

Chapitre VI

Les représentations des enseignants primaires de l'espace BEJUNE sur l'hétérogénéité culturelle de leurs élèves

Georges-Alain Schertenleib

Introduction

Ce chapitre présente les résultats définitifs d'une étude conduite dans le cadre de la HEP-BEJUNE¹ sur les représentations des enseignants du primaire sur l'hétérogénéité de leurs élèves, dont en particulier la dimension culturelle de celle-ci.

Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre II de ce livre, nous considérons qu'il est judicieux de nous intéresser aux représentations des enseignants sur l'hétérogénéité de leurs élèves puisque celles-ci pourraient avoir un impact sur leur enseignement. Travaillant actuellement sur un projet qui vise à observer, identifier et formaliser les processus et démarches mis en œuvre par quelques enseignants du primaire en contexte culturellement très hétérogène, nous souhaitons situer le profil de ceux-ci par rapport à leurs collègues travaillant également en primaire dans le même contexte géographique.

Dans le chapitre II du présent ouvrage, nous avons présenté les contextes scientifique, social et professionnel généraux dans lesquels se déroulent nos travaux, dont en particulier cette étude. Dans le chapitre *Éléments contextuels* d'une autre communication (Schertenleib, 2013), nous avons décrit les premières tendances générales de nos résultats et détaillé les contextes géographique et social spécifiques dans lesquels cette étude s'est déroulée. Nous n'y reviendrons pas ici. Dans le même article, nous avons évoqué succinctement la méthodologie utilisée. Par souci de clarté, nous reprendrons ici certains éléments de celle-ci afin de les préciser.

1. Question de recherche

Ainsi peut être formulée notre question de recherche :

Quelles sont les représentations des enseignants primaires de l'espace BEJUNE sur l'hétérogénéité culturelle des élèves et sur les avantages ou les difficultés causés par celle-ci ?

1 La Haute Ecole Pédagogique BEJUNE (HEP-BEJUNE) est l'institution tri-cantonale de formation des enseignants de l'espace du même nom formé par la partie francophone du canton de Berne et par les cantons du Jura et de Neuchâtel.

Nos objectifs sont donc de :

1. faire émerger les représentations des enseignants sur l'hétérogénéité des élèves et en particulier l'hétérogénéité culturelle ;
2. identifier les dimensions de l'hétérogénéité culturelle des élèves considérées comme dominantes chez les enseignants ;
3. déterminer quelles dimensions représentent, à leurs yeux, des avantages et lesquelles sont sources de difficultés pour les élèves ;
4. identifier les problèmes que l'hétérogénéité des élèves pose aux enseignants et les avantages qu'elle apporte, du point de vue des aspects transversaux (gestion de la classe) et du point de vue des savoirs.

Même si notre étude n'est pas directement basée sur une méthode hypothético-déductive, nous formulons deux hypothèses :

1. Dans les représentations des enseignants, parmi les différentes dimensions de l'hétérogénéité des élèves, la dimension culturelle n'est pas perçue comme la plus importante.
2. Les causes de difficultés liées à l'hétérogénéité culturelle des élèves sont plus présentes que les avantages dans les représentations des enseignants.

2. Orientations méthodologiques

Notre étude quantitative s'inscrit dans une perspective descriptive (van der Maren, 2004). Il s'agit d'une étude ponctuelle qui s'est déroulée de juin à octobre 2010 sur la base d'un questionnaire en ligne adressé à 2136 enseignants de la partie francophone du canton de Berne et des cantons du Jura et de Neuchâtel.

2.1 Population concernée

En 2010, l'enseignement primaire s'étend de la 1^{re} année à la 6^{re} année dans les cantons de Berne et du Jura, de la 1^{re} à la 5^{re} année dans le canton de Neuchâtel. Un ou deux ans d'école enfantine précèdent le cycle primaire². Le cycle secondaire comprend les années 7 à 9 (respectivement 6 à 9 pour Neuchâtel). Notre étude porte sur les enseignants des 6, respectivement 5 années primaires.

Selon les Services de l'enseignement des trois cantons que nous avons sollicités, 2136 enseignants sont concernés, répartis de la manière suivante :

- 742 enseignants pour la partie francophone du canton de Berne ;

2 Aujourd'hui, avec l'harmonisation de l'école en Suisse (HarmoS), les cycles 1 et 2 comprennent chacun quatre ans (les deux années d'école enfantine et les deux premières années du primaire de l'ancien système pour le cycle 1 et les années 3 à 6 de l'ancien système pour le cycle 2) et le cycle trois comprend 3 ans (anciennement 7e à 9e).

- 490 enseignants pour le canton du Jura ;
- 904 enseignants pour le canton de Neuchâtel.

Si nous nous basons sur les données issues de la statistique scolaire pour l'année 2010, nous observons que les chiffres sont légèrement différents. Cela est dû à quelques statuts particuliers, par exemple d'enseignants qui travaillent simultanément sur plusieurs cycles de la scolarité obligatoire ou qui ne sont chargés que de soutien ou d'appui. L'écart relativement important pour les chiffres du canton de Neuchâtel s'explique par le fait qu'une trentaine d'enseignantes travaillant principalement dans le préscolaire ont été prises en compte par le Service alors qu'elles n'ont que des interventions très ponctuelles dans le secteur primaire. Selon ces références, 2107 enseignants sont concernés :

- 746 enseignants pour la partie francophone du canton de Berne selon la DIP³ (Direction de l'instruction publique du canton de Berne, 2011) ;
- 491 enseignants pour le canton du Jura selon l'Office fédéral de la statistique⁴ (OFS, 2011) ;
- 870 enseignants pour le canton de Neuchâtel (NE) selon l'Office fédéral de la statistique (OFS, 2011).

Si ce sont bien 2136 enseignants qui ont reçu le questionnaire, nous prenons comme référence de calcul les chiffres de l'OFS pour Neuchâtel (870) et ceux du nombre de questionnaires envoyés pour Berne (742) et le Jura (490), soit un total de 2102 enseignants. Cela explique quelques légères différences en termes de pourcentage par rapport aux premières tendances générales de nos résultats (Schertenleib, 2011, 2013).

2.2 Le questionnaire

Pour des raisons pratiques et techniques, le questionnaire est déposé en ligne entre juin et novembre 2010. Nous sommes bien conscients des limites liées à cette procédure. La plateforme de recueil des données permet toutefois d'empêcher l'accès au questionnaire par des personnes non concernées et de diminuer le risque de plusieurs réponses de la même personne. Dans chacun des trois cantons, un courriel officiel a été adressé aux enseignants par le Service de l'enseignement concerné. Ce courriel présente le cadre général de l'étude, précise la manière d'accéder au questionnaire et recommande aux enseignants d'y répondre.

Le questionnaire est anonyme. Les enseignants qui le souhaitent peuvent toutefois s'identifier dans la dernière partie du questionnaire, en particulier afin de nous permettre de prendre contact avec eux en vue de l'étude sur les pratiques en classe.

3 Direction de l'Instruction Publique du canton de Berne.

4 L'Office fédéral de la statistique sera mentionné par son acronyme OFS dans la suite du texte.

Il comprend six parties (voir Annexe) :

- identification personnelle de l'enseignant en termes d'âge, de sexe et de pratiques linguistiques et culturelles ;
- identification professionnelle de l'enseignant (parcours professionnel, lieux et degrés d'enseignement, etc.) ;
- les causes de difficultés scolaires des élèves (40 items ; échelle de Likert à quatre modalités) ;
- l'hétérogénéité des classes (17 items ; échelle de Likert à quatre modalités), les avantages et inconvénients de l'hétérogénéité culturelle (21 items ; échelle de Likert à cinq modalités), la perception globale des avantages et inconvénients de l'hétérogénéité et une définition personnelle de l'hétérogénéité culturelle ;
- perception des rôles et tâches de l'enseignant (un choix parmi quatre définitions permettant de situer la place respective de l'intégration des savoirs vs l'intégration sociale) ;
- identification facultative.

Les deux premières parties doivent être remplies complètement pour que le questionnaire puisse être validé et envoyé. L'enseignant peut renoncer à répondre à l'une ou l'autre des parties 3, 4 et 5 mais s'il choisit d'y répondre, il doit remplir tous les items de la ou des parties auxquelles il répond pour valider son questionnaire.

2.3 L'analyse des données

Les données sont contrôlées de manière à ne retenir que les questionnaires des enseignants étant actuellement en poste (partiel ou total) dans l'enseignement primaire. Elles font ensuite l'objet d'analyses descriptives à l'aide du logiciel SPSS (tableaux croisés, comparaison de moyenne, corrélations) permettant de définir un « portrait » des enseignants concernés, voire une typologie des répondants par rapport à leurs représentations de l'hétérogénéité.

3. Présentation et analyse des résultats

3.1 Remarque préalable

Les pourcentages sont arrondis au dixième de pourcent.

