentiels, et permettent progressivement de comprendre les liens entre la société, l'économie et l'environnement.

M. Jean-Pierre Faivre, recteur de la HEP-BEJUNE, a accueilli, le 24 septembre dernier le Colloque romand EDD (Éducation en vue du développement durable), sur le site de Bienne. La HEP avait délégué la plate-forme *Formation continue* pour l'organisation de cette journée.

La question de départ laissait présager de très intéressantes discussions et présentations. La dimension économique, présentée comme un élément indissociable de la société, trouve-t-elle, trouvera-t-elle à l'école la place qui lui est due ? Tout d'abord, il n'est pas facile de clarifier ce que l'on entend par « économie », de se mettre d'accord sur son importance, sur son rôle dans une perspective de développement durable. Beat Bürgenmeier, professeur d'économie du développement durable à l'Université de Genève, Stéphane Dayer, délégué d'École-Économie Valais, ainsi que Martine Brunschwig Graf, conseillère nationale, ont apporté, par leurs conférences, divers éclairages.

L'économie et le développement durable sont tous deux en mal de reconnaissance. Le développement durable est souvent perçu comme une mode, une théorie conceptuelle, voire un alibi ou un fourre-tout ! L'économie est associée à la notion de profit maximum, de consommation sans limites, de cause première des problèmes

sociaux et environnementaux. Au final, les deux notions ne seraient-elles peut-être que mal communiquées ? Pour Stéphane Dayer, il faut changer de regard, détecter à travers les jumelles du développement durable ce qui dans notre quotidien fait partie de l'économie, comment celle-ci est reliée à la société et à notre environnement, et quel rôle nous pouvons jouer en tant que citoyen responsable pour construire l'avenir.

Pour la partie pratique du colloque, trois enseignants (école enfantine et 1^{re}-2^e primaire, 4^e-6^e primaire et secondaire

I) avaient eu pour tâche, en amont du Colloque, d'imaginer une intégration possible de la dimension économique de l'EDD dans leur classe ; ils devaient se référer à l'un des objectifs prioritaires du Plan d'étude romand (plus spécifiquement du domaine de *Formation générale*).

Choisissant comme porte d'entrée les besoins d'un bonhomme *playmobil*, les différentes sortes de miel sur le marché ou les métaux qui composent un téléphone portable, l'exercice présenté dans les ateliers s'est révélé payant, démontrant que la

Master en enseignement spécialisé

Lors de sa séance du 12 décembre 2008, le Comité stratégique de la HEP BEJUNE, a accepté les nouveaux règlements de la formation en enseignement spécialisé. Cette acceptation a permis, au début de l'année 2009, de lancer la campagne de recrutement pour cette formation qui commencera en août 2009 et s'ouvrira désormais toutes les années pour autant que le nombre de candidats soit suffisant (minimum 16).

La durée de la formation ne change pas, elle demeure égale à trois ans. Cet espace de temps permet l'acquisition de 30 crédits ECTS par année, soit 90 crédits au total. En application des directives CDIP ce nouveau cursus est considéré comme une formation initiale qui débouche sur un master en enseignement spécialisé.

Bernard Renevey
Doyen de la formation continue

Une nouvelle formation au master en supervision

De nombreuses personnes se sont intéressées à cette formation depuis son lancement en 2006. La forte articulation entre théorie et pratique de même que la reconnaissance CDIP d'un master of advanced studies y participent visiblement.

Une première promotion est en train de vivre sa troisième et dernière année de cours. Répondant à l'intérêt marqué de certaines

personnes aussi bien des milieux de l'enseignement que du travail social, la HEP-BEJUNE a lancé une nouvelle offre pour une formation qui commencera en août 2009 et se terminera en août 2012. Quinze candidats, enseignants ou travailleurs sociaux, provenant de l'espace Bejune et d'autres cantons romands et répondant aux exigences d'entrée au Master ont été retenus.

Forum de la formation continue le 29 avril 2009

Thème : « Évolution de la formation continue ou comment mieux répondre aux besoins de tous les partenaires »

Danièle Houpert, professeure à l'IUFM de Poitou-Charentes, donnera une conférence le 29 avril. Cette conférence sera un point de départ et le pivot autour duquel s'articuleront des ateliers d'échanges et d'apports pratiques de la part des responsables de formation continue et d'une collaboratrice de Mme Houpert.

Les personnes concernées par ce forum et attendues pour cette rencontre sont aussi bien des responsables scolaires, chefs de service, directeurs, inspecteurs, conseillers pédagogiques, voire des membres des commissions scolaires que des formateurs (formations initiale et continue) et des enseignants. Des renseignements peuvent être obtenus auprès du secrétariat de la formation continue à Bienne.

Josiane Greub

dimension économique du développement durable est accessible dès les plus petits degrés, à condition de partir du quotidien des enfants et de s'inspirer de leur vision du monde...

Ce colloque a relevé l'importance de la dimension économique au sein du développement durable. L'idée n'est pas d'étudier des systèmes économiques, mais d'aborder l'économie en tant que partie intégrante de notre vie de tous les jours :

- Dans la cour d'école où se pratiquent des échanges, où se comparent les dernières acquisitions de baskets, de téléphones portables,
- À la maison où des choix sont discutés en fonction du budget, de valeurs éthiques, écologiques,
- Au niveau des stratégies mises en place par les entreprises, les collectivités.

L'économie est à portée de main et offre un vaste choix thématique pour débattre en classe.

Lucien Kohler, coordinateur environnement
Myriam Bouverat et
Sabine Muster-Brüschweiler,
collaboratrices pédagogiques et maîtresses de stage

Ressources documentaires et multimédia

Coup de cœur : *La mygale et la souris*



Cindy Fleury, bibliothécaire à la médiathèque de Porrentruy, a rencontré récemment l'écrivain Jacques Hirt, invité par l'Association jurassienne de bibliothécaires.

Durant deux heures, il a relaté son parcours de vie, ses années d'enseignement, les raisons qui l'ont poussé à écrire. Il s'est exprimé sur son travail, la construction des personnages, l'atmosphère de ses œuvres.

Retour sur un auteur captivant.

L'intrigue du deuxième roman de Jacques Hirt se situe aux abords du Collège du district de La Neuveville : l'enseignant Christophe Houmard et sa femme Nathalie sont sauvagement assassinés dans leur maison familiale. Lui au moyen d'une hache, elle étouffée en plus d'une overdose de barbituriques. Un meurtre, ou ce qui semble être un assassinat suivi d'un meurtre, avec des éléments qui contredisent cette hypothèse... Parallèlement à ce drame, un accident survient dans les gorges de Douanne, provoquant le décès de Rémi Lecomte, amant de la maman de Quentin, étudiant du même Collège.

Quel est le lien, s'il existe, entre ces deux événements ? Quel rôle pourrait y jouer le jeune étudiant ? Le commissaire Bouvier et l'inspectrice Thu tia Trang mènent l'enquête, découvrant tour à tour un monde scolaire et extrascolaire parsemé de vandalisme, tags, racket, deal de substances illicites, fauche dans les magasins, scarification, objectifs carriéristes, intrigues amoureuses, informatique et pédophilie...

Jacques Hirt est né à La Neuveville. Après avoir fréquenté l'École normale de Porrentruy et différentes universités pour se parfaire en langues (Neuchâtel, Berne, Vienne et Londres), il enseigne à Reconvilier puis à La Neuveville, où il passe du poste de professeur à celui de directeur du Collège de District. Il restera 30 ans à la tête de cette institution, complétant sa fonction par divers investissements culturels et politiques (notamment maire de la Neuveville et militant de la cause jurassienne).

Vers l'âge de 25 ans, il commence à écrire des romans d'aventures, dont l'un est publié. Il laisse pourtant tomber l'écriture, emporté par ses activités professionnelles et extraprofessionnelles. Le virus le rattrape à la fin de sa carrière, mais il ne regrette pas de ne pas avoir été contaminé plus tôt. À ce jour, l'écrivain a publié trois romans policiers, le quatrième devant paraître prochainement. Chaque livre est lié au parcours de vie de l'auteur : *Une bière pour deux* se déroule dans le milieu de la politique et des médias, *Le fourmilion* émane d'un souvenir d'enfance mêlé au conflit de Swissmetal Boillat.

Écrire est un plaisir

Pour Jacques Hirt, l'écriture est avant tout un plaisir et non un besoin existentiel ou un désir de survie. Plaisir de raconter une histoire et d'inventer un mot pour l'enchaîner à un autre, comme lorsque sa fille, chaque soir au moment du coucher, lui donnait une phrase de départ et lui demandait d'inventer la suite : un bon test lorsque la proposition de départ est « Quand la neige fond, où va le blanc ? »

L'autre élément déclencheur d'écriture peut se percevoir comme une déformation professionnelle. Les enseignants imposent à leurs élèves d'écrire, mais eux ne le font pas : ce constat ennuyait l'auteur, qui s'est ainsi obligé, à chaque titre de rédaction proposé à ses élèves, de s'adonner aussi à l'exercice. Lorsqu'il distribuait un thème de dissertation, il exigeait quatre parties distinctes. C'est certainement ce besoin de structure qui l'a orienté vers le genre polar, dans lequel un squelette est nécessaire à la

.....

construction du récit. Jacques Hirt reprend donc, en écrivant, sa place de professeur.

Lorsqu'un chapitre est terminé et imprimé, l'écrivain en rédige le résumé dans un cahier et inscrit dans une colonne différents indices, soit pour égarer le lecteur, soit pour éviter d'oublier certains éléments ou pour éviter de se contredire. Le premier jet exige trois à quatre mois de travail. Au début de l'histoire, il ne sait pas qui sera l'assassin, cela se met en place au premier tiers du livre seulement. Il s'exerce chaque jour à l'écriture, vers quatorze heures, parfois pour un quart d'heure seulement, d'autres fois jusqu'à retarder l'heure du souper, car il ne mange pas avant d'avoir pu entendre tout ce que ses personnages ont à lui raconter...

Jacques Hirt compare chaque livre à la conception d'un enfant: une période de gestation d'environ neuf mois, l'accouchement du roman et puis un moment de vide, trois à quatre semaines, un besoin de coupure nécessaire avant de repenser au prochain bébé! L'emploi de termes insolites plaît à l'auteur. Ses récits sont parsemés de jeux de mots. Dans *La mygale et la souris*, la maison du couple Houmard est surnommée la «Maison du Pendu» - un suicide ayant été commis quelque temps auparavant - mais elle est devenue, suite au meurtre des époux Houmard, la «Maison du Fendu».

«Madame Bovary, c'est moi»

Les protagonistes de Jacques Hirt sont inspirés de l'auteur lui-même et de gens connus, mais ils ressemblent plus à un puzzle rassemblant deux ou trois personnes qu'au miroir d'une seule. Ainsi, pour le commissaire Bouvier, l'écrivain avoue: «Madame Bovary c'est moi», les passions de son héros étant les siennes: café, vin, bonne chair, tennis, flûte. Thu tia Trang reflète le contraste avec Bouvier de par son sexe et son origine cambodgienne. Elle est inspirée d'une ancienne réfugiée de la guerre du Cambodge, arrivée à 15 ans au Collège de District, que le directeur tentait d'intégrer dans une classe où elle passait pour une extraterrestre.

Le sexe féminin est un mystère pour Jacques Hirt. Il avoue ne rien comprendre aux femmes, même s'il cherche constamment à le faire! Son épouse est sa première lectrice, elle lui permet de corriger certaines réactions féminines. *La mygale et la souris* a germé dans l'esprit de l'auteur après qu'il a, un soir, au collège, tenté d'approcher l'un de ses élèves recroquevillé dans un coin au détour d'un couloir. Le garçon en pleurs se nommait Vincent... Impossible de savoir ce qui l'avait tant bouleversé...

Si les histoires se déroulent dans les environs de La Neuveville, l'écrivain essaie d'être le plus universel possible. C'est un ami canadien qui a inspiré le personnage

du médecin légiste de *La mygale et la souris*. Évidemment, on ne trouve pas de telle fonction dans le canton de Berne...

.....



Le renouveau de la médiathèque de La Chaux-de-Fonds

Un changement important est survenu dans le paysage documentaire de la HEP-BEJUNE, avec le transfert de la médiathèque de Neuchâtel à celle de La Chaux-de-Fonds, réaménagée pour l'occasion. Cette redistribution est pour nous l'occasion de rappeler nos missions et de présenter les nouveaux services.

Une équipe au service de ses usagers

La médiathèque de La Chaux-de-Fonds, c'est avant tout une équipe de neuf personnes qui, avec les collègues des autres médiathèques de la HEP-BEJUNE, sont au service des usagers. Notre principal objectif est de répondre à leurs besoins en les accueillant, en orientant et en guidant leurs recherches documentaires après avoir mené un travail de veille, de sélection, d'acquisition et de valorisation des ressources. Grâce à ces pratiques, des liens ont été noués avec les enseignants.

Les collections constituées au fil du temps sont le résultat visible des compétences et des savoirs faire des bibliothécaires, mais également le fruit d'une longue et enrichissante collaboration avec les enseignants, qui a permis de développer deux pôles d'excellences majeurs: les séries de livres

(titres en multiples exemplaires destinées aux classes des écoles primaires et secondaires I et II) et le fonds de français langue étrangère pour élèves allophones. Ces collections sont venues enrichir et compléter le fonds documentaire de la médiathèque de La Chaux-de-Fonds, déjà spécialisée dans les moyens officiels d'enseignement, la théorie et la didactique des branches et de l'enseignement secondaire.

Pour maintenir l'offre globale sur le canton de Neuchâtel, notre bâtiment à La-Chaux-de-Fonds a été complètement réaménagé et la disposition des collections repensée. Le parti pris a été de séparer les différents supports d'information. Aussi notre public a à sa disposition:

- un fonds documentaire regroupant l'ensemble de nos ouvrages (livres, journaux, revues, magazines),
- un espace jeux et mallettes pédagogiques,
- un espace multimédia regroupant cd audio, cédéroms, DVD documentaires et de fiction,
- une salle dédiée à la littérature jeunesse (BD, conte, théâtre, fiction),
- un espace de promotion des éditions de la HEP-BEJUNE et des travaux des formateurs et étudiants.

La médiathèque, lieu de vie et de découverte

Une médiathèque n'est pas seulement le lieu de rassemblement des collections. C'est aussi un lieu de vie, que nous voulons chaleureux et confortable. Pour cela, nous avons créé des espaces dans lesquels nos usagers peuvent travailler mais aussi s'informer et se détendre. Notre public d'étudiants, de formateurs et d'enseignants dispose d'une salle pour la consultation de la presse, des hebdomadaires et des revues généralistes et spécialisés dans les domaines de la pédagogie. À ce jour, 125 titres sont disponibles. Des petites tables rondes et de confortables fauteuils ont été installés pour faciliter la consultation. On retrouve ce même mobilier dans la salle de la littérature jeunesse et dans le coin lecture, situé à l'étage, à proximité des baies vitrées.

La médiathèque offre également un cadre favorable pour le travail et l'étude. Une vingtaine de places sont disponibles près desquelles les lecteurs ont accès à des outils de travail (encyclopédies, dictionnaires) et à quatre postes informatiques dédiés à la consultation de notre catalogue. Une bibliothécaire est présente en permanence à l'étage, pour renseigner et aider les usagers dans leurs recherches documentaires.

La médiathèque se veut aussi lieu d'animations culturelles. Projections de films (notre salle peut accueillir une classe de 25 élèves), débats, séances de signatures, lectures, cafés pédagogiques, expositions sont programmés tout au long de l'année. D'ores et déjà, nous invitons le public à découvrir l'exposition « Les mystères d'un livre », du 12 janvier au 27 mars. Destinée aux enfants de 8 à 13 ans, cette exposition interactive retrace le processus de création d'un ouvrage, à travers trois ateliers de découverte-expérimentation. Elle a été conçue et pilotée par les collaborateurs du réseau des médiathèques, en collaboration avec Danielle Marcotte et David Bürki, délégués à la promotion de la lecture pour les cantons du Jura et de Neuchâtel, et s'articule autour du conte des Frères Grimm Les trois cheveux d'or du diable adapté par Danielle Marcotte et illustré par Léonard Félix. L'exposition a été présentée durant l'automne à la médiathèque de Porrentruy où elle a rencontré un grand succès. Elle sera présente à la médiathèque de Bienne et du Centre interrégional de perfectionnement de Tramelan (CIP) au printemps et en automne prochains et circulera en Romandie en 2010.

Dimitri Coulouvrat, responsable de la médiathèque de La Chaux-de-Fonds

Recherche

Quelle place pour la recherche dans la formation des enseignants en Suisse romande, en France et au Canada ?

« L'enseignement est considéré de plus en plus comme une activité professionnelle qui demande à ceux qui l'exercent d'analyser correctement chaque situation, de fixer des objectifs, de proposer et de gérer des activités d'apprentissage adaptées, d'évaluer l'impact de celles-ci sur les résultats des élèves, de se montrer sensibles aux besoins d'apprentissage des élèves et de réfléchir, individuellement ou collectivement, sur l'ensemble du processus. » (OCDE, 2005 : 109).

Du 12 au 14 mai 2009, l'équipe de recherche de la HEP-BEJUNE, associée au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRI-FPE – Canada), organisera un Colloque international dans le cadre du 77^e congrès de l'Association francophone pour le savoir (Acfas) à Ottawa. Ce Colloque regroupera douze chercheurs suisses, français et canadiens reconnus, par la communauté scientifique, pour la portée de leurs travaux dans les domaines de l'éducation et de la formation. L'objectif de cette rencontre est de solliciter l'expertise, les éclairages théoriques, ou encore l'expérience en formation, de chacun des participants afin de questionner la place de la recherche dans la formation des enseignants. Un ouvrage regroupant l'ensemble des communications sera publié à l'issue de ce colloque. Le texte ci-dessous présente le thème général de ce colloque intitulé : « Quelle place pour la recherche dans la formation des enseignants en Suisse romande, en France et au Canada ? »

Les systèmes contemporains de formation à l'enseignement ont tous été conçus au nom d'une plus grande ouverture des programmes aux données de la recherche en éducation. Cet objectif de tirer profit des résultats de la recherche pour la professionnalisation de la formation a conduit en Amérique du nord, dès les années soixante, à l'abolition des écoles normales et au transfert de la préparation des enseignants du primaire et du secondaire à l'université. En France, ce mouvement a débouché sur la création des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) au début des années 1990 et sera renforcé prochainement par leur intégration aux universi-

tés. En Suisse, à l'exception de quelques cantons où la formation des enseignants se faisait partiellement dans les facultés d'éducation, ce n'est qu'au début du XXI^e siècle que le processus de tertiarisation a été mis en œuvre, notamment par la transformation des écoles normales en des écoles supérieures (hautes écoles pédagogiques). Bien que décalés dans le temps, ces trois types d'élévation de la formation des enseignants du primaire et du secondaire font partie d'un mouvement de fond qui a trait à la transformation du rôle des enseignants dans la société du savoir et de la communication.

En effet, et à titre d'exemple seulement, récemment, à la suite d'une analyse de la situation des enseignants dans 25 des pays membres, l'OCDE arrive, dans son important rapport sur le rôle crucial des enseignants, à la conclusion que « L'enseignement est considéré de plus en plus comme une activité professionnelle qui demande à ceux qui l'exercent d'analyser correctement chaque situation, de fixer des objectifs, de proposer et de gérer des activités d'apprentissage adaptées, d'évaluer l'impact de celles-ci sur les résultats des élèves, de se montrer sensibles aux besoins d'apprentissage des élèves et de réfléchir, individuellement ou collectivement, sur l'ensemble du processus. » (OCDE, 2005 : 109). Ce rôle si complexe et crucial exige des enseignants « d'appréhender la société du savoir dans laquelle leurs élèves vivent » (Gustafsson, 2003), d'être « des intellectuels qui s'expriment bien (...) cultivés et capables de réfléchir, de communiquer et de se livrer à une planification systématique » (Rice, 2003), d'agir « comme des chercheurs » afin de « trouver des solutions aux problèmes »,



de faire un examen critique de « leurs pratiques personnelles », d'assumer « une plus grande part de responsabilité dans leur propre perfectionnement professionnel » et d'avoir « les compétences et la motivation pour être actifs dans la création de connaissances professionnelles, dans leur diffusion parmi leurs collègues et dans l'intégration des résultats de la recherche dans leur travail » (OCDE, 2005 : 106-110).

Le Québec, la France et la Suisse, la Suisse romande notamment, représentent trois contextes ou trois cas de figure où l'intégration de la recherche – pensée comme une nécessité dans le renouvellement d'une profession enseignante imprégnée d'un paradigme réflexif voulu « intégrateur et ouvert » – a été effectuée selon des modalités et en des moments différents. La question générale qui se pose alors est de savoir si la recherche en éducation – plus particulièrement sur les approches pédagogiques et didactiques et sur les apprentissages et la réussite des élèves – occupe une place différente dans ces trois cas de figure. Un rapide examen montre que les programmes de formation en vigueur comprennent des cours et des activités de recherche : cours d'initiation à la recherche, mémoi-

res professionnels, méthodes d'observation de l'enseignement, analyse quantitative et qualitative des données, etc. Toutefois, les liens possibles entre les données de la recherche et les programmes et les activités de formation des enseignants restent à questionner.

Voici quelques pistes de questionnement de nature à stimuler la réflexion sur la place de la recherche dans la formation des enseignants :

- Quelle est la place de la recherche dans les programmes et les activités de formation à l'enseignement au primaire et au secondaire ?
- Quelles sont les formes de prise en charge des données de la recherche en éducation et sur l'enseignement ? En d'autres mots, s'agit-il de cours et de séminaires dédiés à la recherche ou d'activités intégrées à l'ensemble du cursus de formation à l'enseignement ?
- Quelle est la place de la recherche dans la tâche et dans les pratiques des formateurs d'enseignants ?
- Jusqu'à quel point et comment les données de la recherche sur les disciplines d'enseignement, sur les approches pédagogiques, sur les procédés didactiques et

sur les caractéristiques psychologiques, sociologiques et culturelles des élèves sont-elles prises en compte dans la formation des enseignants ?

- Jusqu'à quel point la formation initiale et la formation continue préparent-elles les enseignants à l'analyse réflexive de leurs pratiques d'enseignement ?
- Quelles représentations se font les futurs enseignants et les enseignants en exercice de la recherche et de son utilité dans leur formation à l'enseignement ?
- Quelles stratégies pourrait-on mettre en œuvre pour faciliter l'intégration et le développement de la recherche dans les programmes et dans les cursus de formation à l'enseignement ?

Ces questions seront reprises et alimenteront les discussions entre les différents participants au colloque « Quelle place pour la recherche dans la formation des enseignants en Suisse romande, en France et au Canada ? ». L'ensemble des conférences et débats sera ouvert au public.

Pour le comité d'organisation :
M'Hammed Mellouki
Bernard Wentzel
Lise Gremion

Politique des langues

- Apprentissage par immersion

- Introduction d'une troisième langue à l'école

Enseignement des langues : entre l'utile et l'essentiel...

Le métier d'enseignant

J'ai toujours pensé que l'école était avant tout un lieu de rencontres. Autour des savoirs, les élèves, les enseignantes et les enseignants se retrouvent, les uns pour découvrir et comprendre, les autres pour accueillir, encadrer et faciliter les événements (il peut arriver aussi que les rôles soient inversés...), pour construire les chemins les plus sensés possibles qui mènent des représentations aux savoirs, des explications subjectives aux connaissances, qui offrent à chacune et chacun l'occasion de s'inscrire dans l'histoire et le présent de l'humanité.

Ceci dit, un tel regard porté sur l'école suppose aussi un point de vue spécifique sur la formation des enseignantes et des enseignants. Lue comme je viens de le faire, la vie scolaire suppose que le métier d'enseignant-e doit à la fois reposer sur les qualités personnelles de chacune et chacun qui permettent de construire un rapport ouvert à soi, aux autres et au monde, et à la fois sur la capacité à saisir ce que signifie véritablement le rapport

nel de l'enseignement, développant chez chaque futur-e enseignant-e une capacité à accueillir chaque élève, quels que soient ses facilités et ses difficultés, ses qualités et ses défauts, ses origines ou son milieu social, une capacité à mobiliser les élèves autour des savoirs, des projets, des événements scolaires, donc à les rendre présents, une capacité à construire un cadre clair qui pose des exigences et des limites identifiables qui soient au service des apprentissages et des relations humaines, une capacité à construire une pédagogie de la question d'abord, une pédagogie de la réponse ensuite, une capacité à maîtriser les contenus des disciplines enseignées, à en dégager les enjeux épistémologiques et historiques (A quelle question humaine un savoir donné répond-il ? Quand et pourquoi la question a-t-elle surgi ?).

Certes, les capacités décrites ci-dessus dessinent un idéal et demandent du temps. Mais je suis convaincu qu'un tel idéal devrait constituer une sorte de visée générale, un horizon plus ou moins lointain à la fois de la formation initiale, de la formation continue, de la carrière professionnelle d'un enseignant ou d'une enseignante. Plus l'école parviendra à mobiliser l'attention des élèves, plus les apprentissages feront sens et plus le rapport que les élèves instaurent avec leur scolarité aura des chances d'être empreint de respect et d'adhésion au projet.

Apprendre sa langue ou une langue première a quelque chose de radicalement prioritaire dans la mesure où parler et écrire, à côté de permettre la réalisation de tâches pratiques quotidiennes et utiles, c'est aussi se dire, dire les autres et dire le monde.

L'enseignement des langues

au savoir. Je suis convaincu que la relation pédagogique est fortement colorée par la personnalité de l'enseignant-e. Non pas qu'il y ait à promouvoir des normes de personnalité particulières, évidemment, mais bien à exploiter ce que chaque futur-e enseignant-e est, pour lui permettre de construire sa relation aux élèves. Les meilleurs enseignants ne sont pas tous dynamiques, drôles et consciencieux, les moins bons nonchalants, tristes et insouciant ! La nonchalance, la tristesse et le désordre peuvent être des qualités comme le dynamisme, l'humour et le soin peuvent se transformer en autant de défauts. La formation des enseignant-e-s se doit d'offrir à chaque profil le moyen de se consolider en profession-

Dans le contexte général que je viens de décrire, l'enseignement des langues soulève un certain nombre de questions fondamentales. On sent du côté des parents ou des milieux économiques par exemple, une forte pression sur l'enseignement des langues 2 et 3 qu'on souhaite voir introduit le plus rapidement possible pour la langue 3, le plus tôt possible pour les langues 2 et 3. On sait aussi qu'il y a une forte tendance à vouloir désormais confier l'enseignement des langues à des spécialistes. On formule de plus en plus l'idée que l'introduction de l'anglais sonne le glas du généraliste et inaugure le profil du semi-généraliste, voire du spécialiste à l'Ecole primaire déjà. Je tiens ici à formuler un certain nombre

d'interrogations et de considérations que j'offre aux lectrices et aux lecteurs, étant entendu que ni la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), ni le Comité stratégique de la HEP-BEJUNE n'ont encore tranché en la matière.

A mes yeux, et au nom des principes évoqués dans la première partie de mon article, l'enseignement des langues 2 et 3 ne doit pas fragiliser l'approche de la langue 1, qu'elle soit maternelle pour les uns ou langue de classe pour les autres. Apprendre sa langue ou une langue première a quelque chose de radicalement prioritaire dans la mesure où parler et écrire, à côté de permettre la réalisation de tâches pratiques quotidiennes et utiles, c'est aussi se dire, dire les autres et dire le monde. La langue 1, lue ainsi, devient le véhicule de l'identité et donc une capacité à entrer en relation avec soi, avec les autres et avec le monde, une capacité à construire son identité narrative, à devenir conteur. Cette tâche-là incombe à la langue 1 d'abord et elle est incontournable. En ce sens, toute introduction précoce de l'apprentissage d'autres langues doit être envisagée et mûrement réfléchie dans ce contexte-là : le dogme de l'utilité de l'apprentissage d'une deuxième ou d'une troisième langue ne doit pas pervertir les enjeux globaux, identitaires et sociaux de la vie d'une classe, ni l'espace sécurisé dont l'enseignant et l'enseignante sont les garants, ne doit pas masquer les enjeux de l'apprentissage d'une première langue, voire les enjeux de la mise sur pied de cours de langue d'origine pour les élèves allophones, en particulier dans les petits degrés, donc les enjeux et les scénarios de l'intégration.

