

Chapitre IV

Intégration et enseignement/apprentissage des langues : le projet SOFT pour lier école et famille

Sheila Padiglia & Francesco Arcidiacono

Dans ce chapitre nous présenterons un projet visant l'intégration linguistique des enfants issus de l'immigration au travers de l'apprentissage des langues et d'activités qui mettent en relation les familles et l'école. L'intérêt pour la thématique de l'intégration demeure actuelle et très importante dans le contexte suisse qui est de plus en plus confronté à une hétérogénéité croissante en termes de cultures des citoyens, langues parlées dans les écoles et nouveaux défis dans les situations d'interactions sociales. Notre point de départ est la conception du langage comme un des moyens d'intégration dans cette réalité complexe et comme possibilité pour les contextes primaires d'éducation (école et famille) de mise en place de pratiques sociales efficaces et intégratives.

Dans le but de poser un cadre synthétique mais suffisamment large pour comprendre la nature du projet qui sera présenté, nous aborderons dans ce paragraphe des notions clés qui nous aident à définir le contexte d'action de la recherche et ses présupposés. En premier lieu, une visée intégrative dans des réalités de plus en plus confrontées avec le phénomène de l'immigration et de nouvelles formes sociétales ne pouvant être atteintes qu'à travers la création de situations d'*interactions sociales* tout au long de la vie quotidienne. Les différentes formes d'interactions verbales sont au cœur des processus par lesquels les personnes régulent les activités dans les contextes formels et informels. A travers le langage et le dialogue, la capacité d'interagir devient un produit de ce processus discursif de co-construction de signification et de sens. Il s'agit d'une approche largement inspirée par les travaux de Piaget (1926) et de Vygotskij (1934), dans la perspective de comprendre les dimensions sociocognitives des processus de pensée et d'étudier les conditions qui permettent aux interactions de promouvoir des apprentissages. Les interactions sociales ne sont pas considérées comme un élément externe ou comme une variable composée qui affecte le développement cognitif et l'apprentissage : il s'agit plutôt d'un ensemble de dimensions individuelles et collectives liées au langage, à la communication, aux intentions des personnes, à leurs buts, à leurs représentations sociales et aux résultats des dynamiques dans lesquelles ils se trouvent à interagir.

Une deuxième notion concerne l'idée que l'apprentissage est toujours un *apprentissage en contexte* : il s'agit d'observer et de comprendre comment la cognition et l'acquisition de connaissances se forment au sein d'interactions sociales. La perspective socioculturelle (Wertsch, 1985 ; Rogoff, 1990 ; Valsiner, 1995 ; Pontecorvo

& Arcidiacono, 2010, 2014) est à ce propos très utile car les contextes d'interactions (par ex. famille et école) sont considérés comme des cadres à analyser pour dégager les opportunités qui sont données aux enfants (et aux adultes) pour renforcer les apprentissages, leurs attitudes dans les processus de confrontation et de socialisation (Resnick, Pontecorvo & Säljö, 1997; Arcidiacono, 2013). Le langage devient donc une procédure de la pensée utilisée dans différentes activités et dans plusieurs contextes : la socialisation linguistique (Ochs & Schieffelin, 1984; Schieffelin & Ochs, 1986) est assumée en tant que processus qui se ne termine jamais (Ochs, 1990), car chaque interaction est, de manière potentielle, une expérience de socialisation, de création et partage de significations.

La troisième notion évoquée dans cette introduction est le concept d'*intersubjectivité* qui se décline dans plusieurs approches et peut être référée à une grande variété d'objets d'étude : dans notre cas, cette notion concerne les significations co-construites et partagées (Bruner, 1991) par les participants au cours d'activités sociales. La possibilité qu'une intersubjectivité existe entre personnes est liée au fait qu'elles puissent créer un espace partagé qui suppose le dépassement, de la part de chacun, de son propre monde privé pour pouvoir inclure aussi les éléments qu'elle pense être les présupposés de l'univers de l'autre. Cette manière de créer des relations entre personnes pourrait favoriser l'intégration et la mise en place de processus de socialisation qui se réalisent en particulier à l'école et en famille. En particulier, le contexte scolaire et l'activité d'enseignement/apprentissage en classe peuvent être considérés en termes de « *events because of their interactional nature and their sequential organization, in which talking shifts from party to party as the event unfolds and as a hierarchic structure marked by recurrent behavioural configurations* » (Arcidiacono & Gastaldi, 2011, p. 2).