3.2 Identification personnelle des enseignants ayant répondu au questionnaire

Sur les 2136 questionnaires envoyés, 486 personnes ont répondu totalement ou partiellement dont :

- 68 du canton de Berne (9.2 % des BE)

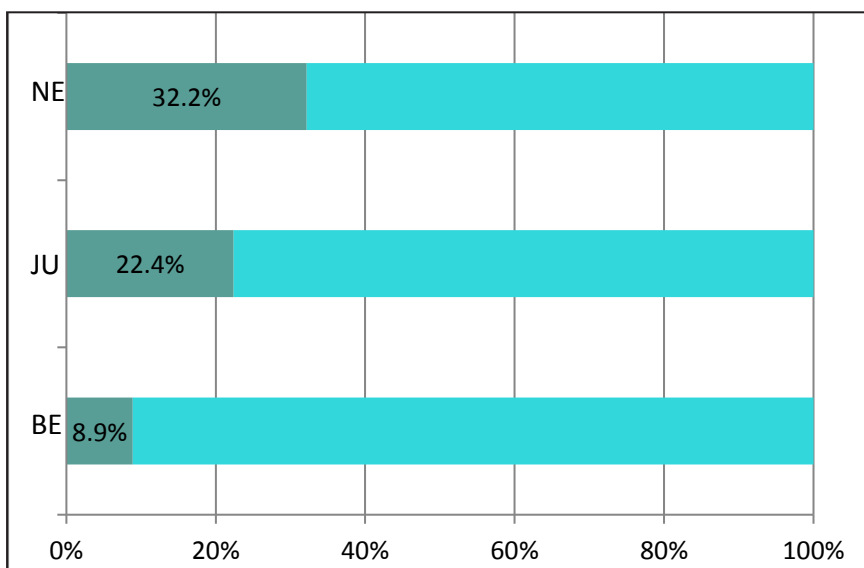
- 119 du canton du Jura (24.3 % des JU)
- 299 du canton de Neuchâtel (34.4 % des NE)

C'est sur la base de ces 486 personnes que nous avons établi les premiers résultats globaux de notre étude tels que présentés en août 2013 au Congrès de l'AREF à Montpellier (Schertenleib, 2013). Notre étude portant sur les enseignants en emploi total ou partiel au primaire en 2010, nous avons sorti ceux des répondants qui n'ont aucune expérience d'enseignement à l'école primaire, ni dans leur parcours professionnel passé, ni dans leur emploi actuel. Il s'agit de personnes ayant une formation d'enseignant ou non et travaillant exclusivement dans des structures parallèles : soutien, appui langagier, enseignement spécialisé, animation culturelle, etc. Ce sont ainsi 30 personnes dont nous n'avons pas retenu les questionnaires.

Précisons encore que les enseignants en première année de pratique professionnelle ou en première année de pratique à l'école primaire après une pratique d'une ou plusieurs années dans d'autres cycles de l'école ont été pris en compte.

Nos analyses détaillées reposent donc au final sur 456 personnes dont :

- 66 du canton de Berne (8.9 % des BE)
- 110 du canton du Jura (22.4 % des JU)
- 280 du canton de Neuchâtel (32.2 % des NE)



Graphique 1. Taux de réponse au questionnaire

Nous constatons que les répondants au questionnaire sont inégalement répartis, proportionnellement, en fonction du canton dans lequel ils enseignent. Nous remarquons en particulier un faible taux de réponse des enseignants de la partie francophone du canton de Berne. Il est difficile de déterminer quelle en est la cause exacte, mais, parmi les pistes de réponses plausibles, nous retenons celle de la date d'annonce et d'accès au questionnaire pour les enseignants concernés : pour des raisons essentiellement techniques, les Services de l'enseignement n'ont pas pu envoyer cette information au même moment. Ainsi, les Jurassiens ont eu accès au questionnaire du 10 juin au 30 septembre 2010 (total : 113 jours, dont 51 jours d'école⁵), les Bernois du 22 juin au 30 septembre 2010 (total : 101 jours, dont 43 ou 48 jours d'école⁶) et les Neuchâtelois du 31 août au 15 novembre 2010 (total : 77 jours, dont 55 jours d'école). Nous constatons tout d'abord que la durée d'accès totale au questionnaire n'est pas directement liée au nombre de répondants : les Neuchâtelois sont plus nombreux à répondre que les autres pour une durée d'accès totale plus courte. En revanche, un lien existe en prenant le nombre de jours d'école où le questionnaire est accessible mais non significatif. Même si un rappel a été envoyé aux enseignants deux semaines avant l'échéance, nous constatons que la date d'ouverture de l'accès est probablement davantage déterminante que la durée de la disponibilité. D'autres facteurs peuvent également intervenir, par exemple le fait que le chercheur responsable du projet soit connu comme formateur d'enseignants depuis de longues années dans le canton de Neuchâtel.

Cet « incident » rend peu pertinentes des analyses comparatives par canton. Toutefois, ce qui nous intéresse ici sont les représentations des enseignants des trois cantons confondus, considérant que de l'espace BEJUNE constitue, depuis 2001, une entité en soi puisque la formation initiale et continue de l'ensemble des enseignants de celle-ci est désormais de la responsabilité d'une seule et même institution tri-cantonale, la HEP-BEJUNE. Nous ne prendrons donc en considération cette différence que par rapport à certaines variables spécifiques, dont en particulier le taux d'enfants issus de la migration dans chacun des trois cantons, en particulier dans les villes. Celui-ci ayant un impact sur l'hétérogénéité des classes, nous pouvons en effet formuler l'hypothèse qu'il influence également les représentations des enseignants.

Globalement, 21.7 % des enseignants primaires de l'espace BEJUNE ont répondu totalement ou partiellement à notre questionnaire, soit 456 enseignants sur 2102. Cet échantillon peut être considéré comme représentatif dans la mesure où, pour un niveau de confiance de 95 %, l'intervalle de confiance est inférieur à 5 % (4.06 %). C'est également le cas pour les enseignants neuchâtelois : 280 répondants sur une population de 870 enseignants, soit, pour un niveau de confiance de 95 %, un intervalle de confiance de 4.83 %.

Voyons maintenant comment sont répartis les enseignants ayant répondu au questionnaire des points de vue de l'âge et du sexe.

5 Les jours fériés ne sont pas pris en compte comme congés.

6 Selon la région du canton de Berne, les élèves ont 5, respectivement 6 semaines de vacances d'été.

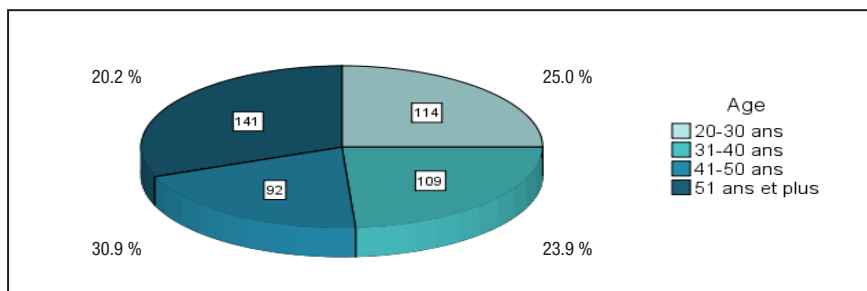
3.2.1 Répartition par catégories d'âge

Pour organiser nos catégories d'âge, nous nous sommes inspirés du modèle de l'OFS (2011) qui en prévoit cinq :

- moins de 30 ans
- 30 à 39 ans
- 40-49 ans
- 50-59 ans
- 60 ans et plus.

Afin d'éviter la cinquième catégorie regroupant 5 années de pratique (dans l'enseignement primaire, il n'est en principe pas possible de travailler au-delà de 65 ans) et considérant que, dès 60 ans, les départs en retraite anticipée sont possibles et relativement fréquents chez les enseignants, il nous a semblé pertinent de décider de regrouper les 50-65 ans sous une seule catégorie.

Nous constatons que la répartition des répondants à notre enquête est relativement bien équilibrée, la catégorie des plus âgés comportant « logiquement » le plus grand nombre de répondants (141, soit 30.9 % des répondants). En réduisant proportionnellement cette catégorie à 10 ans de pratique, nous obtenons 20.6 % pour celle-ci.



Graphique 2. Répartition par tranches d'âge

Cependant, cette répartition n'est pas représentative de la population des enseignants de l'espace BEJUNE si nous la comparons avec les indications statistiques de l'OFS (OFS, 2011). Dans le tableau 1, nous superposons nos résultats (en caractères gras) avec les indications de l'OFS (en italique entre parenthèses). Pour les cantons de Neuchâtel et du Jura⁷, nous indiquons ensuite le rapport, en pourcentage, entre nos répondants et la population enseignante par tranche d'âge. Dans nos résultats, nous avons pris en compte les enseignants qui travaillent dans des classes mixtes en termes de degrés (préscolaire, primaire et secondaire); nous avons donc totalisé le nombre d'enseignants des trois catégories établies par l'OFS : « Préscolarité/cycle élémentaire et degré primaire (mixte) », « Degré primaire » et

7 Dans la statistique de l'OFS, la partie francophone et la partie germanophone du canton de Berne ne sont pas détaillées.

« Degrés primaire et secondaire I (mixte) ». De même, pour permettre la comparaison avec nos propres catégories, nous avons additionné les totaux des tranches d'âge « 50-59 ans » et « 60 + » de l'OFS.

		Age				Total
		20-30 ans	31-40 ans	41-50 ans	51 ans et plus	
BE	Effectif	9 (638)	14 (1252)	12 (1544)	31 (2398)	66 (5832)
JU	Effectif	32 (80)	21 (75)	25 (82)	32 (254)	110 (491)
		40.0%	28.0%	30.5%	12.6%	22.4%
NE	Effectif	73 (136)	74 (226)	55 (165)	78 (343)	280 (870)
		53.7%	32.7%	33.3%	22.7%	32.2%

Tableau 1. Répartition par catégories d'âge et par canton

Sans prendre en compte le canton de Berne vu le faible taux de réponse global et la non-distinction linguistique dans la statistique de l'OFS, nous voyons donc que proportionnellement à l'effectif total des enseignants de chaque catégorie d'âge, ce sont plutôt les jeunes qui ont répondu à l'enquête (40 % des Jurassiens et plus de la moitié des Neuchâtelois) mais que chaque tranche d'âge est relativement bien représentée (22.7 % et davantage), à l'exception des aînés jurassiens.