A mes yeux, même si l'apprentissage des langues gagnerait probablement en efficacité directe en étant confié à des spécialistes (ce qui est déjà la cas dès le Secondaire 1), l'idée que le généraliste de l'Ecole primaire assume l'enseignement de l'anglais, du français et de l'allemand, me séduit dans la mesure où toute langue s'inscrit dans un contexte de communication. J'ai effectivement de la peine à ne pas penser que la qualité de la relation pédagogique construite quotidiennement par le généraliste dans toutes (ou presque toutes) les disciplines ne peut que profiter à l'enseignement des langues (disciplines de communication et de relation par excellence), que les projets que l'enseignant-e généraliste peut construire au fil des jours et des semaines doivent aussi être portés par les langues 1, 2 et 3 et que les richesses et les potentialités d'intégration que développe la linguistique comparée sont indéniables, comme le montre déjà l'enseignement d'EOLE (Ouverture aux langues) dans certaines classes francophones du canton de Berne. L'enseignement des langues par le généraliste, ne favoriserait-il pas plus facilement, en les légitimant indirectement, une place pour les langues de cultures d'origine dans les classes, que ce soit en cours ou lors de manifestations périscolaires que sont par exemple les soirées de parents et les fêtes mises sur pied dans les établissements ?



On le voit, et comme toujours lorsqu'on évoque les métiers de l'humain, la situation et les décisions à prendre sont complexes. L'efficacité n'est peut-être pas toujours là où on l'attend, elle est même souvent là où on ne l'attend pas ! D'ailleurs le mot efficacité n'est pas le plus approprié pour décrire le métier d'enseignant dans la mesure où ce qui se construit à l'école ne relève pas seulement du visible et donc du mesurable et de l'observable, mais aussi de l'invisible, du non mesurable et de l'inobservable. Souvent, les retombées d'un enseignement ou de la rencontre avec un-e enseignant-e ne sont perceptibles (lorsqu'elles le sont !) que bien plus tard, et il est juste qu'il en soit ainsi. La qualité d'une éducation ou d'un enseignement échappe en grande partie à la mesure et il est aussi juste qu'il en soit ainsi.

Bernhard Pulver

Directeur de l'instruction publique du canton de Berne

Effets de l'introduction d'une troisième langue

État de la réflexion



Dans un environnement caractérisé par une évolution rapide des modes de communication permettant aujourd'hui des échanges à travers le monde entier via Internet, l'apprentissage d'une troisième langue durant le cursus de la scolarité obligatoire nous paraît tout à fait légitime. Une orientation d'autant plus pertinente en Suisse qui ne compte pas moins de quatre langues nationales et qui doit accorder une importance fondamentale à l'apprentissage des langues, vecteur d'un meilleur dialogue et d'un renforcement de la cohésion du pays.

C'est dans ce contexte qu'une décision politique nationale a été prise avec l'acceptation par le peuple suisse du Concordat HarmoS¹. Un concordat qui rend obligatoire l'apprentissage d'une première langue étrangère dès la 5^e année de scolarité² et une seconde, au plus tard dès la 7^e. Il s'agit d'une deuxième langue nationale et de l'anglais. Il est également prévu que les connaissances acquises dans ces deux langues devront être de niveau équivalent à la fin de la scolarité obligatoire. Pour l'ensemble des cantons romands, le choix s'est porté sur l'allemand qui apparaît en 5^e année et l'anglais qui sera introduit au plus tard en 7^e.

Cette nouvelle réalité scolaire va provoquer des modifications dans l'organisation structurelle de

l'école. Se pose également la question des profils de formation des futurs enseignants³ afin de répondre aux exigences institutionnelles pour les différents cycles de l'école primaire, notamment dans le domaine des langues. Une question qui est actuellement au centre de nombreuses réflexions au sein de plusieurs institutions, à commencer par la CDIP⁴ qui a mandaté un groupe de travail spécifique, mais également au niveau des institutions en charge de la formation pédagogique dont la HEP-BEJUNE. Les articles publiés dans cette présente revue par M. F.-H. Schnegg et de Mme C. Bieri Petignat donnent un aperçu de l'état de réflexion de notre institution au sujet de cette problématique.

L'arrivée d'une nouvelle langue dans l'enseignement soulève des questions fondamentales en termes de programmes de formation à l'intention des personnes en charge d'un enseignement primaire et des futurs diplômés. Quelles orientations seront retenues en termes de profils et d'exigences portant sur la maîtrise linguistique? A ce jour, nous sommes dans l'attente de décisions qui seront prises par la CDIP au sujet de ce dossier complexe. Des décisions sous la forme de nouvelles directives de reconnaissance du diplôme d'enseignement préscolaire et primaire qui auront inévitablement des répercussions sur les contenus des nouveaux programmes. Néanmoins, il nous paraît utile de dresser un inventaire de quelques scénarii possibles et de leurs conséquences.

Formation initiale

L'arrivée de l'enseignement de l'anglais et la volonté déclarée de la CDIP d'augmenter les exigences linguistiques, y compris pour l'allemand, nous interpellent doublement en tant qu'institution de formation. D'une part, former un « généraliste », enseignant assumant l'ensemble des disciplines scolaires, est-il toujours possible avec une discipline supplémentaire dans son cursus de formation? D'autre part, peut-on offrir au futur diplômé l'acquisition de connaissances et compétences linguistiques suffisantes dans deux langues étrangères sans augmenter la durée de la formation?

Partant du postulat que la durée de la formation initiale sera maintenue à trois ans, nous estimons qu'il n'est pas raisonnable d'ajouter une matière supplémentaire en exigeant une formation dans deux langues étrangères. Une

telle exigence aurait comme conséquence une diminution du temps consacré à la formation dans d'autres domaines, notamment en langue 1 qui représente davantage qu'une discipline. En effet, le français est un outil de communication et sa maîtrise est une condition indispensable à la compréhension d'un grand nombre de disciplines ainsi que de notre environnement éducatif et sociétal.

Pour cette raison, nous formulons une première hypothèse qu'il serait plus réaliste d'offrir une formation qui englobe un nombre restreint de disciplines et de laisser le choix au futur enseignant d'opter pour une langue étrangère, allemand ou anglais tout en laissant la possibilité de se former dans les deux langues pour les personnes qui possèdent une bonne maîtrise de l'allemand et l'anglais. Dans cette hypothèse, l'enseignant ne pourra plus assumer l'ensemble des branches inscrites au programme de l'école primaire. Le profil « généraliste » n'est plus possible et l'on s'oriente vers ce que l'on peut qualifier de « semi généraliste ». Un profil qui offre davantage de temps de formation aux disciplines choisies et qui garantit néanmoins une certaine polyvalence à l'enseignant. Ce dernier élément nous paraît important au niveau de l'école primaire car il permet à l'enseignant de garder une vision globale de l'enseignement et de donner sens aux disciplines enseignées.

Une deuxième hypothèse consisterait à former le futur enseignant dans toutes les disciplines scolaires dont une langue imposée, l'allemand ou l'anglais. Dans ce cas, le profil de « généraliste » est maintenu. L'enseignement de l'anglais ou de l'allemand pourrait être confié à un spécialiste selon le modèle en vigueur au secondaire 1. Même si, a priori, l'apprentissage de la langue gagnerait probablement en efficacité, la perte d'une vision globale de l'enseignement, les difficultés rencontrées dans l'organisation des cours au sein des établissements scolaires et l'employabilité restreinte des enseignants en anglais ou allemand ne plaident pas en faveur de ce modèle.

Une troisième hypothèse offrirait la possibilité au futur enseignant de ne choisir aucune langue étrangère mais de prioriser une formation dans les domaines spécifiques du cycle I (élémentaire) orienté vers les apprentissages premiers. Dans ce modèle, l'enseignant garde un profil de « généraliste » qui ne l'autorise, c'est un élément d'importance, à n'enseigner qu'au degré concerné. Dans ce modèle, l'habilitation à enseigner ne porte plus que sur un seul cycle et diminue d'autant l'employabilité du diplômé.

Formation post-grade

La formation des enseignants en anglais ou allemand pourrait ne pas être intégrée dans le programme de formation initiale mais proposée dans le cadre d'un complément d'étude qui aboutirait à une certification post-grade ou un diplôme additionnel.

La formation est laissée au libre choix de l'enseignant ou imposée par l'employeur selon des modalités à définir et sa durée est fonction des exigences fixées par les départements cantonaux de l'instruction publique. Une formation qui s'adresse aux enseignants en activités et aux nouveaux diplômés au bénéfice d'un bachelor d'enseignement.

Plusieurs scénarii sont envisageables sous la forme, par exemple :

- d'études complémentaires de type CAS, DAS, MAS⁵ pour une nouvelle langue
- d'études complémentaires de type MA⁶ pour une nouvelle langue avec des exigences élevées favorisant un enseignement en immersion dans certaines disciplines
- d'un diplôme additionnel en *allemand* ou *anglais*. Il s'agit en l'occurrence d'un élargissement du diplôme standard qui permet aux titulaires d'un diplôme d'enseignement reconnu d'acquérir une habilitation à enseigner une discipline supplémentaire aux degrés concernés.

Niveaux de compétences

En plus de la réflexion sur les profils, il est important de définir les niveaux de maîtrise de la langue, c'est-à-dire les compétences linguistiques attendues au début et à la fin de la formation des enseignants. Un niveau qui doit cependant correspondre à un objectif réaliste et réalisable à court, voire à moyen terme.

L'exigence C₁ défini par le cadre européen commun de référence pour les langues est envisagée par la CDIP pour les enseignants primaires en langue 2 et 3 à l'issue de leur formation pédagogique. S'il est envisageable de former les futurs enseignants dans une langue 2 pour le niveau C₁ sous certaines modalités, une condition liminaire doit être respectée. Les étudiants doivent posséder pour le moins le niveau B₂ à l'entrée en formation, hypothèse actuellement non atteinte. Par contre, fixer une telle exigence pour les langues 2 et 3 n'est aujourd'hui pas réaliste si l'option de maintenir une formation dans les deux langues est retenue. On encourt le risque de se trouver devant de nombreux échecs qui pourraient rapidement représenter un élément dissuasif quant au choix d'entreprendre une formation préscolaire et primaire.

Sous forme de conclusion, nous sommes d'avis, malgré la complexité du dossier, les enjeux importants et les réticences de certains milieux, qu'il est nécessaire de renforcer les activités communicationnelles en accordant une importance fondamentale à l'apprentissage des langues étrangères. Un renforcement qui passe par une maîtrise linguistique augmentée dans l'une des deux langues choisies, sans oublier les objectifs à dimension notamment culturelle et littéraire des langues.

Jean-Pierre Favre
Recteur HEP-BEJUNE

¹ HarmoS : accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire.

² Selon la structure HarmoS qui compte onze années de scolarité obligatoire dont 8 pour l'école primaire réparties à raison de 4 pour le cycle I (élémentaire), 2 pour le cycle II et 2 pour le cycle III.

³ Le générique masculin n'est pas discriminatoire mais uniquement utilisé afin d'alléger le texte.

⁴ CDIP : conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.

⁵ CAS : Certificate of Advanced Studies (10 crédits ECTS).

DAS : Diploma of Advanced Studies (30 crédits ECTS).

MAS : Master of Advanced Studies (60 crédits ECTS).

⁶ MA : master professionnel (90 à 120 crédits ECTS).

SCALA transEurope

Recommandations de l'Association Européenne Des Enseignants – AEDE

Considéranants

Le niveau général en langues des élèves et des étudiants/es européens/nés est monté sensiblement au cours des dernières décennies. Toutefois, si l'on prend en balance le formidable investissement financier mis en œuvre dans les divers systèmes éducatifs européens (8 ½ % du budget de l'Education nationale), ainsi que le très important effort pédagogique qui lui est consacré, le bilan de maîtrise des jeunes est atterrant. Après plusieurs années d'étude d'une langue vivante, la plupart ne parlent pas, restent incapables de comprendre les informations à la TV, de lire un journal, encore moins d'écrire une lettre; une conversation simple est hors de leur portée. Il faut se rendre à l'évidence: malgré un effort important des enseignants, l'enseignement des langues vivantes dans les écoles européennes accuse un déficit grave. Un sursaut s'impose. Le temps d'une rénovation en profondeur est arrivé.

A l'issue d'un projet paneuropéen de quatre années, intitulé SCALA transEurope¹, sachant que l'apprentissage des langues ne se fait pas au détriment de la langue maternelle, mais au contraire en favorise la maîtrise, et convaincue que l'enseignement/apprentissage bi/plurilingue est une approche souple qui s'intègre facilement dans le curriculum, l'Association Européenne des Enseignants (AEDE) propose une rénovation de fond de l'apprentissage des langues dans les divers systèmes éducatifs européens. Cette rénovation tient en treize propositions opérationnelles de politique éducative.

Voici les idées forces, jugées pertinentes pour l'ensemble des systèmes éducatifs européens, à la suite de l'étude menée par SCALA transEurope:

Recommandations

1. Viser à offrir un enseignement/apprentissage bi/

plurilingue à tous; en termes économiques d'analyse comparée de l'input et de l'output, la démarche n'est pas plus chère à long terme, elle est plus rentable

- L'apprentissage bi/plurilingue dépasse le simple apprentissage scolaire et conduit à une maîtrise réelle, et en profondeur, de la langue, celle notamment attendue par les employeurs européens
- Il est seul de nature à conduire les enfants à parler vraiment européen
- Compte tenu des hauts niveaux de maîtrise linguistique atteints, la balance avec l'effort financier mis en œuvre est équilibrée

2. Promouvoir l'enseignement bilingue en tant qu'expression de l'éducation plurilingue; renforcer cette spécificité en ses différentes composantes, interdisciplinaires notamment:

- L'apprentissage bilingue n'est pas une curiosité pédagogique
- Spécifique, son corpus de savoirs est identifié dans sa didactique; ses formations, initiale et continuée; sa force de

communication; un apprentissage plus sûr transitant par les disciplines non linguistiques; ses modes d'évaluation; et son coût (voir www.aede.org Suivre: web/recherche Google/aede/scala website (homepage aede))

- Ce dispositif dépasse en les confortant de nombreuses innovations récemment mises en place par les systèmes éducatifs

3. Encourager l'introduction d'un enseignement/apprentissage bi/plurilingue en zones expérimentales, et locales, conduites de façon concertée par les partenaires politiques et pédagogiques

- Une fois ces diverses expériences coordonnées et stabilisées, ces régions construiront une réelle immersion pour tous; elles serviront de références

4. Déterminer des paliers de progression et échelonner cette introduction de façon coordonnée, par degrés, selon les niveaux recommandés par le Cadre européen commun de référence, soit: A1 (4-8 ans); A2 (8-12 ans); B1 (12-15 ans); B2 (15-18 ans)

5. Aux degrés pré-primaire et primaire, dès le premier âge, et pour l'ensemble de tous les enfants:

- insérer une forme d'ouverture aux langues et à la diversité linguistique, langues régionales, de minorités nationales et de migration comprises
- introduire progressivement l'apprentissage bi/plurilingue de deux langues vivantes; l'une, de proximité politique, géographique ou culturelle; l'autre, de grande diffusion internationale
- La langue 1, locale, le plus généralement maternelle, sera étudiée en profondeur, on la parlera dans une grande diversité de situations, on en saisira les nuances
- La langue 2, de proximité géographique, culturelle ou politique, sera moins approfondie: on la parlera aisément, avec une prononciation adéquate, on la lira sans peine, on la comprendra, on l'écrira
- La langue 3, une langue internationale, sera orientée vers les besoins de la vie quotidienne et professionnelle
- Ces diverses compétences seront renforcées aux niveaux secondaires
- Les niveaux de maîtrise atteints à 15 ans seront différenciés
- L'apprentissage bilingue peut utilement se concentrer sur une période courte de quatre à cinq ans en une première langue, suivie d'une autre période restreinte en une autre langue

6. De 8 à 18 ans, sur filières générales et professionnelles, exploiter les langues apprises et conduire quelques enseignements bi/plurilingues en disciplines non linguistiques couvrant un pourcentage optimal des programmes officiels

- La part de la Langue 2 ou de la Langue 3 tendra à 50 % de la dotation de l'ensemble des programmes. En dessous de cette dotation, l'enseignement bilingue obtient des résultats certes intéressants, mais moins significatifs

- Un équilibre sera fait entre les disciplines générales et les disciplines visant les cinq compétences linguistiques
 - Par effet-miroir, l'apprentissage bilingue valorise l'apprentissage de la Langue 1
- 7. Avant ou au début du lycée (15 -18 ans), général ou professionnel, à titre optionnel selon le contexte local, introduire, maintenir ou renforcer un enseignement intensif de durée variable (3, 6 ou 9 mois)**
- Il assurera d'une maîtrise plus approfondie de la langue étudiée
 - Le temps gagné libérera ainsi le programme qui pourra être dévolu à d'autres apprentissages
- 8. Conduire un effort particulier en direction des enfants de l'immigration, et de leurs familles**
- Le principe de cet effort n'est souvent pas acquis encore
 - Les mises en œuvre divergent considérablement, les unes externalisant cette mission, aux Consulats par exemple; les autres l'internalisant, par l'offre offerte à tous d'un éveil au langage, par exemple
 - Enfin l'offre aux parents est insuffisamment développée, ou cédée à d'autres Organisations
- 9. Construire et faire valider une formation spécifique des enseignants du bi/plurilingue; viser les compétences linguistiques du niveau C1 du Cadre européen commun de référence**
- En incluant des stages linguistiques de longue durée en une autre région linguistique européenne
 - En atteignant l'ambitieux niveau C1 du Cadre européen commun de référence;
 - En dotant l'enseignant d'un référentiel de compétences européen
 - En assurant cette formation d'une reconnaissance d'équivalence
- 10. Par conventions entre Ministères de l'Education:**
- **systématiser les échanges de professeurs, de classes et d'élèves**
 - **les encourager financièrement**
 - **accréditer la mobilité européenne au plan de carrière des enseignants en tant qu'incitation à un avancement**
 - **assurer un statut à ces forces mobiles dans l'enseignement (prime à la mobilité, contrat de travail, hébergement, droit de retour)**
 - Cette option de maîtrise réelle de la langue transite par un appel souhaité, le plus souvent possible, à des forces enseignantes issues d'une politique systématique d'échanges de professeurs. A l'heure de la libre circulation décrétée en Europe, le temps est venu de donner une vie réelle à des programmes paneuropéens d'échanges de professeurs en Europe. Cette invitation à des professeurs natifs est recommandée; elle n'est pas exclusive; de nombreuses expériences ont démontré l'efficacité d'enseignants locaux
 - L'invitation à des professeurs natifs a un triple avantage: elle favorise la conversation orale; elle assure d'une prononciation orale plus authentique; elle apporte un bain de culture européenne, qui, parfois, croise un cours de civilisation européenne nécessaire à l'heure actuelle
 - Les échanges ajoutent une plus-value culturelle et linguistique évidente
- 11. Exploiter les ressources des Nouvelles Technologies de l'Information (TIC), et ainsi faire transiter l'apprentissage d'une langue par une communication vécue**

12. Développer ces divers projets isolément ou globalement selon les spécificités, les disponibilités et les contraintes de chaque système éducatif

- Ce dispositif dépasse en les confortant de nombreuses innovations récemment mises en place par les systèmes éducatifs
- Un bon éducatif émis par les pouvoirs publics et remis aux familles, par exemple, est de nature à impulser une plus grande innovation des établissements scolaires

13. Intensifier les échanges et les mises en réseaux paneuropéens à tous les niveaux de l'éducation

- Les partenariats paneuropéens menés par SCALA transEurope ont influencé ces Recommandations de façon déterminante

Parler européen aujourd'hui! L'immersion linguistique pour tous en est un chemin.

Jacques-André Tschoumy
Chef de projet

LE PROJET EN BREF

¹ SCALA transEurope est un projet suisse d'intérêt européen. A l'impulsion de l'AEDE suisse, il s'est développé de 2005 à 2008 en Bulgarie, en Hongrie, en Pologne et en Suisse, sur financements publics et privés suisses. Il s'est construit sur un apport réciproque et de terrain des divers partenaires; sept sessions de formation et une recherche en comparaison d'un enseignement traditionnel et d'un enseignement intensif ont formé les deux axes du projet, dont les démarches se retrouvent dans la publication PARLER EUROPEEN AUJOURD'HUI, AEDE suisse.

LES PORTEURS DU PROJET

Partenaires financiers

Fondation Henri Moser, Genève
Présence suisse, DFAE, Berne
DIP Genève
Ministères de l'Education de Bulgarie, de Pologne et de Hongrie

Les porteurs du projet SCALA transEurope

Chef de projet, Jacques-André Tschoumy, Neuchâtel
Présidente AEDE/CH, Janine Bézaguet, Genève
Coord.scientifique, Laurent Gajo, Genève
Cons.pédagogique, Henri Moser, Genève

Les coordinateurs de projets nationaux

Bulgarie, Maria Benova, Sofia
Pologne, Marek Zajac, Varsovie
Hongrie, Gabor Boldizsar, Budapest

<http://www.aede.org>

L'apprentissage des langues en Europe

Tous les pays européens ont introduit l'apprentissage de deux langues à l'école obligatoire. L'offre est riche et variée mais l'anglais est la langue la plus apprise.

Une luxuriance linguistique

L'Union européenne compte 27 États membres depuis 2007 et reconnaît 23 langues officielles¹. Certains pays de l'Union ont plus d'une langue officielle : Belgique, Chypre, Espagne, Finlande, Italie, Luxembourg et Roumanie. L'Espagne et l'Italie permettent aux territoires qui parlent une autre langue que l'espagnol et l'italien de définir leur politique linguistique. Le Luxembourg et la Finlande accordent à plusieurs langues le statut de langue d'État et prennent des mesures pour qu'elles soient pratiquées dans tout le pays. L'Angleterre et les Pays-Bas ne reconnaissent qu'une seule langue nationale tout en protégeant leurs minorités linguistiques (gallois en Angleterre, frison en Hollande). Certaines écoles du Pays de Galles, par exemple, proposent un enseignement bilingue gallois-anglais ; d'autres s'en tiennent à l'anglais. L'Autriche, la Roumanie et la Suède accordent au romani, parlé par les populations tsiganes, le statut de langue régionale ou minoritaire. Les multiples langues de la migration s'ajoutent encore à ce foisonnement linguistique.

L'Union a opté pour trois langues de travail : l'anglais, l'allemand et le français. En 2001, soit avant l'élargissement de 2007, les langues les plus connues au sein de l'UE étaient l'anglais (47 % des citoyens et citoyennes), l'allemand (32 %), le français (28 %), l'italien (18 %) et l'espagnol (15 %).

Une politique d'ouverture aux langues

La Commission sur le multilinguisme poursuit deux objectifs adoptés le 18 septembre 2008 : « sensibiliser l'opinion publique à la valeur et aux avantages de la diversité linguistique de l'UE, donner à tous les citoyens de vraies chances d'apprendre à communiquer dans deux langues étrangères en plus de leur langue maternelle. » L'UE n'est pas parvenue à s'entendre sur une politique commune d'enseignement

des langues. Chaque pays opte donc pour le système de son choix.

En 2006-2007, tous les pays - à l'exception de la Slovaquie et du Royaume-Uni - ont une législation sur l'apprentissage obligatoire d'une langue étrangère à l'école primaire. Celui-ci débute en général vers 8 ou 9 ans. Toutefois, certains États commencent plus tôt : l'Italie, le Luxembourg, Malte, l'Autriche, le Land du Bade-Wurtemberg dès 6 ans, la France et la Pologne, dès 7 ans. L'Espagne et la Belgique (Communauté germanophone) battent les records : tous les enfants commencent dès la maternelle, à 3 ans. La Suède et la Finlande sont des cas particuliers. Les ministères de l'éducation fixent les objectifs qu'il faut atteindre à certains degrés ; les établissements décident quand commencer. Dans la plupart des écoles finlandaises, les enfants débutent à 9 ans. En Suède, un tiers des enfants commence à 7 ans, un second tiers à 9 ans et le dernier tiers entre 8 et 10 ans.

La majorité des pays de l'UE suivent les recommandations du Conseil européen de Barcelone (2002) et ont introduit une seconde langue étrangère durant la scolarité obligatoire. Cet apprentissage débute en général à l'école secondaire premier cycle. Il arrive toutefois qu'il commence à l'école primaire (Estonie, Lettonie, Luxembourg, Suède, Grèce). Au Luxembourg, les élèves apprennent l'allemand dès l'âge de 6 ans et le français dès 7 ans. Les heures consacrées à l'apprentissage des langues à l'école primaire ne dépassent pas 10 % du temps total d'enseignement sauf au Luxembourg (39 %), à Malte (15 %) et en Belgique (Communauté germanophone) 14 %.

Quels enseignants ?

L'enseignement des langues étrangères à l'école primaire soulève les mêmes problèmes dans les pays de l'UE qu'en Suisse. À qui confier cette tâche ? Aux enseignants généralistes qui n'ont souvent pas les com-

pétences requises, à des semi-spécialistes ou à des spécialistes ? Il est clair qu'une langue bredouillée par un enseignant qui se tient rigoureusement à ses moyens didactiques sans aucune créativité n'est guère attrayante. Les élèves entendent un mauvais accent et des fautes récurrentes qui souvent tendent à se « fossiliser ». Cette situation est fréquente dans les classes de Suisse romande lorsque commence l'allemand. Elle l'est aussi dans certains pays européens.

La solution est bien sûr d'exiger des stages linguistiques et de tester rigoureusement les connaissances des étudiants et étudiantes des écoles de formation pédagogique. Mais en attendant la relève, il faut trouver des idées. La plupart des pays européens ont dressé des profils de qualification détaillés pour les enseignants généralistes. En Belgique (Communauté germanique) un décret de septembre 2008 crée la nouvelle fonction de « maître spécial pour l'enseignement de la première langue à l'école primaire ». Pour accéder à ce statut, les enseignants généralistes doivent justifier de bonnes connaissances linguistiques et d'une formation en didactique des langues. D'autres pays font appel aux enseignants du premier cycle secondaire. Cette solution, conjuguée avec un cours de formation pédagogique pour enseigner à de jeunes enfants, paraît la plus efficace. Elle est pratiquée par onze pays dont la Suède et la Belgique (Communauté française). Les pays nordiques (avec le Luxembourg, Malte et la Belgique) sont les plus performants dans l'apprentissage des langues étrangères : 80 % des Scandinaves, des Hollandais et des Danois parlent anglais.

L'immersion et la prédominance de l'anglais

L'enseignement de type EMILE (Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une langue Étrangère) n'est encore guère répandu en Europe. Le Luxembourg et Malte sont les seuls États où il est généralisé et pratiqué par toutes les écoles primaires et secondaires. Ailleurs, il est proposé par certains établissements. Les langues régionales ou minoritaires (basque, catalan, galicien, gallois, irlandais, etc.) sont enseignées par immersion en Espagne et au Royaume-Uni.

L'anglais est de loin la langue la plus offerte et la plus apprise en Europe au cours de la scolarité obligatoire. Suivent le français, l'allemand, l'espagnol, le russe et l'italien. Certains pays, Danemark, Allemagne, Grèce, Italie, Chypre, Malte, Pays-Bas, Suède, Liechtenstein, Norvège imposent l'apprentissage de l'anglais dès l'école primaire. Les langues anciennes apparaissent

au degré secondaire sauf à Chypre où les élèves apprennent le grec ancien à l'école primaire déjà. Le latin est proposé à tous les élèves des classes secondaires premier cycle de Finlande, de Malte et de Roumanie. Ailleurs, il est réservé aux plus doués.