Sur la base de l'approche mentionnée et des notions retenues dans cette première partie du chapitre, le projet qui sera présenté dans la suite vise l'intégration linguistique des enfants issus de l'immigration au travers de l'apprentissage de la langue du pays d'accueil. Il permet également, et ce qui en fait l'originalité, l'apprentissage d'autres langues, notamment de celles parlées par les enfants immigrés à la maison, en prévoyant notamment des expériences partagées entre école et familles. Les relations entre participants, les interactions sociales au sein des contextes d'activités et la capacité d'entrer dans un processus d'intersubjectivité constituent les éléments clés de la mise en place du dispositif conçu pour le projet mentionné.

1. Un projet international en cours

Le projet « School and family together for the integration of immigrant children », dit SOFT, est né de l'intérêt commun d'une équipe interdisciplinaire regroupant divers pays, dont la Suisse, s'intéressant à l'enseignement-apprentissage des langues dans un contexte multiculturel. Au sein des interrogations posées par le projet et sur lesquelles nous allons revenir (avec les détails de ce qui en fait sa particularité et son implémentation en Suisse romande) prend place également la question centrale du lien particulier entre école et famille.

Les partenaires du projet regroupent 7 entités dans 5 pays différents. Le projet est coordonné par un groupe de recherche travaillant à la « Sapienza » Université de Rome (Italie), la plus grande institution universitaire d'Europe. Les chercheurs du département de Psychologie clinique et dynamique mènent des études sur les processus d'acquisition du langage chez les enfants et sur les stratégies d'enseignement en vigueur dans les écoles primaires. Différents projets européens (Socrates Lingua « The Adventures of Hocus and Lotus » 1997 – 2000, « The Dinocrocs grow up » 2001 – 2004 and « Bilfam » 2010-2012) ont été conduits par cette équipe de chercheurs au niveau préscolaire et primaire. Un des partenaires du présent projet SOFT est le Dinocroc International Training Institute de Rome (Italie) qui s'occupe de la production et de la publication du matériel nécessaire dans le cadre du projet. DITI est aussi impliqué dans l'organisation de cours de formation au Format Narratif (cf. chapitre III de cet ouvrage) pour les enseignants de différents degrés et dans la production de séries pour enfants en collaboration avec la télévision nationale italienne RAI. Du point de vue scientifique, le projet s'appuie sur les contributions d'une équipe de recherche de l'Université d'Edimbourg (Ecosse), plus particulièrement au sein du département de linguistique et d'anglais où de multiples activités interdisciplinaires sont réalisées autour de la thématique du développement du bilinguisme. Un autre partenaire, le Kommunalen Integrationszentren de Essen (Allemagne), vise la création d'opportunités de collaboration pour les enfants migrants et autochtones ainsi que pour leurs familles. Les activités de formation et de tutorat s'inscrivent dans un réseau de travail incluant enfants, adolescents, familles, ainsi qu'enseignants, orthophonistes et autorités politiques. En Espagne, le suivi du projet est garanti par la Escuela de Negocios y Administracion de Empresas de Barcelone. Il s'agit d'une institution de formation professionnelle spécialisée dans les questions du langage, de la gestion administrative et des nouvelles technologies. Dans le contexte suisse, la Haute Ecole Pédagogique BEJUNE de Bienne assure le développement et la promotion de la recherche avec une attention particulière portée à la professionnalisation des enseignants participants. Le projet est conduit au sein de l'unité de recherche « Hétérogénéité, intégration scolaire et relation pédagogique ». L'équipe de recherche vise à étudier les différents aspects de l'hétérogénéité du point de vue culturel, linguistique et social pour mettre en évidence les représentations et les pratiques d'enseignement/apprentissage dans les écoles primaires des cantons concernés. Un autre partenaire est constitué par une équipe de recherche de l'Université de Rome 3 (Italie) qui s'intéresse à l'étude des relations école-famille et plus précisément à la participation active des parents dans le processus scolaire de leurs enfants. La spécialisation en psychologie sociale de l'équipe de l'Université de Rome 3 permet aussi d'investiguer l'influence des préjugés et des stéréotypes dans le parcours d'intégration des enfants issus de l'immigration et de leurs familles.

Comme présenté par Pirchio et collègues dans le chapitre III de cet ouvrage, l'idée de ce projet est née d'une double connaissance : les avantages que les enfants tirent d'un rapport constructif établi entre famille et école et les bénéfices de l'apprentissage d'une nouvelle langue avec le programme éducatif Hocus et Lotus. Le but est celui d'unir famille, école et programme éducatif pour promouvoir l'intégration sociale des enfants immigrés, mais aussi non immigrés, au travers d'un programme de formation pour les enseignants et d'activités pour les familles reliées au contexte scolaire, et d'en vérifier l'efficacité (site du projet : www.softintegration.eu).