En additionnant les répondants des deux cantons, cette tendance est confirmée :

	Age				Total
	20-30 ans	31-40 ans	41-50 ans	51 ans et plus	
JU + NE Effectif	105 (216)	95 (301)	80 (247)	110 (597)	390 (1361)
	48.6%	31.6%	32.4%	18.4%	28.7%

Tableau 2. Répartition par catégories d'âge, cantons du Jura et de Neuchâtel

Cependant, pour chaque catégorie d'âge, l'échantillon n'est pas suffisamment représentatif si l'on vise un intervalle de confiance de 5 % (la catégorie d'âge des 20-30 ans, la mieux représentée, offre un intervalle de confiance de 6.87).

3.2.2 Répartition par sexe

Actuellement, la répartition femme/homme dans l'enseignement primaire avoisine les 80 % (OFS, 2013). Dans le tableau 2 figurent les nombres et les pourcentages de répondants. Cette proportion est relativement bien respectée au niveau cantonal sinon pour le canton de Berne. Cette observation renforce notre intention d'éviter les comparaisons inter-cantonaux mais plutôt de considérer l'espace BEJUNE comme une seule entité.

	Sexe		Total
	F	M	
BE	43 65.2%	23 34.8%	66
JU	87 79.1%	23 20.9%	110
NE	239 85.4%	41 14.6%	280
Total	369 80.9%	87 19.1%	456

Tableau 3. Répartition par sexe et par canton

Remarquons que l'ensemble de notre échantillonnage est parfaitement représentatif de la proportion femmes-hommes dans l'enseignement.

Intéressons-nous maintenant à quelques variables qui nous paraissent plus spécifiques à notre étude. Ainsi que nous l'avons développé dans le chapitre II, une ouverture à l'autre est essentielle, voire indispensable dans une perspective inter-culturelle. Il nous semble donc pertinent de prendre en compte quelques variables qui pourraient constituer des indices de cette ouverture à l'autre :

- la compréhension et l'expression dans une ou plusieurs autres langues que la langue maternelle ;
- l'origine ; les séjours de longue durée à l'étranger ;
- les activités extra-professionnelles en lien avec des personnes d'autres cultures.

3.2.3 Langues parlées, langues comprises

Les enseignants devaient indiquer s'ils parlent aisément plusieurs langues et, si oui, lesquelles. La même question leur était posée concernant une compréhension aisée des langues.

Nombre de langues parlées	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
1	272	59.6	59.6	59.6
2	87	19.1	19.1	78.7
3	67	14.7	14.7	93.4
4	25	5.5	5.5	98.9
5	4	.9	.9	99.8
6	1	.2	.2	100.0
Total	456	100.0	100.0	

Tableau 4. Répartition par nombre de langues parlées

Alors que leur formation professionnelle initiale⁸ comprenait deux langues (français et allemand) qui étaient étudiées sur les plans technique et didactique, nous pouvons nous étonner de constater que près de 60 % des enseignants considèrent ne parler qu'une seule langue (ici, la langue de scolarisation, à savoir le français). Peut-être que le terme *aisément* a rendu les répondants modestes par rapport à cette réponse. Nous observons tout de même que près de 20 % d'entre eux parlent aisément une deuxième langue et encore presque 15 % une troisième. À noter qu'une enseignante parle six langues (français, allemand, italien, anglais, arabe et maba⁹) et une autre cinq langues (français, allemand, italien, anglais, espagnol).

Voyons maintenant quelles sont les langues parlées, respectivement comprises, mais non parlées. Dans la colonne *Total* du tableau 5, nous avons artificiellement additionné le nombre d'enseignants qui *parlent aisément* ou qui *comprennent aisément mais sans parler* chacune des langues.

Langues	Parlées	Comprises mais non-parlées	Total
Allemand	117 (25.7 %)	86 (18.9 %)	203 (44.5 %)
Anglais	87 (19.1 %)	90 (19.7 %)	177 (38.8 %)
Italien	58 (12.7 %)	47 (10.3 %)	105 (23 %)
Espagnol	29 (6.4 %)	21 (4.6 %)	50 (11 %)
Suisse-allemand	17 (3.7 %)	1 (0.2 %)	18 (3.9 %)
Portugais	5 (1.1 %)	3 (0.7 %)	8 (1.8 %)
Arabe	1 (0.2 %)	0 (0 %)	1 (0.2 %)
Catalan	1 (0.2 %)	0 (0 %)	1 (0.2 %)
Maba	1 (0.2 %)	0 (0 %)	1 (0.2 %)
Tchèque	1 (0.2 %)	0 (0 %)	1 (0.2 %)
Néerlandais	0 (0 %)	2 (0.4 %)	2 (0.4 %)
Russe	0 (0 %)	2 (0.4 %)	2 (0.4 %)
Hindi ¹⁰	0 (0 %)	1 (0.2 %)	1 (0.2 %)
Roumain	0 (0 %)	1 (0.2 %)	1 (0.2 %)
Slovaque	0 (0 %)	1 (0.2 %)	1 (0.2 %)

Tableau 5. Langues parlées et comprises autres que le français

Nous constatons que l'allemand, l'anglais et l'italien sont tout de même parlés ou compris par une part non-négligeable des enseignants. Il est intéressant d'observer

8 Qu'ils l'aient suivie dans les anciennes écoles normales ou dans les HEP.

9 Langue parlée au Tchad.

10 Langue la plus parlée en Inde.

l'ordre (décroissant) dans lequel les langues apparaissent dans le tableau : les deux premières, l'allemand et l'anglais, apparaissent dans le même ordre que leur apprentissage à l'école obligatoire (l'allemand est la langue 2 et l'anglais la langue 3 à l'école¹¹). Ensuite apparaissent les trois langues liées aux grandes migrations vers la Suisse, également dans l'ordre chronologique (Italiens, Espagnols puis Portugais). Nous remarquons que la langue portugaise n'est pas encore répandue parmi les enseignants malgré le fait que cette immigration date principalement des années 1980 : « La moitié de l'immigration totale du Portugal des trente dernières années, quelque 100 000 immigrants, a eu lieu entre 1989 et 1994 » (Piguet, 2005, cité par Fibbi et al., 2010, p. 19). Il est vrai que les enseignants issus de la migration sont rarement ceux de la première génération. Nos données ne nous permettent pas de vérifier cela, même en croisant l'origine, l'âge et la langue. De plus, l'échantillon est très petit. Disons toutefois que quatre des huit enseignants parlant ou comprenant le portugais sont suisses et une cinquième est binationale (Suisse-Portugaise). Deux sont Portugais. Leur âge s'échelonne dans les quatre catégories que nous avons définies. Enfin, tous travaillent dans le canton de Neuchâtel.

Toujours à la lecture du tableau 5, nous observons que le suisse-allemand est également très peu parlé. Sans surprise, 11 des 18 enseignants qui le parlent ou le comprennent travaillent dans le canton de Berne.

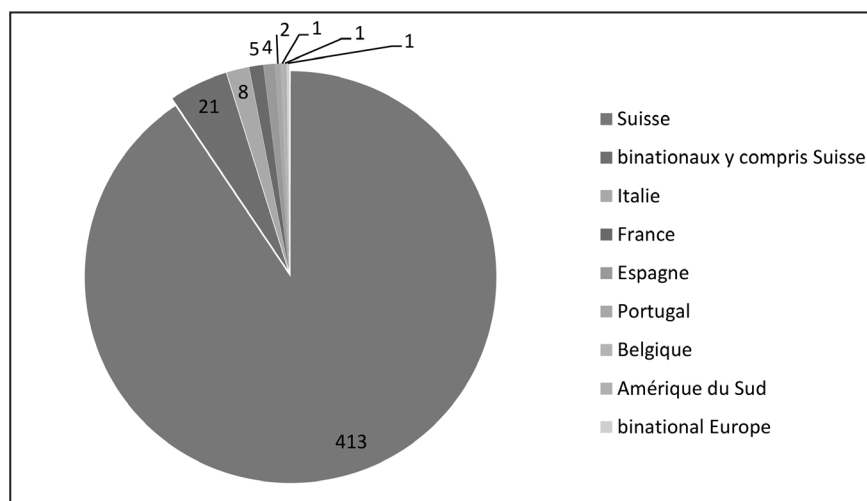
Si la langue est un élément important lorsqu'on évoque les questions d'hétérogénéité culturelle, il nous a paru utile de connaître trois autres indicateurs :

- l'origine des enseignants, pour découvrir en particulier la proportion de ceux qui pourraient avoir vécu l'expérience de la migration ;
- les séjours de longue durée à l'étranger, qui constituent, selon plusieurs spécialistes des approches interculturelles, un premier pas vers la nécessaire décentration ou remise en question de l'ethnocentrisme ;
- les activités extra-professionnelles liées à des personnes d'autres cultures qui constitueraient également un indice d'ouverture à l'autre.

3.2.4 Origine des enseignants

Sur les 456 enseignants interrogés, 434 sont d'origine suisse dont 21 binationaux. Les autres enseignants sont tous Européens à l'exception d'un Sud-Américain. Nous observons donc que les enseignants primaires issus de la migration sont rares, du moins dans notre échantillon.

11 Il est toutefois possible que les enseignants plus âgés aient eu le choix entre l'anglais et l'italien comme langue 3 durant leur scolarité secondaire.



