

**Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE**

Sous la direction de : Francesco Arcidiacono

# **HÉTÉROGÉNÉITÉ LINGUISTIQUE ET CULTURELLE DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE**

**N°10 2014**

**Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE**

**Sous la direction de :** Francesco Arcidiacono

# **HÉTÉROGÉNÉITÉ LINGUISTIQUE ET CULTURELLE DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE**

Hétérogénéité linguistique et culturelle dans le contexte scolaire  
(Collection Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE)  
Francesco Arcidiacono

Couverture : Hervé Stadelmann  
Mise en page : Claude Chappuis

ISSN 1660-7120  
© hep-bejune 2014  
Bienne – Suisse

## Table des matières

<b>Préface</b>	Bernard Wentzel	5
<b>Chapitre I</b>	Plurilinguisme et enseignement des langues : une vision d'ensemble Francesco Arcidiacono	11
<b>Chapitre II</b>	Hétérogénéité culturelle et intégration – prise en compte de l'hétérogénéité des publics scolaires Georges-Alain Schertenleib	27
<b>Chapitre III</b>	Gagner le défi de l'éducation bilingue : l'application du modèle du Format Narratif à l'école et en famille Sabine Pirchio, Traute Taeschner, Ylenia Passiatore & Giorgia Tomassini	47
<b>Chapitre IV</b>	Intégration et enseignement/apprentissage des langues : le projet SOFT pour lier école et famille Sheila Padiglia & Francesco Arcidiacono	61
<b>Chapitre V</b>	L'hétérogénéité linguistique dans la Filière Bilingue (FiBi) à Biel/Bienne : du plurilinguisme à l'école vers un curriculum professionnalisant à la HEP-BEJUNE Melanie Buser	75
<b>Chapitre VI</b>	Les représentations des enseignants primaires de l'espace BEJUNE sur l'hétérogénéité culturelle de leurs élèves Georges-Alain Schertenleib	103
<b>Chapitre VII</b>	Les relations école-famille : questions méthodologiques Antonio Iannaccone & Francesco Arcidiacono	147
<b>Synthèse</b>	Patrick Studer	157
<b>Liste des auteurs</b>		164



# Préface

Bernard Wentzel

*Hétérogénéité linguistique et culturelle dans le contexte scolaire.* Nous voici devant un ouvrage au titre particulièrement évocateur dans le cadre institutionnel qui est le nôtre : celui de la formation des enseignants.

Avant de proposer en quelques mots un autre regard sur une thématique aussi vaste que présente dans l'actualité éducative, je vais m'arrêter sur ce cadre institutionnel dont il est question. La collection *Actes de la Recherche* est une des plus anciennes des Editions BEJUNE. Chaque parution est portée par une ou plusieurs de nos Unités de recherche (UR). Dans le cas présent, l'UR « Hétérogénéité, intégration scolaire et relation pédagogique » s'est lancée dans la réalisation des *Actes de la Recherche*. Il s'agit d'une étape importante de l'activité des chercheurs : restituer des savoirs. La restitution n'est pas la vulgarisation et d'ailleurs, à titre personnel, je rejette ce dernier terme dans le champ des savoirs professionnels. L'idée de restitution veut davantage rendre compte d'une co-construction et, par conséquent, de la participation nécessaire de tous les acteurs à l'élaboration de connaissances nouvelles. Les savoirs à l'intention de la profession enseignante ne sont pas produits à partir d'expériences en laboratoire ou de la manipulation d'éprouvettes. Ils ne sont pas non plus pensés dans une tour d'ivoire. Ils sont construits en contact constant avec le terrain, grâce aux professionnels et avec eux. Pas besoin de vulgariser. Le terme aurait même tendance à devenir péjoratif ici. La circulation et le partage des savoirs sont amorcés en amont et, dans ce sens, les chercheurs ont aussi pour mission de fédérer.

La parution des *Actes de la Recherche* est l'occasion de présenter les résultats de travaux scientifiques, dont certains menés au sein de notre HEP, et d'aborder des questions vives, des problématiques devenues incontournables pour les différents acteurs du monde scolaire. Notre mission fondamentale d'institution tertiaire est de former des professionnels de l'enseignement, notamment en leur apportant des savoirs pluriels pour comprendre différents phénomènes auxquels ils sont confrontés et sur lesquels ils doivent agir. Nos éditions BEJUNE contribuent à remplir cette mission, aussi bien quand elles s'associent à la recherche que lorsqu'elles valorisent des savoirs construits par les enseignants dans l'exercice de leur profession.

La pluralité des savoirs est au rendez-vous de cet ouvrage puisque Francesco Arcidiacono a réussi le pari de réunir des contributions denses, variées et suffisamment complémentaires pour nourrir la réflexion collective et mettre en évidence

une diversité d'approches possibles. L'objectif de ma préface n'est pas de commenter chacun des chapitres qui composent l'ouvrage, ni même d'en faire une synthèse. Ce travail a été réalisé de manière tout à fait intéressante par Patrick Studer. Je vais tenter de proposer un regard complémentaire en croisant trois entrées possibles, parmi d'autres, en lien avec l'hétérogénéité des publics scolaires : les conditions de travail des enseignants, l'intervention pédagogique et les politiques éducatives.

En 2011, dans le cadre d'une étude sur la profession enseignante, nous avons recueilli un volume important de données par questionnaire et par entretien. Nous avons notamment posé la question suivante à la population enseignante : « *Au cours des dernières années de pratique, comment l'exercice du métier d'enseignant a-t-il changé ?* ». Une majorité d'enseignants (55,6 % sur un échantillon de 1900) considèrent que l'hétérogénéité des publics scolaires a rendu l'exercice du métier plus difficile. Il ne s'agit certainement pas là d'un désaveu de la profession à l'égard des politiques éducatives les plus volontaristes en matière d'intégration scolaire et d'égalité des chances. Les nombreux enseignants avec qui j'ai pu m'entretenir dans mes différentes activités de recherche ont, pour la plupart, des convictions affirmées, une vision précise de leurs missions et des valeurs auxquelles ils adhèrent. Le pari d'éducabilité, que Philippe Meirieu a parfaitement explicité, est une de ces convictions que de nombreux enseignants partagent. Cela ne règle pas pour autant « la question de l'hétérogénéité des élèves [qui] revient de façon répétée dans le discours des experts et [...] il y a un ensemble de nouveautés caractérisant et dégradant les relations professeurs-élèves : l'exigence de certains élèves alors que d'autres sont complètement « largués », leur tendance commune à vouloir négocier ce que ces enseignants estiment non négociable et surtout leur résistance quotidienne à la forme scolaire » (Lantheaume & Hérou, 2008, p. 26).

Changeons alors quelques instants de perspective en considérant les conditions de travail de manière plus globale. Dans le rapport *Regards sur l'éducation 2012*, il est proposé une définition des conditions de travail des enseignants permettant, dans une enquête de grande envergure, d'obtenir des données claires et précises à partir de quelques indicateurs tels que « le temps de travail minimal par an ou par semaine, leur horaire, la taille et le niveau de leurs classes, les aptitudes de leurs élèves, etc. » (p. 495). Lorsqu'on évoque les conditions de travail des enseignants, la complexité semble devenue un élément récurrent : « depuis les années 80, l'enseignement s'est considérablement complexifié, notamment en raison de l'alourdissement des tâches des enseignants et de la diversification de la population étudiante » (Maubant, Clénet & Poisson, 2011, p. 1). Cette combinaison entre un élargissement de la polyvalence attendue des enseignants et l'hétérogénéité croissante des publics scolaires est un marqueur important de l'évolution du travail. Dans un article publié en 2013, j'avais abordé le thème de la polyvalence des enseignants, dans une comparaison entre la France et la Suisse (Wentzel, 2013). Diverses solutions sont mises à l'épreuve, depuis un certain temps, pour absorber certaines réalités de l'évolution du travail des enseignants : nouvelles structures d'intégration et de soutien au sein des établissements scolaires ; réformes concernant l'organisation des degrés d'enseignement (HarmoS en Suisse) ; arrivée de nouveaux acteurs dits « spécialisés » contribuant à redessiner la division du travail au sein de l'école ; formation des enseignants au niveau universitaire puis développement professionnel tout au long de la vie, etc.

Concernant la formation des enseignants, une institution que je connais bien (la Haute Ecole Pédagogique BEJUNE) intègre, comme d'autres, dans ses programmes de formation à l'enseignement primaire ou secondaire des contenus relatifs à la « Pédagogie spécialisée » et à la « Gestion de la diversité ». Tout cela pour dire que la question est aussi fondamentalement pédagogique, ne l'oublions pas, et les différents savoirs pour enseigner acquis en formation ont notamment pour fonction de nourrir l'action justement pédagogique. Entre l'élargissement de la polyvalence attendue, les effectifs de classe, l'organisation des temps (de préparation, d'action, d'administration, de réflexion, de collaboration, de développement professionnel, etc.) qui composent l'activité de l'enseignant, ou encore les réformes successives auxquelles il est nécessaire de s'adapter, les enseignants nous font aussi passer le message – j'en ai fait le constat dans mes travaux de recherche – qu'il leur est de plus en plus difficile d'avoir le temps de penser et de mettre en œuvre une intervention pédagogique adaptée à la réalité de leur public. Lantheaume et Hérou (2008) rendent parfaitement compte d'une des dimensions de l'intervention pédagogique à laquelle les enseignants sont amenés à devoir répondre présents sans forcément avoir les ressources et le temps pour le faire face à la logique implacable de l'évaluation et du résultat : « le travail d'intéressement des élèves à l'Ecole et aux savoirs et d'autant plus important pour les enseignants que les élèves ont un rapport plus distancié à la culture scolaire. Quand faire cours ne va plus de soi, enseigner n'est plus seulement maîtriser un savoir et produire les meilleurs outils didactiques, mais exige de passer autant de temps et d'énergie à intéresser les élèves » (p. 66). Oui, il existe un malaise de la profession, notamment par rapport à cela. Le constat est largement relayé. Le temps de la pédagogie n'est pas révolu, bien au contraire, il est revendiqué et il n'est pas incompatible avec la rationalisation des savoirs et des compétences portée par l'idée de professionnalisation. Mais on ne peut pas nier que le temps pédagogique est absorbé par la pluralité des tâches et des exigences. Dans le même ordre d'idée, sans parler d'une pédagogie interculturelle qui semble marquer le pas pour le non-spécialiste que je suis, la mise en place d'une différenciation pédagogique ne va pas de soi, même si « sur le papier » et dans les actes lorsque les conditions le permettent, elle constitue une perspective de travail particulièrement intéressante et séduisante. L'individualisation des contacts avec les élèves est une nécessité. En raison des nouvelles formes d'organisation et de division du travail, doit-on laisser cela à des spécialistes ? Sans vouloir polémiquer ici, la question mérite d'être posée comme le suggère une des thèses publiée dans la conférence-bilan II (CDIP, 2011) sur la formation des enseignants en Suisse : une trop grande diversification des fonctions relevant de l'enseignement et de la pédagogie spécialisée peut se révéler problématique pour l'organisation des écoles (cf. thèse 6), mais aussi pour la profession. En entourant la « simple enseignante » ou le « simple enseignant » d'une multitude de spécialistes, on lui suggère implicitement qu'il ou elle n'est à la hauteur dans aucun de ces domaines. « A partir d'un certain point, l'effet est déprofessionnalisant » (p. 23). C'est bien là une des problématiques liées à la pédagogie spécialisée. Ramel et Doudin (2009) rappellent que « l'intégration en classe régulière présente un bénéfice tant pour l'élève ayant des besoins particuliers que pour les autres élèves de la classe, ceci aussi bien sur le plan des apprentissages scolaires que sociaux. Il ne reste ainsi plus qu'à mettre en œuvre une politique qui suit ce constat » (p. 5).



En amont du « pédagogique », le « politique ». Il y a bien entendu une dimension politique dans la gestion de l'hétérogénéité des publics scolaires, dans l'intégration des langues, des cultures, des besoins particuliers de certains élèves, dans la définition des statuts et des conditions de travail des enseignants. Il y a, plus globalement, les politiques éducatives. Lessard (2000) évoquait très justement le fait que les politiques éducatives oscillent entre une tendance néo-libérale et des préoccupations humanistes et égalitaires (p. 100). Un rapport de l'OCDE (2005), synthétisant au niveau international une étude menée dans 25 pays sur les politiques à l'égard des enseignants, illustre parfaitement une tendance à rappeler ou à préciser le rôle crucial des enseignants : « Tous les pays cherchent à améliorer la qualité de leurs écoles pour mieux répondre aux attentes sociales et économiques de plus en plus élevées. Le corps enseignant, la ressource la plus importante au sein des établissements scolaires, est au centre des efforts visant à améliorer l'enseignement » (p. 7). La thèse d'une complémentarité entre les marqueurs d'un idéal d'éthique et d'égalité en éducation (que certains qualifient par ailleurs de modèle français) et une logique libérale de compétitivité économique dans un espace mondialisé, est une des caractéristiques contemporaines des politiques éducatives visant une école efficace. On attend des enseignants qu'ils soient capables de relever les défis de la diversité sociale et culturelle croissante qui caractérise les salles de classe, qu'ils contribuent au développement de systèmes d'éducation plus équitables sur la voie de l'égalité des chances. La paire conceptuelle « efficacité » et « équité » alimente ainsi les réflexions sur les pratiques d'enseignement, mais aussi sur la dimension politique inhérente à la gestion de l'hétérogénéité des publics scolaires. Les attentes sociétales redessinées vis-à-vis d'une école ayant pour mission de renforcer la démocratisation de l'accès au savoir, contribuent à alimenter l'actualité éducative autour de l'hétérogénéité des élèves dans les classes.