Posséder deux ou plusieurs langues est important non seulement parce que cela donne à l'enfant la possibilité de comprendre deux cultures, mais cela amène également des avantages cognitifs : les enfants bilingues ont une connaissance précoce des paroles, des structures et des sons de leurs langues ; ils apprennent souvent à lire avant les autres et habituellement ils ont plus de facilité à apprendre d'autres langues (Bialystok, 1986). Les enfants bilingues sont capables d'être plus attentifs ; ils sont moins distraits par les informations non pertinentes et ils réussissent plus facilement à passer d'une tâche à une autre. Beaucoup de ces avantages du bilinguisme ont été retrouvés chez des adultes qui ont grandi en tant que bilingues. En effet, les effets du bilinguisme et du plurilinguisme ont un impact important sur les capacités mentales des individus dès l'enfance, et ce, jusqu'à l'âge adulte. Les effets qui pourraient se résumer par le fait que les bilingues bénéficient d'une plus grande plastifié et flexibilité mentale montrent qu'ils sont irréversibles et se maintiennent à long terme (Bruner, 1983 ; Ghimenton, 2014 ; Taeschner, 2002 ; Sorace, 2007 ; Pirchio et al., *dans cet ouvrage*).

Le projet SOFT et son programme éducatif (résultant de vingt ans de recherches préalables) tentent de répondre également à une série de questions parmi lesquelles notamment : comment faire pour impliquer les enfants dans une activité dans une langue inconnue ? Comment faire pour que les enfants apprennent aussi à parler la nouvelle langue et pas seulement la comprendre ? Comment faire pour enseigner le lexique et la grammaire de la nouvelle langue au point de pouvoir les utiliser automatiquement, sans y penser ?

1.1 Le « format narratif » comme moyen pédagogique

Le format narratif est un modèle psycholinguistique pour l'enseignement des langues destiné aux enfants de l'école enfantine, du primaire et de la crèche. L'expression créée par Taeschner (2005) est inspirée par les travaux de Bruner sur le format (Bruner, 1998) : « *L'acquisition du langage commence avant que l'enfant n'émette son premier discours lexico-grammatical. Elle commence quand la mère et l'enfant créent un format d'interaction prédictible qui peut servir de microcosme pour la communication et la constitution d'une réalité partagée. Les transactions qui se produisent dans de tels formats constituent « l'input » à partir duquel l'enfant peut alors maîtriser la grammaire, comment référer et signifier, et comment réaliser ses intentions en communiquant* » (pp. 128-129).

Le modèle d'enseignement/apprentissage des langues au travers du format narratif naît donc de l'étude attentive du processus naturel d'acquisition de deux langues dans le cadre familial (pour plus d'informations voir le chapitre III de cet ouvrage). Il inclut toute une série de stratégies éducatives, activités et matériel qui créent les conditions appropriées pour l'apprentissage d'une nouvelle langue (Taeschner, 2003, 2005 ; Taeschner et al., 2008). En effet, enseigner une langue n'est pas chose aisée, surtout si l'on n'applique pas une méthode efficace. De nombreuses familles dont les parents parlent des langues diverses, se trouvent en difficulté malgré le fait qu'ils aient une parfaite connaissance de la langue à enseigner. Faciliter pour l'enfant l'apprentissage de deux langues est une constante du format narratif, comme celle d'instaurer une communication efficace et positive dans le rapport à l'autre. Dans ce sens ce format n'est pas seulement un outil pour enseigner les langues,

mais c'est également un moyen pour faciliter un bon rapport communicationnel et donc affectif entre les participants.

Le modèle du format narratif a pour l'heure été expérimenté avec succès dans plus de 120 écoles et est actuellement utilisé par plus de 4000 enseignantes et enseignants dans toute l'Europe. Ce modèle se base sur trois concepts fondamentaux :

1. apprendre une langue étrangère comme l'on apprend à parler une langue maternelle ;
2. réaliser des techniques d'enseignement à caractère opérationnel et interactif, cohérentes avec les processus d'acquisition du langage (la pré-misse pour l'enseignement/apprentissage de la langue est de créer une condition environnementale favorable, connotée par un rapport affectif et de complicité qui motive l'envie de communiquer. L'enfant commence à parler parce qu'il a envie d'être compris et parce qu'il veut communiquer avec la personne avec laquelle il a instauré un rapport affectif ; cela arrive pour la langue première et de manière analogue cela doit arriver pour la langue seconde) ;
3. placer la « bonne communication » au centre de l'enseignement/apprentissage de la nouvelle langue par la mise en œuvre théâtrale des histoires, avec le support de la gestuelle, de la mimique et de la musique qui font que le sens des paroles et des phrases sont appris au travers d'un travail actif. La langue n'est pas expliquée ou enseignée au travers de la traduction, mais est utilisée pour communiquer dans un contexte réel qui permet de donner sens aux sons des paroles dans la nouvelle langue.