Graphique 3. Répartition selon l'origine

3.2.5 Séjours de longue durée à l'étranger

La question était : « Avez-vous séjourné pour une longue durée dans un ou plusieurs autres pays ? » puis les répondants étaient invités à préciser dans quel/s pays ils avaient séjourné. Selon plusieurs commentaires figurant sur les questionnaires, nous aurions dû préciser ce que nous entendions par *longue durée*. Nous aurions également dû demander le but du séjour. Ces imprécisions entraînent probablement une interprétation variée chez les répondants ; nous ne nous fierons donc pas trop à cette partie des résultats. Nous indiquons tout de même ci-après le nombre d'enseignants ayant mentionné des *longs séjours* et les lieux qu'ils ont privilégiés.

142 enseignants déclarent avoir vécu ce type de séjour, soit 31.1 % des répondants. Quarante-huit pays sont mentionnés explicitement, répartis sur les cinq continents. La plupart des pays n'ont été mentionnés que par une à cinq personnes. Parmi les pays cités par dix personnes ou plus figurent l'Italie (10), l'Espagne (11), le Canada (11), les USA (18) la Grande-Bretagne (23) et l'Allemagne (32). La seule indication qui nous paraisse plausible de tirer de cette question est l'importance des séjours linguistiques. En effet, nous pouvons formuler l'hypothèse que ce type de séjour explique le nombre relativement grand de visiteurs en Allemagne et en Grande-Bretagne (voire aux USA et au Canada).

3.2.6 Activités culturelles extra-professionnelles

Par *activité extra-professionnelle*, nous entendons tout type d'activité, liée ou non aux compétences professionnelles spécifiques des enseignants, qu'ils conduisent en-dehors de leur activité professionnelle. La question qui leur était posée était la suivante : « Indépendamment de votre tâche d'enseignant, avez-vous en Suisse une ou plusieurs activités liées à des personnes d'autres cultures ? ».

Nous avons regroupé les activités culturelles extraprofessionnelles déclarées par les enseignants en 13 catégories :

- sport et danse
- musique
- camps, colonies
- soutien pédagogique et linguistique
- réseau amitiés et famille
- apprentissage/enseignement langues
- tourisme, loisirs
- éducation
- social ou politique
- théâtre
- humanitaire
- religion
- activités artistiques.

La dénomination de ces activités est de deux types : celles qui ont des liens explicites avec les personnes d'autres cultures : « soutien familles bosniaques », « participante à la communauté italienne », « bénévolat dans l'accueil des réfugiés », « liens d'amitié avec Africains, Anglais repas multiculturels »... Celles qui sont plus implicites : « Entraîneur de football », « Loisirs », « Des amis et des membres de ma famille », « Cours de danse ». Dans une même catégorie se côtoient des activités des deux types (explicites, implicites).

77 enseignants (16.9 %) citent une activité dans cette partie du questionnaire et 7 (1.5 %) en citent 2 (ou une que nous analysons comme ayant deux composantes). En croisant les catégories d'âge des répondants et ceux qui ont déclaré avoir une activité culturelle extraprofessionnelle, nous constatons que la distribution n'est pas significativement différente d'une catégorie d'âge à l'autre même si les jeunes (20-30 ans) et les aînés (51 ans et +) ont une légère tendance à être plus engagés que les deux catégories intermédiaires.

3.3 Identification professionnelle des enseignants ayant répondu au questionnaire

Une série de données ont trait à l'identification professionnelle de l'enseignant. Nous allons décrire rapidement notre population de ce point de vue là.

3.3.1 Nombre d'années d'enseignement

En fonction des réponses que nous avons reçues, nous avons réparti les années d'enseignement en cinq catégories : de 1 à 9 ans, de 10 à 18 ans, de 19 à 27 ans, de 28 à 36 ans, plus de 36 ans et nous leur avons ajouté une catégorie « 1^{re} année d'enseignement ».

Nous observons dans le paragraphe « Répartition par catégories d'âge » que les jeunes avaient proportionnellement été plus nombreux à participer à l'enquête.

	Nombre d'années d'enseignement						Total
	1-9 ans	10-18 ans	19-27 ans	28-36 ans	plus de 36 ans	1 ^{re} année d'enseignement	
20-30 ans	106	5	0	0	0	3	114
31-40 ans	28	79	2	0	0	0	109
41-50 ans	6	20	57	9	0	0	92
51 ans et plus	0	14	37	76	14	0	141
Total	140	118	96	85	14	3	456

Tableau 6. Tableau croisé âge * années d'enseignement

Nous remarquons ici que cette tendance se confirme par rapport aux années d'enseignement : ceux qui ont le moins d'expérience sont les plus nombreux à répondre.

3.3.2 Temps partiel/temps complet

Les répondants ont indiqué s'ils travaillaient à temps partiel ou à temps complet au moment de répondre au questionnaire. 151 enseignants seulement (33.1 %) travaillent à temps complet. Cela n'est pas une surprise, la profession d'enseignant étant une de celles qui permet le plus facilement le travail à temps partiel d'une part, le fait que la profession soit largement féminisée d'autre part.

3.3.3 Cycles d'enseignement

Les répondants devaient indiquer dans quel type de classe ils travaillent actuellement en mentionnant les degrés de scolarité. Nous avons converti ces informations extrêmement variées vu les nombreux cas de figure possibles, notamment pour ce qui concerne les classes multi-degrés. Nous avons décidé de le faire en fonction des nouveaux cycles HarmoS tels qu'ils sont mis en application aujourd'hui dans l'espace BEJUNE. Nos huit catégories sont :

- cycle 1 : classes comprenant un seul degré du cycle 1 (1, 2, 3 ou 4) ;
- cycle 2 : classes comprenant un seul degré du cycle 2 (5, 6, 7 ou 8) ;
- multi-degrés 1 : classes comprenant 2 à 4 degrés du cycle 1 ;
- multi-degrés 2 : classes comprenant 2 à 4 degrés du cycle 2 ;
- multi-degrés 1-2 : classes comprenant deux à huit degrés mélangeant les cycles 1 et 2 ;

- multi-degrés 2-3 : classes comprenant 2 à 7 degrés mélangeant les cycles 2 et 3¹² ;
- multi-degrés 1-2-3 : classes comprenant 2 à 11 degrés mélangeant les cycles 1, 2 et 3 ;
- développement, soutien : classes de soutien ou de développement dont une partie au moins des élèves sont en âge d'être au primaire.

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Cycle 1	107	23.5	23.5	23.5
Cycle 2	177	38.8	38.8	62.3
Multidegrés 1-2	38	8.3	8.3	70.6
Multidegrés 2-3	3	.7	.7	71.3
Multidegrés 1-2-3	4	.9	.9	72.1
Multidegrés 1	44	9.6	9.6	81.8
Multidegrés 2	67	14.7	14.7	96.5
Développement, soutien	16	3.5	3.5	100.0
Total	456	100.0	100.0	

Tableau 7. Répartition par cycles d'enseignement

Il est intéressant d'observer dans ce tableau que les classes multi-degrés sont nombreuses : tous cycles confondus, elles concernent 156 enseignants (34.2 %) alors que 284 d'entre eux (62.3 %) travaillent dans des classes à un degré.

3.3.4 Ville ou village

Nous avons demandé aux enseignants d'indiquer s'ils travaillent dans un petit village (moins de 1000 habitants), un grand village (1000 à 5000 habitants), une petite ville (5001 à 10'000 habitants) ou une grande ville (plus de 10'000 habitants). L'espace BEJUNE est en effet constitué d'une grande variété de localités de ce point de vue (Schertenleib, 2013). Nous observons que plus de la moitié des répondants (277, soit 60.7 %) travaillent dans des petites localités.

12 Nous centrons notre étude sur les enseignants du primaire selon l'ancienne dénomination (années 3-4 du cycle 1 HarmoS et 5-6-7-8 du cycle 2). Nous prenons toutefois en compte les enseignants qui travaillent dans des situations mixtes, soit avec le cycle 3 soit avec les deux premières années du cycle 1 (anciennement école enfantine) pour autant qu'ils enseignent au moins dans un degré du primaire tel que défini ci-dessus.

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Grande ville	120	26.3	26.3	26.3
Petite ville	59	12.9	12.9	39.3
Grand village	173	37.9	37.9	77.2
Petit village	104	22.8	22.8	100.0
Total	456	100.0	100.0	

Tableau 8. Répartition par type de localité

3.3.5 Autres données

Nous avons également récolté d'autres données concernant la carrière de l'enseignant : le nombre d'années enseignées à temps complet, respectivement à temps partiel, les degrés dans lesquels l'enseignant a travaillé et ses autres activités d'enseignement, par exemple dans d'autres cycles, en soutien, en appui, dans la formation continue des enseignants, etc. Ces données ne seront toutefois pas utilisées ici. Venons-en maintenant aux représentations des enseignants sur l'hétérogénéité de leurs élèves.

3.4 Représentations des enseignants sur l'hétérogénéité des classes

Dans la quatrième partie du questionnaire, une série de 17 items pouvant caractériser une classe hétérogène étaient proposés à l'enseignant (voir Annexe). Il y mentionnait son degré d'accord selon une échelle de Likert à 4 modalités : 1 : pas du tout d'accord, 2 : pas tout à fait d'accord, 3 : assez d'accord et 4 : tout à fait d'accord. Ces items représentaient différentes dimensions de l'hétérogénéité (voir le chapitre II du présent ouvrage) :

- la dimension culturelle (items 2, 5, 7, 9, 14)
- la dimension socio-économique (items 12, 16)
- la dimension cognitive (items 1, 4, 10, 17)
- la dimension physique (items 3, 13, 15)
- la dimension structurelle et institutionnelle (item 6)
- la dimension psychoaffective (items 8, 11)

La question posée à l'enseignant était : « Pour moi, une classe hétérogène, c'est plutôt... ».