Malgré le pessimisme actuel de la profession concernant ses conditions de travail, le déficit de reconnaissance injustifié dont elle souffre, notamment par rapport à sa capacité à relever le défi de l'égalité des chances, l'hétérogénéité des publics scolaires présente des bénéfices potentiels et réels, que certains ont pu présenter dans cet ouvrage. La recherche ne se contente pas de mettre en évidence des problématiques, elle formule des constats et présente des résultats. Elle donne à voir certaines réalités encourageantes sur ce sujet « sensible » à bien des égards, et propose des perspectives de travail intéressantes et constructives. C'est aussi sous cet angle qu'il convient de lire *Hétérogénéité linguistique et culturelle dans le contexte scolaire*.

## Références

- CDIP (2011). *Pertinence de la formation des enseignantes et enseignants – Une bonne gouvernance pour une bonne pratique scolaire. Conférence-bilan II*. Berne : CDIP.
- Lantheaume, F., & Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.
- Lessard, C. (2000). Evolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation. *Recherche et formation*, 35.
- Maubant, P., Clénet, J., & Poisson, D. (2011). *Débats sur la professionnalisation des enseignants*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris : OCDE.
- OCDE (2012). *Regards sur l'éducation 2012. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : OCDE.
- Ramel, S., & Doudin, P.-A. (2009). Intégration et inclusion scolaire. Du déclaratif à leur mise en œuvre. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 5-7.
- Wentzel, B. (2013). Professionnalité et polyvalence des enseignants en Suisse. *Eduquer/Former*, 45, 35-62.



## Chapitre I

# Plurilinguisme et enseignement des langues : une vision d'ensemble

Francesco Arcidiacono

### Introduction

Le but de ce chapitre n'est pas de parcourir l'historique de l'enseignement plurilingue ni de s'attarder sur la valeur et la centralité du thème en sciences de l'éducation. Il s'agit plutôt de poser un cadre suffisamment large pour donner des clés de lecture des différentes contributions qui constituent le cœur de cet ouvrage.

Le plurilinguisme est un sujet essentiel dans notre réalité scolaire (et plus en général de vie quotidienne) : les atouts d'un enseignement plurilingue pour les élèves sont multiples et le profit dépasse largement la « simple » acquisition d'une nouvelle langue. Il s'agit bien sûr d'acquérir des compétences linguistiques mais aussi disciplinaires et sociales, avec des meilleurs résultats à long terme dans différents apprentissages (Thomas & Collier, 2002). En plus, l'enseignement plurilingue permet les contacts entre élèves de cultures diverses, favorisant ainsi l'intégration des allophones dans la communauté et en les mettant en contact avec les langues locales. Cela impose une attention particulière pour les approches didactiques, les perspectives plurilingues renouvelées, les stratégies d'éveil aux langues, ainsi que des projets de formation des enseignants et le développement de nouveaux outils didactiques et professionnels. Dans ce sens, les contributions proposées dans cet ouvrage nous offrent quelques aperçus en donnant la parole à des acteurs directement concernés (enseignants, élèves, parents, chercheurs). C'est pour ces raisons que le sujet de l'hétérogénéité linguistique et culturelle dans le contexte scolaire est au cœur de ce travail et constitue la base commune des études et des réflexions proposées par les différents collègues qui ont accepté de participer à ce parcours scientifique et pédagogique.

### 1. Education au multilinguisme

La question de l'éducation au multilinguisme est centrale dans le domaine des sciences de l'éducation et particulièrement dans la formation des enseignants à différents niveaux. Cette place primordiale découle des changements sociétaux et culturels qui investissent le monde scolaire, parmi d'autres contextes d'éducation primaire. En effet, comme déjà souligné par Gfeller (1995), la situation linguistique de beaucoup de pays est devenue de plus en plus complexe. Les changements dus à cette complexité accrue engendrent des modifications dans la perception du rôle de

l'éducation multilingue et des approches d'enseignement-apprentissage au sein de l'école. Certaines questions se profilent à l'attention des acteurs impliqués dans les systèmes éducatifs : quelles sont les fonctions des différentes langues parlées dans un pays ? Quels résultats une telle réflexion peut-elle avoir dans les programmes scolaires de ce pays ? Une analyse portant sur ces questions s'inscrit nécessairement dans un cadre interdisciplinaire dans lequel psychologie, sciences de l'éducation et linguistique (parmi d'autres disciplines) peuvent apporter des éléments de réponse. Mais dans quelle mesure les recherches entamées dans cette perspective permettent-elles d'établir un lien étroit entre théorie et application pratique ? Les acquis en matière de multilinguisme contribuent-ils à éclaircir la complexité des situations pédagogiques en lieu scolaire et donnent-ils des repères permettant de gérer cette complexité dans la pratique ?

Ces quelques questionnements constituent des points de départ pour entamer la réflexion qui est au cœur de ce chapitre. Loin d'avoir la prétention de pouvoir répondre exhaustivement aux questions indiquées, nous essayerons d'aborder des thèmes et des éléments qui font partie, à l'heure actuelle, des préoccupations dans plusieurs domaines des sciences de l'éducation (enseignement, apprentissage, développement cognitif, formations de professionnels, etc.) en lien avec le bilinguisme et plus généralement le plurilinguisme.

### 1.1 Le bilinguisme comme condition de normalité

Au XXe siècle, de nombreuses recherches ont fait basculer les opinions (finalement faussées) sur le bilinguisme vu comme "confusion linguistique". Les résultats des études scientifiques ont suggéré que les enfants bilingues disposent d'une faculté à la pensée créative accrue, des facultés métalinguistiques plus avancées que celles de leurs pairs monolingues, ainsi que des meilleures compétences analytiques et un contrôle cognitif supérieur des opérations linguistiques. Ces éléments sont très importants en considération de l'évolution des réalités culturelles et linguistiques de différents pays. En effet, il est désormais reconnu que la plupart des études sur le bilinguisme montrent que la moitié de la population mondiale, voire plus, est bilingue (cf. l'étude de la Commission Européenne en 2006 qui atteste que le 56 % des citoyens des 25 pays de l'Europe parle couramment une deuxième langue).

Pour comprendre ces données, un aspect souvent problématique est à souligner : être bilingue (ou plurilingue) ne signifie pas maîtriser parfaitement deux (ou plusieurs) langues. Cette idée questionne directement la notion de "locuteur idéal" sous-jacente à de nombreux modèles linguistiques, et dont on trouve la transposition dans la notion de "bilingue idéal" régissant la définition du bilinguisme de Bloomfield (1933) en termes de « *native-like control of two languages* » (p. 55). Par ailleurs, ces références montrent que la relativisation de la maîtrise parfaite des différentes langues chez les bilingues et la reconnaissance des apprenants de la deuxième langue (L2) comme locuteurs bilingues a aussi porté à une mise en cause de la notion de langue maternelle (Lüdi & Py, 1984). Comme souligné par Grosjean (2013), les bilingues utilisent les langues pour différents buts, dans des contextes différents et pour différentes raisons. Le niveau de maîtrise d'une langue ou de l'autre dépend des besoins d'utilisation. Ceci constitue le facteur-clé pour aborder la question du bilinguisme (cf. les premiers travaux de Weinreich en 1968 ou

plus récemment de Mackey en 2000), car le bilingue est celui qui « utilise » (à des niveaux différents) deux langues dans sa vie quotidienne. Cette utilisation se fait selon un principe de complémentarité (Grosjean, 1997), c'est-à-dire en accord avec des situations dans lesquelles différents aspects de la vie demandent différentes langues. Bien évidemment, du point de vue psycholinguistique l'impact dans l'utilisation des langues dépend de l'âge d'acquisition des langues, de la manière dont le langage est acquis (dans un contexte d'apprentissage naturel, dans un contexte formel tel que l'école ou dans une combinaison des deux) et de la possibilité d'utilisation dans le temps, entre d'autres aspects.

Un premier aspect lié aux facteurs mentionnés concerne le moment d'acquisition des langues : différentes études ont souligné l'absence (ou au moins le manque de clarté et d'accord entre chercheurs au sujet) d'une définition d'acquisition simultanée de deux ou multiples langues. De Houwer (2009) a proposé une définition de *bilingual first language acquisition* en termes de « *development of language in young children who hear two languages spoken to them from birth* » (p. 2). La question reste toutefois ouverte. Par rapport à la possibilité d'acquisition successive d'une deuxième langue, il est important de souligner que l'apprentissage chez le bilingue se fait dans un continuum complexe où la différence entre acquisitions simultanée et successive est plutôt arbitraire. Il s'agit donc de différents types d'expériences bilingues où l'âge joue un rôle primordial. Plusieurs recherches ont essayé de donner des explications quant aux effets de l'âge dans l'acquisition d'une deuxième langue (L2). Premièrement, l'hypothèse de la période critique (Lenneberg, 1967) postule que l'acquisition d'une langue se fait durant une période critique (dès 2 ans jusqu'à la puberté), en lien avec le développement cérébral. Les études expérimentales ont contribué à modifier (au moins partiellement) cette explication biologique, en indiquant l'existence d'une période « sensible » plutôt que critique (Johnson & Newport, 1989; Hakuta et al., 2003; Hernandez & Li, 2007). D'autres recherches ont montré la différence entre enfants et adultes dans la perception phonétique du parlé : les enfants bilingues, comparés aux monolingues, sont plus capables de reconnaître des sons dans les deux langues (L1 et L2) s'ils y sont exposés précocement. Les adultes, par contre, souvent ne sont pas en mesure d'acquérir un système phonologique au même niveau qu'un natif. Pour expliquer cette différence entre adultes et enfants, le *Speech Learning Model* proposé par Flege (1995) postule que les apprenants d'une L2 établissent des catégories phonétiques sur la base du degré de ressemblance avec le système phonologique dans la L1. Cela indique que les apprenants qui ont une L1 sans distinction phonologique auront plus de difficultés dans l'acquisition d'une L2 qui présuppose cette distinction.

Un deuxième aspect d'intérêt lié, du point de vue psycholinguistique, à l'importance du bilinguisme concerne l'utilisation des langues. En effet, la première opération demandée aux bilingues est de choisir la langue appropriée au contexte, savoir s'adapter en termes d'attitudes, comportements, valeurs culturelles véhiculées par la langue choisie et savoir combiner, si nécessaire, ces différents aspects (Nguyen & Benet-Martinez, 2007; Grosjean, 2008). La capacité de choisir la langue appropriée est une capacité remarquable chez les enfants qui ont deux ou plusieurs langues dans leur répertoire. Dans ce choix, de multiples aspects concernant

l'interlocuteur, la situation, le sujet de conversation entrent continuellement en jeu et peuvent, dans des cas spécifiques, engendrer des alternances (par ex. le *code-switching* ou le *code-mixing*<sup>1</sup>), souvent déterminées par l'influence de l'adulte (le choix de l'adulte quant à l'environnement auquel l'enfant bilingue est exposé joue un rôle très important, comme montré par Mishina en 1999 et Lanza en 2004). Pour un apprenant de L2 il est primordial de savoir produire correctement des mots mais surtout de savoir les utiliser de manière appropriée du point de vue grammatical et en adéquation avec le contexte communicationnel. Cette capacité est liée en même temps au degré d'influence de la L1 sur la L2, qui peut dépendre de la distance sémantique entre les deux langues, mais aussi aux influences de la L2 sur la L1, car le système de compréhension syntaxique de la L1 est perméable, comme pour la représentation lexicale (Archila-Suerte et al., 2012).

Comme souligné par Mondada (2007), la question du choix de la langue a été posée en s'orientant vers différentes solutions possibles : d'une part, on trouve des tentatives pour spécifier l'articulation entre un code linguistique et une fonction spécifique, de manière à limiter les intersections entre sphères d'usage différentes des mêmes ressources. Il s'agit de tentatives (Heller, 1992, 1995 ; Blommaert & Verschueren, 1998) de faire coïncider les limites territoriales, ethniques-culturelles et linguistiques et de faire correspondre à un code une fonction, une valeur unique. D'autre part, on trouve des modèles qui se sont préoccupés de rendre compte de la fonctionnalité des choix de langues dans des sociétés bilingues. Dès que l'on passe d'une approche basée sur la distribution conventionnaliste de normes et valeurs dans une communauté à une approche basée sur les conduites observables des locuteurs bilingues au sein de contextes d'activités particuliers, il devient souvent difficile de modéliser de manière exhaustive les fonctions que revêt le choix de la langue dans les cas particuliers observés. Il en découle une approche qui traite le bilinguisme comme une ressource pour accomplir des activités interactionnelles, dont le caractère méthodique est visible pour les interactants eux-mêmes dans la manière dont ils y répondent dans l'organisation qu'ils donnent à l'action. Autrement dit, la question est de savoir si les locuteurs reconnaissent les différentes langues non de manière générale mais dans une situation conversationnelle donnée. Cela revient à dire que l'appartenance d'un code à une langue est un accomplissement situé, contingent et dépendant de l'activité en cours et de son organisation : les locuteurs peuvent traiter à toutes fins pratiques une forme comme appartenant à une langue précise par rapport à son appartenance (Mondada, 2000).