1.2 Hocus et Lotus : les DinoCrocs qui enseignent les langues aux enfants

Les personnages de Hocus et Lotus ont été créés dans l'optique de s'adresser à tous les enfants. Il n'y a en effet aucun élément culturel qui puisse être à l'origine de stéréotypes négatifs et d'incompréhensions. Par conséquent les protagonistes des histoires ne sont pas des personnes mais des animaux plutôt extravagants, dessinés avec des caractéristiques physiques avec lesquelles les enfants peuvent s'identifier

et qu'ils peuvent aimer. Les histoires de Hocus et Lotus ont été écrites selon les demandes des enseignants qui les ont expérimentées dans leurs classes. Les arguments des histoires se réfèrent aux contextes de vie de l'enfant et à ses problèmes (l'identification, les amis avec qui jouer, l'échange de jouets, etc.).

Chaque épisode est une aventure de Hocus et Lotus mise en musique et chantée de manière à ce que les enfants puissent l'écouter de manière continue. Les textes ont été développés expressément dans le but de promouvoir le processus d'acquisition du langage au travers de la répétition et du lien entre image et parole prononcée. Qui plus est, le projet vise non seulement l'apprentissage d'une autre langue, mais également pour le développement des capacités de maîtrise de sa première langue.

1.3 Le matériel pédagogique du format narratif

Pour chaque niveau scolaire prévu dans le cadre du projet, une série de matériel pédagogique est mis à disposition des participants (école, enseignants, enfants et familles). Il s'agit premièrement d'un DVD incluant 6 épisodes "Les Aventures de Hocus and Lotus" (la durée de chaque épisode est d'environ 5 minutes) et de 6 livrets avec images et textes de l'histoire de chaque épisode (dans les différentes langues, pour l'heure les langues disponibles sont : l'anglais, l'allemand, le français l'italien et l'espagnol, il sera prochainement possible de commander le matériel en russe, chinois, penjabi et turc). Les différents épisodes, les musiques et les histoires visent l'acquisition de la langue par la répétition verbale et les supports visuels qui permettent la compréhension des scènes.



The Hocus and Lotus SING ALONGs



Deux kits différents sont mis à disposition, celui pour les enseignants et celui pour les enfants et les familles.

Matériel pour les participants
(pour chaque niveau)



Kit pour enseignants

- 1 DVD 6 cartoons (5 langues)
- 6 livres illustrés (cartoons)
- 1 CD sing along (cartoons)
- 1 t-shirt et sac
- 1 guide du projet
- 1 CD training

Kit pour enfants/familles

- 1 DVD 6 cartoons (5 langues)
- 6 livres illustrés (cartoons)
- 1 CD sing along (cartoons)
- 1 t-shirt et sac
- 1 guide du projet

Le kit de l'enseignant contient un CD et un livre (voir point 2) spécifiquement dédié à la formation au format narratif et à sa bonne utilisation avec quelques recommandations et astuces pour l'adapter selon la culture d'appartenance, il est clair que certains gestes et expressions sont à adapter au contexte... Les divers formats sont mis en scène et peuvent être visionnés par les enseignants pour l'apprentissage et l'appropriation de l'histoire et de sa mise en scène.

Le kit de l'enseignant



2. Déroulement pratique du format narratif

La récitation du format narratif consiste en la mise en scène de petites histoires inspirées des « Aventures de Hocus & Lotus » (inclues dans le kit du format narratif) proposées en classe plusieurs fois à travers des gestes et des mots (et répétées aussi à la maison). Il existe 6 niveaux qui comporte chacun un récit, pour chacun le même déroulement est offert, comportant des phases que chacun peut agencer à souhait :

- Phase 1: Un rite d'entrée qui permet le passage du « monde réel » de la langue maternelle au « monde imaginaire » d'une autre langue.

Chacun revêt le t-shirt avec les personnages (un dessin différent pour chaque niveau) pour signifier qu'à présent la langue parlée sera celle de l'histoire (les enfants comprennent qu'ils ne peuvent plus utiliser d'autres langues). Ensuite pour souligner le passage à cet autre monde où tout se déroule en L2, il est possible, comme suggéré dans le livre de l'enseignant, de passer par un décompte de 10 à 1, yeux fermés, en imaginant qu'à 1 les enfants « sautent » dans le monde imaginaire. Toutes les histoires sont écrites dans les 5 langues principales et la colonne de gauche résume les actions, les gestes, l'expression, l'intonation et l'attitude à adopter.