Une partie des enseignants n'a pas répondu à cette question. Toutefois, leur nombre est suffisant (n=388) pour assurer une représentativité globale des résultats.

Nous avons déjà présenté les résultats de cette partie du questionnaire en regroupant les degrés 1 et 2 de l'échelle de Likert, soit les enseignants qui ne sont pas d'accord avec l'item d'une part, les degrés 3 et 4, soit les enseignants qui sont d'ac-

cord, d'autre part (Schertenleib, 2014). Disons pour résumer que les enseignants considèrent l'item 4 « lorsqu'il y a des élèves qui ont des rythmes d'apprentissage différents » comme celui définissant le mieux une classe hétérogène (93.3 % d'accord). Viennent ensuite les items 17 « lorsqu'il y a des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage » et 3 « lorsqu'il y a plusieurs élèves qui ont une difficulté spécifique (dyslexie, dysphasie, dyscalculie, ...) ». Ceux-ci recueillent respectivement 78.9 % et 77.6 % d'accord. 3 items se situent ensuite entre 73.7 % et 71.1 % : l'item 7 « lorsqu'il y a des non-francophones parmi les élèves », l'item 6 « une classe à plusieurs degrés » et l'item 15 « lorsqu'on intègre un ou plusieurs élèves handicapés ».

Nous constatons donc que la dimension cognitive et la dimension physique semblent revêtir une grande importance pour les enseignants lorsqu'ils définissent une classe hétérogène. Les items 10 (dimension physique) et 13 (dimension cognitive) recueillent encore un degré d'accord supérieur à 50 % (respectivement 59.8 % et 56.9 %) mais le résultat n'est pas significatif. En revanche, l'item 1 « lorsqu'il y a des élèves qui ont déjà redoublé » est l'un de ceux qui recueille le plus petit degré d'accord (14.9 %).

Le seul item concernant la dimension structurelle et institutionnelle (classe multi-dégrés), nous l'avons vu, recueille un degré d'accord significativement positif. Est-ce dû au fait, comme nous l'avons observé dans le paragraphe « Cycles d'enseignement », que notre population scolaire compte de nombreuses classes de ce type ? Ce genre de contexte pose effectivement des problèmes organisationnels importants aux enseignants.

Les deux items qui recueillent le plus petit degré d'accord (respectivement 13.4 % et 12.6 %) sont ceux qui relèvent de la dimension socioéconomique. Il semble donc que, pour les enseignants, cette dimension-là ne soit pas du tout représentative.

En ce qui concerne les items relevant de la dimension culturelle, nous constatons que les enseignants sont très partagés pour trois d'entre eux (5, 2 et 9 qui recueillent respectivement 56.4 %, 53.6 % et 41.5 %). Ils considèrent comme peu important (28.1 % d'accord) l'item 14 « lorsqu'il y a des élèves de religions différentes ». Une première constatation consisterait à dire que la dimension culturelle a peu d'importance pour les enseignants lorsqu'ils définissent une classe hétérogène, si ce n'est l'item 7, comme nous l'avons vu, qui relève de la langue.

3.4.1 Avantages et inconvénients de l'hétérogénéité des élèves

Lorsque nous demandons aux enseignants (n=388) de se positionner globalement sur l'hétérogénéité des élèves, en termes d'avantages ou de causes de difficultés pour la gestion de la classe et des apprentissages, ils penchent nettement pour les difficultés. 161 (35.3 %) considèrent en effet que l'hétérogénéité est cause de difficultés alors que 81 (17.8 %) pensent qu'elle constitue plutôt un avantage. Les 146 autres répondants ne se prononcent ni pour l'un ni pour l'autre.

3.4.2 La dimension culturelle de l'hétérogénéité des élèves

Entrons maintenant de manière plus détaillée dans cette réflexion. Dans la suite de la quatrième partie du questionnaire, une série de 21 items mentionnaient des élé-

ments pouvant constituer des avantages ou des causes de difficultés pour les élèves, mais cette fois-ci uniquement par rapport à la dimension culturelle (voir Annexe). Une échelle de Likert à 5 modalités (1 : cause de difficulté importante, 2 : cause de difficulté relativement importante, 3 : ni avantage ni cause de difficultés, 4 : avantage relativement important, 5 : avantage important) permettait de répondre.

Il nous paraissait important de choisir ici une échelle avec un point neutre. Il faut en effet que les enseignants puissent considérer que certains éléments ne constituent ni un avantage ni une cause de difficulté, montrant ainsi que l'item concerné n'a pas d'importance pour eux ni pour l'élève de ces points de vue là.

Précisons encore qu'ici, les pourcentages sont calculés par rapport à la totalité de l'échantillon (456) alors que seuls 388 ont répondu. Le total est donc d'environ 85 %.

De fait, en observant les résultats, de nombreux items sont considérés comme peu ou pas importants par les enseignants. Ce sont tous ceux qui obtiennent un score important au point neutre. Sept items obtiennent plus de 60 %. Il s'agit d'abord des trois items qui concernent la religion :

- L'élève n'a pas de religion déclarée (81.6 %)
- L'élève et ses parents sont chrétiens pratiquants (78.1 %)
- L'élève et ses parents pratiquent une autre religion que la religion dominante dans notre région (73.5 %)

Puis viennent trois items concernant la provenance géographique entre lesquels s'intercale un item concernant la dimension socioéconomique :

- L'élève et ses parents sont d'origine suisse (67.3 %)
- Le revenu des parents de l'élève est très limité (66.4 %)
- L'élève vient d'un autre pays européen (61 %)
- L'élève vient d'un autre continent que l'Europe (60.5 %)

Un autre item de la dimension socioéconomique obtient à peine moins de 60 % :

- Les parents de l'élève sont d'un milieu social aisé (59.2 %)

En regardant ces chiffres d'un peu plus près à l'aune des 4 autres degrés de l'échelle de Lickert que, comme pour le paragraphe précédent, nous regroupons par deux, nous apercevons tout de même quelques tendances même si les chiffres ne sont pas significatifs :

- le troisième item concernant la religion marque une légère tendance du côté des causes de difficultés (9 % contre 2.7 % du côté des avantages)

- l'origine suisse ou européenne marque une tendance plus marquée du côté des avantages (17.1 % et 16.5 % contre 0.6 % et 7.7 % du côté des causes de difficultés)
- l'origine extra-européenne marque la tendance inverse avec des chiffres très proches de ceux de l'origine européenne (17.6 % pour les causes de difficultés contre 7 % pour les avantages)
- l'item socioéconomique marque la même tendance (17.5 % contre 1.1 %)
- enfin, provenir d'un milieu aisé marque une tendance encore plus marquée comme avantage (24.2 % contre 1.7 %).

Du côté des avantages, deux items concernant la langue et un item concernant les valeurs et le rapport à l'autorité sont reconnus comme éléments significatifs :

- L'élève parle bien sa langue maternelle et le français (80.3 %)
- Les parents de l'élève font confiance à l'école pour apporter à leur enfant les savoirs nécessaires (77 %)
- L'élève est francophone (64.7 %)

Du côté des causes de difficultés, nous retrouvons deux items concernant la langue et un item concernant les valeurs et le rapport à l'autorité :

- L'élève a un rapport à l'autorité très différent de la majorité des élèves (75.6 %)
- Les parents de l'élève ne comprennent pas le français (73.5 %)
- L'élève maîtrise bien sa langue maternelle mais moins bien le français (66.4 %).

Les autres items obtiennent des scores non significatifs. Les tendances vont toutefois dans la même direction que mentionné ci-dessus : le fait d'avoir des pratiques culturelles, des modes de vie, une éducation, des valeurs ou d'appartenir à une ethnie différente de la majorité des gens ou encore de ne pas participer aux pratiques sociales locales constitueraient plutôt des sources de difficultés.

Nous retrouvons ici l'importance accordée par les enseignants à la langue de scolarisation mais aussi l'idée que la dimension culturelle de l'hétérogénéité n'est pas significative, si ce n'est une « tendance discrète » du côté des causes de difficultés. Il semble donc que cette dimension ne soit pas vraiment problématique pour les enseignants. Cela est confirmé lorsque nous lisons leurs propres définitions de l'hétérogénéité culturelle. Ils font allusion à la culture, à l'ethnie, à la langue, à la religion mais aussi aux valeurs, au fonctionnement social et au rapport à l'école. Très rares sont ceux qui évoquent des inconvénients qui seraient causés par cette

dimension de l'hétérogénéité ; ce sont plutôt les richesses qu'elle peut apporter si elle est exploitée qui sont mises en avant.

3.4.3 Les causes de difficultés à l'école

La troisième partie du questionnaire est constituée de 40 items relevant, là aussi, de cinq dimensions, parfois composées, de l'hétérogénéité mais cette fois-ci comme causes potentielles de difficultés scolaires pour les élèves :

La dimension psychoaffective :

- L'élève n'a pas envie d'apprendre
- L'élève se bagarre souvent, il est agressif
- Les parents de l'élève n'ont pas les compétences pour l'aider à faire ses devoirs
- L'élève est issu d'une famille qui a largement connu l'échec scolaire
- L'élève est passif, rêveur, « dans la lune »
- L'élève a une très faible estime de soi
- L'environnement affectif de l'élève est peu favorable (divorce, violence, décès)
- Les parents de l'élève ne reconnaissent pas l'autorité de l'enseignant

La dimension physique et cognitive :

- L'élève est stressé et anxieux
- L'élève souffre d'une maladie qui provoque un nombre d'absences au-dessus de la moyenne habituelle
- Le rythme d'apprentissage de l'élève est trop lent
- L'élève est confronté à un problème de dyslexique, dysorthographe, dyscalculie, ...
- Pour des raisons physiques, l'élève ne peut pas participer à toutes les leçons
- L'élève se fatigue très rapidement
- L'élève est hyperactif
- L'élève, très perfectionniste, prend trop de temps pour son travail.