## 1.2 Quelques questions autour du plurilinguisme

Au-delà de deux langues, le domaine du bilinguisme s'étale de manière naturelle aux enfants et aux adultes qui maîtrisent trois ou plusieurs langues. Du point de vue des principes d'apprentissage, les recherches montrent que la différence entre bilinguisme et plurilinguisme se situe au niveau de l'implémentation (utilisation) des langues plutôt qu'au niveau de l'acquisition (Hoffman, 2001). La suite de ce

1 Code-switching concerne le fait que dans un mode bilingue, c'est-à-dire dans une interaction dans laquelle les langues de la personne bilingue sont maîtrisées par l'interlocuteur, il est possible d'alterner deux langues. Avec le terme *code-mixing* on se réfère à l'utilisation mixte de deux langues dans la même phrase. Ceci n'est pas signe de faiblesse en termes de maîtrise d'une des deux langues, mais plutôt le résultat de choix stratégiques de la part du locuteur (pour plus de détails à ce propos, cf. Halmari, 2005).

chapitre tentera d'aborder plus particulièrement des éléments liés au plurilinguisme, plutôt que le bilinguisme, car la pratique d'apprentissage de multiples langues est désormais une réalité dans la plupart des pays. Notre approche vise à montrer qu'une perspective interactionnelle sur le plurilinguisme est susceptible de nourrir une approche spécifique du plurilinguisme lui-même. En effet, le plurilinguisme est observable dans les interactions sociales, il prend ses formes particulières dans des interactions situées et dans des activités spécifiques (Mondada & Pekarek Döhler, 2003). L'étude du plurilinguisme selon une perspective émique se réalise au travers de méthodologies d'analyse fine du réel, comme par exemple, l'analyse conversationnelle<sup>2</sup>. Le rôle du contexte et les conditions psychosociales dans lesquelles les interactions linguistiques ont lieu constituent des éléments fondamentaux pour l'analyse. A cet effet participent aussi d'autres enjeux, spécifiques aux situations actuelles et aux mutations du panorama suisse, surtout en lien avec les flux de migration et la présence massive de familles multiculturelles. Ces éléments seront donc mentionnés dans la suite de ce chapitre.

Pour ce qui concerne le sujet du plurilinguisme en éducation, de multiples études sur les motivations et les influences externes qui incitent les enfants et les adultes à apprendre une langue dans un contexte multilingue sont disponibles (Chiswick, Liang Lee & Miller, 2002; Esser, 2006; Kerswill, 2006). Par rapport à ce genre de situation, Ferguson (1968) avait déjà identifié une sorte de répartition diglossique associée au choix d'une langue pour la famille et d'une langue pour le domaine du travail. Cette idée, reprise par Fishman (1972) dans le domaine *allocation theory*, attribue une correspondance entre langues et domaines d'action et établit que l'adaptation d'un individu à des contextes divers est influencée par ses compétences multilingues. Mais alors, comment l'éducation peut-elle prendre en considération le contexte multilingue? Comment le plurilinguisme se manifeste-t-il dans les programmes scolaires et dans les méthodes pédagogiques? Comment les élèves (et les enseignants) réagissent-ils face à la présence de plusieurs langues?

Beaucoup d'expériences en éducation multilingue ont été menées. Hornberger (1991) a proposé un cadre synthétique dans lequel différents buts et modèles sont combinés: du point de vue linguistique, l'école peut proposer des modèles de transition (c'est-à-dire de changement de langues) plutôt que de maintien des langues ou d'enrichissement (au sens du développement des langues). Ces combinaisons se reflètent aussi au niveau social en termes de pluralisme culturel et consolidation d'identités diverses, souvent par des mouvements d'intégration et d'affirmation d'autonomie sociale. L'adoption d'un enseignement multilingue se révèle être ainsi un moyen d'intégrer tradition et modernité à plusieurs niveaux: langue, culture et structures sociales. Concernant l'enseignement des langues en Suisse, Rey-von Allmen (1992) avait déjà proposé un enseignement de type «stéréolinguistique», c'est-à-dire un enseignement visant la prise en compte et la comparaison des langues et des compétences multilingues apportées par les élèves migrants dans les classes. Par rapport aux bénéfices en termes de compétences linguistiques, d'identités sociales et de développement cognitif, Hamers et Blanc (1984) avaient aussi souligné que la présence de plusieurs langues contribue à une meilleure

2 Pour une présentation à ce sujet, cf. Wei (2002).



performance dans des tâches créatives, dans l'analyse d'aspects conceptuels, dans la flexibilité cognitive et l'habileté métalinguistique. Cummins et Swain (1996) avaient souligné d'autres facteurs qui influencent le développement : l'appartenance à une majorité linguistique, la perception du prestige des langues utilisées, le statut socio-économique et le type de programme scolaire.

Du point de vue des indications officielles dans le panorama suisse, sous le titre *Pourquoi un enseignement en langue première ?* la CDIP (2013) a souligné que la recherche sur l'acquisition du langage chez les enfants plurilingues montre qu'un bon niveau de compétence en L1 a des répercussions positives sur l'apprentissage d'autres langues. En d'autres mots, la valorisation de la langue première n'empêche ni ne retarde l'apprentissage d'autres langues. Bien au contraire, de bonnes connaissances en langue première constituent un avantage : elles permettent à l'enfant de mieux construire son identité et de mieux se situer dans son environnement social. Cet élément constitue un argument majeur dans la perspective de soutenir le plurilinguisme à l'école et dans les autres contextes d'éducation. A cette fin, de multiples programmes d'enseignement (notamment par immersion) sont présents dans le panorama suisse actuel (cf. les contributions suivantes dans cet ouvrage, à titre d'exemple) et dans la plupart des pays. Comme souligné par Lyster, Collins et Ballinger (2009), ces modèles ne sont pas simplement des moyens de s'adresser à différents besoins linguistiques, mais font partie d'une vue plus globale visant l'intégration en contexte. La forte motivation témoignée par les étudiants observés au sein des études conduites et les résultats positifs des activités proposées ont produit des opportunités de collaboration parmi les élèves et les enseignants. Ce genre d'expériences contribue donc à renforcer l'idée que ce n'est pas la maîtrise de la langue des enseignants qui détermine la réussite des élèves, mais plutôt la création de conditions nécessaires pour l'utilisation de langues différentes dans des situations variées.

Actuellement, une source d'intérêt scientifique et pédagogique est offerte par le groupe de recherche *Multilingual Matters*. Les projets développés par les chercheurs de ce groupe visent le renforcement de l'intégration linguistique et sociale des enfants issus de l'immigration au travers d'activités d'apprentissage des langues qui englobent élèves, enseignants et familles. *Multilingual Matters* contribue à consolider les attitudes positives envers la communication interculturelle chez les enfants immigrés, faciliter l'apprentissage de la langue du pays d'accueil et des langues d'autres pays pour les enfants autochtones (et pour les familles), valoriser les relations école-famille dans un climat coopératif et de collaboration. D'autres programmes ont trouvé une place d'expérimentation dans différents pays. Dans tous les cas, le point de départ commun était le constat que la migration (dans le cas spécifique, en Europe) est désormais une condition permanente plutôt que transitoire. Les pays sont donc appelés à chercher des mesures scolaires et des formes d'actions optimales pour tenir en compte la réalité actuelle.

Des rapports relativement récents (Eurydice, 2008, 2009) ont souligné les difficultés du processus d'intégration des enfants migrants dans les écoles européennes : une raison de cette situation est liée à la sous-estimation des pratiques d'appren-

tissage coopératif à l'école de la part des enseignants et des familles<sup>3</sup>. Si le rôle des attitudes et des croyances des enseignants est assez connu (cf. l'étude de Pang réalisée en 2001 sur le lien entre préjugés et attitudes des enseignants au sujet de la migration), l'effet des relations enfant-parents n'est pas toujours considéré. Les styles éducatifs des parents et leurs attentes par rapport à l'intégration et à la réussite scolaire sont des éléments clés à la même hauteur des représentations des enseignants (Hao & Bonstead-Bruns, 1998). La possibilité de maintenir la culture d'origine et en même temps d'acquérir les éléments culturels du pays d'accueil est fondamentale pour les familles immigrées. Pouvoir partager ces éléments identitaires et d'intégration peut fortement contribuer à réduire les stéréotypes et les fausses croyances envers les migrants. Plusieurs études ont montré que la collaboration entre familles et école a un effet positif sur le développement de capacités sociales chez les enfants (Comer, 1988; Epstein, 1991; Izzo, Weissberg, Kasprow & Fendrich, 1999; Reynolds, 1992). Plus précisément, l'engagement des parents dans les affaires scolaires des enfants est associé à des meilleurs résultats dans différentes disciplines et à la réduction de problèmes comportementaux chez les enfants (Comer, 1984), ainsi que de situations de marginalisation (McNeal, 1999).

L'importance d'une bonne relation école-famille a été soulignée aussi par d'autres études concernant des enfants dès le début de la scolarisation (Christenson & Thurlow, 2004; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Une convergence entre parents et enfants sur les attentes éducatives promouvait le succès scolaire (Hao & Bonstead-Bruns, 1998), ainsi que l'engagement des parents dans l'éducation des enfants et constitue un facteur majeur du succès académique (Dauber & Epstein, 1993; Epstein et al., 1999; Rosenthal & Sawyers, 1996). Dans cette perspective, plusieurs études recommandent la possibilité de renforcer l'engagement parental à différents niveaux (Rosenthal & Sawyer, 1996; Smrekar & Vogle-Cohen, 2001). Par exemple, Delgado-Gaitan (1991) a montré que des modalités non conventionnelles d'engagement parental dans la vie scolaire des enfants peuvent être autant adaptées pour favoriser le succès et la progression académique. Toutefois, c'est à travers une bonne collaboration entre familles et école que les enfants peuvent bénéficier et acquérir des compétences sociales élevées (Izzo Weiss-Berg, Kasprow & Fendrich, 1999; Reynolds, 1992). Ces aspects liés à la relation école-familles seront abordés de manière plus précise dans la suite de cet ouvrage.

## 2. Un bref regard sur le contexte européen de l'immigration

Au cours des dix dernières années, la population de l'Union Européenne (UE) a augmenté de 1.7 millions par année, majoritairement pour des raisons liées aux processus de migration. Ce mouvement en Europe, qui date de la deuxième guerre mondiale du point de vue d'une migration structurée, est devenu désormais permanent. Par conséquent, le nombre d'immigrés toujours en augmentation a produit la

3 Même si dans cette partie du texte notre attention porte sur la relation école-famille, il est opportun de souligner l'importance de la relation entre élèves. A ce propos, Entfort et Lauk (2008) ont analysé les performances scolaires des enfants migrants et les effets sociaux du groupe dans différentes écoles. Les résultats suggèrent une meilleure performance scolaire dans les contextes caractérisés par une attitude compréhensive plutôt que de ségrégation des enfants. En effet, Allport (1954) avait déjà prouvé que le contact favorise la réduction du préjudice et renforce l'appartenance de groupe.

nécessité de nouvelles politiques plus articulées et complexes. Les aspects concernant les familles immigrées, les relations avec les pays d'origine, les dynamiques d'intégration dans les pays d'accueil, les demandes des requérants d'asile et des réfugiés ont contribué à changer le panorama international et, plus globalement, l'organisation de la vie sociale.

En 2009 l'immigration dans l'UE a atteint les niveaux suivants : 18 % de citoyens du pays cible ; 31 % de citoyens d'un autre pays de l'UE ; 51 % de citoyens d'un pays extra-européen. Par rapport à la distribution des pays d'origine des immigrants, nous retrouvons une majorité de citoyens provenant d'un pays extra-européen (36,5 %) pour un total de 7,2 millions de personnes provenant pour la plupart de Turquie, Albanie et Ukraine ; des étrangers provenant d'Afrique (25,2 %), en particulier de Maroc et Algérie ; d'Asie (20,9 %), en particulier d'Inde et Chine ; d'Amérique (16,4 %), notamment d'Equateur, Brésil et Colombie ; d'Océanie (0,9 %). La distribution des citoyens de l'UE montre une grande variabilité dans la représentativité des états membres. Plusieurs facteurs contribuent à cette configuration : l'histoire des relations entre pays d'origine et pays d'accueil, ainsi que les réseaux existants ou créés dans les pays de destination.

Les migrations internationales sont le résultat d'une action conjointe de différents facteurs économiques, politiques et sociaux qui influencent les espaces, les habitudes et les relations entre êtres humains. Parmi les éléments déterminants d'une telle situation il y a aussi la différence salariale dans les divers pays qui produit des mouvements migratoires à la recherche de meilleures conditions de vie et de bien-être. D'autres aspects sont liés aux changements environnementaux qui déterminent souvent des mouvements massifs, aux guerres et aux exodes de masse à la recherche d'asile politique, ainsi qu'à l'augmentation des niveaux d'éducation qui caractérisent une migration qualifiée à la recherche de places de travail de haut niveau.

### **3. L'intégration : défi, ressource et internationalisation de l'éducation**

Parmi ses missions, l'UE s'engage à favoriser le partage de lois et pratiques pour l'intégration des immigrés dans les pays d'accueil, selon le principe que les migrants contribuent au développement économique, social et culturel des pays d'accueil. De ce point de vue, les pays de l'UE ont l'obligation de garantir l'intégration pour dépasser la peur et le manque de confiance des immigrés.

Comme l'intégration passe aussi (et peut-être surtout) par l'école, les données sur la réussite scolaire sont très intéressantes et nous donnent des pistes pertinentes de réflexion. Un premier constat est que dans 13 pays de l'UE (dont Italie, Espagne, France et Allemagne, c'est-à-dire nos pays voisins) les élèves étrangers montrent de meilleures performances en mathématiques, sciences et dans la compréhension de textes. Cependant, ils ont de plus fortes probabilités de décrochage ou de quitter le système scolaire sans diplôme ou qualification professionnelle, en raison d'une combinaison de conditions socio-économiques défavorisées, de problèmes avec la langue et d'insuffisance de politiques (avec le risque de ségrégation par certains

systèmes d'enseignement public). En particulier, le facteur lié aux problèmes linguistiques nous appelle à mettre l'accent sur l'utilisation d'une deuxième langue (L2) comme langue d'accueil : en effet, de nombreuses familles se forcent à parler la L2 à la maison plutôt que leur langue d'origine (L1). Plusieurs recherches ont montré que le manque d'exposition des enfants à la L1 développe une situation de désavantage dans l'acquisition de la L2. Les effets les plus dramatiques concernent l'acquisition du vocabulaire (Hoff, 2006, 2010 ; Parra et al., 2011), qui est directement corrélée avec la complexité grammaticale. En effet, la connaissance lexicale est centrale, car un vocabulaire pauvre produit moins d'accès à la L2. Les enfants issus de l'immigration qui se trouvent dans ces situations perdent l'accès à la L1 et en même temps n'ont pas un véritable accès à la L2. Les familles étrangères ont besoin de comprendre que l'intégration linguistique et sociale est possible sans devoir éliminer la langue d'origine (normalement utilisée à la maison) : au contraire, ils peuvent bénéficier de la présence de la L1 pour acquérir la langue d'accueil. L'importance de maintenir la langue d'origine, en la valorisant, est fondamentale pour la création d'une culture du plurilinguisme, pour l'intégration linguistique des enfants et pour leur développement cognitif.