On le voit, les langues sont une priorité parce que la construction européenne

gagne en solidité si ses ressortissants sont capables de s'exprimer et de communiquer dans plusieurs langues.

Simone Forster

Collaboratrice scientifique, Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP à Neuchâtel)

Référence

Euridyce, Eurostat : Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe. Édition 2008.

¹ L'allemand, l'anglais, le bulgare, le danois, l'espagnol, l'estonien, le finnois, le français, le grec, le hongrois, l'italien, l'irlandais, le letton, le lituanien, le maltais, le néerlandais, le polonais, le portugais, le roumain, le slovaque, le slovène, le suédois et le tchèque.

Trois langues à l'école obligatoire

À quand un enseignement bilingue pour toutes et pour tous ? *



Depuis qu'en mars 2004 la CDIP a défini les lignes directrices de la future politique linguistique éducative, l'enseignement des langues est en mutation en Suisse. Le compromis trouvé par les directrices et directeurs de l'instruction publique a été de définir un objectif commun à l'ensemble des cantons (enseigner une première langue étrangère dès la 3^e et une deuxième dès la 5^e, en visant des compétences comparables pour les deux langues en fin de scolarité), sans cependant imposer un choix identique pour les langues L2 et L3. Ainsi, certains cantons alémaniques privilégient l'anglais comme première langue apprise à l'école, tandis que d'autres, proches de la frontière linguistique (Berne, Bâle-campagne, Bâle-ville, Fribourg, Soleure, Valais) ainsi que la Suisse romande, le Tessin et les Grisons choisissent de commencer par une langue nationale.

Le rythme de la mise en pratique du nouvel enseignement est très variable selon les régions : si la transition est désormais accomplie (dans le canton de Zurich), ou en voie de généralisation (comme dans les

cantons de la Suisse centrale), ailleurs en Suisse alémanique (notamment en Suisse orientale), elle est encore en cours de planification.¹

Pour la Suisse romande, le projet Passepartout, conduit par les cantons de BE, BL, BS, FR, SO et VS, revêt un intérêt particulier, parce que trois des cantons impliqués sont bilingues, et, bien que le projet ne concerne que la partie germanophone de ces cantons, cela n'est pas sans avoir une influence sur la Suisse romande. Les buts de Passepartout sont ambitieux : il s'agit d'anticiper à la fois l'enseignement de la L2 (français) et celui de la L3 (anglais). Afin de planifier et de coordonner au mieux ses différentes parties (plans d'étude, moyens d'enseignement, formation initiale et continue des enseignants, information, etc.), le projet s'est doté d'une direction générale, de lignes directrices à suivre et d'un budget comportant des sommes pour l'évaluation interne et externe.

En Suisse romande, la première langue étrangère (l'allemand) est généralisée depuis de nombreuses années, et il s'agit

ainsi surtout d'anticiper l'enseignement/apprentissage de l'anglais, en tant que L3, à partir de la 5^e année scolaire.

Si la coordination et la collaboration entre les cantons de la CIIP existent à différents niveaux, une direction commune, analogue à celle du projet Passepartout, fait défaut, de même qu'un catalogue contenant un échéancier et une liste des objectifs précis à réaliser. Ceci a pour conséquence que plusieurs points n'ont pas encore trouvé une réponse satisfaisante, notamment : le statut et la formation des futurs enseignants d'anglais, tant au primaire qu'au secondaire, la place de l'anglais et de l'allemand dans la future grille horaire du plan d'étude romand, la sélection d'un moyen d'enseignement pour le degré primaire. Il est ainsi clair que de grands efforts seront encore nécessaires pour atteindre les buts ambitieux fixés par la CDIP.

Enseignement traditionnel et ouverture à d'autres types d'apprentissage

Si de nombreux points nécessitent encore une clarification, il est cependant déjà possible de s'interroger sur les conséquences de l'allongement de la durée d'enseignement des langues étrangères, et sur les opportunités qu'il créera. La recherche scientifique montre qu'une anticipation du début de l'apprentissage d'une langue étrangère n'entraîne pas nécessairement une amélioration des compétences des élèves : souvent, les élèves plus âgés apprennent plus vite et égalent les élèves ayant bénéficié d'un enseignement précoce. Une durée de l'apprentissage allongée de deux ans ne peut donc entraîner qu'un gain de compétence relatif. Il sera aussi nécessaire d'étudier sous quelle forme de nouvelles conceptions didactiques – notamment la didactique intégrée (ou intégrative) des langues – peuvent être mises à profit pour le nouvel enseignement des langues ; en tenant compte toutefois du fait que si elles peuvent favoriser une meilleure gestion de l'apprentissage et le développement de capacités transversales, c'est-à-dire réutilisables dans tout apprentissage des langues, elles ne sauraient garantir à elles seules de meilleures compétences dans les langues étrangères apprises à l'école.

Il semble ainsi important de réfléchir à d'autres façons de tirer profit de l'allongement de la durée d'enseignement : à terme, l'ensemble des élèves apprendront l'allemand pendant au moins 7 années et l'anglais pendant au moins 5 années (davantage, si la formation se poursuit au secondaire II). Différentes mesures peuvent être envisagées : parmi les plus prometteuses, on peut mentionner d'une part une didactique des échanges plus développée (échanges de messages, échanges de personnes, individuellement ou collectivement) et de l'autre l'enseignement bilingue.

En effet, l'enseignement bilingue a connu un essor considérable : en l'espace d'une douzaine d'années, il a pu s'implanter dans environ 40 % des lycées suisses² et les expériences sont en général positives et encourageantes. Cependant, un enseignement bilingue au niveau du secondaire II est tardif et ne profite qu'à une partie des élèves. Il est ainsi nécessaire d'étudier la possibilité de créer les conditions favorables à un enseignement bilingue (voire immersif) à l'école obligatoire, et d'en faire bénéficier le plus grand nombre d'élèves possibles. En effet, un but stratégique à moyen terme pourrait être d'offrir à tout élève romand une expérience d'enseignement bilingue durant sa scolarité, qu'elle ait lieu en L2 ou L3. Ainsi, chaque élève serait à même de constater que les langues « étrangères » ne sont pas seulement une branche d'enseignement, mais peuvent être utilisées pour l'apprentissage d'autres matières.

Ce but semble aussi ambitieux qu'irréaliste pour l'instant, car l'école romande n'est sans doute pas encore prête pour un pareil défi : outre les difficultés organisationnelles et financières liées à une telle entreprise, il faudrait certainement faire face à de nombreuses objections et craintes. Cependant l'idée n'a rien d'impossible et un enseignement bilingue – même partiel – serait certainement profitable à toute l'école romande.

Daniel Elmiger, linguiste, Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) et Université de Neuchâtel

* Cet article est rédigé en orthographe rectifiée.

¹ Pour l'état de l'enseignement dans les cantons suisses, cf. également <http://sprachenunterricht.ch>

² Cf. Elmiger, Daniel (2008) : La maturité bilingue en Suisse. La mise en œuvre variée d'une innovation de la politique éducative. Avec un avant-propos d'Anton Näf. Berne : SER http://www.sbf.admin.ch/html/dokumentation/publikationen/bildung/bilingue_matur_fr.pdf

Enseignement par immersion à Bienne-Boujean

D'une expérience-pilote à une possibilité offerte à l'ensemble du canton de Berne

Contexte

Le projet d'enseignement par immersion de l'école primaire bilingue de Boujean a vu le jour en août 1999. Il est né dans un contexte de volonté prudente mais néanmoins croissante en ville de Bienne de promouvoir le bilinguisme par des actions concrètes, la cohabitation des communautés linguistiques ne suffisant pas à elle seule à le renforcer. Autorisée par la Direction de l'instruction publique du canton de Berne et soutenue par les autorités de

cités de compréhension et de production orales des élèves. À noter que les élèves des classes francophones ont à la fois été confrontés au dialecte et à l'allemand standard, la demande des parents concernant le dialecte étant extrêmement forte, vu le contexte social et langagier de la ville de Bienne.

L'enseignement par immersion s'est réalisé par choix pragmatiques et en fonction des contraintes organisationnelles de l'école parmi les disciplines suivantes.

Classes francophones	Classes alémaniques
Éducation physique Activités créatrices manuelles Éducation musicale Environnement Écriture (=1 leçon de français)	Sport Gestalten Singen Natur-Mensch-Mitwelt Schreiben (1 Lektion Deutsch)

la ville et par le *Forum du bilinguisme*, l'expérimentation officielle s'est déroulée jusqu'en 2003. Depuis l'année scolaire 2003-2004, l'école de Boujean a inscrit l'enseignement par immersion dans son offre habituelle. La section francophone de recherche, évaluation et planification pédagogiques (SREP) a participé à la conception de ce projet-pilote, à sa conduite et à son évaluation. Trois publications issues de ce projet (Merkelbach, 2001, 2002, 2007).

Modalités de l'expérimentation

L'enseignement par immersion a porté sur quatre leçons hebdomadaires (env. 15 % du temps d'enseignement) et a concerné tous les élèves francophones et alémaniques de l'école des degrés 1 à 4 primaires (240 élèves impliqués par année scolaire). De nombreuses évaluations ont été réalisées dans le cadre de ce projet, le but étant d'engranger des expériences afin de définir des conditions cadre extensibles à d'autres écoles de la ville de Bienne et du canton. De nombreux prélèvements de données ont été réalisés auprès des élèves et de leurs familles : questionnaires à visée sociolinguistique portant sur la biographie linguistique et sur les attitudes et comportements langagiers dans l'environnement quotidien ; tests visant à évaluer les capa-

Objectifs du projet

Les objectifs poursuivis par l'expérience de Boujean peuvent être résumés comme suit :

- éveiller les élèves à l'apprentissage des langues en leur faisant vivre une deuxième langue dans des situations aussi authentiques que possible ;
- encourager et préparer un apprentissage précoce de la deuxième langue ;
- favoriser l'apprentissage des langues étrangères par le biais des transferts cognitifs et intuitifs réalisés par les élèves ;
- favoriser l'intégration des élèves allophones dans la communauté en les mettant en contact avec les langues locales ;
- développer les contacts entre élèves de langue et de culture différente dans le contexte scolaire et favoriser ainsi leur extension à la sphère extrascolaire ;
- ouvrir les élèves à la langue et à la culture de leurs camarades d'école dans le contexte particulier du district de Bienne, en sensibilisant notamment les élèves à la langue et à la culture de la minorité francophone ;
- développer le mieux et le plus rapidement possible des compétences de compréhension et de production orales dans la langue cible ; en particulier, permettre aux élèves des classes francophones de

comprendre et, autant que possible, de parler le suisse allemand (dialecte).

Principes et intérêt du projet

Le principe *un enseignant – une langue*, qui est souvent préconisé dans les expériences immersives, n'a pas pu être appliqué systématiquement, le nombre de classes francophones et alémaniques dans l'école de Boujean n'étant pas équivalent. Des solutions souples ont dû être trouvées pour permettre au projet de s'appliquer à l'ensemble de l'école.

Le corps enseignant a été soutenu par une formation initiale et continue ciblée sur le projet : initiation aux spécificités de l'enseignement par immersion (1 journée), formations spécifiques répondant aux besoins du corps enseignant (2-3 journées par année), visites dans d'autres classes pratiquant l'enseignement par immersion, rencontres régulières alliant visite de classes entre collègues (intervision) et analyse des pratiques, nombreuses séances de régulation du projet.

Le contexte bilingue de la ville de Bienne accroît l'intérêt de l'expérience d'immersion dans la mesure où les élèves ont la possibilité, dans leur vie quotidienne, de transférer les acquisitions vécues à l'école dans les échanges qu'ils peuvent avoir dans leur environnement quotidien et dans leur famille. Le dialecte revêt dans ce cadre une importance non négligeable pour permettre aux élèves francophones et allophones de mieux s'intégrer à leur contexte social.

Bilan sommaire après quatre années d'expérience

Au plan des *caractéristiques sociolinguistiques*, et sur la base des questionnaires portant sur la biographie linguistique et les attitudes et comportements langagiers, il faut souligner

- la grande richesse du contexte langagier personnel et familial;
- l'instauration de contacts entre communautés linguistiques (à l'école et dans le quartier), évolution progressive et ouverture aux autres, mais différences selon le contexte;
- l'évolution forte et très positive des représentations langagières des élèves à l'ouverture aux langues.

Au plan des acquisitions langagières, en nous fondant sur les nombreux tests réalisés auprès des populations d'élèves, il faut relever

- l'installation rapide de capacités de compréhension, chez tous les élèves, à des degrés certes variables;
- un bilan positif quant à la compréhension



- après 3-4 années de pratique;
- un bilan plus contrasté selon les groupes linguistiques;
- des capacités de production orale encore très limitées.

Au plan du fonctionnement du projet, il faut relever

- l'adaptation et la souplesse nécessaire à l'organisation de l'enseignement immersif;
- l'élaboration de divers modèles;
- l'engagement très fort du corps enseignant impliqué et l'évolution du climat qui en a résulté;
- la formation initiale et continue à la fois utile et nécessaire.

Suites du projet: cadre cantonal bernois

Le canton de Berne a adopté récemment une révision de la Loi sur l'école obligatoire (LEO, article 9a, al. 3 et 4) qui intègre désormais la possibilité de mettre en œuvre des enseignements par immersion dans l'ensemble des établissements de la scolarité obligatoire du canton. La LEO révisée est entrée en vigueur au 1^{er} août 2008 et a nécessité la définition d'un cadre cantonal permettant cet enseignement. Les plans d'études francophone et alémanique l'ont défini.

Voici les principaux éléments figurant dans le cadre cantonal des plans d'études :

- les différents modèles d'enseignement immersif;
- les langues cibles autorisées;
- les principes d'organisation à retenir;
- les objectifs à atteindre;
- les compétences en langue 2 des enseignants;
- les disciplines à choisir;

- le nombre de leçons minimal à prévoir;
- la formation initiale et continue;
- l'augmentation du pool administratif général accordé à un établissement en cas d'introduction d'un enseignement par immersion (pourcentage défini en fonction du nombre de classes impliquées).

Le projet « Ponts/Brücken » de l'école bilingue de Boujean s'est inscrit dans un cadre d'expérimentation assez peu répandu en Suisse, malgré tous les encouragements que ce type d'enseignement suscite d'ordinaire. Nous nous réjouissons d'avoir pu modestement contribuer à ce qu'une telle possibilité, qui s'inscrit dans les dispositifs d'encouragement et de développement des langues (cf. la politique de langues en Suisse), devienne une réalité aujourd'hui inscrite dans la loi cantonale scolaire bernoise. Nous formons le vœu que cette possibilité soit suivie de réalisations concrètes.

Christian Merkelbach,
Direction de l'instruction publique du canton de Berne, chef de la section francophone de recherche, évaluation et planification pédagogiques (SREP)

Références

- Merkelbach, Ch. (2001). Concept pour un projet d'enseignement bilingue à l'école primaire de Bienne-Boujean / Konzept für das Projekt zweisprachiger Unterricht an der Quartierschule Bözingen-Biel. Tramelan : Office de recherche pédagogique, DIP.
- Merkelbach, Ch. (2002). Voyage en immersion à l'école des langues - Rapport intermédiaire sur l'expérience d'enseignement bilingue à l'école de quartier Bienne-Boujean. Tramelan : Office de recherche pédagogique, DIP.
- Merkelbach, Ch. (2007). Bonjour – Guten Tag – Grüezi : de la cohabitation aux échanges entre communautés linguistiques – Rapport final sur l'expérience d'immersion à l'école primaire de Bienne-Boujean. Tramelan : Section recherche, évaluation et planification pédagogiques, DIP.

L'introduction de l'anglais en 5^e et 6^e années

une chance pour le développement d'une didactique plurilingue intégrée

Les cantons romands se préparent à l'introduction à l'horizon 2013 de l'anglais en 5^e et 6^e années réalisant ainsi l'objectif d'un enseignement/apprentissage de deux langues étrangères dès le primaire contenu dans la Déclaration de la CIIP¹ (de janvier 2003) et la stratégie de la CDIP (Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique) de mars 2004. L'introduction d'un tel enseignement pose inévitablement un ensemble de questions portant aussi bien sur les objectifs visés, les modalités d'enseignement et le statut et la formation des enseignants. Il s'agit en effet de définir la manière dont cette nouvelle discipline sera introduite dans les programmes déjà lourds de l'école primaire et de déterminer la manière dont on pourra conduire les enseignants primaires à assurer l'enseignement de cette langue en évitant, et c'est là un des risques importants, de le faire au détriment d'autres disciplines linguistiques et non linguistiques (on pense notamment à l'allemand).

Ce nouveau défi lancé à l'école implique que l'on s'éloigne d'une approche simplement cumulative des disciplines et des apprentissages pour s'orienter vers une perspective plus intégrative, redéfinissant les rôles et les contributions respectives de l'allemand, de l'anglais ainsi que du français et des activités EOLE (Education et ouverture aux langues à l'école).

La Déclaration de la CIIP de 2003 souligne la nécessité de coordonner l'enseignement des langues dans le cadre d'une approche curriculaire intégrée « définissant la place et le rôle de chaque langue par rapport aux objectifs linguistiques généraux (et précisant) les apports respectifs et les interactions entre les divers apprentissages linguistiques. » Ce principe rejoint les notions de plurilinguisme et d'éducation plurilingue présentes dans le CECR (Cadre européen commun de référence pour les langues, 2001), soit le développement chez l'élève de compétences de communication partielles et fonctionnelles dans les langues de son environnement. Plusieurs Forum langues de la CIIP ont été consacrés ces dernières années à la présentation et à l'explicitation de l'approche de la didactique intégrée et ont contribué à en cerner les



principaux contours (cf. Babylonia, 1, 2008 pour un compte-rendu du 3^e Forum langues de 2007). La traduction pratique de ce concept reste encore à être précisée; elle implique une meilleure connaissance, et prise en compte, des processus en jeu dans l'apprentissage des langues afin de parvenir à identifier la manière dont l'apprentissage des langues peut être décloisonné.

L'approche de la didactique intégrée apporte un ensemble de pistes de réponse à la série de questions que nous venons d'évoquer.

C'est le cas, tout d'abord de la question du type d'enseignant à qui cet enseignement sera dévolu. Cette dernière reste encore largement ouverte (une réflexion à ce sujet vient de débiter au niveau de la Suisse romande dans le cadre d'une commission récemment mise en place). On sait déjà que le maître généraliste primaire que l'on connaît actuellement pourra difficilement faire face aux exigences de l'enseignement de deux langues étrangères et les expériences réalisées notamment à Genève (Schwob, 2004) ont montré les limites de l'intervention dans ces degrés de maîtres de langue spécialistes du secondaire (I ou II). Le statut (et bien évidemment la formation) de ce futur enseignant devra être en cohérence avec les principes de la didactique

intégrée. Il est important que le futur maître qui sera chargé de cet enseignement au niveau primaire puisse tirer parti le plus possible des synergies possibles entre allemand et anglais, afin de mettre en évidence aussi bien les proximités et les différences entre ces dernières et qu'il puisse baser son enseignement de l'anglais sur certaines des bases préparées lors de l'enseignement de l'allemand en 3^e et 4^e années (on pense notamment à tout ce qui concerne le domaine des attitudes et des stratégies).

L'approche intégrée devra encore trouver sa place sur le plan des programmes. Le futur PER (Plan d'études romand), qui vient d'être l'objet d'une large consultation, propose quelques timides ouvertures allant dans ce sens. Tout le domaine concernant l'anglais en 5^e et 6^e années, absent de la version actuelle du PER, devra encore être rédigé et il apparaît important que ce travail puisse se faire en respect d'une approche curriculaire intégrée précisant les profils de compétences visés en fin de 6^e année, en tenant compte de la place spécifique de l'enseignement/apprentissage de l'anglais au cycle 2 (au sens du PER).

Les futurs moyens d'enseignement d'anglais dont la Suisse romande aura à se doter devront également s'inscrire dans cette perspective et offrir des outils permettant

de favoriser l'établissement de ponts entre les apprentissages réalisés, et leur mise en contraste, tout en s'appuyant sur les profils de compétences visés. Un important travail devra être entrepris sur ce plan, les moyens d'enseignement offerts sur le marché éditorial ne proposant généralement que peu de pistes d'intégration, tant est forte la tradition consistant à aborder l'apprentissage d'une langue pour elle-même. Les travaux en cours dans le cadre du projet Passepartout² montrent l'intérêt d'une approche modulaire dans le domaine des moyens d'enseignement; on peut ainsi envisager, dans ce cadre, la possibilité de proposer des séquences interlangues, des activités au niveau de stratégies d'apprentissages transférables d'une langue à une autre, à côté de modules spécifiques à la langue considérée.

Les formes précises de cette approche intégrée de l'enseignement/apprentissage de l'anglais resteront encore à être précisées en lien notamment avec les futurs moyens d'enseignement. En conformité avec les principes affichés dans le CECR, on peut déjà en esquisser certains aspects: il s'agirait en particulier d'amener l'élève à construire des compétences partielles, et fonctionnelles, en partant de situations signifiantes et réalistes, en cherchant, dans la mesure du possible à prolonger les activités d'éveil et d'ouverture aux langues offertes par les moyens EOLE et les activités de découverte proposées par le nouvel instrument Portfolino qui sera expérimenté prochainement dans les classes du cycle 1.

Pour terminer, nous soulignerons le fait que l'introduction de l'anglais en 5^e et 6^e représente une occasion favorable pour dépasser la seule affirmation de principes et proposer des éléments concrets en vue du développement d'un enseignement/apprentissage des langues étrangères s'inscrivant dans une perspective plurilingue et une approche de didactique intégrée.

Michel Nicolet

Collaborateur scientifique, responsable du secteur Langues, secrétariat général de la CIIP

Références

Cadre européen commun de référence pour les langues. Paris : Editions Didier.

Schwob, I. (2004). L'expérience de l'enseignement de l'allemand en partenariat à l'école primaire à Genève. Genève : SRED.

¹ Déclaration de la CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin) relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande.

² Il s'agit d'un projet de collaboration dans le domaine des langues étrangères des 6 cantons alémaniques situés à la frontière de la Suisse romande visant notamment à la réalisation de moyens d'enseignement en français (L2) et en anglais (L3).

Une association au service de l'enseignement bilingue

L'association Lehrer¹ est «l'association professionnelle des instituteurs et professeurs pour l'enseignement bilingue dans les académies de Strasbourg et de Nancy-Metz». A ce titre, cette association, créée en 1993 par des enseignants, s'est fixé pour objectif l'aide au développement de la filière bilingue dans ces deux académies et au-delà.

Une association d'enseignants pour les enseignants

Les actions de l'association Lehrer sont très diversifiées, mais poursuivent un objectif bien précis: venir en aide aux enseignants de la filière bilingue dans les deux académies concernées afin de leur faciliter le quotidien professionnel. De cette manière, l'association apporte sa contribution concrète au développement souhaité de cette voie royale de l'enseignement de l'allemand – langue de référence de la langue régionale d'Alsace.

L'information

Assurer l'information de tous les acteurs de l'enseignement bilingue dans ces deux académies est l'objectif premier de l'association: en effet, le manque d'information est dommageable au développement de cette filière. Cette information est assurée par plusieurs canaux:

- un bulletin d'information et de liaison («Info-Lehrer»)² dont la parution est soutenue financièrement par les collectivités territoriales d'Alsace et qui est distribué à toutes les écoles dotées de sites bilingues dans ces deux académies, ainsi qu'aux partenaires institutionnels, politiques et associatifs de l'association;
- une circulaire courriel gratuite («Lehrerbörse»)³ qui informe les abonnés des manifestations et publications qui peuvent leur être utiles dans leur pratique professionnelle de l'enseignement bilingue;
- un bloc-note (Blog)⁴ qui informe également de l'actualité de l'association;
- deux sites Internet.⁵

L'aide aux enseignants des classes bilingues

Cette aide se traduit par des actions concrètes, menées par l'association Lehrer, souvent en collaboration avec d'autres

structures. Il s'agit notamment de:

- la réalisation de guides des enseignants bilingues, destinés à les informer de toutes les facettes de leur métier: un guide vu le jour en 2008 et concerne l'enseignement bilingue à l'école primaire (écoles maternelle et élémentaire) et un second guide est en préparation pour l'enseignement bilingue secondaire (collège et lycée);
- des conférences professionnelles sont réalisées, à destination des enseignants principalement mais au-delà à tout public, avec la collaboration de l'Association pour le développement de l'allemand en France (ADEAF) et, pour certaines, le Goethe Institut de Strasbourg;
- la mise en place d'un fonds de soutien à l'innovation pédagogique qui ne peut être réalisé qu'avec l'aide des collectivités territoriales;
- la mise en place sur demande de groupes de travail et de bourses d'échange de documents,
- la mise en place d'un forum de discussion mis en place pour favoriser le dialogue direct entre enseignants (service nouveau qui est déjà fonctionnel, mais non encore utilisé)⁶.

Le dialogue

Le dialogue avec les autorités scolaires et politiques est très important, aux yeux de l'association Lehrer, mais aussi celui avec les syndicats enseignants (SE-UNSA et SGEN-CFDT principalement) et les associations engagées dans le développement de l'enseignement bilingue, autant au niveau régional qu'au niveau national.

La représentation des enseignants

L'association Lehrer se fait porte-parole des enseignants dans diverses instances, telles que:

- le Conseil académique des langues régionales, mis en place par le ministère de l'Éducation nationale au niveau des diverses académies,
- le Comité fédéral des associations d'Alsace et de Moselle,
- l'Office pour la langue et la culture d'Alsace, organe du Conseil régional d'Alsace,
- la Fédération européenne des associations d'enseignants.

Le développement du statut des enseignants de et en langue régionale

Dans ce cadre, l'association Lehrer a été amenée à réaliser deux congrès professionnels⁷.

Deux congrès professionnels nationaux⁸

L'association Lehrer, toujours dans le souci de voir se développer l'enseignement bilingue et de rendre ce métier plus attractif aux étudiants et stagiaires, a organisé deux congrès professionnels nationaux. L'objectif était de débattre au sujet de cette profession et des missions qui lui sont propres ainsi que d'un éventuel statut spécifique à mettre en place, afin que soit enfin reconnue la spécialisation professionnelle de ces enseignants.

Ainsi, les 27, 28 et 29 octobre 2004, au Château des Rohan à Saverne, l'association a invité les participants du premier congrès professionnel à se pencher sur la problématique d'un statut spécifique pour les enseignants de l'enseignement bilingue du premier degré. Ce congrès, ainsi que le suivant, a brassé des intervenants de toutes les régions de France – DOM-TOM compris – et de toutes les fonctions, du simple enseignant au Recteur de l'académie de Strasbourg. Les congressistes étaient des

personnes impliquées dans l'enseignement des langues régionales et soucieuses de leur développement.⁹

Le 24 octobre 2007, à l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) d'Alsace, sur le site de Colmar, l'association a ouvert le second congrès professionnel avec un forum régional. Ce forum avait pour but de traiter de la problématique spécifique de l'enseignement bilingue dans l'académie de Strasbourg, en amont du congrès national concernant l'enseignement secondaire. Ce forum a surtout d'une part ouvert le dialogue avec l'académie de Strasbourg, et d'autre part engagé la discussion et la réflexion auprès des enseignants impliqués dans cette filière.