Voici comment se présente cette partie dans le livre des enseignants :

FORMAT 1 Hocus the Dinocroc - Hocus, le petit Dinocroc - Hocus das Dinocroc - Hocus el Dinocroc - Hocus il Dinocroc					
Actions, gaze direction, gestures and expression of voice and facial expressions	ENGLISH Language	FRANÇAIS Actes de parole	DEUTSCH Sprache	ESPAÑOL Lenguaje	ITALIANO Linguaggio
<p>The teacher starts counting, inviting the children to repeat with a gesture that signals their turn.</p> <p>By counting and by wearing the magic T-shirt, by keeping their eyes shut and then opening them, children and teacher enter the magic world of Hocus and Lotus's adventures. They leave the real world of school behind and they are now living in a world that is both imaginary and real through group theatre (narrative format), creating mental representations in the second language, adventures of a new language, in a new language.</p>	One... Two... Three... Four... Five... Six... Seven... Eight... Nine... Ten...	Un... Deux... Trois... Quatre... Cinq... Six... Sept... Huit... Neuf... Dix...	Eins... Zwei... Drei... Vier... Fünf... Sechs... Sieben... Acht... Neun... Zehn...	Uno... Dos... Tres... Cuatro... Cinco... Seis... Siete... Ocho... Nueve... Diez...	Uno... Due... Tre... Quattro... Cinque... Sei... Sette... Otto... Nove... Dieci...
<p>Then they open their eyes, release hands and the teacher, as the narrator, slightly out of the circle, looks for an instant at each child, one by one, right to left and then, when the magic teacher feels she has every child's eyes upon her, she says:</p>					
<p>The teacher makes gestures for the following words and sentences: once upon a time, there was a Dinocroc egg, inside, egg, Hocus.</p> <p>Facial expression: the face expresses the suspense typical of narration, children expect something interesting to happen.</p> <p>Gaze direction: towards the gestures she is making. Only after she has completed utterance and movement, does she look at the pupils, again one by one, around the circle, right to left, to share the experience.</p>	Once upon a time there was an egg. The egg of a Dinocroc! And inside the egg was Hocus.	Il était une fois un œuf. L'œuf, d'un dinocroc. Et dans l'œuf, il y avait Hocus.	Es war einmal ein Ei. Das Ei von Dinocroc! Und in dem Ei war Hocus.	Había una vez un huevo. Era un huevo de un Dinocroc. En el huevo estaba Hocus.	C'era una volta un uovo. L'uovo di un dinocroc! E nell'uovo c'era Hocus.

- Phase 2: Le jeu de rôle dans lequel l'enseignant met en scène l'histoire et l'aventure vécue par les personnages Hocus et Lotus non seulement verbalement, mais également en soulignant chaque partie par les gestes, l'expression du visage, les mouvements... Il invite ensuite les enfants à la répétition. Tous les enfants interprètent tous les personnages de l'histoire.

- Phase 3: Ecoute et chant (« mini-musical ») de la chanson du CD qui ré-pète la même histoire que celle proposée dans la phase 2 pour aider les enfants à se rappeler des expressions linguistiques de la séance théâtrale; la compréhension est assurée par la production des mêmes gestes de la séance théâtrale.
- Phase 4: Lecture du livre illustré car la narration partagée de la même histoire permet de faire expérience des contenus dans une autre forme qui porte à renforcer les concepts appris dans la langue utilisée dans le format narratif.



Image tirée du site : www.bilfam.eu

2.1 Le guide du projet

Un guide du projet écrit en différentes langues a été spécialement conçu pour être adressé aux parents, il expose les points importants du projet et permet également à ces derniers de voir comment les activités peuvent être mises en scène à l'école et le cas échéant le reprendre en partie à la maison. Ainsi les différentes phases évoquées dans le déroulement du format se retrouvent exposées de manière synthétique.

Que faisons-nous à l'école

LA LEÇON MAGIQUE

A l'école, le MAGIC TEACHER nous proposera une série d'activités dans les langues que nous avons choisi d'approfondir.

Ce sont 6 pays pour vivre dans un monde de fantasia où nous parlons seulement la nouvelle langue !

1 Commençons !

Nous nous mettons tous en cercle et nous revêtons le t-shirt « magique », élément symbolique pour entrer dans le monde fantastique des Dinocrocs, où seule la nouvelle langue est parlée.

Nous interprétons une histoire tous ensemble comme si nous étions des acteurs, avec des gestes et des mimiques, en s'échangeant les rôles et en apprenant de multiples nouvelles paroles.

2 Dino-Théâtre

3 DinoMusical

La même histoire est à présent une chanson : nous chantons pendant que la musique nous enthousiasme et nous donne le rythme. De cette manière, nous mémorisons les nouveaux mots !

En regardant les figurines, nous lisons l'histoire sur le livre illustré. Nous apprenons les couleurs et les formes et nous répétons pour la troisième fois le lexique appris.


4 DinoBook

5 DinoCartoon

Arrive le moment le plus attendu : nous regardons les dessins animés de l'histoire ! Les très colorés et sympathiques dessins animés de Hocus et Lotus nous aident à repasser de manière agréable et divertissante le langage appris jusque-là.