Des projets innovants peuvent aider les enfants issus de l'immigration dans l'acquisition de la langue d'accueil et peuvent faciliter l'intégration sociale aussi à travers l'apprentissage d'une troisième langue pour les enfants immigrés et locaux. Apprendre une troisième langue qui n'est pas la langue d'accueil ni la langue des immigrés peut créer un terrain commun pour tous les enfants et en même temps faciliter les relations école-famille (dans la mesure où les parents s'impliquent dans des activités d'apprentissage de la même langue promues pour tous les enfants de l'école). Dans les contributions présentées dans cet ouvrage cet élément constituera aussi une préoccupation de base.

Pour répondre aux nouveaux défis de la mondialisation, beaucoup d'institutions éducatives, notamment les universités, ont développé des politiques et des stratégies d'internationalisation (Haigh, 2002 ; Yang, 2002 ; Marlina, 2013) pour développer une sensibilisation aux différentes cultures présentes dans les contextes scolaires. Les différentes institutions (surtout au niveau universitaire) ont essayé de mettre en œuvre ce concept d'internationalisation, avec des résultats parfois contrastés. Par exemple, Trevaskes et al. (2003) ont souligné la fracture entre des formes faibles et fortes du concept, ainsi que les besoins d'une réflexion pointue sur le terme même d'internationalisation. Ces auteurs nous invitent à considérer le sens de ce concept dans un cadre où un effort conscient d'intégration des dimensions interculturelles dans la formation est nécessaire. À l'heure actuelle, même si les universités affirment avoir adopté une forme forte d'internationalisation, les réalités observées dans différentes études sont encore faibles (Hayward, 2000 ; Stier, 2004 ; Besemeres & Wierzbicka, 2007 ; Briguglio 2007 ; Stella & Liston, 2008).

Multiculturalisme et multilinguisme devraient être au cœur des programmes scolaires pour que les élèves puissent apprendre, comprendre et négocier les valeurs liées aux différences culturelles. La question de la sensibilisation au multilinguisme en termes de possibilité d'échange et de communication entre élèves (et adultes) de cultures différentes doit être soulevée. À cette fin, des opportunités doivent être

données aux acteurs du contexte scolaire pour observer les idéologies et les pratiques qui favorisent et perpétuent la richesse de la diversité sociale et linguistique existante à l'école, ainsi que la réflexion sur les expériences passées et les pratiques futures que ces enfants devront réaliser dans la société globale.

#### 4. Perspectives et orientations : structure de l'ouvrage

Les débats « bilinguisme versus monolinguisme » ou « bilinguisme versus plurilinguisme » ne nous sont pas bénéfiques du point de vue de l'éducation et des systèmes scolaires visant l'intégration et la création de conditions stables pour le développement linguistique et cognitif des enfants. L'intérêt pour la question de l'intégration concerne prioritairement les tensions qu'elle suscite dans le cadre scolaire, avec des raisons d'opposition plus idéologiques que scientifiques<sup>4</sup>. Le bref parcours introductif qui nous a accompagné jusqu'à maintenant nous montre que l'accent est plutôt à mettre sur les besoins tant des enfants (et des adultes) du pays d'accueil que d'autres pays : la richesse en termes de diversité culturelle et le potentiel en termes d'occasions de développement linguistique, social et cognitif sont les éléments qui déterminent la possibilité d'une intégration réussie.

Une approche émique, centrée sur les contextes et les conditions psychosociales dans lesquelles le plurilinguisme se développe, sera privilégiée dans la présentation et la discussion des différentes contributions de cet ouvrage. En effet, les chapitres du présent livre, même s'ils s'inscrivent dans différents niveaux d'analyse et de réflexion sur les situations d'hétérogénéité linguistique et culturelle dans le contexte scolaire, partagent l'idée que le plurilinguisme n'est pas exclusivement un phénomène langagier : ils considèrent que l'expérience plurilingue est une véritable occasion de développement cognitif et un moyen d'intégration sociale. Ces chapitres présentent bien évidemment des éléments spécifiques propres aux situations analysées mais aussi des complémentarités qui nous permettront d'ouvrir une réflexion commune et globale qui sera reprise à la fin de l'ouvrage. Cet ouvrage essaiera donc de solliciter quelques pistes de réflexion et d'ouvrir des possibilités de partage d'expérience au profit de la formation des enseignants et des processus d'apprentissage pour les élèves. Les différentes contributions sont donc à considérer à la lumière des processus actuels d'internationalisation de l'éducation, avec les défis, les résultats et les échecs qui en découlent.

Une première perspective de travail proposée dans cet ouvrage nous aidera à poser le cadre théorique et épistémologique pour comprendre l'approche adoptée pour notre thème d'intérêt. La contribution de Sabine Pirchio, Traute Taeschner, Ylenia Passiatore et Giorgia Tomassini est en effet une présentation ponctuelle de l'état de l'art d'une éducation bilingue. Les auteures discutent le rôle et les avantages du bilinguisme et présentent une méthode d'enseignement des langues qui vise à acti-

4 Nous ne traitons pas ici la question politique. Pour en savoir plus, cf. l'Art. 8, al. 2 de la Constitution suisse qui stipule que « Nul ne doit subir de discrimination du fait notamment de son origine, de sa race (omissis), de son âge, de sa langue, de sa situation sociale (omissis) ». Le lecteur intéressé par la question pourra aussi consulter les recherches suisses qui ont montré que les appartenances sociales et culturelles font partie des variables susceptibles de limiter l'accès aux hautes qualifications scolaires chez les élèves migrants (Doudin, 1996, 1998 ; Lischer, 1997).

ver chez l'élève les mêmes processus qui s'activent naturellement dans l'acquisition de la langue maternelle. Les exemples issus d'expériences de recherche à l'école et en famille sont présentés en tant que pistes pour l'enseignement d'une langue seconde.

Georges-Alain Schertenleib nous aidera à mieux comprendre, dans ses chapitres sur hétérogénéité culturelle et intégration, les contextes scientifique, social et professionnel dans lesquels sont conduits des travaux qui portent sur la prise en compte, par les enseignants, de l'hétérogénéité des publics scolaires. Deux aspects seront particulièrement traités : les représentations des enseignants primaires sur l'hétérogénéité culturelle de leurs élèves ; l'identification et la formalisation des démarches et des processus utilisés par les enseignants en contexte de forte hétérogénéité culturelle pour assurer les apprentissages de leurs élèves.

Dans la suite de l'ouvrage, des contributions centrées sur la valeur de différentes formes pédagogiques d'enseignement/apprentissage des langues en classe et dans la vie quotidienne sont proposées. Sheila Padiglia et Francesco Arcidiacono décrivent une expérience de recherche actuellement en cours à l'échelle internationale dans le cadre du projet *School and families together for the integration of immigrant children*<sup>5</sup> : il s'agit d'un parcours d'enseignement/apprentissage des langues qui impliquent écoles et familles dans la réalisation d'activités inspirées du modèle du format narratif. Les défis et les enjeux de ce projet nous offrent une image de quelques réalités actuelles dans le cadre de notre panorama scolaire.

La contribution de Mélanie Buser sur l'enseignement par immersion réciproque complète ce parcours à travers la présentation d'un projet pilote d'enseignement bilingue réalisé dans la ville de Bienne. Ce chapitre nous permet de comprendre à quel point l'acquisition de compétences linguistiques, non seulement via l'enseignement, mais aussi grâce aux contacts des élèves durant les pauses ou sur le chemin de l'école est importante. L'enseignement par immersion réciproque vise la présence d'élèves des deux langues cibles dans la même salle de classe et induit une didactique spécifique, notamment celle du plurilinguisme à la formation initiale et continue des (futur-e-s) enseignant-e-s. Son but d'éveiller les élèves à l'apprentissage des langues en leur faisant vivre une deuxième langue dans des situations aussi authentiques que possible constitue l'enjeu majeur dans ce type d'enseignement.

La contribution de Antonio Iannaccone et Francesco Arcidiacono sur les relations école-famille met l'accent sur la nécessité de mettre en évidence les rôles complémentaires (et différents) que parents-enfants-enseignants peuvent jouer dans toutes formes d'enseignement/apprentissage. Comme déjà souligné, les relations entre l'école et les familles des enfants constituent un sujet d'investigation très important dans les sciences de l'éducation et nous permettent la découverte de nouvelles manières d'agir et de fonctionner dans la mise en place de pratiques pédagogiques efficaces.

5 Projet financé avec le soutien de l'Union européenne (grant 531208-LLP-2012-IT-KA2-KA2MP). Cette publication n'engage que son auteur et la Commission européenne n'est pas responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations qui y sont contenues.

## Références

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA : Perseus Books.
- Archila-Suerte, P., Zevin, J., Bunta, F., & Hernandez, A. (2012). Age of acquisition and proficiency in a second language independently influence the perception of non-native speech. *Bilingualism : Language and Cognition*, 15, 190-201.
- Besemerer, M., & Wierzbicka, A. (2007). *Translating Lives : Living with Two Languages and Cultures*. Queensland : University of Queensland Press.
- Blommaert, J., & Verschueren, J. (1998). *Debating Diversity: Analysing the discourse of tolerance*. Londres : Routledge.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York, NY : Holt, Rinehart & Winston.
- Briguglio, C. (2007). Educating the business graduate of the 21st century : Communication for a globalised world. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19, 8-20.
- Chiswick, B. R., Liang Lee, Y., & Miller, P. W. (2002). Family matters : The role of the family in immigrants' destination language acquisition. *Working Papers*, 02-06. The University of Western Australia : Department of Economics.
- Comer, J. P. (1984). Home-school relationships as they affect the academic success of children. *Education and Urban Society*, 16 (3), 323-337.
- Comer, J. P. (1988). Educating poor minority children. *Scientific American*, 259 (5), 42-48.
- Commission Européenne (2006). Europeans and their languages. *Special Eurobarometer*, 243.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2013). *Les cours de langue et de culture d'origine (LCO). Un choix de bonnes pratiques en Suisse*. Berne : CDIP.
- Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2004). Keeping kids in school : Efficacy of Check & Connect for dropout prevention. *NASP Communiqué*, 32 (6), 37-40.
- Cummins, J., & Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education. Aspects of theory, research and practice*. Londres : Longman.
- Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53-71). Albany : SUNY.
- Delgado-Gaitan, C. (1991). Involving parents in the schools : A process of change for involving parents. *American Journal of Educational*, 100 (1), 20-46.
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual First Language Acquisition*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Doudin, P.-A. (1996). *L'école vaudoise face aux élèves étrangers*. Lausanne : Centre vaudois de recherches pédagogiques.
- Doudin, P.-A. (1998). *Scolarisation des enfants portugais en Suisse*. Berne : CDIP.
- Entfort, H., & Lauk, M. (2008). Peer effects, social multipliers and migrants at school : An international comparison. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 34 (4), 633-654.
- Epstein J. L., Sanders, M. G., & Clark, L. A. (1999). *Preparing educators for school-family-community partnerships. Report 34*. Johns Hopkins University : CRESPAR.
- Epstein, J. L. (1991). Effects of teacher practices of parent involvement on student achievement in reading and math. In S. Silvern (Ed.), *Advances in Reading/Language Research, Vol. 5 : Literacy through family community, and school interaction*. Greenwich, CT : JAI Press.
- Esser, H. (2006). *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt : Campus.
- Eurydice (2008). *Key Data on Teaching Language at School in Europe*. Brussels : EACEA.
- Eurydice (2009). *Key Data on Education in Europe*. Brussels : EACEA.
- Flege, J. (1995). Second language speech learning : Theory, findings and problems. In W. Strange



- (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: Theoretical and methodological issues* (pp. 233-277). Baltimore: York Press.
- Ferguson, C. A. (1968). Language development. In J. A. Fishman (Ed.), *Language Problems of Developing Nations* (pp. 27-37). New York, NY: Wiley.
- Fishman, J. A. (1972). *The Sociology of Language. An Interdisciplinary Social Science Approach to Language in Society*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gfeller, E. (1995). *La société et l'école face au multilinguisme*. Paris: Karthala.
- Grosjean, F. (1997). The bilingual individual. *Interpreting*, 2 (1-2), 163-187.
- Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Grosjean, F. (2013). Bilingualism: A short introduction. In F. Grosjean & L. Pi (Eds.), *The Psycholinguistics of Bilingualism* (pp. 5-25). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Hao, L., & Bonstead-Bruns, M. (1998). Parent-child differences in educational expectations and the academic achievement of immigrant and native students. *Sociology of Education*, 71 (3), 175-198.
- Haigh, M. J. (2002). Internationalisation of the curriculum: Designing inclusive education for a small world. *Journal of Geography Higher Education*, 26 (1), 49-66.
- Hakuta, K., Bialystok, E., & Wiley, E. (2003). Critical evidence: A test of the critical-period hypothesis for second-language acquisition. *Psychological Science*, 14, 31-38.
- Halmari, H. (2005). 'I'M. forgetting both': L1 maintenance and codwitching in Finnish-English language contact. *International Journal of Bilingualism*, 9, 197-433.
- Hamers J. F., & Blanc, M. (1984). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles: Margada.
- Hayward, F. (2000). *Preliminary status report 2000: Internationalization of US higher education*. Washington, DC: American Council of Education.
- Heller, M. (1992). The politics of codeswitching and language choice. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 13 (1), 123-142.
- Heller, M. (1995). Language Choice, Social Institutions, and Symbolic Domination. *Language in Society*, 24 (3), 373-406.
- Hernandez, A., & Li, P. (2007). Age of acquisition: Its neural and computational mechanisms. *Psychological Bulletin*, 133, 638-650.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26 (1), 55-88.
- Hoff, E. (2010). Context effects on young children's language use: Effects of conversational setting and partner. *First Language*, 30, 461-472.
- Hoffman, C. (2001). Towards a description of trilingual competence. *International Journal of Bilingualism*, 5, 1-17.
- Hornberger, N. (1991). Extending enrichment bilingual education: Revisiting typologies and redirecting policy. In O. García (Ed.), *Bilingual Education. Focusschrift in honor of J. A. Fishman* (pp. 183-199). Amsterdam: Benjamins.
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kasprow, W. J., & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parental involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27, 817-839.
- Johnson, J., & Newport, E. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.
- Kerswill, P. (2006). Migration and language. In K. Mattheier, U. Ammon & P. Trudgill (Eds.), *Sociolinguistics/Soziolinguistik. An international handbook of the science of language and society* (Vol 3). Berlin: De Gruyter.
- Lanza, E. (2004). *Language Mixing in Infant Bilingualism: A Sociolinguistic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.



- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York, NY : Wiley.
- Lischer, R. (1997). *Intégration : une histoire d'échec ? Les enfants et les adolescents étrangers face au système suisse de formation*. Berne : Office Fédéral de la Statistique.
- Lüdi, G., & Py, B. (1984). *Être bilingue*. Berne : Lang.
- Lyster, R., Collins, L., & Ballinger, S. (2009). Linking languages through a bilingual read-aloud project. *Language Awareness*, 18 (3-4), 366–383.
- Mackey, W. (2000). The description of bilingualism. In L. Wei (Ed.), *The Bilingualism Reader* (pp. 26-54). Londres : Routledge.
- McNeal, R. B. (1999). Parental involvement as social capital : Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78 (1), 117–144.
- Marlina, R. (2013). Globalisation, internationalisation, and language education : An academic program for global citizens. *Multilingual Education*, 3 (5), 1-21.
- Mishina, S. (1999). The role of parental input and discourse strategies in the early language mixing of a bilingual child. *Multilingua*, 18, 1-30.
- Mondada, L. (2000). La compétence de catégorisation : procédés situés de catégorisation des ressources linguistiques. In P. Martinez & S. Pekarek Döhler (Eds.), *La notion de contact de langues en didactique* (pp. 81-102). Paris : ENS & Didier Erudition.
- Mondada, L. (2007). Le code-switching comme ressource pour l'organisation de la parole-en-interaction. *Journal of Language Contact*, 1, 168-197.
- Mondada, L., & Pekarek Döhler, S. (2003). Le plurilinguisme en action. In L. Mondada & S. Pekarek Döhler (Eds.), *Plurilinguisme – Mehrsprachigkeit – Plurilingualism. Enjeux identitaires, socio-culturels et éducatifs* (pp. 95-110). Tübingen : Francke.
- Nguyen, A.-M., & Benet-Martinez, V. (2007). Biculturalism unpacked : Components, measurement, individual differences, and outcomes. *Social and Personality Psychology Compass*, 1, 101-114.
- Pang, V. O. (2001). *Multicultural Education : A Caring-Centered, Reflective Approach*. Columbus, OH : McGraw-Hill.
- Parra, M., Hoff, E., & Core, C. (2011). Relations among language exposure, phonological memory, and language development in Spanish-English bilingually developing two-year-olds. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 113-125.
- Reynolds, A. J. (1992). Comparing measures of parental involvement and their effects on academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 7 (3), 441-462.
- Rey-von Allmen, M. (1992). Vers une harmonisation des pédagogies des langues. In M. Rey-von Allmen et al. (Eds.), *Une « pédagogie interculturelle » ? Pièges et défis* (pp. 74-78). Genève : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21 (5), 491-511.
- Rosenthal, D. M., & Sawyers, J. Y. (1996). Building successful home/school partnerships. *Childhood Education, ProQuest Central*, 72 (4), 194-200.
- Stella, A., & Liston, C. (2008). *Internationalisation of Australian Universities : Learning from Cycle 1 Audits*. Melbourne : Australian Universities Quality Agency.
- Smrekar, C., & Cohen-Vogel, L. (2001). The voices of parents : Rethinking the intersection of family and school. *Peabody Journal of Education*, 76 (2), 75-100.
- Stier, J. (2004). Taking a critical stance towards internationalization ideologies in higher education : Idealism, instrumentalism and educationalism. *Global Society Education*, 2 (1), 83–98.
- Thomas, W. P., & Collier, V. P. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Santa Cruz, CA : Center for Research, Education, Diversity and Excellence, University of California.
- Trevaskes, S., Eisenclas, S., & Liddicoat, A. J. (2003). *Australian Perspectives on Internationalising Education*. Melbourne : Language Australia.

- Wei, L. (2002). 'What do you want me to say?' On the Conversation Analysis approach to bilingual interaction. *Language in Society*, 31, 159-180.
- Weinreich, U. (1968). *Languages in Contact*. La Haye : Mouton.
- Yang, R. (2002). University internationalisation : Its meaning, rationales and implications. *International Education*, 13 (1), 81–95.



## Chapitre II

# Hétérogénéité culturelle et intégration – prise en compte de l’hétérogénéité des publics scolaires

Georges-Alain Schertenleib

### Introduction

Dans cette contribution, nous présentons les contextes scientifique, social et professionnel dans lesquels sont conduits nos travaux qui portent sur la prise en compte, par les enseignants, de l’hétérogénéité des publics scolaires selon deux aspects :

1. les représentations des enseignants primaires de l’espace BEJUNE<sup>1</sup> sur l’hétérogénéité culturelle de leurs élèves. La méthodologie et les résultats de cette recherche font l’objet du chapitre VI de cet ouvrage.
2. l’identification et la formalisation des démarches et des processus utilisés par les enseignants en contexte de forte hétérogénéité culturelle pour assurer les apprentissages de leurs élèves. Cette étude est actuellement en cours.

L’hétérogénéité des élèves est aujourd’hui une réalité du paysage scolaire. Ses impacts sur la gestion de l’école, de la classe et des apprentissages, mais aussi sur la formation des enseignants sont devenus à la fois un enjeu majeur pour l’école et un objet d’étude scientifique comme en témoignent les nombreux travaux de recherche qui lui sont consacrés dont, pour n’en citer que quelques-uns, Akkari (2006) ; Gieruc (2007) ; Ogay (2006) ; Perregaux (2007) ou encore Tardif & Akkari (2006). Elle comprend diverses dimensions dont la dimension culturelle qui a pris beaucoup d’importance avec l’augmentation des flux migratoires et l’intensification des contacts entre les peuples. Selon l’Office suisse de la statistique (2012), *« la proportion d’élèves étrangers et d’élèves de langue étrangère, soit la composition culturelle de la classe, n’est pas sans influence sur le processus didactique. La diversité culturelle peut rompre la routine scolaire, mais elle peut être aussi une source de difficultés. Elle permet et impose en même temps, aux élèves et à leurs enseignants, de se familiariser avec l’altérité, d’appréhender les différentes visions du monde qui les entoure et d’imaginer des solutions communes à des situations de toute sorte. La diversité culturelle et linguistique au sein des classes requiert ainsi un enseignement taillé sur mesure. Plus grande est la diversité au sein d’une classe, plus importants sont les défis didactiques et*

---

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

*sociaux pour les enseignants en terme d'efficacité de l'enseignement et d'égalité des chances* » (p. 28).

Cet enseignement « taillé sur mesure » (OFS, 2012), ces « défis didactiques et sociaux » (OFS, 2012) signifient-ils qu'il existe des pratiques pédagogiques et didactiques spécifiques à ce contexte pour y assurer les apprentissages des élèves ? Si oui, sont-elles clairement identifiées ? Les enseignants y travaillant ont-ils connaissance de celles-ci et sont-ils formés à ces pratiques spécifiques ? Autrement dit, travailler dans ce genre de contexte nécessite-t-il des compétences particulières pour les enseignants ? Les représentations que se font les enseignants de cette hétérogénéité et des difficultés que celle-ci pourrait potentiellement générer pour eux comme pour leurs élèves ont-elles un impact sur leur enseignement ?

Ce sont là quelques-unes des questions qui nous intéressent et qui nous semblent ouvrir un vaste champ de réflexion qu'il conviendra de circonscrire. Commençons par définir les concepts interagissant dans nos réflexions puis préciser le contexte géographique et social dans lequel se déroulent nos travaux.

## 1. L'hétérogénéité des classes

Selon Le Grand Robert de la langue française (Robert, 2014), est hétérogène ce qui « *n'a pas d'unité, est composé d'éléments de nature différente, dissemblables* ». Si l'on considère chaque être humain comme unique, tout groupe social et par conséquent toute classe en tant que regroupement d'élèves est donc hétérogène par nature, chacun des membres le composant ayant sa propre identité sexuelle, culturelle, sociale, économique, etc.

Le terme *diversité* est également présent dans la littérature. Il ne sera toutefois mentionné dans notre texte que lorsqu'il sera utilisé par les auteurs auxquels nous nous référerons dans l'instant. En effet, nous lui préférons celui d'*hétérogénéité* en nous appuyant sur Noesen, Meyers, Barthel et Zerbato (2008), pour qui le terme *diversité* « *se rapporte davantage à l'étude des sociétés alors que le terme « hétérogénéité » est utilisé de préférence pour désigner la diversité de populations scolaires* » (p. 6). Caitucoli (2003) considère que le terme hétérogénéité renverrait à une diversité problématique alors que celui de *diversité* serait davantage connoté de manière positive : les professeurs « *s'appuient sur la diversité des élèves pour développer des pratiques pédagogiques innovantes [mais] sont confrontés à leur hétérogénéité* » (p. 119). Autrement dit, ils travaillent avec la diversité mais subissent l'hétérogénéité. Partant de l'hypothèse que la diversité des élèves est plutôt problématique pour les enseignants, nous utiliserons donc le terme *hétérogénéité*. Cette hypothèse est appuyée par de nombreux travaux. Pour n'en citer que quelques-uns, mentionnons Perez-Roux (2007) qui, interrogeant des enseignants-stagiaires au collège, met en évidence « *une perception quasi immédiate d'une hétérogénéité que beaucoup ne soupçonnaient pas en choisissant cette profession* » (p. 114). Ces enseignants-stagiaires parlent ici d'hétérogénéité en termes d'apprentissage et de comportement et évoquent les difficultés de gestion de la classe causées par celle-ci. Dans l'étude de Noesen et al. (2008), les divers acteurs

concernés par la gestion de l'hétérogénéité à l'école déclarent que celle-ci constitue pour eux « *un souci crucial* » (p. 284).

L'hétérogénéité des élèves semble donc poser aux enseignants des problèmes de gestion des apprentissages d'une part, de gestion de classe d'autre part. Pourtant, selon Suchaut (2007), la classe comportera toujours « *des élèves forts, moyens et faibles, des élèves aux aptitudes variées, des élèves appartenant à des milieux familiaux qui entretiennent une plus ou moins grande proximité avec l'école* » (p. 19). Se basant sur divers auteurs qui étudient les systèmes scolaires et l'organisation des classes (avec ou sans redoublement, avec un long tronc commun, etc.), il rappelle que « *l'hétérogénéité globale du système éducatif ne nuit pas au niveau moyen des élèves et elle permet, de plus, de réduire l'impact de l'origine sociale sur les acquisitions scolaires* » (p. 18). Ceci est confirmé par d'autres auteurs dans divers contextes. Citons par exemple Crahay (1995), Dupriez & Cornet (2005), Dupriez & Draelants (2003) ou encore Noesen et al. (2008). Suchaut (2007) conclut son article en considérant que si la recherche fournit « *des conclusions plutôt favorables à l'hétérogénéité, [les acteurs] la perçoivent au contraire comme un frein à l'efficacité de leur travail* » (p. 19). Cela serait dû au « *degré dans cette hétérogénéité [et à la] capacité à l'accepter et à la gérer au quotidien* » (p. 19).

## 2 L'hétérogénéité : un concept multidimensionnel

Diverses définitions de l'hétérogénéité des élèves et/ou des classes coexistent. Selon Suchaut (2007), l'hétérogénéité « *recouvre en fait plusieurs dimensions au niveau des élèves : niveau d'acquisition, capacités cognitives, comportement scolaire, milieu social...* » (p. 18). Pour Noesen et al. (2008), elle « *permet d'exprimer à la fois la diversité sociale, nationale, culturelle, linguistique, physique et cognitive des élèves* » (p. 6). Wenning (2007), cité par Noesen et al. (2008), considère les dimensions suivantes : âge, sexe, performances scolaires, origine socioculturelle, dimension linguistique, éléments en lien avec la santé et le corps. Hansen (2003), cité par Noesen et al. (2008), reprend une partie de ces éléments mais mentionne spécifiquement le handicap et ajoute la confession et le talent ainsi que plusieurs éléments déjà mentionnés que nous pourrions, avec Noesen et al. (2008), nommer ethnicité.