La dimension socioéconomique :

- Les parents de l'élève n'ont pas le temps de l'aider à faire ses devoirs
- Les parents de l'élève sont d'une classe sociale défavorisée
- Les parents de l'élève n'ont pas les moyens de financer du soutien hors scolaire
- L'élève et ses parents n'ont pas (ou très peu) de livres à la maison
- Le quartier dans lequel se situe l'école est un quartier défavorisé
- A la maison, l'élève passe l'essentiel de son temps devant la télévision
- Les finances limitées des parents de l'élève l'empêchent de lui proposer des activités stimulantes
- Le revenu des parents de l'élève est très limité.

La dimension structurelle ou institutionnelle :

- L'effectif des classes est trop élevé
- L'enseignant n'est pas suffisamment formé pour faire face aux difficultés de l'école d'aujourd'hui
- L'enseignement n'est pas suffisamment différencié
- L'élève n'est pas suffisamment « mûr » pour suivre le programme du degré dans lequel il est scolarisé
- L'enseignant n'est pas suffisamment formé pour travailler avec des élèves issus d'autres cultures
- L'enseignant n'a pas suffisamment de temps à consacrer aux élèves en difficultés
- L'enseignant ne comprend pas la langue maternelle de l'élève
- La structure scolaire n'est pas adaptée à la différenciation pédagogique.

La dimension culturelle :

- Les pratiques culturelles de la famille ne sont pas adéquates avec celles de l'école
- L'élève est né en Suisse mais vient d'un autre pays (2^e génération)

- L'élève ne maîtrise pas suffisamment la langue française
- L'élève et ses parents pratiquent une autre religion que la religion dominante dans notre région
- L'ethnie et la culture de l'élève sont très différentes de celles des élèves suisses.
- L'élève vient d'un autre pays (1^e génération) et a suivi une partie de sa scolarité dans son pays d'origine
- L'élève a une éducation qui se réfère à des valeurs différentes de celles qui sont habituellement celles de notre région
- Les parents de l'élève ne comprennent pas le français.

Une échelle de Likert à 4 modalités est prévue : 1 : cause très peu importante ; 2 : cause assez peu importante ; 3 : cause assez importante ; 4 : cause très importante.

Là également, nous allons procéder de la même manière que précédemment, à savoir mettre ensemble les deux modalités 1 et 2 d'une part, 3 et 4 d'autre part.

Les résultats (n=456) de certains items sont significatifs ou très significatifs ; ce sont ceux sur lesquels nous nous arrêterons en vue de confirmer ou infirmer les observations réalisées à travers les autres parties du questionnaire. Voyons d'abord les éléments que les enseignants considèrent comme d'importantes causes potentielles de difficultés scolaires pour les élèves.

Trois items (21, 33 et 29) totalisent plus de 90 %, cinq (26, 35, 11, 3, 39) recueillent entre 80 et 90 % et sept items (28, 30, 4, 38, 17, 1, 15) entre 70 et 80 %. Nous constatons que parmi ceux-ci figurent quatre items de la dimension psycho-affective, cinq items de la dimension physique et cognitive, quatre items de la dimension structurelle ou institutionnelle, un item de la dimension socioéconomique et un item de la dimension culturelle. Nous n'entrerons pas dans les détails de chaque catégorie mais constatons que le seul item lié à la dimension culturelle a là aussi un lien avec la langue : « L'élève ne maîtrise pas suffisamment la langue française ».

Si nous regardons ensuite les éléments que les enseignants considèrent comme des causes pas ou peu importantes de difficultés scolaires pour les élèves, nous constatons que deux items (16, 37) totalisent plus de 90 %, trois items (8, 24, 13) se situent entre 80 et 90 % et trois items (32, 25, 20) entre 70 et 80 %. Parmi ceux-ci figurent trois items de la dimension culturelle, trois items de la dimension socioéconomique, un item de la dimension physique et cognitive et un item de la dimension structurelle ou institutionnelle. Ceux de la dimension culturelle sont les suivants :

- 16. L'élève et ses parents pratiquent une autre religion que la religion dominante dans notre région (97.8 %)

- 8. L'élève est né en Suisse mais vient d'un autre pays - 2^e génération (88.1 %)
- 24. L'ethnie et la culture de l'élève sont très différentes de celles des élèves suisses (83.4 %).

Un item de la dimension culturelle vient s'ajouter à ceux-ci, juste au-dessous de 70 % : 31. L'élève a une éducation qui se réfère à des valeurs différentes de celles qui sont habituellement celles de notre région (68.7 %).

Enfin, les résultats des trois derniers items de la dimension culturelle montrent que les enseignants sont très partagés à leurs propos :

- 36. Les parents de l'élève ne comprennent pas le français (46 % pensent que c'est une cause assez importante et 53 % que c'est une cause assez peu importante)
- 27. L'élève vient d'un autre pays (1^e génération) et a suivi une partie de sa scolarité dans son pays d'origine (46.5 % pensent que c'est une cause assez importante et 53.3 % que c'est une cause assez peu importante)
- 5. Les pratiques culturelles de la famille ne sont pas adéquates avec celles de l'école (53.3 % pensent que c'est une cause assez importante et 46.7 % que c'est une cause assez peu importante).

Cette partie du questionnaire nous confirme donc ce que nous avons déjà observé dans les résultats précédents : que ce soit pour leur propre travail ou pour les élèves, les enseignants considèrent que les dimensions cognitive, psychoaffective, physique et dans une moindre mesure certains aspects de la dimension structurelle ou institutionnelle sont plus importantes comme potentiellement problématiques que les dimensions culturelle et socioéconomique.

4. Conclusion

Nous nous demandions comment les enseignants se représentent l'hétérogénéité culturelle de leurs élèves et quels avantages vs quels inconvénients elle représente. Nous formulons deux hypothèses pour guider notre réflexion :

1. Dans les représentations des enseignants, parmi les différentes dimensions de l'hétérogénéité des élèves, la dimension culturelle n'est pas perçue comme la plus importante.
2. Les causes de difficultés liées à l'hétérogénéité culturelle des élèves sont plus présentes que les avantages dans les représentations des enseignants.

Nous constatons que la première se confirme : les dimensions cognitive et physique ont beaucoup plus d'importance pour les enseignants que la dimension culturelle,

si ce n'est les items liés à la maîtrise de la langue de scolarisation. En revanche, la seconde n'est que partiellement confirmée mais pas significativement. Si, sur un plan global, l'hétérogénéité a plutôt tendance à être perçue comme problématique par une majorité non significative d'enseignants, un nombre assez important d'entre eux pensent qu'elle n'est ni problématique ni source d'avantages. Ils sont en revanche nettement moins nombreux à penser qu'elle est source d'avantages. Sa dimension culturelle n'est perçue comme source de difficultés potentielles que par une majorité non significative d'enseignants, à part pour ce qui concerne ceux qui ont trait à la langue de scolarisation (le français).

Par rapport à nos objectifs, nous avons fait émerger les représentations des enseignants sur l'hétérogénéité des élèves et en particulier l'hétérogénéité culturelle. Nous avons identifié les dimensions de l'hétérogénéité culturelle des élèves considérées comme dominantes chez les enseignants: ce sont celles qui concernent la langue de scolarisation. Nous avons vu que les avantages, respectivement les sources de difficultés pour les élèves ne sont pas significativement identifiés par les enseignants même si une tendance pencherait pour les sources de difficultés. En revanche, nous n'avons pas pu clairement identifier les problèmes que l'hétérogénéité des élèves pose aux enseignants et les avantages qu'elle apporte, du point de vue de la gestion de la classe et du point de vue des savoirs. Cette dimension pourrait faire l'objet d'un travail complémentaire.

Nous voudrions conclure par quelques points d'interrogation: dans le discours des acteurs de l'école dont les enseignants ainsi que dans de nombreux travaux que nous avons évoqués dans le chapitre II du présent ouvrage, l'hétérogénéité culturelle (même sans sa dimension linguistique) est perçue comme problématique. Cela est contredit par les résultats de nos travaux. Faut-il y voir là une spécificité régionale: l'espace BEJUNE serait préservé des problématiques qui se posent avec davantage d'acuité dans d'autres régions? Une manière d'y trouver réponse serait de répliquer cette étude dans des régions plus sensibles. Faut-il considérer que les enseignants qui ont répondu à notre questionnaire (nous avons vu que, globalement, notre échantillon était représentatif de l'ensemble des enseignants de notre région) ont fait preuve de retenue par rapport à certains items sensibles des points de vue sociaux et politiques? Pour en savoir davantage, il faudrait conduire des entretiens avec quelques-uns des enseignants qui ont participé à l'enquête. Or, ceux qui se sont identifiés sont trop peu nombreux et pas suffisamment représentatifs de l'ensemble pour cela. La suite de nos travaux, qui, rappelons-le, vise à observer les pratiques des enseignants en contextes culturellement très hétérogènes apportera probablement quelques éclairages à cette question: la méthodologie prévue laissera en effet une place importante aux entretiens avec les enseignants concernés.