Le second congrès professionnel s'est poursuivi les 27 et 28 octobre derniers, à l'IUFM d'Alsace, sur le site de Guebwiller et a, cette fois, rassemblé des acteurs de l'enseignement bilingue de toute la France, DOM-TOM compris. La question du recrutement spécifique, lié à l'enseignement de disciplines dites non linguistiques (DdNL) en langues régionales était bien entendu au centre des débats. Et, en amont du recrutement, était bien entendu la question primordiale de la formation universitaire et professionnalisante.¹⁰

Des propositions concrètes

Concrètement, ces trois manifestations fortes ont donné naissance à des propositions que l'association Lehrer a faites au ministre de l'Éducation nationale. Ces propositions concernent la maquette des nouveaux concours, et s'insinuent dans la refonte actuelle des concours de recrutement des professeurs des écoles et professeurs des collèges et lycées de l'Éducation nationale. En effet, la maquette proposée par le ministère ne tient pas compte de l'enseignement des langues régionales et encore moins de l'enseignement de DdNL en langues régionales.¹¹

Ainsi, l'association compte remettre les langues régionales à l'ordre du jour et surtout faire passer les propositions des deux congrès professionnels auprès du ministère. Malheureusement, dans la refonte actuelle de l'enseignement en France, ces propositions ne représentent pas les priorités du ministère, ce qui n'empêchera bien entendu pas l'association de poursuivre les objectifs qu'elle s'est fixés de longue date et de rester au service des enseignants et plus globalement de l'enseignement bilingue en Alsace, en Moselle et au-delà.

Yves Rudio

Président de l'Association Lehrer

¹ Association Lehrer – 134 a Rue de la Schwang F-67340 WEINBOURG – Téléphone : +33 03 88 89 21 20 – Courriels : infolehrer@aol.com et associationlehrer@neuf.fr

² Disponible auprès de l'association, au prix de 8 €/an (trois numéros par an) ou au prix de 15 €/an (avec l'adhésion à l'association).

³ Adhésion gratuite en ligne : envoyer une demande d'adhésion à l'adresse courriel de la Lehrerbörse : Lehrerbörse@orange.fr

⁴ <http://www.associationlehrer.blog.de>

⁵ <http://associationlehrer.free.fr> et <http://assoc-lehrer.onlc.fr>

⁶ Ce forum de discussion est hébergé à l'adresse suivante :

<http://associationlehrer.forumactif.com>

⁷ Cf. ci-dessous.

⁸ Le premier congrès a bénéficié du soutien financier de la délégation à la langue française et aux langues de France (DGLFLF) et de l'Office pour la langue et la culture d'Alsace, le second congrès professionnel de celui de la DGLFLF, du Conseil régional d'Alsace, du Conseil général du Haut-Rhin et de l'IUFM d'Alsace. Les deux manifestations étaient placées sous le haut-patronage de la DGL-

FLF et de l'académie de Strasbourg.

⁹ Les conclusions de ce premier congrès ainsi que les actes sont téléchargeables sur le site de l'association Lehrer, à l'adresse suivante : <http://associationlehrer.free.fr/congres/default.htm>

¹⁰ Les conclusions et actes du forum régional et du second congrès professionnel ne sont pas encore disponibles en ligne.

¹¹ La maquette proposée par l'association Lehrer se trouve ci-dessous.



Association LEHRER

Association professionnelle des instituteurs et professeurs pour l'enseignement bilingue paritaire dans les académies de Strasbourg et Nancy-Metz

Propositions en faveur des recrutements des professeurs de langue régionale dans les premier et second degrés, dans le cadre de la réforme en cours des concours

I. Les concours du premier degré

Concours externe de recrutement des professeurs des écoles de langue régionale

II. Les concours du second degré

C.A.P.E.S., C.A.P.E.T et C. AP.L.P.

Ces propositions ont été alimentées par les réflexions des deux congrès professionnels de l'association, les 27, 28 et 29 octobre 2004 et les 27 et 28 octobre 2008, ainsi que par le forum régional du 24 octobre 2007. Elles tiennent compte à la fois des maquettes des concours actuels et de celles des nouveaux concours, diffusées le 17 octobre 2008 par le ministère de l'enseignement supérieur.

I. Concours spécial de recrutement des professeurs des écoles de langue régionale

Aménagement des concours spéciaux externe et interne des Professeurs des écoles de langue régionale actuellement ouverts dans les langues régionales de France et à extension régionale déterminée (Décret et arrêté 2001-2011 BO du 14 février 2001, pages 371 sqq.) *Le concours spécial de recrutement des professeurs des écoles doit vérifier outre les compétences dans la langue nationale et dans la langue régionale, toutes deux utiles à l'enseignant, la capacité à enseigner les différentes disciplines de l'école primaire dans ces deux langues. Les épreuves de ce concours se déclinent comme suit.*

Epreuves d'admissibilité

1^{re} épreuve (coeff.2) :

1^{er} volet (coeff.1) : Epreuve de français/culture humaniste

« À partir d'un texte de deux à cinq pages ou d'un dossier ne dépassant pas dix pages portant sur un thème de littérature, d'histoire, de géographie, d'histoire des arts ou d'éducation civique et morale, le candidat :

- présente dans une composition son analyse du texte ou fait une note de synthèse du dossier ;
- traite de questions dans les domaines de la grammaire, de l'orthographe et du lexique en relation avec le texte ou le dossier ;
- peut avoir à répondre à une question portant sur l'épistémologie ou l'histoire d'une des disciplines concernées. » (cf. maquette des nouveaux concours, annexe II)

2^e volet (coeff.1) : Epreuve de langue régionale identique par ailleurs quant à la forme et au contenu à l'épreuve de français.

2^e épreuve (coeff.2) Epreuve de pratique professionnelle portant sur les mathématiques ; les candidats composeront cette épreuve partie en français, partie dans la langue régionale au titre de laquelle ils sont recrutés (coeff.2).

En français : résolution de problèmes

En langue régionale : analyse de documents à caractère scientifique et réponses argumentées aux questions posées.

Epreuves d'admission

1^{re} épreuve (coeff.3) Epreuve orale prenant la forme d'un exercice pédagogique. Une épreuve professionnelle choisie parmi celles figurant aux épreuves d'admission du concours normal (par ex. histoire - géographie) ; l'épreuve consistera en une leçon ou une séquence d'activités en langue régionale, replacées dans leur progression disciplinaire et dans le déroulement d'une journée de classe. Le sujet de la leçon est extrait du programme de l'une des disciplines de l'enseignement primaire. La leçon est suivie d'un entretien.

2^e épreuve (coeff.3) Une épreuve orale d'entretien se déroulant dans les deux langues de l'enseignement bilingue pour lequel il est ouvert, à savoir le français et la langue régionale. Cette épreuve portera sur un dossier, fourni par le jury et constitué lui-même de documents dans les deux langues (étude de cas + textes) en français et en langue régionale.

II. Concours du second degré : C.A.P.E.S, C.A.P.E.T, C.A.P.L.P

Les concours doivent permettre de vérifier d'une part les compétences dans la langue nationale et dans la langue régionale et, d'autre part, les compétences à enseigner dans la langue régionale pour lequel ces concours sont ouverts. Les concours concernés sont des concours à extension régionale déterminée par le territoire dans lequel la langue est enseignée, au titre de l'arrêté du 12 mai 2003 relatif à l'enseignement bilingue dans les écoles et les sections « langues régionales » des collèges et des lycées, modifiant

l'arrêté du 14 septembre 2001. Les épreuves de ces concours sont conçues selon la maquette nationale des concours et selon les programmes nationaux. Les postes mis au concours sont des emplois implantés dans l'académie ou le département concernés par la langue régionale.

1. Aménagement des concours existants et création de nouveaux concours.

1.1. Modification des CAPES bivalents de langue régionale existants par suppression des valences français, anglais ou espagnol et remplacement de ces valences par une discipline enseignée dans la langue régionale dans les classes bilingues.

1.2. Création de nouveaux CAPES, CAPET ou CAPLP bivalents de langue régionale, dans les académies qui ne disposent pas de tels concours bivalents, en particulier dans les langues régionales d'Alsace et des Pays mosellans.

2. Maquette de ces concours bivalents

Epreuves d'admissibilité

1^{re} épreuve écrite : épreuve de langue régionale et dans cette langue (coeff. 2) portant sur un fait culturel ou sur un fait de civilisation. Exigence d'un haut niveau de compétence linguistique. La compétence langagière requise sera centrée sur les pratiques discursives (orales et écrites) en jeu dans l'enseignement.

2^e épreuve écrite (coeff.2) : épreuve se déroulant pour moitié en français et pour moitié en langue régionale, dans la valence disciplinaire des enseignements bilingues en langue régionale. Le candidat aura le choix, au moment de l'inscription au concours, entre les différentes disciplines enseignées dans les classes bilingues du second degré.

Modalités : Leçon en langue régionale et entretien en français ou leçon en français suivie d'un entretien en langue régionale. [Culture générale disciplinaire sur la base des programmes du second degré, épistémologie/histoire de la discipline].

Epreuves d'admission

1^{re} épreuve (coeff.3) : Cette épreuve prendra la forme d'un exercice pédagogique, également passé en langue régionale. Cette leçon, dans la discipline formant la seconde valence du concours présenté, portera sur une question du programme de collège et/ou de lycée. Elle sera suivie d'un entretien en langue régionale.

2^e épreuve (coeff.3) : épreuve orale sur dossier (études de cas, textes) en français et en langue régionale et entretien dans les deux langues, le français et la langue régionale considérée (Analyse du dossier, textes et connaissance du système éducatif et de ses valeurs pour l'enseignement du second degré).

III. Autres mesures (Premier et second degrés)

1. Généralisation progressive de l'inspection dans les enseignements de langue régionale et dans les enseignements disciplinaires en langue régionale, par exemple par la création d'une mission d'inspection spécialisée au niveau académique ou départemental.
2. En fonction du parcours de formation initiale et/ou continue dans la discipline concernée, accès possible des Professeurs des écoles "langue régionale" à l'enseignement dans les classes du niveau d'observation du collège (6^e et 5^e) et ce dans une des valences du concours du second degré (langue régionale et une discipline dite non linguistique).
3. Maintien de l'habilitation à enseigner une discipline dans la langue régionale au titre de l'actuelle « formation complémentaire » des IUFM. Mais les personnels habilités par l'IUFM ou par le rectorat n'auront pas préséance sur les personnels recrutés par voie de concours.
4. Transformation des concours internes selon les mêmes modalités que celles décrites dans cette fiche.

Enseignement bilingue au Centre scolaire du Bas-Lac de Marin

Si tout le monde semble convaincu de l'importance des langues dans le monde d'aujourd'hui et de la nécessité de l'enseignement par immersion, peu d'initiatives sont prises et celles qui le sont demeurent peu soutenues. Les quelques « pionniers » qui tentent quelque chose et qui devraient être des « moteurs » risquent de se décourager par manque de reconnaissance.

L'importance des langues n'est plus à démontrer ; tous les élèves fréquentant actuellement nos écoles devront connaître l'allemand et l'anglais. L'allemand parce qu'un grand nombre d'entreprises ont leur siège en Suisse allemande et l'anglais, qui s'impose comme la langue internationale. Tous nos élèves apprennent déjà l'allemand dès la 3^e année primaire et avec HarmoS, ils apprendront l'anglais dès la 5^e année. Récemment, lors d'un vernissage d'une exposition de dessins chez un vigneron, ce dernier a avoué aux élèves présents que le 85 % de son commerce se fait avec la Suisse allemande et qu'en sortant de l'école, il était insuffisamment préparé. Il a ajouté que les élèves avaient de la chance d'étudier des branches scolaires en allemand. Enfin, il ne se passe pas de semaine sans que l'on découvre un article traitant de l'apprentissage des langues.

Petit historique

En 1998, la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP/SR/TI) et l'institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDPP) publient un article sur l'enseignement bilingue (*Le Point de la Recherche*, bulletin d'information, janvier 1998) « En 1995 déjà, la CDIP et les directeurs cantonaux de l'économie publique, responsables de la formation professionnelle, ont émis des principes de base et des recommandations dans le but d'améliorer les compétences linguistiques par le biais de l'enseignement plurilingue et immersif à tous les niveaux. 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 ».

« L'enseignement bilingue... est un moyen approprié pour accroître l'efficacité de l'apprentissage des langues et compléter d'autres formes d'en-

seignement des langues étrangères... » (*Le point de la recherche*, Enseignement bilingue, Bulletin d'information de janvier 1998).

Le 5 mars 2003, Le Conseil d'État neuchâtelois dresse un rapport pour le Grand Conseil en réponse à une motion (998.115) du 4 février 1998 « Enseignement des langues étrangères ». Dans ce rapport, on peut lire en page 9, dans les conclusions : « des expériences d'immersion sont encouragées » (on ne dit pas comment !)

En 1997, l'étude que nous avons menée dans le cadre de l'ESRN (École secondaire régionale de Neuchâtel) a montré qu'il fallait remplir deux conditions pour assurer un enseignement bilingue :

- Avoir des maîtres motivés, avec de bonnes connaissances de langue.
- Trouver des moyens d'enseignement adéquats qui correspondent au plan d'étude.

C'est le cas pour l'EFA (Économie Familiale) puisque le livre existe en allemand. Cette branche a un fort quota d'heures, les caractéristiques des produits alimentaires sont souvent en trois langues (allemand, français et italien) ; le maître démontre souvent par des gestes les activités à réaliser et les ustensiles permettent une meilleure compréhension.

En EVA (Éducation Visuelle et Artistique), les interactions entre le maître et l'élève sont moins fréquentes ; il faut créer des situations : l'élève explique son dessin à ses camarades, fait un exposé sur un peintre, la classe visite une exposition commentée en allemand.

En 2002-2003, suite à une demande du syndicat intercommunal, l'ESRN établit un rapport assorti d'une demande d'expériences pédagogiques d'enseignement bilingue. Cette demande a fait l'objet d'un arrêté du Conseil d'État neuchâtelois du 17 décembre 2003.

Expérience au Centre du Bas-Lac

Pour la 5^e année consécutive, nous offrons à nos élèves des leçons d'EVA et d'EFA en allemand. Cela permet d'apprendre et de pratiquer la langue dans un autre environnement. Au début, l'initiation s'avère laborieuse d'une part en raison du manque de vocabulaire, de la gêne et de la peur de faire des fautes et d'autre part à cause du stress. Peu à peu, une certaine confiance s'installe. Les répétitions de phrases et de mots permettant aux élèves de se familiariser avec

le vocabulaire et avec les bases de dialogue, et – chez certains élèves – les peurs et gênes font place à des essais et des efforts de pratique qui méritent d'être relevés.

Assez vite, il nous est apparu qu'il fallait trouver des activités pour soutenir l'enseignement bilingue : visite d'expositions de peinture (Paul Klee à Berne), visite et achats de légumes dans une ferme à Gals. Mme Marlyse Terrier, maîtresse d'allemand et souvent de français s'est lancée dans des activités interdisciplinaires entre ces deux langues et le dessin ou la peinture. Cela a permis la confection d'un calendrier bilingue de l'Avent et d'expositions bilingues dans des « grandes surfaces », chez un vigneron proche de notre École. Cette ouverture vers l'extérieur est nécessaire dans ce type d'expérience. D'autres activités ont lié l'économie familiale et l'éducation visuelle artistique ; mentionnons la confection de sets de table par exemple. Cette innovation pédagogique demande un grand investissement aux enseignantes, Mme Marlyse Terrier et Mme Nadia Pirelli (EFA).



*Der warme Wind bläst
Auf dem Gesicht eines Kindes
Fröhlicher Blick*
Suzanne Richard

Depuis l'année dernière, nous avons introduit une nouvelle branche : MCC (« Monde Contemporain et Citoyenneté »). Les élèves abordent l'instruction civique et l'histoire contemporaine. Pour le civisme, le livre utilisé existe en allemand ; de plus, il est généreusement illustré par des dessins de Mix et Remix et plaît bien aux élèves. Pour la partie d'histoire, Mme Nussbaum a trouvé un moyen d'enseignement en Allemagne destiné à des élèves rencontrant quelques difficultés. Pour cette branche très scolaire, on pourrait craindre que les connaissances acquises soient inférieures à celles des élèves qui l'étudient en français. Toutes les études montrent que ce n'est pas vrai car les élèves doivent faire un effort plus important et qu'ainsi ils retiennent mieux la matière enseignée.

L'expérience a montré qu'il était nécessaire que l'un des maîtres enseignant en immersion assure l'enseignement de la langue. Ainsi, certaines notions peuvent être préparées lors du cours d'allemand en vue d'une application en EVA, en EFA ou MCC. Il faut par exemple donner aux élèves un lexique qui va correspondre à une activité dans l'une des branches enseignées en immersion.

Quelques constatations

Pour obtenir des résultats valables, il faut :

- prévoir un minimum de périodes en immersion si l'on veut un peu de sérieux chez les élèves
- mettre cet enseignement en lien avec la leçon en allemand ; certains éléments doivent se préparer en cours d'allemand pour être « utilisés » dans une autre branche
- fixer des objectifs précis et savoir les évaluer
- donner un enseignement entièrement (ou presque) en allemand, sinon les élèves ont tendance à attendre une éventuelle traduction en français !
- impliquer les parents

- reconnaître le travail des élèves par une mention dans le carnet scolaire
- former pratiquement et théoriquement les maîtres (au moins assurer des contacts avec d'autres enseignants impliqués dans de tels projets)
- jalonner l'année scolaire d'éléments de motivation
- mettre un « livre d'or » à la disposition des élèves pour leurs remarques.

Une aide bienvenue

Depuis l'année passée, nous avons pu bénéficier de l'aide de M^{me} Anne-Marie Bogdanska, formatrice à la retraite de la HEP-BEJUNE ainsi que de deux étudiantes de l'Université de Neuchâtel, M^{mes} Natacha Raynaud et Séverine Gonin, accompagnées de leur professeur M. Anton Näf. M^{me} Bogdanska nous a permis de mieux définir le cadre, les objectifs visés et de valoriser l'engagement des élèves. Les étudiantes ont assuré une évaluation « plus scientifique » des progrès des élèves (cf. article de Nathacha Raynaud dans ce même dossier de *ENJEUX PÉDAGOGIQUES*).

Conclusion

Si tout le monde semble convaincu de l'importance des langues dans le monde d'aujourd'hui et de la nécessité de l'enseignement par immersion, peu d'initiatives sont prises et celles qui le sont demeurent peu soutenues. Les quelques « pionniers » qui tentent quelque chose et qui devraient être des « moteurs » risquent de se décourager par manque de reconnaissance. Les instances politiques devraient se prononcer sur le sujet, débloquent des fonds, définissent une politique, un cadre ou alors dire clairement que ce n'est pas la voie à suivre.

Jean-Michel Erard

Directeur du Centre secondaire du Bas-Lac

Pour en savoir plus

Voir rapport du 22 février 2008 sur le site du Centre du Bas-Lac www.bas-lac.ch

Sensibilisation à une L2 à l'école enfantine

quelle didactique ?

La République et Canton du Jura (RCJU) fait œuvre de pionnière en la matière. Entre 2000 et 2003 a eu lieu une expérimentation en enseignement bilingue (français - allemand standard) dans une dizaine de classes-pilotes¹, de l'école enfantine à la 2P. Pour des raisons économiques, mais aussi de praticabilité du système, le projet ne s'est pas généralisé. Cependant, comme les conclusions de l'expérimentation étaient positives, le Département a choisi de modifier l'approche afin que chaque élève jurassien de l'école enfantine puisse bénéficier d'un contact précoce avec la langue du voisin.

C'est ainsi qu'est né *Bunti im Sprachenland, Begegnung mit der deutschen Sprache im Kindergarten*.

Bunti im Sprachenland² est arrivé dans les classes enfantines jurassiennes en septembre 2008³. Bunti est un caméléon qui emmène les enfants à la découverte de la langue allemande par différents thèmes en rapport direct avec la vie de la classe, les saisons et tous les événements qui jalonnent l'année scolaire. Un caméléon adapte sa couleur à son milieu comme une personne s'adapte de différentes manières à une nouvelle situation et il possède une langue très mobile – notre appareil phonatoire prend des positions très différentes, suivant quelle langue nous parlons. Il s'appelle Bunti parce que « bunt » signifie multicolore. Il est prévu que l'enseignante titulaire anime ces séquences. Nous recommandons de travailler avec Bunti le plus régulièrement possible.

Contenu du classeur⁴

L'expérimentation nous a laissé quelques idées qui ont bien fonctionné. Elles représentent environ un tiers de toutes les activités liées à l'apprentissage de l'allemand. Les autres activités sont tirées de livres pour enfants, de méthodes d'apprentissage précoce et de notre imagination. Nous n'avons malheureusement pu tirer que peu profit de matériel existant en Alsace par exemple, étant donné le contexte d'immersion, donc d'apprentissage qu'il y a là-bas.

Le recueil d'activités a la forme d'un classeur pour permettre d'ajouter ou déplacer des feuilles, ainsi que pour faciliter la reproduction de certains documents. Les activités contenues dans le recueil suivent le fil des saisons, mais il contient également diverses petites activités qui pourront être menées à n'importe quel moment de la

BUNTI
im
SPRACHENLAND



journée, de la semaine ou de l'année, afin de promouvoir le contact régulier avec l'allemand. Le recueil compte un peu plus de 60 activités, divisées en chansons, poèmes, comptines, rondes, jeux, bricolages et quelques recettes de cuisine. Les chansons, les comptines et les poèmes sont enregistrés sur un CD qui fait partie du moyen de sensibilisation. C'est une garantie pour une bonne prononciation.

Pourquoi à l'école enfantine ?

Le projet Bunti im Sprachenland s'inscrit dans les grandes lignes de la politique des langues en Suisse. Comme le préconisent la CDIP⁵ (2000) et la CIIP⁶ (2003), il faut offrir des occasions de rencontres diversifiées avec d'autres langues, cela déjà avant le début de la scolarité obligatoire. D'un point de vue neurologique et neurobiologique, de nombreuses recherches ont montré qu'il est idéal de mettre en place un contact précoce avec une autre langue à l'école enfantine. Le cerveau de l'enfant est en pleine croissance et la plasticité du système nerveux central particulièrement grande. C'est à cet âge-là qu'un enfant est le plus capable de développer une compétence de locuteur natif en matière de prononciation et d'intonation, car son système phonologique est en plein développement. Au niveau du développement cognitif, un enfant de 5 ans n'a pas encore d'a priori par rapport à une langue, il est très ouvert et très curieux. Il se démarque des élèves plus âgés par son plaisir à jouer avec la langue. Il faut cependant rester vigilant à certaines caractéristiques de personnalité. Il arrive que des enfants soient plutôt introvertis, expriment de la retenue et restent un peu plus longtemps que d'autres dans la phase de « silent period⁷ ».

Il est très important que le contact avec la langue allemande se fasse dans les meilleures conditions possibles : les activités doivent être ludiques et correspondre à l'âge des enfants. La motivation d'enfants de cet âge est intégrative, ce qui signifie qu'ils veulent comprendre ou entrer en communication avec la personne qui représente cette langue ici et maintenant. L'enseignante titulaire joue donc un rôle primordial. Il faut encore ajouter que les activités de sensibilisation à d'autres langues ne portent pas préjudice au développement de la L1 des enfants.

Quels sont les buts d'une sensibilisation à l'école enfantine ?

Une sensibilisation à une autre langue peut être implémentée dans divers buts, comme notamment la promotion du plurilinguisme d'une région, la conservation d'une langue régionale ou minoritaire, ou l'intégration d'enfants issus de la migration. Dans notre cas, la sensibilisation poursuit les buts suivants :

- découvrir la prosodie d'une autre langue,
- réveiller la curiosité pour d'autres langues et cultures,
- poser les fondations d'un futur apprentissage d'une manière tout à fait naturelle,
- élargir l'horizon des enfants (tout le monde ne parle pas la même langue et l'allemand est la langue de nos voisins),
- créer des liens entre L1 et L2,
- développer des stratégies de compréhension.

Les buts poursuivis ressemblent en partie à ceux d'EOLE⁸, mais les activités se concentrent plus particulièrement sur la langue du voisin, découlent du quotidien de la classe enfantine et sont destinées à être répétées.

Compétences et rôle de l'enseignante titulaire

Le modèle choisi met en scène l'enseignante titulaire. C'est elle qui anime les séquences allemandes. Dans des situations d'immersion, il est nécessaire que l'enseignante ait un bon degré de maîtrise de la langue, égal ou proche d'un locuteur natif. Dans le cadre d'une sensibilisation, il faut une enseignante titulaire sûre d'elle dans les séquences, flexible, avec un bon répertoire de locutions⁹. Afin que les enfants entendent de temps à autre un locuteur natif, on établira des contacts avec des personnes de langue maternelle allemande (visite de ferme, d'artisans, visite guidée d'un musée).

Voici quelques recommandations quant à l'utilisation des séquences allemandes :

- Parler lentement et distinctement. La L2 s'apparente à la langue que parle une maman à son enfant.
- Créer un lien entre le signifiant et le signifié à l'aide d'objets, images, gestes ou mimiques.
- Utiliser une marionnette pour rendre le concept vivant et répondre aux éventuelles questions de langue.
- Répéter souvent les rituels, chants ou poèmes

(régularité et la répétition sont des éléments très importants dans ce contexte de sensibilisation).

Il n'est pas nécessaire que l'enseignante titulaire parle uniquement l'allemand durant les séquences Bunti. Parfois il n'est pas possible d'employer un objet, une image ou une mimique pour se faire comprendre. La marionnette peut alors entrer en jeu pour expliquer. L'enseignante veillera également à ne pas traduire systématiquement les mots d'un poème ou d'une chanson.

Ces « îlots de langue allemande » seront introduits et clos par des rituels. On pourra compter les enfants, nommer le jour de la semaine ou parler de la météo un jour en français, l'autre en allemand ou en alternant les deux. Les enseignantes indiqueront clairement le changement de langue en utilisant par exemple une marionnette Bunti. Le caméléon doit faire partie de la classe : il est judicieux de lui réserver une place dans la classe, sur le panneau d'affichage et/ou dans le classeur de l'enfant.



Suite de Bunti im Sprachenland

Il est prévu de créer une suite pour la 1P-2P afin que les enfants aient un contact régulier avec la langue allemande jusqu'en 3P, moment de l'introduction de la méthode Tamburin. Les buts poursuivis seront les mêmes, à savoir sensibiliser à la langue allemande. Certaines séquences auront un lien avec les activités prévues dans le plan d'études¹⁰.

Conclusion

Comenius disait déjà dans sa *Didactica Magna*, chapitre XVII (1638) que « les mots ne devraient pas être appris sans rapport avec les objets ». Plus il y a de sens éveillés dans un apprentissage, plus il y a de canaux concernés, plus des associations peuvent se faire, donc la mémorisation puis la production avoir lieu. Les activités de sensibilisation à la langue allemande Bunti im Sprachenland s'inscrivent dans ce cadre. La matière fait sens ; répétée à plusieurs reprises dans des situations significatives et dans un contexte adapté, elle est reliée à des expériences positives.

Nathalie Charpié

Chargée de mission pour l'immersion

Références

- CHARPIÉ, N. (2002). Expérimentation de l'enseignement de l'allemand par immersion dans le canton du Jura. École enfantine et 1P. Rapports intermédiaires 2000-2001 et 2001-2002 du groupe de conduite. IRDP et RCJU 02.1004.
- CHARPIÉ, N. (2006). Expérimentation de l'enseignement de l'allemand par immersion dans le canton du Jura. École enfantine et premier cycle primaire. Rapport final du groupe de conduite. IRDP et RCJU 06.1006.
- FEUILLET, Jacqueline (2008). Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel. CRINI, Université de Nantes.
- FRÜHES DEUTSCH. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich. Starten schon im Kindergarten. Nr. 7, 2006.
- MÜLLER, Stefanie (2006). Theoretische und praktische Implementierung der bilingualen Bildung im Kindergarten – Konzeption einer lebensbezogenen bilingualen Didaktik.
- http://opus.bsz-bw.de/phfrr/volltexte/2007/2/pdf/VeroeffentlichungFreiDok_Diss.pdf

¹ Charpié, N., Expérimentation de l'enseignement de l'allemand par immersion dans le canton du Jura.