6 Formule magique finale

Sortie du monde magique : nous enlevons le t-shirt et nous recommençons à parler notre langue. Et l'aventure continue à la maison !



3. Les avantages de l'implication des parents

Le projet prévoit que les enfants qui reçoivent le matériel puissent le ramener à la maison pour le partager avec la famille. C'est un espace d'appropriation important qui permet également d'établir un lien avec le milieu familial.

Il est bien connu que le développement de l'enfant, son bien-être et son apprentissage ne dépendent pas exclusivement de facteurs individuels et de ses caractéristiques personnelles, mais également de la qualité des contextes dans lesquels il vit et avec lesquels il interagit. A leur tour, les contextes de vie de l'enfant (son école, la famille, le groupe de pairs) ne sont pas indépendants les uns des autres mais s'influencent mutuellement. La qualité de ces influences, la relation entre les divers cadres de vie de l'enfant influence la qualité du développement de celui-ci. Parler d'implication des parents dans l'expérience scolaire des enfants, signifie parler d'un partenariat éducatif entre école et famille. Etant donné l'importance des relations qui s'établissent entre les adultes proches de l'enfant et son bien-être et sa croissance, de nombreuses recherches dans le champ de la psychologie se sont occupées des relations qui s'instaurent à l'école entre parents et corps enseignant, reconnus comme principaux responsables de l'éducation des enfants. Ces études ont montré comment l'implication des parents dans la vie scolaire des enfants a des effets bénéfiques sur la réussite des enfants et sur leur adaptation psychosociale (Epstein et al. 1997).

Comment est atteint l'objectif d'instaurer un bon partenariat éducatif ? Une alliance éducative efficace consiste en une relation dans laquelle les deux partenaires collaborent pour atteindre des objectifs partagés. Les composantes-clés du partenariat sont le partage d'un pacte éducatif (négocier les règles ; styles éducatifs symétriques ; attitudes cohérentes) et la participation du parent à l'expérience scolaire dans ses diverses formes (partage des choix et des décisions ; dialogue et

écoute de qualité ; relation effective dans laquelle les parents et le corps enseignant sont tous deux part active et la contribution de chacun est valorisée et respectée). Par rapport aux objectifs du projet SOFT, des activités partagées entre enseignants, parents et enfants constituent un des éléments clés dans la construction d'un espace commun de socialisation et intégration. De plus, l'utilisation du matériel à la maison représente une opportunité supplémentaire pour impliquer les parents et leur donner la sensation d'être partie prenante des apprentissages des enfants. La répétition est fondamentale pour apprendre une langue : avec les parents, les enfants peuvent revivre encore une fois l'expérience vécue à l'école et réélaborer ce qu'ils ont appris.

Afin de soutenir les familles, l'utilisation d'un espace du site web du projet est prévue pour des activités de tutorat : il s'agit d'offrir la possibilité de partager des activités (pour les enfants, les enseignants et les parents) et d'avoir un espace supplémentaire et à distance de partage, de discussion, de débat.

4. SOFT en Suisse

Pour l'heure, en Suisse, 3 classes d'écoles primaires (1^{ère} et 2^e Harmos) et 1 classe d'école enfantine participent au projet. Nous visons la transmission dans le temps et nous avons déjà des enseignants disponibles à intégrer le modèle pédagogique proposé par le projet SOFT dans le cadre de leurs activités scolaires par la suite. La question du choix de langue est un sujet actuel et particulièrement brûlant, les derniers articles de presse consacrés à la question d'une deuxième langue nationale au primaire sont foison ces derniers mois et, après les cantons de Vaud et de Fribourg, le Grand Conseil neuchâtelois a adressé au Conseil fédéral et à la CDIP une résolution intitulée « Pour un apprentissage d'une deuxième langue nationale à l'école primaire » qui vient d'être adoptée sans opposition. Actuellement la langue majoritairement et naturellement choisie dans le cadre du projet pour les classes du primaire en Suisse romande est l'allemand.

4.1 Particularité et réalité du terrain

Contrairement aux autres pays participants au projet, la Suisse connaît de par sa structure politique multilingue et ses flux migratoires, une longue réflexion sur la question des langues, ne serait-ce que des langues nationales. Les décisions prises lors de ces deux dernières années en matière de L1 et L2 à l'école dans les cantons romands et germanophones font de ces questions de langue un sujet brûlant... Les enseignants sont pour la plupart déjà aux prises depuis quelques années avec les réflexions de l'utilisation et l'apprentissage d'une deuxième langue et sont également déjà intégrés dans des projets, notamment les projets d'immersion. Contrairement aux autres pays participants, la thématique n'est pas nouvelle, et l'arrivée et l'implémentation du projet s'est plutôt inscrite dans un continuum réflexif et pratique.