Références

Direction de l'instruction publique du canton de Berne. (2011). *Annexe statistique du rapport de gestion 2010*. (Consulté le 28 mars 2014 dans: http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/direktion/ueber-die-direktion/dossiers/geschaeftsbericht.assetref/content/dam/documents/ERZ/GS/de/GS-biev-statistik/Statistikanhang_zum_Gesch%C3%A4ftsbericht_Erz_2010.pdf)

- Fibbi, R., Bolzman, C., Fernandez, A., Gomensoro, A., Kaya, B., Maire, C., Merçay, C., Pecoraro, M., & Wanner, P. (2010). *Les Portugais en Suisse*. (Consulté le 30.09.2014 dans : <http://www.ejpd.admin.ch/dam/data/bfm/publiservice/publikationen/diaspora/diasporastudie-portugal-f.pdf>)
- OFS (2011). *Encyclopédie statistique de la Suisse - Corps enseignant selon différents aspects (scolarité obligatoire et degré secondaire II)*. Fichier Excel. (Consulté dans le site web : <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/infothek/lexikon/lex/0.topic.1.html>)
- OFS (2013). Vers l'égalité entre femmes et hommes. Situation et évolution. Neuchâtel. *Situation économique et sociale de la population*, 20, 10. (Consulté le 19 mars 2014 dans : http://www.und-online.ch/fileadmin/user_upload/pdf/literatur/lit_weg_gleichstellung_2013_bfs_f.pdf)
- Schertenleib, G.-A. (2011, juin). *Les représentations des enseignants primaires à propos d'hétérogénéité culturelle*. Communication présentée au 13^e congrès de l'Association Internationale pour la Recherche Interculturelle : Les diversités au cœur de la recherche interculturelle : harmonies et dissonances, Sherbrooke.
- Schertenleib, G.-A. (2013). *Les représentations des enseignants primaires sur l'hétérogénéité culturelle de leurs élèves*. Actes du congrès de l'AECSE – AREF 2013 «Actualité de la recherche en Éducation et en Formation», Montpellier. (Consulté le 28 mars 2014 dans le site web du LIRDEF : [http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/406-les-repr % C3 % A9sen-tations-des-enseignants-primaires-sur-lh % C3 % A9t % C3 % A9rog % C3 % A9n % C3 % A9it % C3 % A9-culturelle-de-leurs](http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/406-les-repr%C3%A9sentations-des-enseignants-primaires-sur-lh%C3%A9t%C3%A9rog%C3%A9n%C3%A9it%C3%A9-culturelle-de-leurs))
- Schertenleib, G.-A. (2014). Les représentations d'enseignants primaires sur l'hétérogénéité de leurs élèves. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 27-33.
- van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e édition.). Bruxelles : De Boeck Université.

Hétérogénéité des élèves NE

1. Hétérogénéité culturelle et intégration

L'hétérogénéité des élèves fait aujourd'hui partie des réalités du terrain scolaire. Or, un des buts de l'école est de favoriser l'intégration et la réussite de tous.

Dans le cadre de la plateforme recherche de la HEP-BEJUNE, nous lançons une étude dans laquelle nous souhaitons identifier ce que cette hétérogénéité représente pour les enseignants primaires de l'espace BEJUNE et comment ceux-ci situent son rôle comme élément favorable ou défavorable en termes d'apprentissage et de comportement des élèves.

Une deuxième phase (dès août 2010) nous permettra d'étudier la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves dans le quotidien de la classe, du point de vue didactique en particulier. Pour celle-ci, nous solliciterons directement une partie de celles et ceux d'entre vous qui auront répondu favorablement à la dernière question (perspectives 2010-2011).

Toutes les données, pour la première phase comme pour la seconde, seront rendues totalement anonymes.

Nous vous remercions par avance de bien vouloir consacrer les vingt minutes nécessaires à remplir ce questionnaire.

Remarque: pour faciliter la lecture du document, le masculin générique est utilisé pour désigner les deux sexes.

Hétérogénéité des élèves NE

2. PREMIÈRE PARTIE: IDENTIFICATION PERSONNELLE

PREMIÈRE PARTIE: IDENTIFICATION PERSONNELLE

*** 1. Âge :**

- ☐ 20-30 ans
- ☐ 31-40 ans
- ☐ 41-50 ans
- ☐ 51 ans et plus

*** 2. Sexe :**

- ☐ F
- ☐ M

*** 3. Langues parlées:**

Parlez-vous aisément plusieurs langues?

- ☐ OUI
- ☐ NON

Si oui, lesquelles?

*** 4. Langues comprises:**

Comprenez-vous aisément plusieurs langues?

- ☐ OUI
- ☐ NON

Si oui, lesquelles?

*** 5. Origine:**

1. Quelle est votre origine?

*** 6. Séjours à l'étranger:**

Avez-vous séjourné pour une longue durée dans un ou plusieurs autres pays?

- ☐ OUI
- ☐ NON

Si oui, lequel / lesquels?

Hétérogénéité des élèves NE

*** 7. Activités hors enseignement:**

Indépendamment de votre tâche d'enseignant, avez-vous en Suisse une ou plusieurs activités liées à des personnes d'autres cultures?

☐ OUI

☐ NON

Si oui, pouvez-vous préciser laquelle ou lesquelles?

A rectangular text input field with a light gray background and a thin black border. It has a vertical scrollbar on the right side, indicating it is a multi-line text area.

Hétérogénéité des élèves NE

3. DEUXIÈME PARTIE: IDENTIFICATION PROFESSIONNELLE

*** 1. Nombre d'années complètes d'enseignement:**

- ☐ 1-9 ans
☐ 10-18 ans
☐ 19-27 ans
☐ 28-36 ans
☐ plus de 37 ans

*** 2. Travaillez-vous actuellement principalement:**

- ☐ en solo
☐ en duo

*** 3. Depuis le début de votre pratique professionnelle, durant combien d'années avez-vous enseigné:**

en solo

en duo

*** 4. Travaillez-vous actuellement:**

- ☐ à temps complet
☐ à temps partiel

*** 5. Depuis le début de votre pratique professionnelle, durant combien d'années avez-vous enseigné:**

à temps complet

à temps partiel

*** 6. Travaillez-vous actuellement principalement en:**

- ☐ 1e
☐ 2e
☐ 3e
☐ 4e
☐ 5e
☐ classe multidegrés _

Si vous travaillez dans une classe multidegrés, pouvez-vous préciser quels degrés?

Hétérogénéité des élèves NE

*** 7. Depuis le début de votre pratique professionnelle, durant combien d'années avez-vous enseigné:**

En 1e primaire	<input type="text"/>
En 2e primaire	<input type="text"/>
En 3e primaire	<input type="text"/>
En 4e primaire	<input type="text"/>
En 5e primaire	<input type="text"/>
En classes multidegrés	<input type="text"/>

*** 8. Avez-vous également enseigné à l'école enfantine:**

- ☐ OUI
☐ NON

Si oui, durant combien d'années ?

*** 9. Avez-vous également enseigné à l'école secondaire?**

- ☐ OUI
☐ NON

Si oui, à quels degrés et durant combien d'années?

*** 10. Assumez-vous ou avez-vous assumé d'autres tâches d'enseignement (interventions occasionnelles comme le soutien ou l'appui, la formation continue des enseignants, l'école des parents, autres) ?**

- ☐ OUI
☐ NON

Si oui, pouvez-vous préciser?

*** 11. Dans quels cantons enseignez-vous actuellement (plusieurs réponses possibles) ?**

- ☐ BE
☐ JU
☐ NE

Hétérogénéité des élèves NE

*** 12. Enseignez-vous actuellement principalement en ville ou à la campagne ?**

- ☐ grande ville (plus de 10'000 hab.)
- ☐ petite ville (5001 à 10'000 hab.)
- ☐ grand village (1000 à 5000 hab.)
- ☐ petit village (moins de 1000 hab.)

*** 13. Depuis le début de votre pratique professionnelle, durant combien d'années avez-vous enseigné dans:**

- une grande ville (plus de 10'000 hab.)
- une petite ville (5001 à 10'000 hab.)
- un grand village (1000 à 5000 hab.)
- un petit village (moins de 1000 hab.)

Hétérogénéité des élèves NE

4. TROISIÈME PARTIE: LES CAUSES DE DIFFICULTÉS À L'ÉCOLE

Sur une échelle allant de "très peu importante" à "très importante", comment qualifieriez-vous, dans les quatre séries de 10 items ci-dessous, chacune des causes possibles de difficultés scolaires pour un élève?