² Les dessins ont été créés par Madame Nicole Voelke de Delémont.

³ L'information générale quant à l'utilisation du classeur s'est faite en novembre 2008.

⁴ Il peut être commandé auprès de l'Economat Cantonal à l'adresse suivante : secrect@jura.ch

⁵ Recommandations relatives à la coordination de l'enseignement des langues au niveau de la scolarité obligatoire : « 8. L'acquisition des langues peut être favorisée par des approches didactiques particulières qui peuvent être introduites avant le début de l'enseignement des langues étrangères. »

⁶ « Des occasions de rencontres diversifiées avec les langues vivantes sont offertes aux élèves de façon à promouvoir l'acquisition d'attitudes d'ouverture vis-à-vis d'autres langues et à favoriser l'acquisition de compétences sociales et interculturelles. »

⁷ Phase durant laquelle l'enfant se contente d'écouter (compétences réceptives) et ne produit pas (compétences productives).

⁸ « Eveil au langage et ouverture aux langues ».

⁹ Un cours facultatif (linguistique/didactique) sera mis sur pied début 2009 par la HEP-BEJUNE.

¹⁰ L'environnement est une branche qui se prête bien à ce genre d'activités.

Réflexions pour la formation des enseignants primaires en langues étrangères dans l'espace BEJUNE



Depuis 1997, l'enseignement des langues étrangères à l'école obligatoire en Suisse fait l'objet d'un débat national particulièrement animé¹. La décision de la CIIP d'introduire l'anglais en 5^e et 6^e année pour la rentrée scolaire 2012/2013 au plus tard² a provoqué à son tour des prises de position des plus diverses. Cette introduction d'une deuxième langue étrangère à l'école primaire a des implications évidentes pour les élèves, pour les enseignants, mais également pour les instituts de formation et leurs étudiants. Dans cet article nous ferons le point sur la formation actuelle des enseignants primaires en langue 2 et proposerons quelques réflexions pour l'avenir de la formation en langues étrangères dans l'espace BEJUNE.

La formation actuelle des enseignants en langue 2

Afin de mieux situer les enjeux futurs de l'enseignement de deux langues étrangères à l'école primaire, il convient de comprendre la situation actuelle de la formation des enseignants en allemand (langue 2) dans l'espace BEJUNE. Nous prendrons pour exemple le cas des enseignants neuchâtelois.

La formation à l'enseignement d'une langue étrangère (l'allemand) à l'école primaire s'est faite en deux phases :

- La première phase commence à la fin des années quatre-vingt avec l'introduction de l'allemand en 4^e et 5^e primaire (100 minutes par semaine). L'enseignement avec le Cours romand est considéré comme une sensibilisation, et on n'attend pas de vrais acquis des élèves à l'issue de l'école primaire. À l'École normale, les futurs enseignants reçoivent une formation méthodologique, mais pas de formation linguistique.
- La deuxième phase débute avec l'introduction des nouveaux moyens d'enseignement Tamburin et Auf Deutsch en 1999-2000. Le statut de l'enseignement de la langue 2 à l'école primaire change : on doit aboutir à un réel apprentissage avec les élèves, des objectifs précis définissent une progression entre l'école primaire et l'école secondaire. En 2002, l'enseignement de l'allemand est avancé en 3^e primaire avec une leçon hebdomadaire à l'horaire. Dès la mise en place de la HEP-BEJUNE en 2001, les futurs enseignants reçoivent une formation méthodologique et didactique. Ils bénéficient en plus d'un stage linguistique de six semaines dans une classe germanophone (Module linguistique). Aucune autre formation linguistique n'est proposée.

Dans la formation actuelle, le Module linguistique permet aux étudiants d'approfondir leurs compétences linguistiques de

façon significative, et d'initier un changement d'attitude face à la langue. Or, le système en vigueur se heurte à deux difficultés majeures :

- Premièrement, le niveau de langue des étudiants au début de la formation est extrêmement hétérogène et, pour certains candidats, largement insuffisant. Les progrès faits durant le Module linguistique sont considérables pour la majorité des étudiants, mais parfois insuffisants pour certains pour enseigner la langue 2.
- Deuxièmement, en dehors du stage linguistique, aucun cours de langue n'est proposé. Les compétences acquises durant le Module linguistique s'estompent donc chez les étudiants, particulièrement ceux dont le niveau était fragile au départ.

Pistes pour une future formation des enseignants

Malgré une certaine évolution ces dernières années vers un enseignement plus professionnel de la langue 2 à l'école primaire, il est indéniable que le système de formation actuel présente de sérieuses lacunes. L'arrivée de l'enseignement de l'anglais à l'école primaire et la volonté affichée de la CDIP d'augmenter le niveau d'exigence linguistique des futurs enseignants sont deux éléments déterminants qui incitent à repenser le système actuel de formation des enseignants de langue. La restructuration de la HEP-BEJUNE en vue de l'application des réformes de Bologne permettra, nous l'espérons, de prendre en compte l'évolution récente de l'enseignement des langues.

Lys (1999) définit quatre compétences clés pour la formation des enseignants de langue étrangère à l'école primaire :

1. la compétence dans la langue cible,
2. la compétence socio- et interculturelle,
3. la compétence dans le domaine des théories d'apprentissage en général et des théories d'apprentissage des langues étrangères en particulier,
4. la compétence dans le domaine des démarches didactiques et méthodologiques de l'enseignement d'une langue étrangère.

Avec l'introduction de l'anglais, une autre compétence devient essentielle, à savoir

celle qui permet aux enseignants de langue de faire des liens entre les différentes langues présentes à l'école primaire. Pour ce faire, le futur enseignant doit pouvoir expérimenter lui-même l'articulation entre ces langues : le concept de « didactique intégrée » (mise en synergie des différentes didactiques des langues, y compris la langue 1 et EOLE) doit par conséquent être développé en formation initiale et continue.

Une formation globale adéquate permet aux étudiants de développer ces champs de compétences en formation initiale, de les maintenir et de les approfondir en formation continue. Dans ce contexte, et sans diminuer l'importance des autres compétences, la compétence dans la langue cible mérite une attention toute particulière puisque l'enseignant de langue ne doit pas seulement enseigner une langue 2, mais également en langue 2. Voici donc quelques éléments qui devraient, à notre sens, caractériser une nouvelle formation linguistique des enseignants des langues à l'école primaire :

Une formation qui permet aux étudiants de faire des choix.

Pour la grande majorité des futurs enseignants, enseigner avec compétence deux langues étrangères (allemand et anglais) n'est guère envisageable. La question du choix du profil des enseignants primaires (généralistes, semi-généralistes ou spécialistes) est donc d'une actualité toute particulière dans le domaine des langues. L'introduction de l'enseignement de l'anglais à l'école primaire est, selon nous, l'élément qui justifie l'adoption d'un profil de semi-généraliste pour l'enseignement des langues en tout cas. En effet, ce modèle offre la possibilité d'une formation initiale solide avec un éventail réduit de branches. Contrairement au modèle de spécialiste, il maintient une certaine polyvalence de l'enseignant lui permettant de garder une vision globale de son enseignement en classe, de pouvoir faire des liens entre différentes branches et d'envisager à moyen terme un enseignement de type EMILE/CLIL³ pour certaines branches.

Une formation qui permet aux étudiants de maintenir un certain niveau de langue acquis en amont de la formation⁴ et d'approfondir leurs compétences dans le domaine du futur métier.

Si l'exigence du niveau C1⁵ défini par le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001) est indispensable pour des projets de type immersif, le niveau B2-PLUS paraît pour l'heure un point de départ réaliste pour un enseignement plus traditionnel de la langue 2 : le niveau B2 atteste d'une base solide en langue 2, le

PLUS représenterait des aspects linguistiques spécifiques au métier de l'enseignant. Quel que soit le profil de formation choisi, des cours de langue en lien avec le métier d'enseignant doivent par conséquent être proposés en formation initiale et continue. Dans ce domaine, l'expérience d'un séjour linguistique dans un contexte professionnel (cf. Module linguistique actuel) est un grand atout. En plus des compétences linguistiques, il permet au futur enseignant de développer des compétences dans le domaine socio- et interculturel. Ces compétences ont une importance particulière dans le domaine des représentations et des attitudes face à la langue que l'on va enseigner et faire apprendre.

Une formation qui permet aux étudiants de développer leur performance linguistique face aux élèves.

Il est primordial que le futur enseignant ait l'occasion de développer des stratégies efficaces pour se faire comprendre et pour aider les élèves à progresser en langue 2. En effet, l'expérience montre qu'une utilisation adéquate et efficace de la langue 2 en salle de classe pose souvent problème, parfois en dépit d'une bonne maîtrise linguistique de l'enseignant. Cette performance linguistique doit être travaillée en institut de formation, mais ne peut se développer qu'en pratiquant et en ayant des feedback réguliers et pertinents sur sa pratique. L'accompagnement des étudiants devrait être assuré par des maîtres de stage particulièrement formés travaillant de concert avec les formateurs de la HEP.

Les recherches européennes relativement récentes constituent des références intéressantes dans la construction d'une nouvelle formation des enseignants en langues étrangères : le Profil européen pour la formation des enseignants de langue étrangère de Kelly et al. (2004) prend en compte un vaste éventail d'expériences européennes dans le domaine de la formation des enseignants de langue. Le référentiel de compétences Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale de Newby et al. (2007) est un outil de réflexion destiné aux futurs enseignants des langues concernant les connaissances didactiques et les compétences nécessaires pour enseigner les langues vivantes. Ces deux références constituent un premier pilier important pour la réforme de la formation des enseignants de langues à l'école primaire.

Conclusion

Les éléments évoqués ci-dessus permettraient sans doute de professionnaliser l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire et de contribuer ainsi à une

meilleure performance linguistique des élèves à l'issue de l'école obligatoire.

Ces mesures seules ne sauraient toutefois suffire : si la formation des enseignants doit évoluer, la réalité du terrain le doit également. Une définition claire des niveaux de langue attendus à la fin de chaque cycle (cf. le PER et le travail avec le Portfolio européen des langues ESP)⁶ constitue un point de départ. Cependant, les enseignants doivent avoir les moyens pour atteindre avec leurs élèves les niveaux de langue de plus en plus exigeants. Ce n'est en effet pas en ajoutant deux heures à la grille horaire à l'école primaire que les élèves augmenteront significativement leur performance dans une langue 2. D'autres dispositifs doivent sérieusement être envisagés dans les années à venir, notamment dans le domaine de EMILE/CLIL. Nous faisons l'hypothèse que le développement d'une formation de semi-généraliste dans le domaine des langues permettra aux réalités du terrain d'évoluer plus rapidement.

Catherine Bieri Petignat

Formatrice en didactique de l'allemand

Références

- Acklin Muji, D. (2007). Langues à l'école : quelle politique pour quelle Suisse ? Analyse du débat public sur l'enseignement des langues à l'école obligatoire. Bern : Peter Lang.
- Conseil de l'Europe. (2001). Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier.
- Kelly, M. et al. (2004). Profil européen pour la formation des enseignants de langue étrangère – un cadre de référence. http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc489_fr.pdf [consulté le 2 décembre 2008].
- Lys, I. (1999). Quelle formation initiale pour les enseignantes des cycles primaires ? In Wokusch, S. & Bonnet, C. (Ed.), Une école pour les langues : expériences, réflexions, propositions. Lausanne : CVP.
- Newby, D. et al. (2007). Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

¹ Cf. l'ouvrage de Acklin Muji (2007) pour une analyse de ce débat public.

² Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CLIP-SR/TI). (2007). Décision relative à l'introduction d'un enseignement de l'anglais en 5^e et 6^e années. Neuchâtel : CLIP.

³ EMILE : Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère. CLIL : Content and Language Integrated Learning.

⁴ L'expérience dans d'autres HEP montre que le fait d'exiger un diplôme international attestant un certain niveau de langue n'est pas garant d'un niveau homogène des futurs enseignants. Ce point mérite par conséquent une attention tout particulière.

⁵ Le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001) définit 6 niveaux de langue. A1 et A2 désignent un utilisateur élémentaire, B1 et B2 un utilisateur indépendant, C1 et C2 un utilisateur expérimenté. Ces niveaux peuvent être divisés en niveaux intermédiaires (p. ex. B2.2 ou B2 plus).

⁶ cf. <http://www.portfoliolangues.ch> (consulté le 4 décembre 2008).

L'enseignement en immersion à l'École supérieure de commerce de Delémont

Depuis quelques années, l'enseignement en immersion a la cote, car un tel enseignement permet d'une part de remplir les exigences en matière de langues stipulées par la CDIP et, d'autre part, il facilite la réalisation de projets professionnels ambitieux pour les élèves intéressés. Jusqu'à présent, les classes bilingues en allemand existaient dans les lycées, mais pas dans les autres types d'écoles du secondaire II. C'est regrettable, car l'immersion peut aussi bénéficier aux élèves qui visent une carrière dans le monde économique, le tourisme ou l'administration, domaines où la maîtrise d'une (ou plusieurs) langues secondes est fortement souhaitée. Pour cette raison, les autorités du canton du Jura ont décidé, en 2006, d'ouvrir une filière bilingue en allemand pour une classe de l'école de commerce de Delémont. C'était une première en Suisse romande. Par la suite, l'OFFT¹ a reconnu l'utilité de cette filière en délivrant un diplôme de maturité professionnelle commerciale bilingue.

Cadre de la filière bilingue

La proximité de la région bâloise avec son potentiel économique a voulu que l'allemand soit la langue retenue pour l'enseignement de la gestion financière, des mathématiques et de l'éducation physique, soit huit heures par semaine enseignées en immersion. En comptant aussi les heures spécifiquement réservées au cours d'allemand, on arrive, sur deux années de formation, à plus de 800 heures en immersion. Si on ajoute à cela la possibilité d'effectuer en région germanophone le stage pratique en entreprise de quatre semaines (une option choisie par quatre élèves sur sept), le niveau langagier B2 exigé par la CDIP devient réellement atteignable.

La maîtrise de l'allemand est une chose, mais elle ne doit pas s'acquérir au détriment des matières enseignées en immersion. Les élèves de la filière ont donc bénéficié dans un premier temps d'un appui facultatif en gestion financière et en mathématiques pour approfondir ou clarifier la matière traitée en langue 2. La réalité a vite montré que la complexité de la gestion financière demandait la présence obligatoire des élèves à cette heure de renforce-

ment. Par contre, l'heure supplémentaire réservée aux mathématiques n'a été que très rarement utilisée et, de ce fait, supprimée lors de la deuxième année. Tous les enseignants impliqués dans la filière ont profité d'une heure de décharge hebdomadaire lors des deux années de l'expérimentation.

Conditions d'accès et profil des élèves

Pour pouvoir suivre la filière, les élèves intéressés devaient en principe faire preuve d'une solide moyenne générale dans toutes les branches (4,5 sur 6), ainsi que d'une bonne note d'allemand (5 sur 6). L'inscription a été accompagnée par une appréciation du maître de classe et du professeur d'allemand. De surcroît, un séjour linguistique (de quatre semaines au moins) devait en principe faire partie de la formation. Il pouvait être effectué, sous différentes formes, avant ou pendant l'École supérieure de commerce.

Hormis les notes requises, la motivation des élèves constituait un critère essentiel. Celle-ci a été évaluée lors d'entretiens individuels. Finalement, une fille et six garçons ont été retenus, soit l'effectif minimal pour ouvrir une classe. Parmi ces élèves, un était déjà parfaitement bilingue, un autre régulièrement en contact avec la langue suisse alémanique parlée, deux élèves francophones avaient effectué au moins une année dans une école secondaire suisse alémanique et trois élèves francophones avaient fait des stages linguistiques dans une région germanophone. Les deux élèves qui avaient des connaissances d'allemand supérieures ont joué un rôle important dans la classe en aidant leurs camarades. Tous se sont présentés aux examens finaux de maturité commerciale. Un élève a échoué et doit répéter l'année.

Rôle du professeur d'allemand

Le professeur d'allemand est la plaque tournante de la classe bilingue. Il s'est assuré, en collaboration avec les professeurs des branches spécifiques, que les connaissances linguistiques des élèves suffisaient pour suivre un enseignement en allemand. Pour y parvenir, il a choisi une approche qui

met systématiquement l'élève au centre de l'apprentissage et qui vise, par le biais de la réception auditive, la production orale et écrite. Il s'est appuyé sur des longs métrages authentiques (« Das Wunder von Bern », « Neger, Neger, Schornsteinfeger »), des séries de la radio (« Philip Maloney », « das Schreckmümpfeli ») et des lectures qui accompagnaient les supports audiovisuels. Avec un tel enseignement, il a voulu donner à l'élève la possibilité d'entendre au maximum la langue parlée, d'enrichir son vocabulaire et lui offrir l'occasion de s'exprimer oralement aussi souvent que possible. Les élèves ont dû approfondir un aspect thématique par le biais d'une présentation PowerPoint, ils ont réalisé un clip vidéo présentant la filière bilingue (avec la collaboration du professeur de la filière TICE) et ont eu l'occasion de s'exprimer à travers diverses activités de groupe favorisant l'interactivité.

Les multiples productions écrites des élèves ont servi de point de départ à un travail approfondi de la langue. Leurs textes, ainsi que le traitement individuel des aspects langagiers problématiques, ont été rassemblés dans un portfolio afin de leur permettre d'observer les progrès accomplis dans la maîtrise de la langue écrite. Vu la nature technique des branches comme la gestion financière et les mathématiques, les cours d'allemand ont servi de champ d'expérimentation pour les élèves. Cette approche a déjà fait ses preuves : En mars 2007, tous les élèves ont passé avec succès le certificat d'allemand du niveau B1 (le taux de réussite moyenne à l'école figure autour de 60 %). De surcroît, leurs résultats lors des examens finaux de maturité commerciale en juin 2008 concernant la partie « grammaire et vocabulaire » et « écoute » ont aussi été significativement plus élevés que la moyenne des classes normales. Actuellement, nous pouvons donc affirmer que tous les élèves se situent entre le niveau B1 + et C1.

Évaluation de l'expérience

Pour évaluer le fonctionnement et la conduite de la filière bilingue 2006-2008, nous avons soumis un questionnaire aux élèves. Nous voulions connaître leur opinion sur les avantages et les inconvénients de notre formule. Nous nous sommes également intéressés à leur perception quant aux progrès réalisés en allemand. Le questionnaire a été rempli par tous les élèves.

D'une manière générale, l'expérience a été évaluée très positivement. Presque tous les élèves estiment avoir progressé significativement dans tous les domaines de langue. Un élève relève qu'il a davantage de confiance en lui, deux autres disent

qu'ils ont plus de facilités, un autre affirme avoir découvert des aspects de la culture germanophone qu'il ne connaissait pas auparavant.

Globalement, ils reconnaissent le travail fourni par les professeurs. Toutefois, ils souhaitent des cours mieux adaptés à leurs besoins et des activités plus variées à un rythme approprié. Presque tous disent qu'après une première période difficile, les matières enseignées ont été assimilées aussi bien que si elles avaient été présentées en français. Il est intéressant de relever qu'un élève affirme avoir mieux compris les mathématiques en allemand qu'en français. Trois autres observent qu'ils se sentaient obligés d'être plus attentif et de s'investir davantage en classe pour pouvoir suivre. Tous disent avoir dû travailler plus pour apprendre le vocabulaire spécifique des branches scientifiques, mais néanmoins recommandent aux futurs candidats de vivre une telle expérience.

Du côté des professeurs, tous ont exprimé une grande satisfaction d'avoir pu vivre une telle expérience. Certes, l'investissement demandé n'était pas négligeable, même avec une heure de décharge hebdomadaire, mais le fait de pouvoir travailler avec une petite équipe motivée et intéressée a été un réel plaisir.

La lecture des questionnaires confirme que cette forme d'apprentissage est perçue comme motivante et efficace. Elle démontre que l'enseignement en immersion permet d'atteindre des compétences langagières avancées, sans pour autant nuire à la discipline enseignée. Autre point positif: cet enseignement oblige les élèves à s'investir davantage. Ils participent plus activement au cours et s'ennuient moins.

L'analyse des réponses des élèves démontre qu'il n'est pas toujours facile d'adapter le contenu du cours à leurs besoins et qu'un enseignement frontal n'est guère la méthode la plus efficace pour ce type de classe.

L'année prochaine, l'expérience sera reconduite avec huit élèves. Pour atténuer l'impact des branches techniques, l'histoire sera enseignée pour la première fois en immersion. Ainsi, nous pouvons espérer que nos élèves sortiront de l'école encore mieux préparés pour faire face aux exigences du monde du travail.

Roger Grünblatt

Formateur, responsable de la filière bilingue

Projet pilote à l'École secondaire du Bas-Lac à Marin

En Suisse, l'enseignement en immersion (aussi appelé enseignement bilingue) au sein de l'école secondaire I est encore quelque chose de relativement rare, contrairement à ce qui se passe au niveau secondaire II, en particulier dans les lycées. L'école secondaire de Marin (Neuchâtel, École secondaire régionale du Bas-Lac) propose, depuis l'année scolaire 2003-2004, une filière d'enseignement en immersion. Ce projet pilote, basé sur un arrêté du Conseil d'État du canton de Neuchâtel du 17 décembre 2003, se poursuit en 2008, malgré son caractère expérimental et le manque de soutien et de reconnaissance, tant du milieu scolaire, que de la recherche. En effet, la thématique de l'enseignement bilingue à ce niveau n'a été que peu étudiée¹ et nous n'avons actuellement aucune étude proposant une vue d'ensemble sur l'évolution au niveau suisse.

La filière proposée à Marin est destinée aux élèves de 9^e année des sections maturité et moderne: ils suivent l'économie familiale (EFA, 4 périodes par semaine), l'éducation visuelle et artistique (EVA, 1 période), ainsi que, pour les élèves de maturité, le séminaire d'éducation civique (SEC, 3 périodes) en allemand. Ils ont en plus, et comme tous les autres élèves, également l'allemand en tant que branche d'étude au programme (4 périodes). Il faut aussi souligner que, dans cet établissement scolaire, les élèves n'ont pas la possibilité de choisir s'ils désirent ou non fréquenter la filière bilingue, puisque c'est la direction qui décide quelle classe va suivre l'expérimentation, et au sein de ce groupe, tous les élèves doivent suivre le programme.

Choix des disciplines

L'établissement scolaire du Bas-là a choisi trois disciplines pour l'enseignement en immersion, le choix ayant principalement été guidé par la présence dans l'école d'enseignants pouvant enseigner une discipline non linguistique en allemand. Ces trois branches sont cependant très atypiques, si on les compare à ce qui se fait au niveau du secondaire II. En effet, selon Elmiger (2008, 30), les disciplines les plus fréquemment enseignées en immersion (au lycée) sont l'histoire, les mathématiques, la

physique, la biologie et la géographie. Les disciplines proposées par le Bas-Lac, n'apparaissent que plus loin dans la liste (EVA et SEC), ou pas du tout (EFA).

Selon la discipline, le type d'activités proposées et le programme à traiter, la langue d'immersion joue un rôle très différent; les compétences développées en L2 sont donc elles aussi différentes. Durant les leçons pratiques d'EFA (cuisine) et d'EVA (dessin), la langue étrangère est utilisée d'une autre manière que lors d'un cours d'éducation civique, ou encore d'histoire de l'art ou de théorie sur la cuisine. La L2 a encore une fonction bien différente par exemple lors d'une leçon de mathématiques ou de physique. On peut donc distinguer des disciplines qui se basent sur des concepts verbaux, exprimés au moyen de mots, alors que pour d'autres, la langue est plutôt utilisée pour donner un cadre. Py (2003, 26) relève ces différences (« La différence des rôles langagiers ne tient [...] pas seulement à la différence des disciplines considérées globalement, mais aussi et surtout à la nature de l'activité à laquelle le discours est associé ») et nous propose de distinguer dans le discours trois types de contributions selon l'activité scolaire:

- Contribution régulatrice: « lorsque le discours a pour fonction de donner un cadre à une activité qui n'a pas de composante langagière propre (par exemple un exercice aux barres parallèles ». (Py, 2003, 26)
- Contribution auxiliaire: « lorsque le discours constitue un chemin d'accès à une notion qui ne trouve sa définition exacte que dans un langage artificiel, comme les mathématiques ». (ibid.)
- Contribution constitutive: « lorsque le discours est le lieu incontournable où se construit une notion ». (ibid.)

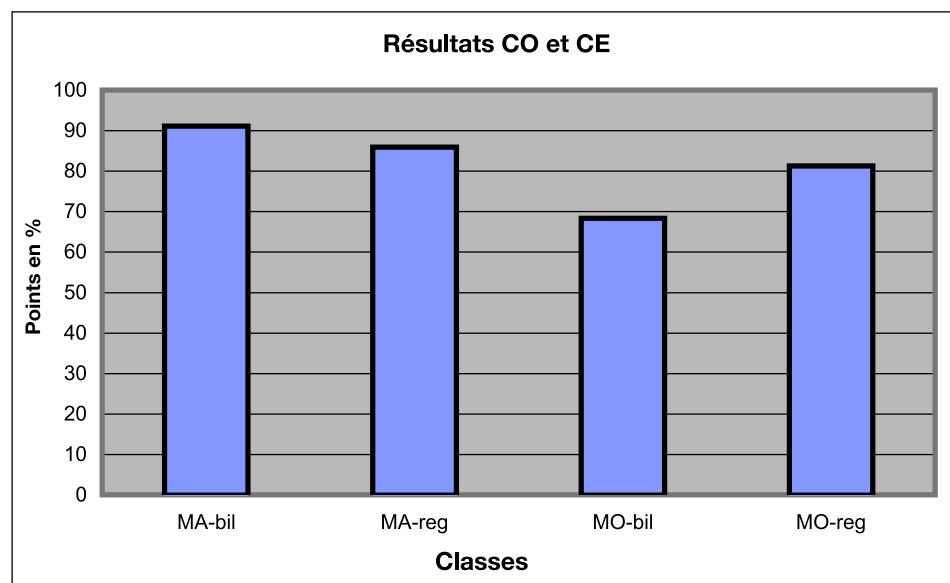
Au collège du Bas-Lac, et de par les disciplines enseignées en immersion, ce sont principalement les contributions régulatrices et dans une moindre mesure les contributions constitutives qui prédominent. En effet, pour l'apprentissage des systèmes politiques en SEC ou la lecture d'un ouvrage d'histoire de l'art, c'est l'aspect verbal qui est au centre; l'information est véhiculée à travers des concepts. Au con-

¹ Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie.

traire, l'enseignement pratique de l'EFA et de l'EVA se base sur des actions, c'est la réalisation d'un geste qui est visée. Dans ce cas, une réalisation concrète peut renforcer ou rectifier ce qui a été lu ou entendu : « Un malentendu sera aisément corrigé au moment de la réalisation de l'activité, et ne présente donc pas de difficultés particulières. C'est même le contrôle par l'activité qui est intéressant, en ce sens que celle-ci peut favoriser et étayer l'apprentissage de la langue » (Py, 2003, 27). La langue revêt cependant toujours un caractère régulateur, quelle que soit la discipline enseignée, puisque, pour donner des consignes, expliquer le

ses bilingues (9MA-bil et 9MO-bil), ainsi qu'aux classes parallèles n'ayant pas suivi la filière immersive (9MA-reg et 9MO-reg). Nous nous sommes limités aux parties du test concernant la CO et la CE.

Les résultats obtenus (cf. graphique) correspondent globalement à ce qui est attendu d'une telle filière puisque les élèves des classes bilingues obtiennent de meilleurs résultats que les autres, mais étonnamment, cela ne se vérifie que pour les élèves de maturité : les MO bilingues obtiennent des résultats légèrement moins bons que les MO réguliers.