Il est connu que, pour tout projet, le moment de l'implémentation dans le terrain nécessite toujours des remaniements, des négociations et des adaptations pas toujours prévues, d'autant plus quand il s'agit d'implémenter le même projet dans des pays différents (Muller Mirza, 2005 ; Padiglia, 2008).

La réalité des classes suisses des cantons romands a nécessité quelques adaptations. Nous pouvons souligner notamment le fait que la mise en scène par petit groupe, prévue originellement dans la mise en pratique des formats, n'a pas pu être appliquée dans les classes de primaire. En Italie par exemple, deux enseignantes animent les activités dans les classes, ce qui n'est pas le cas en Suisse... Ainsi l'enseignante se retrouve seule avec 20 élèves et plus. La mise en scène du format prévoit originellement que l'enseignant puisse regarder dans les yeux chacun de ses élèves pour lui faire répéter les partitions des divers personnages et du narrateur... or il est clair qu'avec des classes de plus de vingt élèves cela s'avère difficile. Malgré cette « difficulté » nous avons pu relever lors de nos observations en classe, que tous les élèves participaient bien au récital et qu'une bonne partie d'entre eux, non seulement savaient répéter parfaitement les dialogues et monologues récités par les personnages, mais pouvaient également les anticiper. Cela dénote une certaine maîtrise du format. Pour l'heure nous ne sommes pas en mesure d'avoir une vision d'ensemble, mais les données recueillies jusqu'à présent semblent plutôt positives.

4.2 Intégrer et adapter au contexte

L'implémentation des diverses histoires du format narratif en classe a également provoqué des adaptations permettant d'intégrer le projet dans la structure déjà présente. En effet, l'enseignement de l'allemand, pour l'heure, fait partie intégrante de la formation des enfants de primaire, un programme est déjà en place. Par conséquent, il s'est agi de pouvoir répondre au mieux aux demandes préexistantes du programme scolaire tout en intégrant le nouveau matériel. Ce point s'est révélé plutôt positif puisque les enseignants ont pu créer leur manière propre d'intégrer le matériel.

Ainsi, une de nos enseignantes qui nous a ouvert les portes de sa classe, a réalisé un format lui permettant d'intégrer la répétition du vocabulaire actuellement vu dans les leçons. C'est ainsi que plutôt que d'effectuer une première phase de comptage comme exposé dans le livre de l'enseignant, elle transforme cela en opportunité de répétition de formes grammaticales. Une fois cette première phase terminée elle passe à la deuxième phase de récitation pour clore avec la chanson du récital. Ce choix lui permet également d'utiliser au mieux les ressources présentées par le projet dans un temps restreint. La question du temps à disposition est en effet une question centrale dans l'aménagement des ressources.

Ainsi, plusieurs avantages s'avèrent possibles pour les différents acteurs sociaux impliqués dans le projet : les enfants peuvent développer des capacités cognitives par rapport à l'acquisition d'une langue, acquérir des bonnes pratiques de communication et renforcer les relations sociales à travers des pratiques pédagogiques innovantes ; les parents peuvent se motiver par le partage d'expériences relationnelles et une participation active de la famille aux activités scolaires ; les enseignants peuvent se sensibiliser au sujet de l'intégration en se confrontant à un réseau international qui implique d'autres collègues et des réalités différentes. En effet, la mise en place d'activités visant l'intégration des enfants et des familles par le développement des compétences langagières et collaboratives peut donner lieu à un transfert de bonnes pratiques d'enseignement et contribuer à l'expérimentation ultérieure du format narratif en classe, c'est ce que nous espérons renforcer dans la dernière phase du projet.

5. En guise de conclusion

Les contacts pris tout au long du projet et les échanges avec les responsables et les enseignants rencontrés démontrent que les institutions scolaires portent un grand intérêt au bilinguisme et que, dans ce cadre, il s'est agi de soutenir cet élan en proposant un matériel pédagogique spécialement pensé et élaboré pour faciliter l'apprentissage des langues au primaire. Le côté « clés en main » du projet a été un atout, car les enseignants ont été séduits par la richesse des supports pédagogiques.

Le caractère souple du projet et de son matériel sont une belle opportunité également qui permet à chacun d'implémenter le projet en pouvant s'adapter aux demandes spécifiques du terrain et des protagonistes impliqués. Le matériel est facilement adaptable et peut, comme vu dans certaines classes, être utilisé en complément à un programme déjà établi. La richesse des divers supports permet également de choisir ce qui semble le plus pertinent à des activités en classe ou en famille, selon différentes modalités et qui mettent la langue et son usage au centre du dispositif de manière ludique et motivante. Les écoles impliquées ont choisi de continuer à utiliser ce matériel dans les années à venir, ce qui permet une transmission de savoir-faire entre les enseignants et les divers niveaux scolaires qui permettront également à moyen terme d'inclure d'autres langues dans l'utilisation du matériel. Les enseignants ayant été formés à l'utilisation du format narratif sont dès lors capables de transmettre plus loin les outils pédagogiques nécessaires à la bonne utilisation des ressources pédagogiques et ceci en accord avec les besoins locaux.