Pour nos étudiants en formation d'enseignant du primaire<sup>2</sup>, une classe hétérogène est une classe dans laquelle sont présents des élèves qui :

1. souffrent de maladies de type *dys* ou d'hyperactivité
2. ont des difficultés de comportement
3. parlent des langues (maternelles) différentes

2 Selon un sondage réalisé en 2009 et 2010 lors d'un cours de sciences de l'éducation à la HEP-BEJUNE portant sur environ 80 étudiants.

4. ont des rythmes d'apprentissage différents
5. sont répartis dans plusieurs degrés de scolarité
6. redoublent
7. ont des origines, des valeurs et des religions différentes.

Nous retrouvons ici des éléments relevant des dimensions physique (1), linguistique (3), cognitive (4), sociale, nationale, culturelle et ethnique (7) auxquelles s'ajoutent les dimensions religieuse (7) et psychoaffective (2). Lorsque les étudiants évoquent l'organisation scolaire (5 et 6), nous pourrions considérer qu'ils font référence à une dimension structurelle ou institutionnelle de l'hétérogénéité ou au parcours scolaire particulier de l'élève. Nous ajouterions la dimension socio-économique, nous référant là aussi à plusieurs auteurs qui montrent combien cette dimension peut être importante lorsqu'on analyse les résultats scolaires des élèves (Beacco, Byram, Daniel & Michael, 2009 ; Dupriez & Dumay, 2006 ; Jacobs, Rea & Hanquinet, 2007 ; OCDE, 2010a).

Si nous combinons ces diverses dimensions, nous pourrions définir ainsi une classe hétérogène : classe composée d'élèves dont les différences peuvent concerner l'âge, le sexe, le parcours scolaire, le talent, les dimensions sociale, socioéconomique, nationale, culturelle, linguistique, ethnique, physique, cognitive, religieuse et psychoaffective.

## 2.1 Hétérogénéité culturelle et linguistique

Nous avons choisi de focaliser notre travail sur la dimension culturelle (dans laquelle nous incluons les dimensions nationale et ethnique sans la réduire à celles-ci) et sur la dimension linguistique de l'hétérogénéité. Ces deux dimensions se sont largement développées depuis quelques décennies dans l'école, en particulier dans les milieux urbains et ceci en lien avec l'augmentation des flux migratoires et la mondialisation (Noesen et al., 2008 ; Wieviorka, 2005). Elles sont saillantes dans les préoccupations des acteurs de l'école et des parents d'élèves comme le confirment Noesen et al. (2008) : les acteurs des focus groups avec lesquels ils ont travaillé dans leur étude accordent « *une attention toute particulière* » (p. 266) aux élèves issus de l'immigration. Nous retrouvons ces deux dimensions dans les travaux de l'Office fédéral de la statistique<sup>3</sup> pour lequel l'hétérogénéité culturelle des classes est caractérisée par la présence d'élèves « *provenant d'horizons culturels différents, [étant] de nationalité étrangère [et/ou parlant] une langue autre que celle enseignée à l'école* » (OFS, 2012). L'indicateur que l'OFS utilise est le rapport entre le nombre de classes très hétérogènes et l'ensemble des classes de la scolarité obligatoire, organisé en trois catégories :

1. les classes homogènes ne comptent aucun enfant de nationalité étrangère et/ou parlant une langue autre que celle enseignée à l'école ;

---

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

2. les classes hétérogènes accueillent un petit nombre de ces élèves (moins de 30 %);
3. les classes très hétérogènes comptent au moins 30 % d'élèves de nationalité étrangère et/ou parlant une autre langue (OFS, 2012).

Cet indicateur peut être discuté dans la mesure où il ne prend en compte que les aspects les plus saillants de ce qui est couramment utilisé pour définir l'hétérogénéité culturelle (nationalité et langue). Ainsi se posent les questions des générations, des naturalisations, des niveaux de langue, etc. Cependant, nous avons retenu cet indicateur puisqu'il nous permet, entre autres, de déterminer, dans le contexte suisse dans lequel nous travaillons, les lieux où les classes très hétérogènes se situent (cantons, ville-campagne, milieux socio-économique, etc.).

## 2.2 Hétérogénéité culturelle et difficultés scolaires

L'hétérogénéité culturelle ne se réduit pas à opposer élèves natifs à élèves migrants. Il nous paraît toutefois utile de nous arrêter un instant sur la situation scolaire de ces derniers, même s'il s'agit d'un sujet sensible et susceptible de donner naissance à des amalgames indésirables. Ces élèves semblent en effet connaître de plus grandes difficultés à l'école que les élèves autochtones pour diverses raisons. Nous verrons cependant que ces difficultés sont très largement liées à d'autres facteurs que l'ethnicité. Noesen et al. (2008) le constatent par exemple dans l'école luxembourgeoise à travers une étude sur le redoublement: « *le redoublement, comme variable d'ajustement utilisée de façon très importante au Luxembourg, frappe davantage les enfants non luxembourgeois que les enfants autochtones* » (p. 270). En observant l'orientation des élèves étrangers au secondaire, ils remarquent que les filières dites nobles sont davantage réservées aux élèves natifs. Or, ces auteurs précisent également que « *la plupart des élèves étrangers au Luxembourg présente un statut socio-économique faible* » (p. 270). Par conséquent, la variable socio-économique pourrait jouer un rôle important.

Les difficultés rencontrées par les élèves issus de l'immigration sont également mises en évidence dans d'autres études. Ainsi, l'OCDE (2010a) observe que « *les élèves immigrés obtiennent, en moyenne, des résultats médiocres à tous les niveaux du système éducatif [et que, dans certains pays d'Europe, ceux] de la deuxième génération demeurent confrontés à des difficultés particulières bien qu'ils soient nés dans le pays d'accueil, et l'on peut observer des disparités de résultats entre eux et leurs camarades autochtones* » (p. 7). Même si la barrière linguistique et les disparités socio-économiques expliquent en grande partie cette différence, l'OCDE constate, après prise en compte de ces deux premiers facteurs, que les écarts de performances restent significatifs. Les difficultés des élèves issus de la migration sont confirmées dans d'autres travaux. Ainsi, Jacobs et al. (2007), dans une analyse des données de l'enquête PISA 2003 pour la Belgique, constatent l'ampleur importante de l'écart de performances entre les élèves issus de l'immigration et les autres élèves. Cet écart est également relevé en Allemagne par Allemann-Ghionda (2008) ou en Suisse par Gieruc (2007) qui rappelle que les enquêtes PISA



2000 et 2003 ont montré que l'origine étrangère et l'allophonie<sup>4</sup> des élèves sont des facteurs pesant sur la réussite scolaire. Les résultats de l'enquête PISA 2009 sur les compétences des élèves en lecture et compréhension indiquent qu'une corrélation existe entre le pourcentage d'élèves issus de l'immigration et la performance du système d'éducation d'un pays. Cette variable expliquerait environ 6 % des écarts de score moyen entre les pays (OCDE, 2010b).

Baumberger, Lischer, Moulin, Doudin et Martin (2007) montrent qu'en Suisse romande, ce qu'ils nomment le taux de séparation, à savoir le placement dans des classes spéciales ainsi que la perception des difficultés scolaires par les enseignants, sont proportionnellement beaucoup plus grands pour les élèves étrangers que pour les Suisses.

Ce constat étant établi, que savons-nous des différents facteurs agissant sur ces difficultés scolaires ?

### 2.3 Les facteurs linguistique et socio-économique

L'enseignement de la langue de scolarisation dans un milieu scolaire linguistiquement hétérogène est problématique. Arnesen et al. (2008) constatent que les élèves maîtrisant mal la langue d'enseignement de l'établissement scolaire sont souvent en échec ou réussissent moins bien. Ce constat est confirmé par Beacco et al. (2009) pour qui la maîtrise de la langue de scolarisation est la clé du succès scolaire et du devenir social. Ils ajoutent que cela concerne non seulement les élèves issus de la migration mais aussi ceux issus de milieux socialement et/ou économiquement défavorisés.

Davin-Chnane (2005) met en évidence le double statut de la langue de l'établissement (langue de scolarisation) en situation de diversité culturelle et linguistique : elle est à la fois discipline-objet d'apprentissage et outil pour étudier les autres disciplines. Citant Bernié (2002), elle rappelle qu'aux langues premières s'ajoutent « *une langue de l'école et une langue de la rue qui ne sont parfois pas les mêmes et qu'il faut maîtriser pour faire partie de telle ou telle communauté discursive* » (p. 131).

Nous retrouvons l'idée de ce double statut de la langue de scolarisation chez Beacco et al. (2009) dans le cadre de la plateforme<sup>5</sup> qui permet aux Etats membres du Conseil de l'Europe d'élaborer les programmes relatifs aux langues de scolarisation et à tous les enseignements de langues en s'appuyant sur l'expertise et l'expérience des autres Etats membres (Conseil de l'Europe, 2014). Ces auteurs, pour qui la maîtrise de la langue de scolarisation est la clé du succès scolaire et du devenir social, rappellent la différence de statut des diverses langues dans l'école (langues étudiées comme matières spécifiques ou/et servant à l'apprentissage d'autres matières). Or, tous les élèves ne partent pas égaux en

4 Pour Gieruc, l'allophonie concerne les élèves nouvellement arrivés dans un pays d'accueil ou ceux qui sont nés dans le pays d'accueil mais qui ne parlent pas ou pas assez la langue scolaire à leur entrée à l'école.

5 Instrument de référence comportant des définitions, des points de repère, des descriptions et des descripteurs d'études ou de bonnes pratiques.

ce qui concerne cette/ces langue(s) de scolarisation (enfants migrants, enfants issus de milieux défavorisés, etc.).

Nous l'avons vu, la question linguistique n'est pas la seule cause des difficultés que connaissent les élèves issus de la migration. Jacobs et al. (2007) soulignent, outre les difficultés liées aux dimensions d'ordre linguistique et langagier, la prépondérance du facteur socio-économique, comme Beacco et al. (2009) ou encore Noesen et al. (2008). Cependant, en isolant ce facteur, ils mettent en évidence que d'autres facteurs interviennent. Ils considèrent donc qu'il y a bien « *une problématique spécifique en ce qui concerne les élèves issus de l'immigration* » (Jacobs et al., 2007, p. 51), confirmant ainsi les résultats de l'OCDE (2010a).

## 2.4 Le parcours scolaire

Le parcours scolaire antérieur de l'élève constitue probablement l'un de ces facteurs, comme le mentionne Davin-Chnane (2005). Elle classe les élèves en trois niveaux selon leurs parcours scolaires :

1. ceux qui ont suivi un parcours scolaire ordinaire mais qui ont encore des difficultés linguistiques. Les structures cognitives existent. Il suffit de les réactualiser ;
2. ceux qui ne maîtrisent pas la langue et qui ont été mal ou peu scolarisés dans leur pays d'origine ;
3. ceux qui sont analphabètes ou illettrés dans leur langue d'origine parce qu'ils n'ont jamais été scolarisés, à qui il faut aussi apprendre le « métier d'élève » et qu'il faut alphabétiser (p. 132).

## 2.5 Le facteur culturel

Gieruc (2007) considère que, pour une scolarisation satisfaisante, la dimension culturelle est certainement tout aussi importante, sinon plus, que la question linguistique. Elle n'explicite cependant pas cette dimension culturelle.

## 2.6 Les représentations des enseignants

Les représentations qu'ont les enseignants de leurs élèves pourraient également constituer un facteur relativement important. Pour définir simplement ce terme de représentation, considérons avec Jodelet (2003) qu'il s'agit d'une « *forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social...* » (p. 53).

Plusieurs auteurs ont travaillé sur les représentations des enseignants et sur l'influence de celles-ci sur leurs pratiques. Ainsi, à propos des objectifs linguistiques chez les élèves issus de la migration, El Karouni et Lucchini (13 au 13 septembre 2007) se sont interrogées sur « *l'influence des représentations que les enseignants de français ont de leurs élèves issus de l'immigration sur leurs pratiques d'enseignement et sur les apprentissages de la norme linguistique scolaire que ces mêmes pratiques sont censées soutenir* » (p. 1). Se référant à Caitucoli (2003) qui constate que « *l'hétérogénéité linguistique est souvent présentée comme un facteur expli-*

*catif de l'échec scolaire des élèves en français et des difficultés du métier d'enseignant, et est présentée par les didacticiens et vécue par les enseignants comme une diversité problématique* » (p. 118), elles ont pu montrer que « *les pratiques des enseignants sont influencées par leurs représentations des compétences et des pratiques [...] de leurs élèves [...], représentations qui sont notamment fondées sur leurs perceptions de la situation sociale globale des élèves en question* » (p. 2).

Fontani (2004) a comparé les représentations des enseignants travaillant dans deux milieux scolaires très différents (ZEP et hors ZEP de Marseille). Elle a montré que « *le noyau central qui structure la représentation de l'enseignant par l'enseignant n'est composé d'aucun élément commun pour les deux populations concernées* » (p. 2). Deux profils d'enseignants se dessinent. En ZEP, il s'agit d'un éducateur qui « *privilégie la relation pédagogique [et qui envisage] chaque discipline du point de vue de son utilité sociale* » (p. 2). En non-ZEP, c'est un transmetteur de savoir « *centré sur le processus enseigner/apprendre* » (p. 2). Les représentations de l'élève ZEP ou hors ZEP par l'enseignant sont elles aussi assez différentes : les enseignants utilisent les mots « *à socialiser, en difficulté, actif, affectueux, unique, en construction, innocence, sensible et futur citoyen* » (p. 3) pour qualifier l'élève en ZEP. Pour l'élève hors ZEP, les mots sont « *leçon, discipline, contrôler, travail, école, personne, apprenant, demandeur, sérieux, intelligence et en construction* » (p. 3). Fontani montre ensuite que ces représentations ont effectivement des incidences sur les pratiques en termes d'objectifs, de contenus et de tâches. Si l'enseignant en ZEP priorise l'éducation et le développement de la personne et « *visé à transformer par ses pratiques le rapport inégalitaire que l'école fait subir aux élèves d'origine sociale populaire* » (p. 3), celui hors ZEP met la priorité sur les apprentissages fondamentaux et « *se cantonne à sa fonction d'enseignant en attente de savoirs* » (p. 3). Fontani conclut en affirmant que le contexte dans lequel travaillent les enseignants a bien un effet sur leurs représentations et « *surdétermine leurs pratiques* » (p. 5).