Graphique : Résultats (en %) obtenus pour le test Fit in Deutsch² (CO et CE)

cadre ou faire de la discipline, l'enseignant utilise la langue pour contrôler le cours de la leçon.

Compétences langagières

Il est généralement admis que les élèves ayant suivi un enseignement en immersion ont des compétences plus élevées en compréhension orale (CO) et compréhension écrite (CE) que les enfants n'ayant eu de contact avec la L2 que durant les leçons d'allemand. Cela semble logique pour des élèves ayant suivi une filière bilingue « traditionnelle », avec des disciplines faisant appel à des compétences liées à des concepts langagiers. Qu'en est-il lorsque l'immersion se fait principalement par des disciplines plus « appliquées », qui joignent l'utilisation de la langue à l'aspect pratique et au geste concret ?

Suite à une demande de la direction de l'école, nous avons évalué en fin d'année scolaire les compétences langagières des élèves ayant suivi la filière en immersion durant l'année 2007-2008 au Bas-Lac, en faisant passer un test (niveau A2, test Fit in Deutsch 22) à tous les élèves des clas-

Il faut néanmoins considérer les résultats des classes de MO avec prudence, étant donné le nombre limité d'élèves testés. Cependant, ces résultats peuvent être mis en corrélation avec les disciplines en immersion que les élèves ont suivies. En effet, ceux de MO ont principalement eu des leçons bilingues durant lesquelles l'allemand avait un rôle contributif régulateur, alors que les MA, en SEC, devaient mobiliser et développer d'autres compétences pour surmonter l'obstacle du rôle constitutif de la L2. Il se pourrait ainsi que le choix de branches et le type d'activités proposées aient une influence sur les compétences langagières développées par les élèves durant les leçons en immersion.

Conclusion

Le choix des disciplines enseignées en immersion dans une filière bilingue n'est pas anodin, puisqu'il influence notamment le développement des compétences langagières des élèves par l'intermédiaire du rôle de la L2. Cependant, la décision de l'école secondaire de Marin de privilégier des disciplines plus « appliquées », et de cette manière de montrer à l'élève que l'al-

lemmand s'utilise en dehors du cadre strict des disciplines traditionnelles est à souligner. On peut néanmoins s'interroger sur ce choix d'enseigner des disciplines « moins critiques » qui ont probablement des conséquences moindres si cet enseignement pose problème à certains élèves. Peut-être pourrait-on alors, dans le cadre de l'enseignement d'une discipline qui a plus d'enjeux, proposer un enseignement véritablement Bilingue, et non plus MONOlingue en allemand ?

L'enseignement en immersion est sans aucun doute un enjeu pour l'avenir, en particulier au niveau du secondaire I et à l'école primaire. Ce défi est cependant lié à un certain nombre de difficultés qu'il faudra d'une manière ou d'une autre affronter et contourner en ajustant les programmes et les plans d'étude aux nouvelles exigences et en imaginant des approches didactiques adaptées.

Natacha Reynaud Oudot

Collaboratrice scientifique et doctorante à l'Université de Neuchâtel, étudiante en formation secondaire

Références

- Elmiger, Daniel (2008), La maturité bilingue en Suisse. La mise en œuvre variée d'une innovation de la politique éducative, Avec un avant-propos d'Anton Näf. Berne, SER. http://www.sbf.admin.ch/hm/dokumentation/publikationen/bildung/bilingue_matur_fr.pdf
- Gonin, Séverine (2008), Der Immersionsunterricht in der Schule Bas-Lac (Marin) im Kanton Neuenburg, Neuchâtel, Université de Neuchâtel (mémoire de licence).
- Py, Bernard (2003), "Introduction", In Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste, Aoste, IREVD, p. 15-33. www.goethe.de/rn/prj/pba/deindex.htm

¹ On peut néanmoins citer le travail de Gonin (2008), Der Immersionsunterricht in der Schule Bas-Lac (Marin) im Kanton Neuenburg, qui se base sur des enregistrements de leçons en immersion, des questionnaires, ainsi que des sur des entretiens.

² <http://www.goethe.de/rn/prj/pba/deindex.htm>, consulté le 10 décembre 2008.

Billet d'humeur

... What else? ...

YESSS!! Nous sommes tous condamnés à être bilingues! Ou presque tous. Car, comme l'a dit je ne sais plus qui: «*Un homme qui parle trois langues est trilingue. Un homme qui parle deux langues est bilingue. Un homme qui ne parle qu'une langue est anglais*». Ou américain, c'est selon.

Apprendre l'anglais avec le beau Georges, c'est le *top*, vachement *cool*, mais il nous l'a dit : *...you must be mistaken...*

Alors, cherchons l'erreur. Dès le berceau nos enfants sont immergés dans un univers social et commercial linguistiquement marqué. Le bébé vagissant apercevra son premier *parking* en sortant de la maternité. Il saura presser sur *on*, *off* et *play* avant de savoir dire maman. Le *zapping* n'aura plus de secret pour lui et il enfilera sans hésiter son *short*, son *T-shirt*, son *pull-over* et ses *baskets* avant d'entrer à la maternelle. Il fera régulièrement du *shopping* avec sa mère qui soigne son *look*, mais ce n'est qu'après avoir appris à lire qu'il demandera à sa *babysitter* si les objets vendus en soldes sont vraiment «*SALE*». Et dès l'instant qu'il aura accès à l'écrit, votre chérubin sera perdu pour la francophonie: *mail*, *chat*, *login*, *homepage*, *download*, *webcam*, *software*, *game*, *font*, *scanner*, *nickname*, *sms* ... il maîtrisera mieux que vous ce jargon jusqu'au jour où un *bug* le fera crier *shit*, avant de clamer *help*!

Les institutions publiques et privées unissant leurs efforts à coup de *ticketcorner*, *do-it-yourself*, *take-away* et autres *newsletters*, l'école n'aura peut-être plus besoin de s'en mêler. Nous baragouinerons tous – par immersion – un anglais de cuisine tout à fait potable!

Mais... même si émailler son langage d'expressions anglaises fait «jeune», «branché», en un mot: *in*, l'anglais n'est pas tout. Regardons derrière l'écran... du côté de l'école, où la marmaille s'évertue à apprendre les rudiments d'une deuxième, puis d'une troisième langue.

Learning center

Certes l'apprentissage d'une langue dépend du nombre d'heures de cours, de la méthode

employée et de la capacité du prof à transporter, à chaque leçon, les élèves à Vienne, Londres ou Madrid.

Mais il faut aussi considérer le noyau familial, la pulpe sociale et la carapace scolaire de l'élève. Arrive-t-il dans vos leçons propulsé par l'enthousiasme, les oreilles frémissantes d'impatience, les yeux brillants et la main déjà levée? Ou le trouvez-vous ligoté par de solides préjugés, étouffé par la peur, aplati par des expériences douloureuses?

Qui dit langue, dit communication: Emetteur, récepteur, message entre deux ou plusieurs subjectivités. Vous êtes là, adulte bilingue chargé de faire «entrer» vos élèves dans une langue qu'ils devront se faire «entrer» dans la tête. Mais qui sont-ils, face à vous? Se résigneront-ils à porter la casquette imposée par le programme scolaire ou souhaiteront-ils adopter l'uniforme complet d'une nouvelle langue avec, dans les poches, la culture qui l'accompagne?

Et si la deuxième langue en était une troisième?

...to be or not to be...

Je pense tout d'abord aux enfants qui ont tété, au sein de leur mère, le *Bernertütsch*, le romanche, ou un *dialetto* tessinois. Ces petits apprennent le Hochdeutsch ou l'italien en entrant à l'école depuis tant de générations, que cela ne semble plus poser de problème.

Passer la porte de la grande l'école signifie entrer dans la langue de Goethe ou celle de Dante. Cela fait partie de l'identité familiale et régionale.

Car c'est bien d'identité qu'il s'agit. Apprivoiser, puis maîtriser une deuxième langue, c'est accepter de revêtir une nouvelle identité. Pour les petits suisses qui ont barboté dans un dialecte, cela signifie grandir, accéder aux codes sociaux des aînés, comme leurs parents et leurs aïeux l'ont fait. Mais qu'en est-il des autres? De tous ceux qui ont été bercé en albanais ou en turc, à qui l'on a chanté des comptines en portugais ou en swahili, ou pour qui les mots doux résonnent en serbe ou en tamoul? L'entrée à l'école signifie-t-elle renoncer, oublier, abandonner? L'immersion dans la langue d'accueil implique-t-elle perte, déni, vide identitaire?

Et n'est-ce pas ce vide identitaire qui a conduit les jeunes des banlieues à se structurer autour d'une langue bien à eux?

Vous avez dit zarbi?

... c'est *chelou*! Les jeunes jouent du langage comme on construit sa maison, son

identité, sa coquille. Les neuveux des banlieues, mais aussi ceux du *chat*, des *sms* et de la cour de récréation de votre école. Ils fabriquent une langue évolutive, vivante, dont ils définissent et maîtrisent les codes sans effort. Une langue qui accueille leur créativité, une langue capable de traduire leur révolte ou leurs peurs de manière ludique avec, pour seules contraintes, les normes du groupe de pairs. S'agit-il d'une deuxième, d'une troisième ou d'une xième langue? C'est la leur. Elle leur sert d'étau, de paravent, de devanture. Elle est en harmonie avec leur capuchon, leurs *santiags* ou leur *piercing*.

Double culture

J'neco ap *La Marseillaise*
Mais c'est ici que je mange mes fraises
Au *deblé*, j'suis céfran
Et j'suis robeu en cefran

Kéblo entre ici et là-bas
Des fois j'ai envie de me séca
Mais c'est près d'Paris qu'j'ai grandi
Et l'Algérie j'l'ai tchav'quand j'étais p'tit

Alors où j'me vétrou?
J'me sens perdu, c'est chelou
Fierté d'être un djez à Paris
Tous les soirs, c'est Allah que je prie¹

Ca vient de *Panam'*, c'est anonyme, mais j'*kif*, et vous?

Back to the future...

Mais revenons à l'école, où vous aurez, face à vous, un groupe hétérogène de monolingues, bilingues, trilingues, dans lequel grouillent, au fond de la classe, quelques élèves qui ne maîtrisent pas leur langue maternelle, quelle qu'elle soit. Des élèves dont plusieurs ne savent pas toujours qu'une *meuf* n'est pas français ou que les grossièretés argotiques qu'ils profèrent à la récréation ne font pas partie du lexique scolaire de base. Des jeunes pour qui la communication doit être immédiate, rapide, fonctionnelle, *cool*.

Alors là, on ne peut pas simplement s'adresser au troupeau, il faut se demander, pour chaque brebis, ce que signifie l'entrée dans une autre langue. Lorsque la langue maternelle est solidement acquise, ancrée dans une histoire familiale stable, elle peut sans autre servir de rampe de lancement pour l'apprentissage d'une deuxième et d'une troisième langue. Par contre, si la maîtrise de la langue maternelle est rudimentaire, faute de modèle ou d'investissement parental, ou qu'elle a été gommée dès les premières années par l'ar-

¹ Source: Aguilou Pascal, Saïki Nasser, La Téci à Panam': parler le langage des banlieues, Paris, Michel Lafon, 1996.

got -appris dans la rue- du pays d'accueil, les fondements sur lesquels devraient s'appuyer les nouveaux apprentissages sont instables.

Nous revoilà face aux dimensions identitaires: la nouvelle langue est-elle perçue comme une menace pour l'intégrité identitaire ou est-elle ressentie comme un enrichissement? En Suisse francophone, l'allemand est sans doute le plus mal loti: connoté négativement par des générations de *welchs*, cette langue peine encore à enthousiasmer les foules. L'anglais par contre est au top ten. Lorsqu'on écoute en boucle «*Oops!.. I Did It Again*», «*Bad girls, sad girls*», «*Now I Believe In Miracles*» ..., comprendre le texte est vital pour appartenir à la *gang*. Le reproduire permet de s'identifier à la *star*. L'apprentissage de la langue devient alors un élément constitutif et positif de la construction identitaire. Il est motivant.

... so what?

Everything OK? Presque, j'ai encore un scoop pour vous: J'ai récemment découvert, avec ravissement je l'avoue, le prestigieux *Prix de la Carpette anglaise*, «*prix d'indignité civique, attribué à un membre des «élites françaises» qui s'est particulièrement distingué par son acharnement à promouvoir la domination de l'anglo-américain en France au détriment de la langue française*».²

Les lauréats sont-ils partisans de l'apprentissage des langues par immersion? Souhaitent-ils être compris en *live* à New-York et Pékin? Ou tiennent-ils absolument à afficher à quel point ils sont, eux aussi, *in*?

En guise de conclusion, je vous offre un *smiley... oops! ... game over!*

Mona Ditisheim

Projet d'appui langagier extensif à l'École primaire de La Chaux-de-Fonds

Le projet pédagogique d'*appui langagier extensif (ALE)* est une mesure d'aide spécifique au collège primaire des Endroits, à La Chaux-de-Fonds. Il vise à développer les domaines du langage et de la communication orale chez les élèves de milieu allophone qui sont en difficulté de compréhension et d'expression et qui ne bénéficient pas ou plus des mesures auxquelles ils ont officiellement droit en arrivant dans le canton de Neuchâtel, soit 20 semaines d'appui langagier à raison d'une période par semaine et 2 années de passage facilité dans le degré supérieur.

Précisons qu'en plus de ces mesures, et avec l'accord du canton, l'École primaire de La Chaux-de-Fonds a maintenu une classe d'accueil pour élèves primo-arrivants. Nous sommes persuadés que l'important travail d'intégration «culturelle» à la vie scolaire qui y est réalisé facilite le passage des jeunes allophones dans nos classes régulières, sans compter les efforts consentis pour faire entrer chacun d'eux dans l'apprentissage du français tout en renforçant leurs acquis scolaires antécédents dans les autres branches.

Ces mesures sont appréciables mais elles permettent rarement d'atteindre un niveau de langue suffisant pour suivre les programmes en toute sérénité. Les enfants concernés sont engagés dans un processus d'intégration vécu par toute la famille et qui peut prendre des années. La langue d'origine reste ainsi la plus couramment utilisée en dehors de l'école, le français étant confiné au cadre scolaire, et ce même chez des élèves nés chez nous. Dans ces conditions, le déficit langagier se réduit en fonction des compétences individuelles des jeunes, parfois extrêmement lentement, et pèse lourdement sur leurs résultats scolaires puis sur leur orientation.

Le collège des Endroits se situe dans un quartier populaire de l'ouest de la ville. Sa population scolaire est formée d'environ 65 à 70 % d'enfants d'origine et de langue étrangères. Ces enfants et leur famille sont accueillis par un corps enseignant engagé, patient et sensible à la problématique complexe ainsi engendrée. Toutefois, ni le savoir-faire pédagogique ni les quali-

tés relationnelles ne peuvent produire des miracles face aux obstacles d'ordre socio-culturel rencontrés. La question se pose en permanence de savoir comment faire pour amener les élèves allophones à mieux réussir leur scolarité.

Le projet d'*appui langagier extensif (ALE)* est né de ce questionnement et de la rencontre avec un civiliste, M. Thomas Müller, enseignant. Le service civil offre à l'école l'opportunité de concevoir et d'expérimenter un projet d'appui langagier sur une durée de 8 mois à des conditions financières que les rigueurs budgétaires ne permettent pas forcément. Nous sommes heureux que des énergies et des compétences soient ainsi investies dans des projets scolaires avec l'appui de la Confédération que nous tenons à remercier.

Le projet l'ALE a comme objectif de renforcer les compétences de compréhension et d'expression orale chez les enfants allophones en difficulté avec la langue française, ici considérée comme «Langue 2, (L2)».

Il s'articule autour des concepts du «français langue étrangère» (FLE), du «cadre européen commun de référence des langues» (CECRL) et du «Portfolio suisse des langues pour les degrés primaires» (PEL1). Ce dernier outil est d'ailleurs prévu par l'article 9 du concordat HarmoS pour l'allemand (L2) et l'anglais (L3).

Précisons que la mission confiée à M. Müller a été de mettre sur pied une méthodologie basée sur les objectifs du PEL 1, d'inventorier ce que le marché offre comme outils de travail proches de l'esprit du PEL, de faire le choix d'activités adaptées aux âges des enfants, d'inscrire ces activités dans un cadre de travail, de prévoir l'évaluation des compétences des élèves et de donner des pistes d'extension aux titulaires en matière de différenciation du travail de leurs élèves. Les ressources informatiques ont été prises en compte dans cet inventaire.

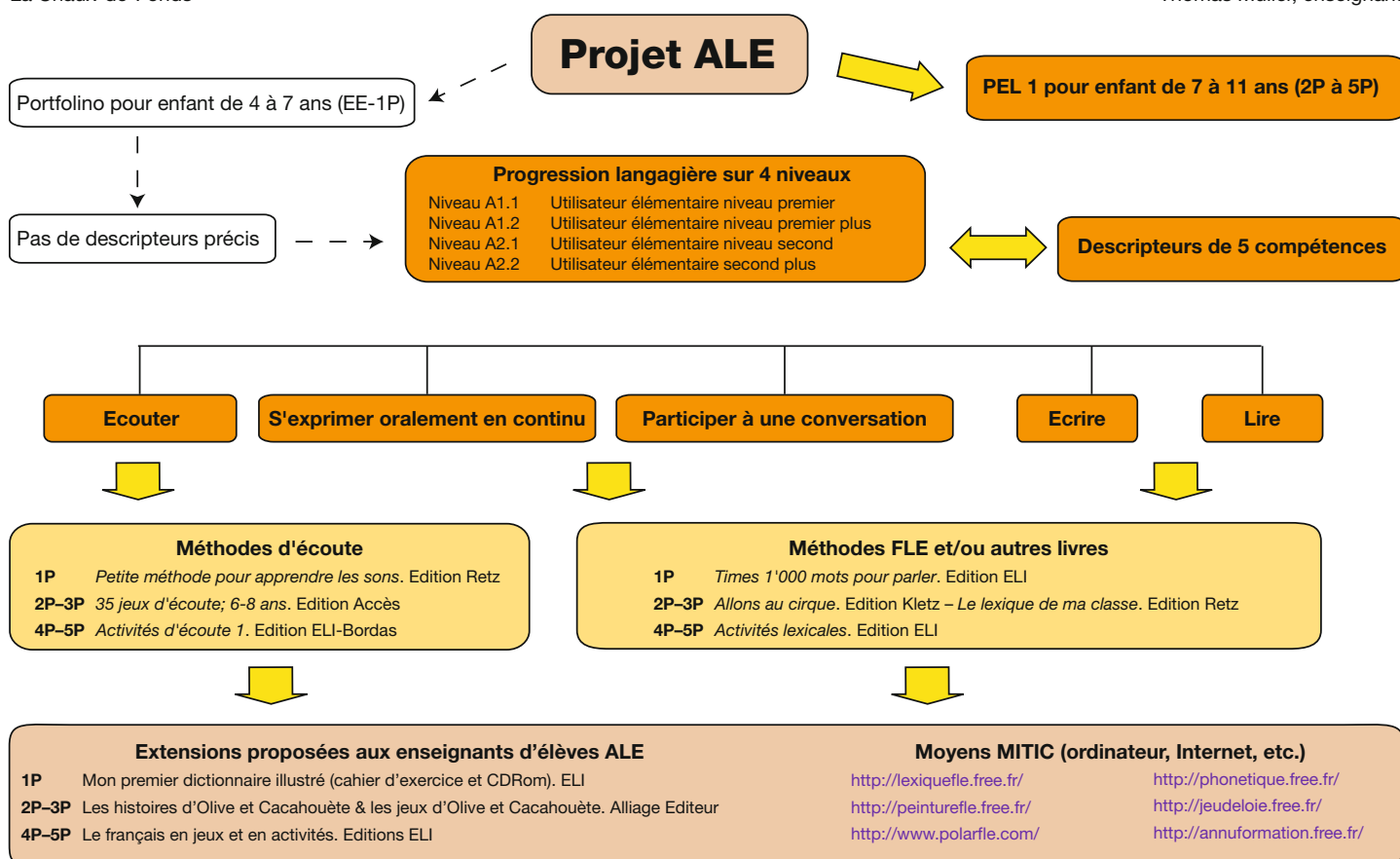
Le cadre institutionnel de l'expérience a été donné par le directeur, précisant les principes de collaboration entre ensei-

² De nombreux sites internet saluent la remise du Prix 2008, voire par exemple <http://www.cawa.fr/le-prix-de-la-carpette-anglaise-article002436.html>

Appui langagier extensif – ALE

Ecole primaire
La Chaux-de-Fonds

Jean-Luc Kernén, directeur
Thomas Müller, enseignant



gnant d'appui, titulaires, parents et élèves, notamment en termes de demande d'appui, de projet pédagogique et d'évaluation. Le projet fait l'objet d'une démarche d'ajustement permanente dans la mesure où il est conçu et appliqué de façon simultanée. Les contacts entre enseignant d'appui, titulaires et directeurs sont donc indispensables.

Pratiquement, les cours ALE se donnent par cycle de trois mois (12 semaines) à raison de deux fois deux périodes par semaine. Ils se déroulent selon un schéma type: expression orale, activités ludiques, compréhension orale.

L'expression orale a pour but d'augmenter le bagage lexical, de permettre à l'élève de s'exprimer en continu sur un sujet de la vie courante tout en visant un emploi de plus en plus correct et riche de la langue.

Les activités ludiques permettent de réinvestir et d'étendre le lexique en motivant l'élève mis en action. Certaines activités permettent de viser des objectifs du PEL1 spécifiquement.

La compréhension orale vise à l'autonomie de l'élève face à la perception de la langue. Les méthodes d'écoute permettent de tra-

vailler tant la perception sonore (syllabes) que la compréhension sélective (mots) et globale (sens de la phrase).

Les élèves constituent au fil des cours ALE un « classeur-portfolio ALE » personnel, qui intègre le PEL1. Celui-ci explicite les acquis en matière de langue selon le cadre européen et servira également pour le travail futur du titulaire en classe régulière. En effet, une fois le cycle ALE terminé, les élèves peuvent bénéficier d'un certain nombre de ressources mises à disposition de leur enseignant par le projet ALE en vue d'un travail différencié en classe (extensions sous forme de livres, CD Rom, Internet) afin que l'élève poursuive sa progression langagière de façon individualisée.

Pour ce premier cycle, une vingtaine d'élèves ont été inscrits par leurs enseignants et admis en ALE. Les élèves issus d'un même degré sont regroupés par 4 ou 5 et travaillent dans une salle particulière.

L'analyse des premiers effets montre en général une augmentation de la confiance de élèves en eux, une meilleure autonomie et une approche du français plus structurée. Cependant se pose la question du temps consacré à l'ALE, quatre périodes

pendant lesquelles l'enfant ne suit pas le programme de la classe. Cette constatation interpelle l'institution et impose une réflexion sur les priorités et sur les exigences en matière d'atteinte des objectifs du programme, notamment dans les degrés qui constituent une fin de cycle (3^e et 5^e année). Cette problématique peut se gérer de façon plus souple au cours des cycles.

Après quatre mois de collaboration avec M. Müller, on peut considérer que le projet est sur de bons rails. Le travail de pionnier réalisé par notre civiliste se révèle profitable et généralisable. Un outil de travail solide a été élaboré, testé et validé; il est à la disposition d'un successeur à M. Müller, il permettrait même d'institutionnaliser ce poste. Je tiens à féliciter notre jeune collègue pour la qualité de son travail autant que pour son investissement. Je suis convaincu que cette expérience de conduite approfondie d'un seul projet lui aura permis de développer quantité de compétences qu'il saura mettre à profit dès le début de sa carrière pour laquelle je lui souhaite plein succès.

Jean-Luc Kernén
Directeur de l'Ecole enfantine et primaire
La Chaux-de-Fonds

Peut-on améliorer l'enseignement de l'allemand ?

Les enseignants jurassiens de l'école primaire utilisent la méthode Tamburin pour enseigner l'allemand. Certains le font sans énoncer explicitement de règle de grammaire, d'autres en les expliquant. Tous connaissent les visées prioritairement communicatives de ce moyen d'enseignement, qui s'inscrit parmi les méthodes communicatives développées à partir des années 1970. Ce courant est le résultat d'une longue évolution de l'enseignement de la langue 2. Au départ, on utilisait la méthode de la grammaire-traduction. Aujourd'hui, maîtriser une langue doit pouvoir servir, avant tout, à communiquer avec ses pairs.

Dans mon mémoire professionnel, j'ai voulu savoir quel point de vue respectait au mieux cet objectif prioritaire de communication. Certains enseignants pensent que la méthode Tamburin, avec son enseignement implicite de la grammaire, contribue idéalement à cet objectif. D'autres pensent, au contraire, que l'enseignement grammatical doit se faire de manière explicite afin de mettre entre les mains de l'enfant tous les outils nécessaires à la communication. J'ai donc décidé de tester l'enseignement de la grammaire en classe. Les élèves, de 4^e primaire, étaient au nombre de 20. À mon arrivée, ils étudiaient la fin de la leçon 4C. J'ai donc pu débiter avec eux la leçon 4D et poursuivre jusqu'à la leçon 5A et 5C. Lors de mon expérimentation, j'ai séparé la classe en deux groupes : d'une part le « groupe implicite », c'est-à-dire celui auquel je dispenserais exclusivement des leçons de Tamburin avec un enseignement grammatical implicite, et, d'autre part, le « groupe explicite », qui recevrait des explications de grammaire en relation avec les leçons de Tamburin.

Lors de la toute première leçon, j'ai demandé au « groupe implicite » de rejoindre l'enseignant titulaire dans une salle annexe. Quant au « groupe explicite », il est resté avec moi dans la classe. J'en ai alors profité pour leur expliciter les quelques points de grammaire qui allaient apparaître au cours des prochaines leçons (4D, E, 5A, 5C). Je leur ai distribué, en début de leçon, une feuille sur laquelle ils pouvaient lire l'énoncé des règles suivi de quelques exemples illustrateurs.

À partir de notre deuxième rencontre, la classe entière était présente. J'ai alors débuté l'enseignement des leçons de Tamburin selon les contenus du livre du maître. Les leçons 4D, E, 5A et 5C ont nécessité 10 périodes de 45 minutes chacune, c'est-à-dire cinq semaines. Au cours de cette période, et à l'écart du « groupe implicite », j'ai retravaillé avec les élèves du « groupe explicite » par trois fois (entre cinq et dix minutes pour chaque rappel) les règles de grammaire vues lors de la première leçon. À la fin de ces rappels, je leur ai à nouveau distribué des feuilles récapitulatives que les élèves étaient libres de consulter chez eux. À la fin de ces 10 leçons, j'ai voulu vérifier les compétences de communication de chaque groupe tout en restant dans l'idée des actes performatifs. Il ne s'agissait donc pas de savoir parfaitement la langue d'un point de vue morpho-syntaxique, mais bien d'être capable de réaliser des actes de parole afin de faire agir l'autre dans le sens où l'élève le souhaitait. Dans la communication, les mots sont certes importants, mais le contexte joue également un rôle essentiel, ainsi que la relation implicite qui existe entre les deux interlocuteurs, le but de la communication, etc.

À la suite de ce test final, j'ai dépouillé et analysé les résultats. Sur les 54 occurrences produites par les élèves des deux

groupes, j'ai recensé huit occurrences qui me semblaient relever d'une tentative d'application de règle de grammaire. Parmi ces huit occurrences, cinq ont été dites par des élèves différents du « groupe explicite » et trois par le même « élève explicite » (voir graphique ci-dessous).