* 1. Première série

	cause très peu importante	cause assez peu importante	cause assez importante	cause très importante
1. L'élève n'a pas envie d'apprendre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Les parents de l'élève n'ont pas le temps de l'aider à faire ses devoirs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. L'effectif des classes est trop élevé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. L'élève est stressé et anxieux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Les pratiques culturelles de la famille ne sont pas adéquates avec celles de l'école	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Les parents de l'élève sont d'une classe sociale défavorisée	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. L'élève se bagarre souvent, il est agressif	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. L'élève est né en Suisse mais vient d'un autre pays (2e génération)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. L'élève souffre d'une maladie qui provoque un nombre d'absences au-dessus de la moyenne habituelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. L'enseignant n'est pas suffisamment formé pour faire face aux difficultés de	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hétérogénéité des élèves NE

l'école d'aujourd'hui

* 2. Deuxième série

	cause très peu importante	cause assez peu importante	cause assez importante	cause très importante
11. L'élève ne maîtrise pas suffisamment la langue française	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Les parents de l'élève n'ont pas les compétences pour l'aider à faire ses devoirs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Les parents de l'élève n'ont pas les moyens de financer du soutien hors scolaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. L'enseignement n'est pas suffisamment différencié	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Le rythme d'apprentissage de l'élève est trop lent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. L'élève et ses parents pratiquent une autre religion que la religion dominante dans notre région	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. L'élève n'est pas suffisamment «mûr» pour suivre le programme du degré dans lequel il est scolarisé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. L'élève et ses parents n'ont pas (ou très peu) de livres à la maison	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. L'élève est issu d'une famille qui a largement connu l'échec scolaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hétérogénéité des élèves NE				
20. L'enseignant n'est pas suffisamment formé pour travailler avec des élèves issus d'autres cultures	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* 3. Troisième série				
	cause très peu importante	cause assez peu importante	cause assez importante	cause très importante
21. L'élève est confronté à un problème de dyslexique, dysorthographe, dyscalculie, ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Le quartier dans lequel se situe l'école est un quartier défavorisé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. L'élève est passif, rêveur, «dans la lune»	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. L'ethnie et la culture de l'élève sont très différentes de celles des élèves suisses	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Pour des raisons physiques, l'élève ne peut pas participer à toutes les leçons	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. L'élève a une très faible estime de soi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. L'élève vient d'un autre pays (1 ^e génération) et a suivi une partie de sa scolarité dans son pays d'origine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. A la maison, l'élève passe l'essentiel de son temps devant la télévision	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. L'enseignant n'a pas suffisamment de	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hétérogénéité des élèves NE

temps à consacrer
aux élèves en
difficultés

30. L'élève se fatigue
très rapidement

☐☐☐☐

* 4. Quatrième série

cause très peu
importante

cause assez peu
importante

cause assez
importante

cause très importante

31. L'élève a une
éducation qui se
réfère à des valeurs
différentes de celles
qui sont
habituellement celles
de notre région

☐☐☐☐

32. Les finances
limitées des parents
de l'élève les
empêchent de lui
proposer des activités
stimulantes

☐☐☐☐

33. L'environnement
affectif de l'élève est
peu favorable
(divorce, violence,
décès ...)

☐☐☐☐

34. L'enseignant ne
comprend pas la
langue maternelle de
l'élève

☐☐☐☐

35. L'élève est
hyperactif

☐☐☐☐

36. Les parents de
l'élève ne
comprennent pas le
français

☐☐☐☐

37. Le revenu des
parents de l'élève est
très limité

☐☐☐☐

38. La structure
scolaire n'est pas
adaptée à la
différenciation
pédagogique

☐☐☐☐☐☐☐☐

Hétérogénéité des élèves NE				
39. Les parents de l'élève ne reconnaissent pas l'autorité de l'enseignant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. L'élève, très perfectionniste, prend trop de temps pour réaliser son travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hétérogénéité des élèves NE

5. QUATRIÈME PARTIE: L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES ÉLÈVES ET DES CLASSES

* 1. Que représente pour vous l'hétérogénéité des classes?

Veillez indiquer votre degré d'accord avec chacune des phrases ci-dessous qui répond à la question:

Pour moi, une classe hétérogène, c'est plutôt:

	pas du tout d'accord	pas tout à fait d'accord	assez d'accord	tout à fait d'accord
1. lorsqu'il y a des élèves qui ont déjà redoublé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. lorsqu'il y a des étrangers parmi les élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. lorsqu'il y a plusieurs élèves qui ont une difficulté spécifique (dyslexie, dysphasie, dyscalculie, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. lorsqu'il y a des élèves qui ont des rythmes d'apprentissage différents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. lorsqu'il y a des élèves issus de familles de cultures différentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. une classe à plusieurs degrés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. lorsqu'il y a des non-francophones parmi les élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. lorsqu'il y a des élèves qui ont des comportements différents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. lorsqu'il y a des élèves issus de familles qui ont des valeurs différentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. lorsqu'il y a plusieurs élèves qui ont de la peine à lire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hétérogénéité des élèves NE				
11. lorsque les élèves ont des intérêts très divergents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. lorsqu'il y a des élèves issus de familles qui ont des revenus très différents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. lorsqu'il y a des élèves qui souffrent d'hyperactivité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. lorsqu'il y a des élèves de religions différentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. lorsqu'on intègre un ou plusieurs élèves handicapés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. lorsqu'il y a des élèves dont les parents ont des métiers très différents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. lorsqu'il y a des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hétérogénéité des élèves NE

*** 2. Le concept d'hétérogénéité comporte différentes dimensions dont la dimension culturelle. Les composantes de celle-ci peuvent être perçues par les enseignants comme un avantage ou comme cause de difficultés pour les élèves. Qu'en est-il pour vous ?**

Dans l'inventaire ci-dessous, comment situeriez-vous chaque item sur une échelle allant de "cause de difficulté importante" à "avantage important", la case centrale ne représentant ni un avantage ni une difficulté ?

	cause de difficulté importante	cause de difficulté relativement importante	ni avantage ni cause de difficulté	avantage relativement important	avantage important
1. L'élève parle bien sa langue maternelle et le français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. L'élève et sa famille ont un mode de vie différent de la majorité des gens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. L'élève vient d'un autre pays européen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. L'élève et ses parents sont chrétiens pratiquants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. L'élève a une éducation qui se réfère à des valeurs différentes de celles de la majorité des gens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Les parents de l'élève ne comprennent pas le français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Le revenu des parents de l'élève est très limité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. L'élève et ses parents sont d'origine suisse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. L'élève a un rapport à l'autorité très différent de la majorité des élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Les parents de l'élève sont d'un milieu social aisé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. En-dehors de	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hétérogénéité des élèves NE					
l'école, l'élève parle sa langue maternelle qui n'est pas le français					
12. L'élève et ses parents pratiquent une autre religion que la religion dominante dans notre région	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Les parents de l'élève font confiance à l'école pour apporter à leur enfant les savoirs nécessaires	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Les parents de l'élève ne participent pas aux activités culturelles et sociales de la région	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. L'élève maîtrise bien sa langue maternelle mais moins bien le français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. L'élève vient d'un autre continent que l'Europe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. L'élève n'a pas de religion déclarée	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. L'ethnie et la culture de l'élève sont très différentes de celles des élèves suisses	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Les parents de l'élève sont d'un milieu social défavorisé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Les parents de l'élève ont des pratiques culturelles très différentes de la majorité des gens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. L'élève est	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hétérogénéité des élèves NE

francophone

*** 3. L'hétérogénéité des élèves peut être perçue par les enseignants comme un avantage ou comme cause de difficultés dans la gestion de la classe et des apprentissages. Pouvez-vous indiquer votre propre perception de l'hétérogénéité des élèves?**

- ☐ Pour la gestion de la classe et des apprentissages, l'hétérogénéité des élèves est globalement plutôt une cause de difficulté.
- ☐ Pour la gestion de la classe et des apprentissages, l'hétérogénéité des élèves n'est globalement ni un avantage ni une cause de difficulté.
- ☐ Pour la gestion de la classe et des apprentissages, l'hétérogénéité des élèves est globalement plutôt un avantage.

Pouvez-vous préciser?

*** 4. Quelle est votre propre définition de l'hétérogénéité culturelle des élèves?**

Hétérogénéité des élèves NE

6. CINQUIÈME PARTIE: INTÉGRATION DES SAVOIRS ET INTÉGRATION SOCIALE

*** 1. Parmi les quatre portraits d'enseignants ci-dessous, veuillez cocher celui qui correspondrait le mieux (ou le moins mal !) à votre propre perception des rôles et des tâches de l'enseignant.**

- ☐ Les savoirs minimaux imposés par le programme doivent être acquis par tous les élèves. Mon premier rôle est donc de favoriser l'apprentissage de ces savoirs minimaux chez tous les élèves. Je dois également mettre en place des projets et des activités qui favorisent l'intégration sociale des élèves. En effet, ils apprennent mieux s'ils se sentent bien intégrés dans la classe.
- ☐ Mon rôle est avant tout de favoriser l'apprentissage chez chaque élève, quelles que soient ses difficultés. Je mets donc en place diverses stratégies qui permettent à chacun d'avancer à son rythme tout en visant les meilleurs résultats possibles. Il est préférable que les élèves aient bien intégré certains savoirs plutôt qu'ils aient survolé tout le programme.
- ☐ Mon rôle principal vise à favoriser l'intégration sociale de mes élèves. Même si les moins bons n'atteignent pas tous les objectifs du programme, il est important de les faire participer, par exemple en leur posant des questions ou en leur proposant des tâches plus simples, pour qu'ils se sentent bien intégrés dans la classe.
- ☐ Le programme a été construit en fonction des capacités de l'élève moyen du degré scolaire concerné. Par conséquent, mon rôle est d'aborder tous les objectifs du programme. L'essentiel est en effet que tous les élèves aient abordé l'ensemble du programme, même si les plus faibles n'auront pas nécessairement tout intégré.

Hétérogénéité des élèves NE

7. SIXIÈME PARTIE: PERSPECTIVES 2010-2011

*** 1. Accepteriez-vous que nous prenions éventuellement contact avec vous dans le courant de l'année scolaire 2010-2011 pour un entretien individuel, voire pour une séquence filmée dans votre classe visant à observer la gestion, du point de vue didactique, de la diversité culturelle dans l'enseignement?**

☐ OUI

☐ NON

2. Si oui, merci de bien vouloir renseigner les champs ci-dessous:

Nom:

Prénom:

Adresse postale:

Adresse e-mail:

Merci de votre précieuse collaboration.