Deux facteurs expliquant les difficultés des élèves issus de la migration ont donc été mis en évidence : le facteur linguistique et le facteur socio-économique. D'autres facteurs semblent également intervenir selon certains chercheurs : le facteur culturel (bien qu'il ne soit pas très clairement défini), celui du parcours scolaire antérieur des élèves et celui des représentations des enseignants sur la situation sociale des élèves. Quelles sont alors les pistes de travail proposées par la recherche pour tenter d'améliorer la situation ?

### 3. La gestion de l'hétérogénéité à l'école

Les acteurs de l'école interrogés par Noesen et al. (2008) formulent diverses perspectives, à commencer par l'égalité des chances. Chaque élève, quel que soit son milieu socio-culturel et socio-économique, devrait être accepté avec ses différences et soutenu : « *Il conviendrait de considérer l'élève comme source de capacités multiples* » (Noesen et al., 2008, p. 279). Pour les acteurs interrogés, l'égalité des chances passe par une révision des programmes et des objectifs. La notion d'aide est également mentionnée, en particulier pour les élèves issus de milieux défavo-

risés. Certains acteurs évoquent le repérage et l'exploitation des capacités et des compétences des élèves. Tous considèrent qu'il faudrait développer le lien école-famille. Nous ne retiendrons pas ici les débats sur la séparation *vs* l'intégration ni ceux sur le redoublement qui sortent de notre problématique. En revanche, notons encore que la différenciation, la diversification des méthodes et l'innovation comme perspectives pédagogiques font consensus.

### 3.1 Les systèmes scolaires

Diverses manières de gérer l'hétérogénéité des élèves à plusieurs niveaux ont été étudiées. Par exemple, au niveau des systèmes scolaires, Monseur et Demeuse (1998) ont analysé cette gestion dans plusieurs pays européens. Ils répartissent ceux-ci en deux catégories principales : d'une part, ceux qui considèrent que l'hétérogénéité nuit au système scolaire et tendent donc à la réduire ; d'autre part, ceux qui, à l'inverse, la prennent pour une richesse et cherchent à la maintenir. Mons (2004), qui travaille également sur des données européennes, propose une typologie en quatre grands modèles : un modèle de séparation et trois variantes de modèles d'intégration.

### 3.2 Différenciation pédagogique

La gestion de l'hétérogénéité dans le quotidien de la classe a également été traitée. Ainsi, la différenciation pédagogique constituerait une solution pertinente pour faire face à l'hétérogénéité croissante des élèves (Gillig, 1999 ; Perrenoud, 2002 ; Przesmycki, 2004). Schneuwly, Rosat, Pasquier et Dolz (1993) abordent la question du point de vue de la didactique du français. Ils rappellent tout d'abord l'importance de la pédagogie différenciée qui constitue pour eux « *une réponse aux discriminations des élèves les plus défavorisés, engendrées par le système scolaire traditionnel* » (Schneuwly et al., 1993, p. 262). Ils proposent ensuite plusieurs niveaux de diversification du point de vue didactique puis articulent ceux-ci avec le pédagogique : « *Pour gérer l'hétérogénéité en classe, la didactique théorise des lieux d'articulation du pédagogique et du didactique* » (Schneuwly et al., 1993, p. 268).

Cependant, la différenciation semble encore peu pratiquée par les enseignants : « *Ne pas comprendre la différenciation en lien avec sa mise en œuvre dans la classe et dans l'école tend à perpétuer ou à confirmer la perception qu'il s'agit là d'un idéal lointain auquel on ne peut uniquement qu'aspirer* » (Prud'homme, Dolbec, Brodeur, Presseau & Martineau, 2005, p. 3).

## 4. Aspects linguistiques

Pour Arnesen et al. (2008), le multilinguisme régnant dans la plupart des classes, il faudrait que l'enseignant puisse s'appuyer sur la langue première de l'élève pour aborder l'apprentissage de la langue de scolarisation. Cummins (2000, 2001) montre en effet que le bilinguisme exerce une influence positive sur le développement de l'enfant, des points de vue langagier et éducationnel : si des élèves développent l'apprentissage de deux ou plusieurs langues durant leurs premières années de scolarité, leur expérience des processus langagiers contribue à développer « *une plus grande flexibilité dans leur façon de penser comme résultat du traitement de l'information en deux langues différentes* » (Cummins, 2001, p. 17).

Cette idée est également illustrée par Auger (2004) dans l'observation d'une démarche innovante dans une classe de FLS (Français Langue Seconde) pour élèves migrants, âgés de 10 ans environ, de langue maternelle arabe et russe, à Nîmes<sup>6</sup>. L'enseignant y travaille selon une méthode comparative permettant aux élèves de co-construire la langue de scolarisation sur la base de leurs langues premières. Ils peuvent ainsi s'appuyer sur des acquis linguistiques qu'ils possèdent déjà. Selon Auger :

[...] cette situation de contact de langues (donc interculturelle au sens large qui comprend la langue mais aussi la culture) devient alors un atout pour l'enseignement-apprentissage du français, et il convient naturellement de l'utiliser comme ressource [...]. Cette démarche motive l'élève qui se sent reconnu dans ce qu'il est, ce qu'il connaît déjà, sans pour autant devenir un prototype de sa langue et de sa culture [...]. Dans cette démarche interculturelle, chacun est expert de sa langue [...].

L'enseignant est ici « *en interaction constante avec les élèves, expert du français et de son apprentissage, mais en situation interculturelle de découverte de la langue des élèves, parfois à tâtons, mais toujours dans un véritable intérêt de qui est l'élève [...]* » (Auger, 2004, p. 8). Cette démarche part de l'idée de s'appuyer sur les scripts maternels des enfants puisque tout apprentissage des langues repose sur une comparaison entre le ou les systèmes langagiers préexistants et la nouvelle langue, consciemment ou inconsciemment. Du point de vue de compétences autres que langagières, Auger évoque l'empathie (dans le sens de la disponibilité à l'autre), la prise en compte du statut de l'erreur et ce que nous pourrions définir comme capacité à se décentrer ou à se retirer afin d'accorder à l'élève le rôle d'expert lorsque les compétences qu'il maîtrise sont convoquées.

Les travaux de l'équipe de Candelier et al. (2007) vont également dans ce sens puisqu'un des buts visé est de contribuer à « *l'évolution vers une conception globale de l'éducation aux langues, qui intègre l'enseignement et l'apprentissage de TOUTES les langues, pour utiliser les synergies potentielles* » (Candelier et al., 2007, p. 9). Dans ces approches plurielles des langues (approches didactiques mettant en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent simultanément plusieurs variétés linguistiques et culturelles), les auteurs distinguent quatre variétés : l'approche culturelle, l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre les langues parentes et la didactique intégrée des langues. Ces travaux visent aussi la constitution d'un référentiel de compétences dans le développement desquelles les approches plurielles jouent un rôle central.

Cette prise en compte des compétences linguistiques des élèves par les enseignants est complexe, les langues changeant en fonction des flux migratoires qui dépendent eux-mêmes de situations politico-économiques qui peuvent se modifier très rapidement. Une alternative proposée par Gieruc (2007) serait le développement des

6 Notons que ces classes, destinées aux élèves allophones lors de leur arrivée dans le pays d'accueil, pourraient être comparées avec les classes dites d'accueil dans l'espace BEJUNE dans le sens où elles visent à court terme l'insertion des élèves dans le cursus scolaire ordinaire.

filières bilingues et des cours de langue et de culture d'origine (LCO), qui, de plus, peuvent favoriser l'intégration professionnelle d'adultes, eux-mêmes issus de la migration et ayant développé les compétences adéquates. Selon elle, plus ces cours sont insérés dans les structures scolaires, – par exemple inscrits à l'horaire ordinaire des élèves – plus ils sont efficaces.

## 5. Valorisation de la diversité et développement identitaire

Le développement identitaire des élèves est également important. Ainsi, pour Gieruc (2007), il convient de travailler sur le développement identitaire des élèves en vue de les aider à mieux saisir les tensions et les richesses d'une double appartenance culturelle. Se basant sur la littérature, elle évoque plusieurs éléments conditionnant la qualité de la prise en charge scolaire des élèves allophones :

1. le rôle de la langue première (compétences métaphonologiques précoces) nécessitant la présence à l'école des langues premières, (par exemple sous la forme de filières bilingues, de cours LCO<sup>7</sup>, etc.) ;
2. une approche globale de l'enfant allophone et/ou migrant. Elle se réfère ici à l'approche du bilinguisme additif de Cummins dans laquelle la langue du pays d'accueil s'ajoute à la langue d'origine sans l'affaiblir ou la faire disparaître ; cette approche apporterait des bénéfices cognitifs à l'élève. Elle est plus ou moins favorisée selon le degré d'intégration<sup>8</sup> des cours de LCO dans l'établissement ;
3. la qualité de l'enseignement (une didactique adaptée, des dispositifs de soutien spécifique) nécessitant la formation des enseignants à l'enseignement des langues secondes ou étrangères ;
4. les aspects structurels de l'accueil et de la scolarisation des élèves allophones.

Akkari et Gohard-Radenkovic (2002) rappellent que, si la maîtrise de la langue de scolarisation est un facteur important de leur réussite scolaire, la prise en compte des langues et cultures d'origine des élèves issus de la migration favorise leur intégration scolaire. Pour Auger (2004), cette prise en compte augmente leur motivation puisqu'ils se sentent reconnus dans leur savoir et leur identité. Pour cette auteure comme pour Beacco et al. (2009) qui insistent sur une éducation qui concerne les cultures et les langues présentes dans l'école, que ces langues fassent ou non partie du programme scolaire, la démarche interculturelle représente une solution adéquate afin d'aborder la question de la diversité linguistique et culturelle des élèves mais aussi, comme pour Kronig, Haeberlin et Eckhart (2000), afin d'améliorer l'intégration sociale et scolaire des élèves issus de la migration. Bertrand (2005) considère également qu'il est important que les enseignants prennent

<sup>7</sup> Cours de langue et culture d'origine.

<sup>8</sup> Par exemple le fait qu'ils figurent ou non dans la grille horaire.

en compte les composantes identitaires et les compétences culturelles des élèves – en plus des compétences linguistiques – dans lesquelles, selon lui, ils peuvent puiser pour enrichir leur enseignement. La valorisation de l'identité constituerait aussi un moteur d'apprentissage dans un contexte universitaire multilingue et multiculturel comme le montrent Pradier et Schaffner (2005).

Selon le Conseil de l'Europe (2014), le défi majeur des systèmes éducatifs est de développer chez les apprenants des compétences en langues et des compétences interculturelles. Cette éducation plurilingue et interculturelle, comme ils la nomment, concerne :

1. les langues et les cultures présentes dans l'école mais ni reconnues, ni enseignées ;
2. les langues reconnues par l'école mais non enseignées ;
3. les langues enseignées dans l'école.

Pradier et Schaffner (2005) évoquent la diversité qui constituerait à leurs yeux un moteur d'apprentissage, ici pour un public universitaire multilingue et multiculturel. Elles décrivent une méthode centrée sur la création d'un site internet, d'un journal, d'un film et/ou d'une exposition sous forme de conférence internationale : *« Ce choix d'un cadre international valorisait et utilisait la diversité des nationalités représentées dans la classe mais également celle des expériences individuelles »* (p. 33). De plus, ce cadre permet de prendre du recul par rapport à sa propre culture, sa langue maternelle et ses référents. On parle ici de diversité au sens large : diversité linguistique et culturelle, diversité des savoirs, des centres d'intérêts et des modes d'acquisition. Les différentes conditions de réussite de cette démarche énumérées par les auteurs rappellent explicitement les caractéristiques de la pédagogie de projet<sup>9</sup>.

## 6. L'approche interculturelle

La problématique liée à l'intégration à l'école des enfants issus de la migration ne date pas d'aujourd'hui. Dès les années 70, la recherche s'est abondamment penchée sur celle-ci et plusieurs auteurs ont largement développé les concepts d'hétérogénéité, de multiculturalité ou d'interculturalité (Abdallah-Pretceille, 1999, 2003, 2004, 2006 ; Abdallah-Pretceille & Porcher, 1996, 2001 ; Dasen, 1994 ; Dasen & Perregaux, 2002 ; Groux & Holec, 2003). Ainsi, Dasen (cité par Akkari, 2006, p. 234) parle de *« pédagogie interculturelle, qu'il définit comme une pédagogie qui s'adresse à l'ensemble des élèves pour favoriser l'interaction solidaire dans le respect de la diversité culturelle »*.

9 « La mise en projet est une approche pédagogique qui donne une finalité, un but aux apprentissages rencontrés, mais touche aussi de manière plus vaste au projet personnel que peuvent construire les élèves » (Meirieu, cité par Jornod, n.d.). Quelques repères sur la pédagogie de projet. UNIGE-FAPSE. Consulté le 19 septembre 2014 dans : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/uf762/rev2006/pedagogiedeprojet.html>



Le concept de compréhension interculturelle qui permettrait de promouvoir une plus grande connaissance et utilisation des différentes langues et cultures comme source d'enrichissement mutuel est également évoqué par Byram et Zarate (1996). Ce concept reprend les éléments constitutifs de l'éducation interculturelle : approche non idéaliste mais pragmatique de la relation entre cultures intégrant les résistances attestées à une pratique vécue et quotidienne de l'altérité ; processus intellectuel et prise en compte du sujet (vécu personnel) ; espace de réflexion et de parole articulant les contacts vécus avec l'altérité et les processus inconscients de socialisation, y compris les jugements de valeur voire les rejets ; remise en question des croyances, des valeurs, des comportements *naturels* ; reconnaissance d'autres perceptions du monde. Le rôle des enseignants y est considéré comme primordial.