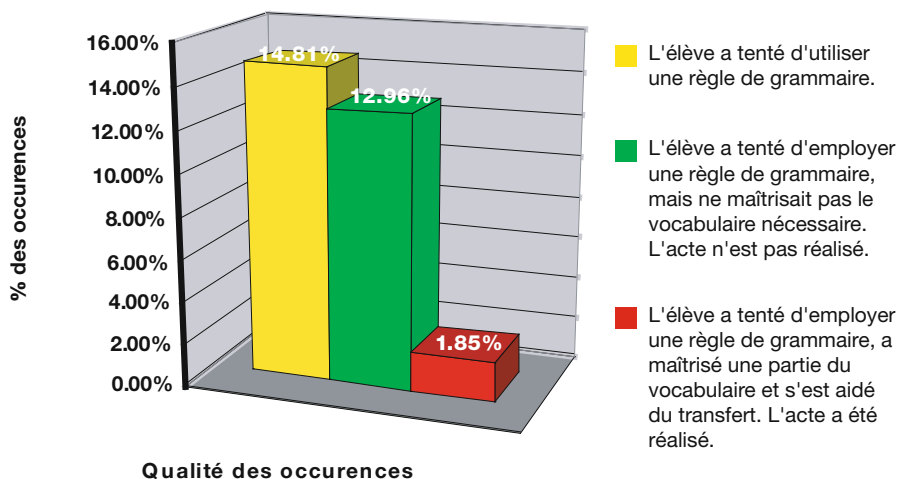
Parmi ces huit occurrences, sept n'ont pas été soutenues par une maîtrise du vocabulaire. (On constate également qu'elles n'ont pas reflété un acte de parole réalisé). Trois ont été accompagnées d'un transfert et ont alors permis la réalisation d'un acte de parole.

Enfin, un « élève explicite » a allié dans une phrase règle de grammaire, vocabulaire plus ou moins maîtrisé et switch¹. Il a alors réalisé l'acte de parole. Cela représente 12,5 % des huit occurrences ou 1,85 % des 54 actes de paroles réalisés correctement dans le test final en entier². Ce qui est infime.

Nous constatons donc les faits suivants : un élève qui tente d'appliquer une règle de grammaire mais qui ne maîtrise pas le vocabulaire nécessaire à l'acte de parole ne peut réaliser ce dernier. Un élève qui allie règle de grammaire et transfert ne peut pas non plus réaliser l'acte de parole s'il ne maîtrise pas le vocabulaire. Enfin, un élève qui tente d'appliquer une règle de grammaire, maîtrise plus ou moins le vocabulaire nécessaire et utilise sa L1 pour résoudre un blocage lexical réussit son acte de parole. Ce qui m'amène à supposer qu'un élève de dix ans ne maîtrisant pas le vocabulaire nécessaire à l'acte de parole ne saura que faire d'une règle de grammaire, même s'il tente de l'appliquer.

Ce qui gêne un enfant dans la réalisation d'un acte de parole est le vocabulaire.

Test final : l'élève a tenté d'utiliser une règle de grammaire



Les occurrences qui démontrent une tentative ou un emploi réel d'une règle de grammaire.

« Lexical knowledge is often at the roots of learner's problems » (Towell & Hawkins 1994, 216).

Par contre, les *formulaic utterances*, les formules que les élèves apprennent par répétition dans Tamburin semblent constituer un élément déterminant dans la réalisation de l'acte de parole : toutes les phrases qui étaient des formules ont permis au locuteur de réaliser l'acte de parole. Le 100 % des formules ont mené à la réalisation des actes de parole. Sur les 54 actes de paroles réalisés, une moyenne de 72 % l'a été grâce à l'emploi d'une formule. Contre seulement un seul acte qui a été réalisé grâce à la combinaison de l'emploi d'une règle de grammaire et de la maîtrise partielle du vocabulaire, soit 1,85 %.

Les *formulaic utterances* seraient alors un excellent moteur de réussite de la commu-

nication. La règle de grammaire couplée à la maîtrise du vocabulaire nécessaire dans la réalisation d'actes de paroles n'est pas un élément déterminant dans la réalisation d'actes de parole par des enfants âgés de 10 ans.

En conclusion, l'enfant de 10 ans apprend une langue en se basant quasiment exclusivement sur les formules. Même si on lui explique une règle de grammaire, il ne sera pas en mesure de l'utiliser. En effet, il n'a pas encore la faculté cognitive de discriminer des caractéristiques pertinentes parmi toutes ses occurrences. L'enfant apprend des phrases par cœur et attend le contexte propice pour pouvoir les réutiliser. Les situations complexes exigent toute l'attention de l'apprenant. Si nous lui donnons des règles de grammaire, l'enfant risque de se concentrer sur celles-ci sans grand succès, aux dépens des occurrences toutes

faites. Si l'enfant n'est pas prêt cognitivement à accueillir ces règles de grammaire, celles-ci ne lui seront d'aucun secours.³

Nathalie Faivre

Etudiante de la filière préscolaire primaire sur le site de Porrentruy (promotion 069)

¹ L'élève s'exprima ainsi : « Bist du malade ? »

² Chaque élève a produit 11 occurrences. Comme ils étaient 18, cela fait un total de 198 occurrences produites lors de ce test final. Parmi des 198 occurrences, seules 54 ont été évaluées comme actes de parole réalisés.

³ En ayant été confrontés à quelques règles de grammaire, il est possible que des élèves soient capables de redire une ou deux règles de grammaire. Mais ces connaissances resteront déclaratives jusqu'au moment où ils discrimineront eux-mêmes et généraliseront leur règles au reste de la langue. Seule une démarche cognitive personnelle peut être efficace. La grammaire doit être le résultat de propres constatations, de propres expériences. Et ce n'est que lorsque l'enfant aura à sa disposition une masse suffisante de données que le processus d'analyse commencera. Avant ce terme-là, tout ce qui pourrait lui être dit en terme de grammaire restera théorique.

Voyage inoubliable

Cela fait quelques semaines maintenant que notre séjour linguistique dans le canton de Lucerne s'est terminé. Bien entendu, ce stage a été vécu différemment pour chacun d'entre nous. Pour certaines personnes, cette expérience était plaisante, tandis qu'elle était plus difficile pour d'autres individus. Il est vrai que la HEP nous offre la possibilité de passer six semaines en immersion totale dans un environnement germanophone, alors comment ne pas en profiter ?

Je suis restée à Lucerne, lieu où je logeais, la quasi-totalité des six semaines. J'ai remarqué que le principal atout d'un séjour tel que celui-ci était le dialogue avec autrui. En effet, grâce à ce moyen, j'ai progressé dans la langue de Goethe et j'ai fait de superbes connaissances ; d'une part dans l'établissement scolaire en compagnie des élèves et des enseignants, d'autre part dans ma colocation. Les élèves étaient incroyablement compréhensifs, ils ont tout de suite compris ma situation en tant que personne de langue maternelle non-germanophone. Les écoliers m'ont soutenue tout au long de ce stage en reformulant leurs propos lorsque je ne comprenais pas, mais également en essayant de trouver avec moi un mot dont j'ignorais la traduction allemande. Pour nous étudiants, c'est un moyen formidable

de nous enrichir autant intellectuellement dans l'apprentissage d'une langue étrangère qu'au niveau humain. Effectivement, ce séjour a permis d'entrer en relation avec des personnes sympathiques, intéressantes et uniques. Cet aspect relationnel est la chose que je retiendrai principalement de cette expérience. Les échanges avec ces individus ont été très enrichissants. De plus, par le biais de la communication, nous apprenons la langue en situation ; tant par l'écoute, qui nous permet d'assimiler des intonations et des prononciations que par la parole, grâce à laquelle nous enrichissons notre vocabulaire. En effet, le fait de vivre continuellement dans un endroit germanophone nous contraint à utiliser un vocabulaire spécifique au langage classe mais également au langage de la vie quotidienne, en entrant en interaction avec les colocataires ou la famille et en vivant continuellement avec eux. Ce phénomène est propice à la découverte d'une nouvelle culture et d'un mode de vie particulier. L'intégration dans un milieu étranger comme celui-ci se fait naturellement, pour autant que nous ayons une certaine ouverture d'esprit et l'envie de découvrir un monde surprenant.

En outre, j'ai découvert de nouvelles méthodes pédagogiques. Je vais prendre ne serait-ce que l'exemple de la lecture.

Les élèves avaient le devoir de lire chez eux vingt minutes par jour. De la sorte, ils avaient la possibilité d'aller chaque semaine à la bibliothèque de l'école, dans le cadre scolaire, afin d'emprunter des ouvrages. Dès qu'un élève avait terminé son livre, il faisait un résumé de ses découvertes devant la classe. L'enseignant détenait toutefois une liste des lectures pour observer la progression des enfants et s'assurer de leur avancement. Un autre point intéressant que j'ai vécu dans cet établissement est l'organisation de certains goûters. Effectivement, une classe était désignée chaque semaine afin d'organiser les en-cas du mardi et du jeudi matins. Par ce fait, la classe mettait sur pied la collation et la boisson de ces deux moments. Néanmoins, elle devait respecter un règlement qui stipule que les goûters sont composés uniquement de fruits et de légumes. Ainsi, une classe avait notamment proposé une brochette de fruits composée de bananes, de poires et d'oranges accompagnée par du jus de pomme. Les enfants de cette classe se faisaient donc pour un instant vendeurs. Préalablement, il y avait bien entendu tout un système de cartes, où des pièces de cinquante centimes étaient représentées afin que les écoliers puissent payer leur consommation. A titre informatif, un en-cas ne dépassait jamais la somme d'un franc. Certes, cela demandait beaucoup d'organisation mais quelle satisfaction de voir ces enfants manger fruits et légumes en laissant de côté leur éternelle pâtisserie. Parce qu'il faut le savoir, une boulangerie était située précisément à côté de l'établissement scolaire. Cependant, lors de la mise sur pied de ces goûters, ils délaissaient volontiers cette boulangerie au profit d'une consommation plus saine.

Pour en revenir aux qualités d'un séjour en immersion, il est essentiel d'observer l'importante progression faite durant cette période. Il faut incontestablement prendre en compte nos capacités de départ et celles au terme du stage. La langue allemande nous est assurément moins étrangère à la fin de ce séjour. Cette immersion nous est bénéfique parce qu'elle nous aide à nous sentir plus à l'aise pour la prise en charge de leçons d'allemand. Bien-sûr, afin que cette progression se fasse, il faut oser aller à la rencontre des gens de la région en laissant nos aprioris de côté pour profiter pleinement des choses qu'ils ont à nous offrir. C'est un énorme avantage afin de s'approprier cette langue. Pourtant, j'ai un bémol à formuler. Je pense que le progrès au niveau de la grammaire se fait plus difficilement. Il m'était aisé de prendre de mauvaises habitudes linguistiques. En effet, en dehors du cadre scolaire, les personnes me corrigeaient moins facilement car pour elles,

le principal était de comprendre mes propos, c'est pourquoi il faut continuellement leur demander de nous reprendre lorsque nous faisons des erreurs grammaticales ou autres. Pour ma part, j'étais mal à l'aise de devoir solliciter leur aide, de ce point de vue, lorsque nous bavardions entre amis ou lorsque nous étions en soirée. Cela ne me paraissait pas du tout important dans ces situations, je privilégiais simplement la communication avec ces individus. Quoi de plus agréable que de parler simplement afin que l'autre comprenne notre discours et de profiter des relations amicales qui naissent. Néanmoins, en classe, les enfants se faisaient une joie de me reprendre afin de me corriger. Cette attitude nous liait davantage dans notre relation élève-stagiaire.

En conclusion, ce séjour en immersion totale restera gravé dans ma mémoire. Il m'a beaucoup apporté autant du point de vue intellectuel qu'humain. Non seulement,

j'ai fait des progrès au niveau linguistique, mais j'ai également fait connaissance de nouvelles personnes. Par conséquent, je pense que l'immersion est une très bonne occasion d'apprendre une langue étrangère pour autant que la situation sur place soit propice à l'apprentissage. L'assimilation se fera plus naturellement et les progrès seront plus marquants. De plus, certains automatismes se créeront. Personnellement, l'apprentissage s'est fait dans une atmosphère agréable, ouverte et détendue. Il faut savoir qu'avant le stage, j'avais énormément de doutes quant à l'expérience qui m'attendait, mais cela s'est rapidement dissipé une fois arrivée dans l'ambiance lucernoise.

Que du bonheur !

Floriane Rais

Etudiante de la filière préscolaire primaire sur le site de Porrentruy (promotion 0710)



Mon stage en Suisse alémanique

Du 20 octobre au 28 novembre 2008, j'ai vécu six semaines à Bettlach, petit village voisin de Granges dans le canton de Soleure. J'habitais dans la famille de l'enseignant de la classe où je faisais mon stage. Ma classe, une 6^e année, comptait 19 élèves. Exceptionnellement, nous étions deux étudiantes de la HEP dans la même maison.

Peu avant le début du stage, nous tous, les participants au stage linguistique, sommes

allés rendre visite à nos futures classes d'accueil. Pour moi, ce fut assez difficile. Mes connaissances d'allemand insuffisantes ne m'ont pas permis de comprendre tout ce qui m'était raconté. Mais je fus très bien accueillie et tous les enfants se sont donnés la peine de parler en allemand standard. Mais je ne me sentais pas rassurée en pensant à ce stage.

Dès le premier jour, les enfants m'ont bien reçue. Ils étaient très sympathiques

et cherchaient à discuter avec moi, ce qui m'a permis de faire vite d'importants progrès en allemand. Au début, ils rigolaient de mes erreurs de langue, mais à force de m'entendre raconter des histoires, ils ont fini par décrypter ce que je disais et se sont habitués à mes fautes.

L'enseignant aussi a été très agréable avec moi. Il m'a expliqué tous les détails de la classe, les méthodes et ses manières de travailler.

La première chose qui m'a frappée est que, dans le canton de Soleure, la 6^e fait encore partie de l'école primaire. Dans ma classe de stage, les élèves étaient très autonomes. Dans cette classe spécialement, ils travaillent par plan de semaine; ils n'avaient des cours oraux que pour introduire les nouveaux savoirs ou pour des leçons comme le sport ou les activités créatrices et manuelles. Chaque semaine, ils ont deux leçons de sport et une leçon de natation, durant toute l'année. Les matinées sont faites de 4 leçons, mais au contraire de chez nous, ils ne traitent pas une seule matière par leçon. Les enfants travaillent seuls; alors le maître interrompt parfois leur activité au milieu d'une leçon pour faire un peu de musique ou pour une lecture cadeau. Les récréations brèves sont calmes, les enfants ne courent pas partout tels des ouragans, ils restent à leur place, tranquilles, mais peuvent se détendre, prendre un livre ou aller aux toilettes. La grande récréation dure 20 minutes et là, ils vont se défouler dehors. Les matières enseignées sont assez similaires aux nôtres, je n'ai pas vu de différence, par contre, ils ont beaucoup moins d'enseignants spécialisés dans une bran-

che que nous. À la Chaux-de-Fonds, nous avions parfois une maîtresse de couture, un maître de travaux manuels, un prof de gym, etc. À Bettlach, les enseignants sont des généralistes qui enseignent tout. Enfin je parle de quelques enseignants avec lesquels j'ai pu discuter durant mon stage. Je ne peux pas en faire une généralité. En revanche, les élèves ont aussi des tests à passer en sixième, dont le résultat définira leur orientation dans une classe du degré secondaire.

Je trouve important de dire un mot à propos d'un programme informatique remarquable que j'ai découvert à Bettlach. Je ne l'avais jamais vu et je ne sais pas s'il existe dans le canton de Neuchâtel. Ce programme permet de calculer une note sur un nombre de points ou de fautes, d'enregistrer toutes les notes des élèves par branche, de faire la moyenne de la classe, des graphiques avec les moyennes de classe par rapport aux notes des élèves, etc. C'est une aide pratique et très efficace pour les enseignants. Mon maître de stage fait partie des personnes qui font des démonstrations de ce programme.

Au début, ce fut très difficile pour moi de vivre dans une famille inconnue, dans une maison où je n'avais aucun repère, aucune habitude, surtout que je suis très proche de ma famille et de mes amis. J'ai donc dû apprendre à vivre loin d'eux. C'est là que je me suis rendu compte de l'importance du cadre familial et des petites habitudes. Je suis donc rentrée tous les week-ends afin de retrouver les gens que j'aime, sans quoi, ce stage aurait été très difficile pour moi. Au bout de deux semaines, j'ai commencé à trouver des repères, de petites habitudes et, progressivement, je me suis sentie mieux dans cette nouvelle maison. De plus ma famille d'accueil était si gentille, toujours là pour discuter et elle faisait très bien à manger. C'était finalement très agréable et j'ai aussi beaucoup progressé grâce à leur ouverture.

Nous étions deux étudiantes dans cette famille. Une des filles de la famille avait un appartement au premier étage de la maison. Cette expérience a été très enrichissante. Nous avons vécu dans des appartements différents, mais nous nous sommes vues à tous les repas. Nous nous sommes soutenues dans les moments difficiles et nous avons parlé en allemand entre nous, afin de parfaire nos connaissances. Dans une famille inconnue, rien ne nous met plus mal à l'aise que des moments de vide lors des repas, à deux, nous avions toujours quelque chose à raconter. Et lorsque l'une d'entre nous ne trouvait pas un mot en allemand, l'autre était là pour donner ce mot. Nous avons donc aussi beaucoup appris par collaboration.

Je ne pense pas que le fait d'être deux étudiantes ensemble nous ait empêchées d'apprendre l'indépendance, d'apprendre à nous débrouiller seules dans un espace inconnu. Personnellement, ce n'est pas lors de ce stage que j'ai appris à me débrouiller seule, mais j'ai beaucoup appris et j'ai gagné en maturité. Et d'ailleurs, ce stage m'a permis de devenir amie avec une autre étudiante que je ne fréquentais pas beaucoup auparavant. J'ai aussi appris à la connaître et nous avons tissé des liens assez forts grâce à cette expérience.

J'ai aussi remarqué que le fait de rentrer les week-ends, m'obligeait à repenser en français puis, le dimanche soir, à refaire l'exercice de penser et de parler en allemand. Cet exercice mental m'a aussi beaucoup aidée dans mon apprentissage de l'allemand et je pense qu'à l'avenir, il me sera plus facile de reparler allemand car mon cerveau aura été habitué à cet exercice.

C'était aussi très intéressant de vivre chez l'enseignant avec qui je me trouvais en classe. On pourrait se dire qu'il est difficile de se voir 24 heures sur 24, mais nous l'avons très bien vécu, et cela nous a permis de nous connaître plus vite. De plus, lorsque l'on parlait à la maison, cela nous permettait de ne pas prendre du temps en classe, en dehors des cours, un gain de temps très appréciable, surtout pour mon maître de stage qui avait beaucoup de travail en dehors des cours.

Sur le plan personnel, j'ai aussi profité de ce séjour. Je joue beaucoup au curling et pour la saison de septembre 2008 à mars 2009, je me suis trouvée une équipe junior filles à Bienne (à 15 minutes de Bettlach), ce qui m'a permis de continuer à pratiquer mon sport, malgré ce stage, qui, il faut le dire, nous demande de mettre beaucoup de choses de côté. Que ce soit la famille, le sport ou le travail, tout doit être mis entre parenthèses durant six semaines, et ce n'est pas facile. Comme le hasard fait bien les choses, mon maître de stage était aussi un adepte de curling et il jouait aussi à Bienne. Les choses ne pouvaient pas mieux tomber. Nous nous sommes donc très bien entendus.

Activités menées durant le stage :

- Fil rouge : La chorégraphie. Nous avons les 6 semaines pour étudier une chorégraphie, la mettre en scène et la filmer. C'était un sacré pari ! Mais je fus enchantée car le résultat était exactement celui que j'attendais !
- Pour Halloween, nous avons fait une soupe à la courge en classe, durant la matinée, et l'après-midi, nous l'avons réchauffée et mangée pour le goûter. C'était aussi sympathique et nous avons eu la chance d'avoir une cuisine à disposition.

- J'ai donné plusieurs leçons de français dans ma classe et j'ai aussi donné une leçon de français dans une classe de l'école secondaire et ce fut une expérience extraordinaire, je n'avais jamais eu l'occasion de travailler avec des élèves plus âgés.
- Chaque jour, je leur ai lu un chapitre du Petit prince en allemand. Après chaque lecture, nous parlions de ce qui s'était passé dans le chapitre en question, ce qui nous a permis d'aborder beaucoup de sujets et donc, pour moi, de parler beaucoup en allemand avec les élèves.
- Nous devions aussi créer une activité autour de Paul Klee. Je leur ai fait dessiner aux néocolors sur de la toile de jute. Ils avaient fait un brouillon auparavant. L'idée principale était de représenter une image en suivant l'idée de Paul Klee, présentée auparavant. Avec la HEP nous étions allés visiter l'exposition à Berne afin de découvrir cet artiste. Le résultat était très beau et très intéressant. Affiché contre un mur, on aurait dit une grande toile de jute, décorée de plusieurs idées différentes.
- Une autre séquence était l'activité EOLE (ouverture aux langues). Après avoir choisi une langue dans une liste, les élèves de ma classe de stage devaient, par groupe et sur des ordinateurs portables disponibles en classe, faire des recherches à propos de la langue du pays concerné et déposer leurs résultats sur une petite affiche, activité qu'ils ont très bien réalisée.

Au début du stage, je pensais que j'allais avoir du mal à tenir les 6 semaines. En classe, je faisais beaucoup d'écoute. Au début je ne donnais qu'une leçon par jour au maximum. Mais petit à petit j'ai trouvé mes marques en classe comme à la maison. Les élèves aussi ont appris à me connaître. Je me suis aussi beaucoup rapprochée de ma famille d'accueil et de l'étudiante qui vivait avec nous.

La dernière semaine, j'étais soulagée de rentrer enfin chez soi, de retrouver mes petites habitudes et ma famille, mais aussi j'éprouvais de la tristesse de ne plus revoir ces enfants qu'on a tant aimés et cette famille qui nous a si bien accueillies. J'avais aussi de l'inquiétude à cause de ce qui nous attendait à notre retour (des examens) et surtout, de la nostalgie de tous les beaux moments passés dans ce village. J'ai donc remarqué que ces 6 semaines ont passé très, et même trop, vite. J'en ressors avec un bon niveau d'allemand, et... ils vont tous me manquer.

Laetitia Guizzardi

Etudiante de la filière préscolaire primaire sur le site de La Chaux-de-Fonds (promotion 0710)

Jessica Cornuz

Etudiante de la filière préscolaire primaire sur le site de La Chaux-de-Fonds (promotion 0710)



- *Vous venez de terminer un stage linguistique en Suisse alémanique. Parlez-nous de cette expérience.*

D'abord je dois signaler que je viens d'une filière CFC en informatique, passe-elle DUBS. Comme j'avais choisi l'anglais comme langue seconde dans mon diplôme, je devais attester à mon entrée à la HEP d'un niveau suffisant en allemand. J'ai donc opté pour un séjour linguistique en Allemagne qui s'est terminé par l'obtention du ZMP (Zentrale MittelStufePrüfung). Ce titre est reconnu par la HEP. Mais comme je n'ai plus pratiqué l'allemand régulièrement depuis ce séjour en Allemagne qui date de presque deux ans, j'accusais un déficit au début du stage en Suisse alémanique.

Le départ de l'expérience a été frustrant, car je me rendais compte de mes lacunes. On se sent impuissante au niveau langagier pour faire face aux multiples attentes des élèves. Les maîtres de stage connaissent bien notre situation, mais les élèves en revanche ont de la peine à comprendre cette difficulté. Heureusement, l'allemand revient très vite dans la vie quotidienne. A la fin de mon séjour de neuf mois en Allemagne, j'étais suffisamment à l'aise pour parler de tout, de politique, des faits divers, de la criminalité, de toutes sortes de sujets. Je lisais couramment le journal, etc.

- *Avez-vous le sentiment d'avoir progressé et si oui, sur quel(s) plan(s) ?*

En classe, on est conditionné par le contexte spécifique de l'environnement sco-

laire, lequel définit des pratiques très stéréotypées. De ce point de vue, c'est un peu frustrant. En revanche, j'ai fait des progrès énormes concernant le langage utilitaire de la communication pédagogique courante.

Oui, j'ai beaucoup progressé au niveau de la compétence de communication en classe. Dès qu'on arrive à s'exprimer clairement, on s'améliore également sur le plan de la gestion de classe.

- *De quelles conditions de travail avez-vous bénéficié ?*

Je me trouvais dans une classe de 3P dans la région d'Olten : un collège de 7 classes dans une zone de localité de moyenne densité. Cette école dispose de moyens matériels très importants : un beamer dans chaque classe, des classes spacieuses, un ordinateur par enseignant, un matériel abondant dans les armoires, des cartes géographiques multiples, etc. Certes les classes ont un effectif moyen élevé de 22 à 26 élèves.

Sur le plan des contacts, j'ai eu de la peine à communiquer avec les autres enseignants de l'école qui parlaient toujours en dialecte entre eux. Ils n'imaginaient certainement pas que je ne pouvais pas suivre leurs discussions. Ils n'ont pas changé leurs habitudes pour moi, sauf lorsqu'ils s'adressaient directement à moi, et encore...

- *Indépendamment de la langue, la vie scolaire est-elle la même en Suisse alémanique ?*

Je n'ai pas noté de différences particulières. Les approches pédagogiques sont plus directives : peu ou pas de socioconstructivisme, la plupart des activités sont menées de manière frontale. L'enseignant transmet son savoir et demande aux élèves d'appliquer. En Suisse romande on part beaucoup des représentations des enfants. Là-bas, on en fait l'économie la plupart du temps.

La particularité du passage du dialecte à l'allemand standard dans la classe est marquante. J'ai le sentiment que les élèves apprennent une deuxième langue lorsqu'ils entrent dans la classe.

- *Quelle représentation les élèves ont-ils de vous ? Est-ce la même situation de stagiaire que celle que vous vivez dans votre canton ?*

Non, les relations sont différentes. Dans notre canton, je suis immédiatement perçue comme une future enseignante. Là-bas,

on se gêne de parler, on s'affirme moins. J'ai dû établir un registre « copain-copain » pour établir une bonne communication avec les élèves : parler de leurs intérêts, de leur animal de compagnie, etc.

- *Quels rapports professionnels avez-vous entretenus avec les collègues ?*

J'ai plutôt eu des rapports extraprofessionnels que des rapports pédagogiques. En revanche, avec mon maître de stage, nous avons beaucoup échangé à propos des modèles pédagogiques de référence.

Il accorde beaucoup d'importance au rodage, à l'exercice, au drill des connaissances.

- *Quel message adressez-vous à vos cadets qui vivront ce module l'an prochain ?*

J'ai envie de leur dire qu'il faut qu'ils se lancent, s'efforcent et s'exercent à parler au quotidien. Il est essentiel de profiter au maximum des occasions qui se présentent. Eviter de se poser des tas de questions. Saisir toutes les opportunités qui ne se représenteront plus. Ces six semaines sont inscrites au programme de la HEP, il faut en tirer le meilleur bénéfice. Il ne faut pas penser à la réussite de l'examen, mais aux compétences à acquérir, se donner des objectifs personnels.

Lynn Hättenschwiler

Etudiante de la filière préscolaire primaire sur le site de La Chaux-de-Fonds (promotion 0710)



- *Vous venez de terminer un stage linguistique en Suisse alémanique. Parlez-nous de cette expérience.*

Bien que je sois bilingue et m'exprime parfaitement en dialecte alémanique, j'ai commencé ce stage avec un peu d'appréhension. C'était la première fois que je partais aussi longtemps de la maison. J'avais le sentiment que j'allais perdre tous mes repères.