A moyen terme, cela permettra également de renforcer positivement les liens entre école et famille dans le cadre des activités communes mises en place par les enseignants et l'école et qui seront réalisées dans les mois à venir.

Références

- Arcidiacono, F. (2013). Conversation in educational contexts : School at home and home at school. In G. Marsico, K. Komatsu & A. Iannaccone (Eds.), *Crossing Boundaries. Intercontextual Dynamics between Family and School* (pp. 83-107). Charlotte, NC : Information Age Publishing.
- Arcidiacono, F., & Gastaldi, F. G. M. (2011). "What do you say ?" The analysis of classroom talk from a sociocultural perspective. *Психологическая Наука и Образование / Psychological Science and Education*, 2, 1-15.
- Bialystok, E. (1986). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Child Development*, 57, 498-510.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk : Learning to use language*. New York, NY : Norton.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18 (1), 1-21.
- Bruner, J. (1998). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Epstein, J. L., Coates, L., Salinas, K. C., Sanders, M. G., & Simon, B. S. (1997). *School, family and community partnerships : Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.

- Ghimenton, A. (2014). Les vertus cachées du bilinguisme. *Psychoscope*, 6, 12-15.
- Muller Mirza, N. (2005). *Psychologie culturelle d'une formation d'adultes. L'île aux savoirs voyageurs*. Paris : L'Harmattan.
- Ochs, E. (1990). Misunderstanding children. In N. Coupland, H. Giles & J. Wieman (Eds.), *Handbook of Miscommunication* (pp. 44-60). Clevedon : Multilingual Matters.
- Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (1984). Language acquisition and socialization : Three developmental stories. In R. Shweder & R. Levine (Eds.), *Culture theory : Mind, self, and emotion* (pp. 276-320). Cambridge : Cambridge University Press.
- Padiglia, S. (2008). An integrative view of the observation of implementation in the different sites : From dream to reality. In B. Schwarz (Ed.), *ESCALATE - The White Book on argumentation and enquiry-based science learning*. Jerusalem : Hebrew University of Jerusalem.
- Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child*. Londres : Routledge.
- Pontecorvo, C., & Arcidiacono, F. (2010). Development of reasoning through arguing in young children. *Культурно-Историческая Психология / Cultural-Historical Psychology*, 4, 19-29.
- Pontecorvo, C., & Arcidiacono, F. (2014). Social interactions in families and schools as contexts for the development of spaces of thinking. In T. Zittoun & A. Iannaccone (Eds.), *Activity of thinking in social spaces* (pp. 83-97). New York, NY : Nova Science Publishers.
- Resnick, L. B., Pontecorvo, C., & Säljö, R. (Eds.) (1997). *Discourse, Tools and Reasoning : Situated Cognition and Technologically Supported Environments*. Amsterdam : Springer.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking : Cognitive development in social context*. New York, NY : Oxford University Press.
- Schieffelin, B. B., & Ochs, E. (1986). *Language Socialization across Cultures*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Sorace, A. (2007). The more, the merrier : Facts and beliefs about the bilingual mind. In S. Della Sala (Ed.), *Tall Tales about the Mind and the Brain : Separating Fact from Fiction* (pp. 193-203). Oxford : Oxford University Press.
- Taeschner, T. (Ed.) (2002). *L'insegnante magica*. Rome : Borla.
- Taeschner, T. (2003). *Il sole è femmina : uno studio sull'acquisizione del linguaggio in bambini bilingui*. Rome : DITI.
- Taeschner, T. (2005). *The magic teacher*. Londres : CILT.
- Taeschner, T., Rinaldi, P., Tagliatela, D., & Pirchio, S. (2008). Le parole per raccontarmi. Una ricerca sull'apprendimento dell'italiano da parte di adolescenti figli di immigrati. *Psicologia dell'educazione e della formazione*, 10 (1), 21-35.
- Valsiner, J. (1995). Editorial : discourse complexes and relations between social sciences and societies. *Culture & Psychology*, 1, 411-422.
- Vygotskij, L. S. (1934). *Myslenie i rec' : Psichologiceskie issledovanija*. Moscou : Gosudarstvennoe Social'no-Ekonomiceskoe Izdatel'stvo. (Tr. angl. *Thought and Language*. Cambridge : The MIT Press, 1962)
- Wertsch, J. V. (1985). *Culture, Communication and Cognition : Vygotskian Perspectives*. Cambridge : Cambridge University Press.