Quand je suis arrivée à Grenchen (Granges), tous mes préjugés se sont effacés. J'ai été accueillie au sein d'une famille avec un enfant de trois ans. Tout de suite je me suis sentie à l'aise. J'ai découvert le logement et la chambre qui m'était destinée. Mon arrivée à l'école s'est également bien déroulée. Les premiers contacts avec la classe et avec les autres enseignants de l'école ont été très positifs. Ma maîtresse de stage avait l'habitude de cette situation. Bien qu'elle maîtrise parfaitement le français, elle a joué le jeu et ne m'a parlé qu'en allemand. De plus, nous étions 5 étudiants de la HEP à être accueillis dans cette école, ce qui était rassurant en début de séjour. Nous nous retrouvions souvent à la fin des cours pour échanger sur nos expériences de la journée.

- *Avez-vous le sentiment d'avoir progressé et si oui, sur quel(s) plan(s) ?*

Sur le plan de la langue d'abord, ce qui peut paraître étonnant comme je suis bilingue ! J'ai pu créer des liens avec tout mon entourage, ma famille d'accueil et les collègues

de l'école. D'autres stagiaires alémaniques de Soleure étaient aussi présents dans cette école et venaient dans ma classe tous les vendredis. J'ai donc eu l'occasion de multiples échanges avec les futurs enseignants alémaniques. L'ambiance était très animée.

- *De quelles conditions de travail avez-vous bénéficié ?*

Ma tutrice m'a laissé beaucoup de liberté dans les activités scolaires, compte tenu de ma maîtrise de l'allemand. J'ai peut-être profité davantage de ce stage que d'autres étudiants qui éprouvaient encore quelques difficultés langagières.

- *Indépendamment de la langue, la vie scolaire est-elle la même en Suisse alémanique ?*

J'ai constaté des différences au niveau du programme d'enseignement et de l'organisation de la vie scolaire. J'ai aussi remarqué que l'école disposait de moyens financiers plus importants que chez nous. Le calendrier annuel se décline différemment. Les périodes de vacances en particulier ne coïncident pas avec notre planning.

- *Quelle représentation les élèves ont-ils de vous ? Est-ce la même situation de stagiaire que celle que vous vivez dans votre canton ?*

J'ai l'impression que nous n'avons pas vraiment le même statut là-bas. Les enseignants nous voient davantage comme des étudiants en mobilité qui viennent apprendre la langue, nous ne sommes pas vraiment considérés comme des futurs collègues. Cette situation n'a pas que des désavantages ; elle permet de créer des complicités avec les élèves, un type de relations que nous ne pourrions pas entretenir dans l'espace BEJUNE, territoire où nous sommes considérés comme des enseignants en formation.

- *Quels rapports professionnels avez-vous entretenus avec les collègues ?*

Il faut savoir qu'à la salle des maîtres tous les échanges ont lieu en dialecte. Pour celles et ceux qui ne comprennent pas le « schwizertütsch », c'est frustrant ! Pour moi, je n'en ai pas ressenti les inconvénients.

- *Vos représentations de la Suisse alémanique ont-elles évolué ?*

Comme ma famille est d'origine alémanique, j'ai baigné dans cette ambiance culturelle dès ma naissance et mes représentations de

cette région linguistique n'ont pas évolué durant mon séjour linguistique.

- *Quel message adressez-vous à vos cadets qui vivront ce module l'an prochain ?*

De se lancer dès la première semaine, dès le premier jour dans leur environnement. De pratiquer au maximum la deuxième langue en pensant à l'examen qui sanctionnera le résultat.

Florian Schnyder

Etudiant de la filière préscolaire primaire sur le site de Porrentruy, (promotion 069)



- *Vous terminerez votre formation initiale l'été prochain. Comment vous situez-vous par rapport à l'apprentissage des langues en Suisse ?*

Il faut tout d'abord que je précise que je suis bilingue, ma langue maternelle, c'est le bâlois (dialecte suisse alémanique). J'ai vécu mes trois premières années à Reinach près de Bâle, puis j'ai passé quelque temps en Alsace et je vis dans le canton du Jura depuis 1986. J'ai appris le français à l'école enfantine et à la maison je continue à parler le dialecte avec tous les membres de ma famille qui sont alémaniques.

Compte tenu de ma trajectoire personnelle, j'ai vécu de manière particulière l'an dernier le module linguistique : en fait, je n'avais pas besoin de cette mise au point linguistique et a posteriori si j'en avais eu le choix, j'aurais plutôt opté pour un stage dans la troisième région linguistique de notre pays : le Tessin. Au lycée j'avais l'italien comme troisième langue et quelques semaines de stage dans une classe italophone auraient élargi mon champ d'expérience.

Actuellement je suis en stage dans une classe de 3-4P et j'ai l'occasion d'enseigner l'allemand à mes élèves. Paradoxalement, je constate que mon bilinguisme ne constitue par forcément toujours un avantage. J'utilise naturellement un vocabulaire plus étoffé qui déroute mes élèves et crée des difficultés de compréhension. Mon maître de stage m'a dit qu'il n'a jamais eu jusqu'ici quelqu'un d'aussi à l'aise et il apprécie cette situation qui correspond à une pratique plus authentique de la langue allemande.

- *Compte tenu de votre bilinguisme, quelle politique des langues proposeriez-vous si vous aviez à en décider ?*

Je privilégierais les langues nationales, autrement dit je donnerais la priorité à l'allemand pour les romands et au français pour les alémaniques. Connaître son voisin, d'abord. Quant à l'italien, j'ai de la peine à me prononcer. A certains égards, il paraît moins indispensable dans les contacts internationaux, mais peut également être une base bénéfique pour l'apprentissage d'autres langues. Il y a aussi l'aspect de proximité avec la Suisse italienne qui me paraît importante. Mais, nous ne pouvons pas apprendre toutes les langues, un programme scolaire à maintenir ne permet pas cela. De ce fait, sensibiliser les élèves à cette langue me paraît intéressant mais pas indispensable. Du point de vue des apprentissages, plus on est confronté tôt à une autre langue que la sienne, surtout lorsqu'elle est éloignée, mieux on s'ouvre à la compréhension et au fonctionnement d'autres systèmes linguistiques. Par ailleurs, les variations phonologiques et phonographiques entre différents systèmes linguistiques sont intéressantes à observer avec les élèves. En comparant l'écriture du français, de l'allemand et de l'anglais, les élèves découvrent l'existence de différents systèmes de transcription. Pour ce qui est du choix des langues à apprendre prioritairement, j'estime que nous habitons un pays plurilingue et de mon point de vue il convient de privilégier nos langues nationales. Je ne suis pas contre le fait qu'on apprenne l'anglais à l'école, mais culturellement, j'accorde la préférence à la langue de nos voisins immédiats. L'anglais est une langue importante du point de vue de la communication internationale, c'est la langue de l'économie, de l'informatique, avec l'espagnol, c'est l'accès à la communication internationale par excellence. Tout de même, son apprentissage me paraît plus adéquat à partir de la cinquième année, ce qui laisserait la priorité à une deuxième langue nationale. Jusqu'à présent, l'allemand s'apprend à partir de la troisième jusqu'en neuvième année. L'anglais n'est appris, aujourd'hui et dans notre canton, qu'à partir de la septième année. Je pense que l'apprentissage de l'allemand auparavant constitue un avantage certain pour l'apprentissage de l'anglais.

- *Quel profil d'enseignant imaginez-vous dans le contexte de l'introduction d'une troisième langue à l'école primaire ?*

L'introduction de l'anglais à l'école primaire entraînera obligatoirement des modifications dans le cursus de formation

des enseignants. Par expérience, je sais que tous les enseignants ne sont pas parfaitement à l'aise pour enseigner l'allemand. Notre programme de formation actuel à la HEP-BEJUNE nous permet d'enseigner aussi bien à l'école enfantine qu'au niveau primaire jusqu'à la 6^e. Si l'introduction de l'anglais entraîne des modifications dans le cursus, je ne trancherais pas pour l'une des options à l'étude, à savoir soit la réduction du nombre de branches enseignées, soit la réduction de l'habilitation des degrés d'enseignement. Je regretterais infiniment la disparition du maître généraliste, ayant la compétence de suivre sa classe dans la totalité des disciplines, quand bien même je sais que cette réalité est de moins en moins attestée sur le terrain. Je souhaiterais qu'on puisse ouvrir le panel et offrir différentes variantes aux futurs enseignants, qui choisiraient leurs options en fonction de leur profil et de leurs compétences. Cette solution impliquerait une formation à la carte, difficile à organiser j'en conviens.

- *Autres considérations que vous souhaiteriez évoquer ?*

Découvrir des langues me paraît primordial, autant à l'école qu'à travers l'éducation familiale. Les élèves sont confrontés à d'autres langues, par exemple, à travers la musique qu'ils écoutent, des mots qu'ils entendent. Si cela est possible, il serait intéressant de faire des liens avec les éléments que les élèves connaissent afin de donner du sens aux différentes langues, tout en sachant que pour découvrir ou aborder une langue, il ne faut pas la maîtriser à la perfection.

Sébastien Zadori

Etudiant de la filière préscolaire primaire sur le site de La Chaux-de-Fonds, (promotion 0710)



- *Vous venez de terminer un stage linguistique en Suisse alémanique. Parlez-nous de cette expérience.*

C'était pour moi une excellente expérience. La classe qui m'a accueilli était une classe très hétérogène avec non seulement des différences d'âge marquées, mais également des différences de maturité, de milieux socio-économiques, de sociabilité et d'origines. C'est ce qui a rendu mon stage d'autant plus intéressant et enrichissant sur le plan humain.

Sur le plan linguistique, je pense que l'immersion permet d'appliquer les connaissances académiques acquises au Lycée et surtout de les perfectionner. Vivre dans un environnement dans lequel on ne parle pas sa langue maternelle est au départ peut-être un peu déboussolant et il faut se créer de nouveaux repères. Mais, c'est bien à ce moment-là qu'on développe et affine ses stratégies d'apprentissage et de compréhension pour finalement communiquer.

- *Avez-vous le sentiment d'avoir progressé et si oui, sur quel (s) plan (s) ?*

Ce stage était pour moi le meilleur que j'ai vécu jusqu'à présent. Le meilleur car il m'a beaucoup apporté sur le plan linguistique, mais également sur le plan pédagogique. Il m'a donné quelques pistes de réponses à des questions que je me posais depuis le début de ma formation à la HEP : comment réagir face à des élèves parfois très agités ? Que faire avec des élèves présentant des troubles du comportement ? Comment agir

lorsqu'il y a des conflits en classe ? Comment remédier au déficit d'attention ? La réponse n'est pas une recette de cuisine que l'on peut appliquer. L'enseignant est un humaniste : il doit sentir ses élèves, les connaître pour appliquer la remédiation qui lui semble la plus appropriée.

Pour résoudre les conflits entre les élèves, mon maître de stage a par exemple recouru à la catharsis (décharge, extériorisation émotionnelle de sentiments jusque-là bloqués) en animant des jeux de rôles et des pléniums. J'ai trouvé cela particulièrement intéressant. Cela permet de poser le problème, d'en discuter sereinement, d'en prendre conscience et finalement de changer de vision.

- *De quelles conditions de travail avez-vous bénéficié ?*

Pour ma part, les conditions de travail étaient très bonnes. L'environnement de ma « famille d'accueil » était idéal pour la préparation des leçons. Il était peut-être un peu moins favorable pour l'apprentissage de l'allemand, l'emploi du temps de ma « famille d'accueil » étant assez chargé. Cela ne m'a pas empêché de sortir à Soleure avec mes camarades. À l'école, les infrastructures étaient optimales. J'ai même pu créer des œuvres en argile.

- *Indépendamment de la langue, la vie scolaire est-elle la même en Suisse alémanique ?*

Personnellement, je trouve que la vie scolaire est assez similaire. Cependant, je dirais que les élèves sont plus autonomes que dans notre canton. Ainsi, mon maître de stage laissait les élèves corriger eux-mêmes les fiches de calcul mental ou écrivait les devoirs au tableau. Chacun avançait selon son rythme, tout en sachant qu'il devait respecter les échéances et que la matière était contrôlée toutes les deux semaines environ.

D'autre part, le système de sanction est aussi différent de celui que j'ai connu. Ainsi, mon maître de stage a affiché au tableau une grille avec le nom de chacun des élèves. Il y mettait une croix à chaque fois qu'un élève transgressait les règles en vigueur dans la classe ou qu'il oubliait de faire ses devoirs. Les élèves qui recevaient trois croix devaient rester un mercredi après-midi et effectuer du travail supplémentaire.

- *Quelle représentation les élèves ont-ils de vous ? Est-ce la même situation de stagiaire que celle que vous vivez dans votre canton ?*

Pour ce qui est du statut du stagiaire, je dirais que la situation est identique. Nous nous trouvons, à mon avis, entre le marteau et l'enclume. C'est-à-dire que nous n'avons pas le même statut que le titulaire de la classe, mais que par moments, nous prenons des responsabilités qui nous en rapprochent. L'élève a donc parfois un peu de la peine à nous situer et certains n'hésitent pas à en profiter. C'est pourquoi il est nécessaire, à mon avis, de bien être au clair avec la position que nous voulons avoir et ne pas laisser s'installer le doute. Pour ma part, je n'ai pas eu de problème de ce genre car lorsque mon FEE me donnait une tâche, j'occupais le même statut que lui. Les élèves arrivaient donc à me situer.

Certains élèves nous considèrent aussi comme un confident et racontent des histoires personnelles, voire intimes. Certains nous traitent comme un ami, d'autres comme un assistant qui peut donner les réponses. Ils sont alors vite déçus car je ne leur donne que des pistes pour accéder à la réponse.

- *Quels rapports professionnels avez-vous eu avec les collègues ?*

J'ai eue d'excellents échanges avec les instituteurs de l'établissement. Ils sont avenants et chaleureux. Les informations circulent bien. À la pause de dix heures, la directrice de l'école passait à la salle des maîtres pour transmettre les nouveautés.

- *Aviez-vous de l'appréhension avant le stage ? Vos représentations de la Suisse alémanique ont-elles évolué ?*

Pour ma part, je n'avais pas d'appréhension particulière. Au contraire, je dirais que j'étais plutôt curieux et impatient de découvrir un autre milieu scolaire.

J'ai souvent eu l'occasion de visiter la Suisse alémanique, que ce soit dans le cadre de formations Jeunesse et Sport, de mon service militaire, de rencontre avec des étudiants que j'ai connus ou encore lors de fêtes de gymnastique (Fête fédérale de gymnastique, championnats suisses, etc.). J'ai une image très positive de la Suisse allemande car j'y ai vécu des moments riches en échanges, en amitiés et en expériences humaines.

Avec les différentes expériences que j'ai vécues en Suisse alémanique, je dois dire que j'avais une image de personnes conviviales et sympathiques. Je me suis aussi bien entendu fait une image de ce que pouvait être l'enseignement à Granges. Comme la plupart des étudiants, je me suis imaginé

que la discipline occupait une place importante dans l'enseignement alémanique. Or, les élèves m'ont paru plus autonomes que chez nous. En effet, souvent les élèves pouvaient corriger eux-mêmes les exercices que leur instituteur leur avait préparés.

- *Quel message adressez-vous à vos cadets qui vivront ce module l'an prochain ?*

Profitez de ce stage pour perfectionner vos connaissances en allemand. N'ayez pas d'appréhension car en situation d'immersion, vous apprenez vite et beaucoup.

• Elly-Jeanne Allenbach

• Étudiante de la filière préscolaire primaire sur le site de La Chaux-de-Fonds (promotion 0710)



- *Vous venez de terminer un stage linguistique en Suisse alémanique. Parlez-nous de cette expérience.*

La première chose que je peux dire, c'est que malgré le stress et les appréhensions, l'expérience vaut la peine d'être vécue.

J'ai logé et enseigné à Lommiswil, petit village situé près de Soleure, dans une classe de 5-6 primaire de 22 élèves. Je suis restée presque tous les week-ends sur place dans ma famille d'accueil à laquelle appartenait l'un de mes élèves. Au début, j'appréhendais un peu cette situation. Mais tout s'est bien passé.

- *Avez-vous le sentiment d'avoir progressé et si oui, sur quel(s) plan(s) ?*

D'abord sur le plan de la langue, j'ai fait de gros progrès. De manière générale, je trouve que l'immersion permet de perfectionner les bases acquises durant ma formation. J'ai aussi progressé dans la communication avec la population, dans mes contacts quotidiens dans le village. Cependant, lors de ces échanges, j'étais face à un problème : comme je saluais en dialecte, les gens pensaient que je le parlais, ce qui n'est pas le cas et ils continuaient de parler en suisse allemand. Ce problème était vite résolu une fois que je leur expliquais la situation et la suite des échanges avait lieu en allemand standard.

C'était également la première fois que j'étais séparée de ma famille aussi long-

temps et je pense que maintenant, je partirais avec moins d'appréhension.

- *De quelles conditions de travail avez-vous bénéficié ?*

Dans la classe, j'avais deux maîtresses de stage. Mes rapports avec les deux titulaires étaient vraiment bons. J'ai toutefois réalisé que l'expérience plus courte de l'une m'apportait un peu moins de sécurité lorsque j'intervenais, mais ce sentiment s'est estompé vers la fin du stage.

D'un point de vue matériel, l'école était bien équipée (piano, rétroprojecteur, matériel pour les activités créatrices visuelles et manuelles) et les classes étaient vraiment spacieuses.

- *Indépendamment de la langue, la vie scolaire est-elle la même en Suisse alémanique ?*

Fondamentalement les élèves sont pareils. J'ai surtout remarqué des différences au niveau organisationnel. La 6^e année, par exemple, relève encore du secteur primaire et le système d'évaluation correspond à l'attribution de notes et non de couleurs comme dans le canton de Neuchâtel. J'ai aussi découvert une classe à deux ordres en 5^e et 6^e primaire, ce que je n'ai jamais rencontré dans l'espace BEJUNE. Sur le plan des vacances encore, les élèves ont 5 semaines en été et 3 en automne.

- *Quelle représentation les élèves ont-ils de vous ? Est-ce la même situation de stagiaire que celle que vous vivez dans votre canton ?*

J'avais la consigne de stage de réaliser une chorégraphie avec l'ensemble des élèves. Le projet a été accueilli avec enthousiasme par les élèves. En conduisant un tel projet, j'ai acquis un statut privilégié. J'avais une importance plus grande aux yeux des élèves. Par ailleurs, le fait d'être dans un petit village m'amenait à partager une part de ma vie privée avec les élèves parce que je les croisais souvent à la fin des leçons. Cela a consolidé les contacts.

D'une manière générale, la situation que j'ai vécue dans ce stage s'éloigne en de nombreux points de ce que je vis dans les autres stages.

- *Quels rapports professionnels avez-vous entretenus avec les collègues ?*

En étant dans une petite école, tous les enseignants me connaissaient. Ils me

saluaient à mon arrivée le matin, discutaient avec moi. On m'avait prévenue que dans la salle des maîtres les échanges avaient lieu en dialecte, mais un enseignant prenait souvent la peine de traduire en allemand standard ce qui se disait. J'ai vraiment apprécié cette attention.

• *Vos représentations de la Suisse alémanique ont-elles évolué ?*

Certains membres de ma famille parlent le dialecte, ma grand-mère est suisse alémanique, j'ai de nombreuses amies bilingues et il m'arrive d'avoir quelques activités en Suisse alémanique. Par conséquent j'ai une représentation assez objective de cette région linguistique.

• *Quel message adressez-vous à vos cadets qui vivront ce module l'an prochain ?*

De ne pas hésiter à demander à la famille d'accueil de monter un peu le chauffage ! Plus sérieusement, avant de partir en stage, on m'avait dit de ne pas m'inquiéter, car les accueillants ont l'habitude de ce type de stagiaires. J'ai vérifié, c'est bien le cas ! Laissez-vous surprendre en bien !

Samantha Kohler

Étudiante de la filière préscolaire primaire sur le site de Bienne (promotion 0710)



• *Vous venez de terminer un stage linguistique en Suisse alémanique. Parlez-nous de cette expérience.*

Plusieurs options s'offraient à nous pour ce stage linguistique : stage dans une classe spéciale (classe D), stage dans une classe ordinaire ou stage en milieu typiquement helvétique, dans les montages. J'avais très envie de redécouvrir la Suisse après avoir vécu huit ans en Afrique. Cette opportunité me séduisait et je me suis décidée pour cette dernière variante. Mais une de mes camarades m'a proposé d'échanger nos lieux de stage et je me suis finalement retrouvée dans une classe spéciale constituée d'élèves de 11 à 15 ans à Wimmis, près de Thoun. J'ai logé chez mon maître de stage à Wilderswil, village situé à environ 45 minutes de mon lieu de travail.

Avant le stage, j'avais quelques appréhensions à travailler avec des élèves de cet âge, ayant de surcroît des difficultés à suivre une scolarité normale. Mais je suis partie avec l'idée de profiter de cette opportunité que la HEP me donnait de vivre. Une expérience originale qui ne se présenterait peut-être plus. Peu avant le stage, j'avais lu une interview de Bertrand Piccard par Martin Winkel intitulée « Être pionnier, c'est s'ouvrir à l'inconnu ». S'ouvrir à l'inconnu et également être capable de se remettre en question. Cette pensée a habité mon esprit au début du stage et m'a donné l'impulsion nécessaire. J'ai envisagé cette expérience comme une plus-value ajoutée à ma formation.

Peu de temps avant le stage, j'ai fait la connaissance de mon futur formateur lors d'une rencontre à la HEP. Le contact a été très positif. Nous avons établi les grandes lignes du déroulement du stage et le contenu de mes interventions. Suite à un moment de discussion, il m'a proposé d'exploiter le thème de l'Afrique qui m'était proche et qui allait sûrement susciter de l'intérêt chez ses élèves. J'ai accepté la proposition avec joie. À partir d'une histoire qui lançait la réflexion sur ce thème, j'ai préparé différentes activités centrées sur la vie quotidienne africaine.

Durant les trois premières semaines du stage, je n'ai pas du tout eu l'impression d'enseigner dans une classe « spéciale ». Rien de particulier ne m'a frappée, sinon le fait que mon formateur était très clair et très strict dans ses exigences. La réalité ne me paraissait pas relever d'une classe D.

Mais un déclic s'est produit au terme de la troisième semaine. Plusieurs événements m'ont rappelée au contexte particulier de ce type d'adolescents. Il m'est arrivé de me retrouver seule avec les élèves et ainsi j'ai pu mesurer l'agitation excessive de certains d'entre eux lorsque d'un seul coup ils se trouvaient confrontés à un cadre différent. À l'image de mon formateur, j'ai senti la nécessité de poser des limites claires non négociables. J'ai de ce fait mieux perçu la fragilité de certains enfants ainsi que leur besoin d'un cadre précis. Ce qui m'a évidemment permis de mieux comprendre la sévérité de mon formateur.

J'ai également pris connaissance des contextes familiaux des élèves et les liens avec leur situation scolaire. Pour certains, cette classe était leur dernière chance d'intégration ! Il ne s'agissait plus d'un jeu mais de leur avenir. Soit la situation changeait soit des décisions plus graves devaient être prises. En effet, l'échec de cet ultime essai pouvait engendrer entre autres l'amorce de démarches en vue de leur retrait du milieu familial ! Il pouvait également réorienter les élèves vers des institutions professionnelles spécialisées.

Matière à réflexion... Plusieurs décisions me paraissaient dures, mais a contrario les exemples de situations qui avaient pu être redressées avec succès et qui portaient aujourd'hui leurs fruits me réjouissaient : une place d'apprentissage pour l'un, etc. Ce fut une prise de conscience difficile, mais salubre !

Du point de vue pédagogique, au début du stage et compte tenu de ma maîtrise linguistique partielle, j'ai été ramenée par

la force des choses à un statut de simple stagiaire; l'essentiel de mes efforts se portant sur la recherche de formulations correctes pour conduire mes leçons. Cette situation contrastait avec le dernier stage francophone durant lequel j'avais un statut de co-enseignante.

- *Avez-vous le sentiment d'avoir progressé et si oui, sur quel(s) plan(s)?*

J'ai progressé sur plusieurs plans. Tout d'abord au niveau linguistique. Chaque matin, on écoutait les informations à la radio et les élèves devaient noter ce qu'ils comprenaient des nouvelles. Une discussion s'ensuivait. Au début, je me souviens que j'avais beaucoup de peine à suivre les reportages. Le débit était trop rapide. Au terme de la troisième semaine, je me suis aussi attelée à noter ce que je comprenais. Vers la fin du stage, j'ai constaté que le débit de parole ne me gênait plus du tout et

que ma compréhension globale s'était nettement améliorée. Sur le plan pédagogique, ma connaissance de ce type de classe et du rôle de l'enseignant dans un tel contexte a fortement évolué.

En ce qui concerne ma vie au sein de la famille du formateur, j'ai été amenée à partager des faits de vie plus personnels. Dès le départ, j'ai annoncé qui j'étais, comment je voyais les choses. Je n'ai pas eu peur de m'exposer et cette attitude a généré des relations très vraies, des échanges intéressants, même si nos points de vue ne convergeaient pas toujours.

- *Indépendamment de la langue, la vie scolaire est-elle la même en Suisse alémanique dans ce type de classe?*

Je n'ai pas vécu d'expériences similaires en Romandie et ne peux faire de comparaison à ce niveau. En revanche, j'ai constaté

de nombreuses différences par rapport à une classe relevant de l'enseignement ordinaire.

- *Vos représentations de la Suisse alémanique ont-elles évolué?*

On se fait souvent une image très rangée des Suisses alémaniques. La réalité est tout autre et dément ce cliché!

- *Quel message adressez-vous à vos cadets qui vivront ce module l'an prochain?*

En reprenant le mot d'ordre de Bertrand Piccard, je les invite à entrer dans ce module avec un esprit d'ouverture. Cette posture positive peut donner une couleur tout à fait originale à cette expérience.

En effet ce n'est pas tous les jours qu'on nous offre la chance de pouvoir vivre une expérience telle que celle-ci et de surcroît entièrement financée par la HEP-BEJUNE.

- *Autres considérations que vous souhaiteriez évoquer?*

Plusieurs enseignants alémaniques m'ont dit à quel point nous étions chanceux de pouvoir vivre un tel programme durant notre formation. Ils nous envient!

D'autre part, mis à part toutes les questions de discipline qui m'ont interpellée, je veux également mentionner les nombreux moments de partage et de rire que nous avons vécus ensemble; l'accueil et l'ouverture des élèves et de mon formateur, leur désir de m'aider dans l'apprentissage de la langue allemande, et leur esprit d'ouverture, leur courage lorsqu'il a fallu goûter les criquets venus tout spécialement d'Afrique pour eux!

En guise de cadeau d'adieu, j'ai reçu des produits locaux et un superbe recueil de recettes typiquement locales (leurs plats préférés)! Une manière de me signifier peut-être leurs préférences au niveau alimentaire...

Entretiens réalisés par
Pierre-Daniel Gagnebin



Wir haben mit Frau Kohler die Dromedare aus Holz gemacht im Werken und mit ihr auch sehr feines Afrikanisch Essen gekocht. Auch Grillen haben wir gegessen. Das hat aber nicht allen geschmeckt!

Es war eine gute Zeit gewesen mit Frau Kohler. Das Thema Afrika war sehr spannend. Frau Kohler konnte uns sehr viel über Afrika erzählen. Wir haben

auch ein afrikanisches Lied gelernt. Frau Kohler hatte mit uns viel Deutsch gelernt. Es war nicht immer einfach für sie. Aber wir konnten ihr helfen. Wir haben in der letzten Woche mit ihr Sport gehabt und das Schloss-Spiel gemacht.

Das war sehr lustig. Frau Kohler hat auch Fussball gespielt. Frau Kohler ist sehr lustig und nett.

DOSSIER
du prochain numéro

**RPT : la nouvelle politique d'intégration
des enfants en difficultés d'apprentissage
dans les écoles**

**Haute Ecole pédagogique
HEP-BEJUNE
Rue du Banné 23
CH-2900 Porrentruy
Suisse**

www.hep-bejune.ch

T : +41 (0)32 886 99 12

F : +41 (0)32 886 99 96