Quelques pistes pratiques sont également proposées, par exemple par Byram, Gribkova et Starkey (2002) qui ont élaboré un guide pour les enseignants de langues souhaitant faire l'expérience pratique de la dimension interculturelle dans leur classe. Il est constitué d'exemples de réalisations d'autres enseignants ayant intégré la dimension interculturelle à leur travail.

Cette approche interculturelle est largement évoquée dans l'étude des langues comme nous l'avons vu plus haut. Toutefois, Byram, Nichols et Stevens (2001) réunissent divers auteurs ayant étudié d'autres disciplines scolaires dans lesquelles est proposée une sensibilisation à d'autres cultures. Par l'étude de différents types de matériel d'enseignement ou de diverses démarches pédagogiques, les auteurs traversent la géographie, la littérature, la citoyenneté (« *lois et ordre public* ») ou encore l'analyse des médias. Schader (2004) propose également des démarches interculturelles dans diverses disciplines : allemand, dessin/arts, citoyenneté, mathématiques, histoire, éducation aux médias.

Quant à Kronig et al. (2000), ils mettent en évidence dans leur projet du FNS<sup>10</sup> le décalage entre les politiques éducatives en matière d'intégration et la réalité dans le système éducatif. En effet, les élèves issus de l'immigration se retrouvent généralement dans des classes spécialisées. Or, ils font davantage de progrès dans les classes régulières que dans les classes spéciales même si socialement parlant, ils y occupent une place marginale. Les auteurs évoquent alors l'utilité d'une approche interculturelle dans les classes pour y intégrer ces élèves.

Enfin, Suchaut (2007) propose l'accompagnement des enseignants par des actions de formation spécifiques. Mais qu'en est-il de la formation des enseignants à travailler en contexte très hétérogène ?

### **6.1 La formation des enseignants à la gestion de l'hétérogénéité**

Arnesen et al. (2008), dans leur rapport d'enquête sur la formation initiale des enseignants du secteur obligatoire de 16 pays faisant partie du Conseil de l'Europe, s'intéressent à la valorisation de la diversité (migrants, diversité culturelle et linguistique, minorités religieuses, personnes avec des besoins spécifiques, questions liées au genre) par les enseignants. Ils évoquent la nécessité de développer

10 Fonds National Suisse de la recherche scientifique.



un ensemble de compétences fondamentales chez les enseignants leur permettant de faire face à la diversité socioculturelle actuellement présente dans les institutions scolaires européennes : *« les enseignants doivent être formés à comprendre la diversité et acquérir des compétences les préparant à gérer des classes mêlant divers milieux socioculturels »* (p. 24). La définition de ce cadre de compétences des enseignants relatives à la diversité fait l'objet de la deuxième phase du projet d'Arnesen et al. (Arnesen, Bîrzéa et al., 2010 ; Arnesen, Hadjitheodoulou-Loizidou et al., 2010). Nous le voyons, la formation des enseignants dans ce domaine constitue une réflexion et une élaboration contemporaines.

D'autres travaux issus du Conseil de l'Europe abordent la question des compétences en communication interculturelle. Ainsi, ceux de Lázár, Huber-Kriegler, Lussier, Matei et Peck (2007) visent, à travers une brochure de référence théorique et pratique, à développer *« la capacité à communiquer efficacement dans des situations interculturelles et à établir des relations appropriées dans des contextes culturels divers »* (p. 10).

La question de la formation interculturelle des enseignants des langues étrangères afin de les préparer à rencontrer des personnes d'autres cultures est également évoquée par Zarate et Gohard-Radenkovic (2003). Comme Auger, elles parlent de l'empathie qu'elles considèrent comme un élément important de la médiation culturelle. Elles évoquent également le concept d'hospitalité qui devrait être développé dans la formation interculturelle des enseignants. Étudiant les programmes d'études et les moyens d'enseignement de quatre pays<sup>11</sup>, elles y constatent la présence d'éléments subtils de la conscience culturelle et l'encouragement à la conscience interculturelle mais une corrélation insuffisante de ces dimensions entre les programmes et les moyens d'enseignement.

Nous retrouvons cette notion d'empathie chez Ogay (2006) lorsqu'elle évoque la question de la compétence interculturelle : *« Une précédente recherche [...] m'avait amenée à constater l'importance de compétences comme l'empathie et la tolérance de l'ambiguïté, couplées à une attitude positive envers l'Autre. Mais plus essentielle à ces compétences était la perception de la différence culturelle, et le sens que lui donnaient les interactants »* (p. 36).

## 6.2 La situation dans l'espace BEJUNE

Qu'en est-il en Suisse et plus particulièrement dans l'espace BEJUNE ?

Selon l'Office suisse de la statistique (Administration fédérale - Statistique suisse, 2009), dans l'espace BEJUNE, en 2007-2008, la part des classes très hétérogènes est variable : plus de 40 % dans le canton de Neuchâtel, environ 25 % dans celui de Berne (francophone et germanophone confondus) et à peine plus de 10 % au Jura. Cette part est toutefois plus modeste en primaire (un peu moins de 40 %) qu'en secondaire à exigences élémentaires (plus de 55 %) ou en enseignement spécial (plus de 65 %).

11 Croatie, Macédoine, Malte et Slovénie.

Baumberger et al. (2007) montrent que, en 2004, « *dans le canton du Jura, c'est un élève étranger sur 11 qui est séparé et à Neuchâtel un sur 13, alors que ces deux cantons séparent respectivement un élève suisse sur 30 et un sur 31* » (p. 27). Ils ajoutent que plus de 35 % des enseignants du canton de Neuchâtel perçoivent les élèves étrangers en difficulté pour seulement 21 % dans le canton du Jura. Ils expliquent le faible taux d'élèves en difficulté dans le canton du Jura par « *la faible densité d'étrangers sur son territoire* » (p. 28). Précisons que dans cette étude sur les cantons romands et le Tessin, le Jura bernois n'a pas été pris en compte.

## 7. En guise de synthèse

Cette revue de littérature montre que le problème de la gestion de la diversité linguistique et culturelle constitue une problématique majeure de l'école d'aujourd'hui. La place de la langue de scolarisation, comme enjeu d'intégration, et son double statut de discipline-objet d'apprentissage et d'outil pour étudier les autres disciplines, représentent des éléments importants et probablement incontournables de cette problématique. Toutefois, la dimension culturelle de l'hétérogénéité, donc la nécessité de travailler sur le développement identitaire (double ou multiple appartenance) est également fondamentale. La perspective interculturelle pourrait représenter une piste privilégiée de gestion de cette diversité. Le rôle des enseignants semble déterminant dans ce domaine et leur formation spécifique sur la gestion de l'hétérogénéité socioculturelle représente donc elle aussi un enjeu fondamental relayé par de nombreux auteurs. Parmi les compétences à développer, nous pouvons rappeler, entre autres, la prise en compte et la valorisation des composantes identitaires et culturelles des élèves, la reconnaissance de leur expertise dans certains domaines, la capacité de décentration, l'empathie, l'hospitalité et la tolérance de l'ambiguïté. Nous retrouvons ici certaines caractéristiques de la pédagogie interculturelle. En effet, plusieurs auteurs la citent explicitement et s'accordent à affirmer son importance dans l'enseignement/apprentissage, à l'instar de Beacco, Lázár et al. ou encore Zarate et Gohard-Radenkovic. Sur le plan pédagogique ou didactique ont été évoquées la prise en compte du statut de l'erreur et l'idée de projet pédagogique.

En 2000 déjà, la surreprésentation des enfants issus de l'immigration dans les filières d'enseignement spécialisé était une des raisons ayant poussé Lanfranchi, Perregaux et Thommen (2000) à proposer des programmes de formation à la pédagogie interculturelle. L'ouverture des Hautes Écoles Pédagogiques remplaçant les Écoles normales était en effet l'occasion de repenser la formation qui était considérée comme déficitaire dans ce domaine dans les anciennes institutions. Or, même si, selon Ogay (2006), « *l'offre de formation interculturelle des enseignants s'est étoffée ces dernières années dans notre pays, profitant notamment de la création des Hautes Écoles Pédagogiques* » (p. 35), Tardif et Akkari (2006) sont critiques face à celle-ci. Évoquant les programmes de formation des futurs enseignants « *à travailler avec des élèves d'une culture différente de la leur* » (p. 8), ils considèrent que les études menées jusqu'à maintenant mettent en évidence l'échec relatif de ces programmes : « *les actions de formation des enseignants arrivent rarement à modifier profondément les pratiques pédagogiques. De plus, les approches interculturelles sont vécues à travers la bonne volonté de quelques formateurs*

*isolés sans véritable assise institutionnelle dans les curricula de formation des enseignants* » (p. 8).

## 8. Pour conclure

Reprenons nos questions de départ. Nous voyons bien que l'hétérogénéité culturelle impose des pratiques pédagogiques et didactiques particulières. Toutefois, celles-ci sont encore peu identifiées et formalisées. Les enseignants travaillant dans ce type de contexte, n'ont, semble-t-il, pas suivi de formations spécifiques, du moins dans l'espace BEJUNE. Nous pouvons alors penser que leurs compétences se construisent à travers la pratique; encore faudrait-il le vérifier. Les représentations que se font les enseignants de l'hétérogénéité et des difficultés que celle-ci pourrait potentiellement générer pour eux comme pour leurs élèves ont, semble-t-il, un impact sur leur enseignement.

Nous formulons alors l'hypothèse que, dans ce type de milieu scolaire, les enseignants développent et utilisent, à travers la pratique, des processus et des démarches sinon originales du moins permettant, à leurs yeux, de favoriser les apprentissages des élèves. L'identification et la formalisation de ces démarches représenteraient probablement un atout pour la formation des enseignants concernés ou étant appelés, dans le futur, à travailler dans ce genre de contexte. D'autre part, connaître les représentations des enseignants pourrait peut-être aider à mieux comprendre les processus mis en œuvre en classe. C'est à cette double tâche que nous nous sommes attachés, en premier lieu à la question des représentations. Les résultats de l'étude de celles-ci sont présentés au chapitre VI de cet ouvrage.

## Références

- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle* (1<sup>re</sup> éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène : pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M. (2004). *L'éducation interculturelle*. (2e éd. mise à jour.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Abdallah-Pretceille, M. (Ed.) (2006). *Les métamorphoses de l'identité*. Paris : Economica & Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M., & Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. (1re éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Abdallah-Pretceille, M., & Porcher, L. (2001). *Éducation et communication interculturelle*. (2e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Administration fédérale - Statistique suisse. (2009). *Processus - Hétérogénéité culturelle au sein de l'école obligatoire*. (<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/02/key/ind5.indicator.51313.513.html?open=1,502,520#520>)
- Akkari, A. (2006). Les approches multiculturelles dans la formation des enseignants : entre recherche et pédagogie critique. In A. Akkari, N. Changkakoti & C. Perregaux (Eds.), *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin : Approches interculturelles dans la formation des enseignants. Impacts, stratégies, pratiques et expériences* (pp. 233-258). Neuchâtel : CDHEP.

- Akkari, A., & Gohard-Radenkovic, A. (2002). Vers une nouvelle culture pédagogique dans les classes multiculturelles : les préalables nécessaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (1), 147-170.
- Allemann-Ghionda, C. (2008). Zweisprachigkeit und Bildungserfolg der Migrantenkinder vor dem Hintergrund europäischer Mehrsprachigkeit - Thesen und Forschungsbedarf. In C. Allemann-Ghionda & S. Pfeiffer (Eds.), *Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung* (pp. 23-44). Berlin : Frank & Timme GmbH.
- Arnesen, A.-L., Bîrzéa, C., Dumont, B., Essomba, M. À., Furch, E., Vallianatos, A., & Ferrer, F. (2008). *Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle. Rapport de l'enquête sur la formation initiale des enseignants à la diversité socioculturelle*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Arnesen, A.-L., Bîrzéa, C., Dumont, B., Essomba, M. À., Furch, E., Vallianatos, A., & Ferrer, F. (2010). *Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle : concepts, principes et enjeux dans la formation des enseignants*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Arnesen, A.-L., Hadjitheodoulou-Loizidou, P., Allan, J., Trasberg, K., Chavdarova-Kostova, S., Furch, E., Vallianatos, A., Dumont, B., & Qiriazzi, V. (2010). *Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle : cadre de compétences pédagogiques*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Auger, N. (2004). *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés*. [DVD et livret pédagogique]. Montpellier : Atelier des Sciences du Langage de l'Université Paul-Valéry.
- Baumberger, B., Lischer, R., Moulin, J.-P., Doudin, P.-A., & Martin, D. (2007). Intégration ou séparation des élèves étrangers : comparaison entre réalité et perceptions. *Pédagogie spécialisée*, 3, 27-32.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Daniel, C., & Michael, F. (2009). *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*. (Consulté le 29.12.2010 dans le site web de la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE\\_texts\\_Source/PlatformResources\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/PlatformResources_fr.pdf))
- Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue française de pédagogie*, 141, 77-88.
- Bertrand, O. (Ed.). (2005). *Diversités culturelles et apprentissage du français. Approche interculturelle et problématiques linguistiques*. Palaiseau : Editions de l'École Polytechnique.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. (Consulté le 23 janvier 2011 dans le site web du Conseil de l'Europe : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide\\_dimintercult\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_fr.pdf))
- Byram, M., Nichols, A., & Stevens, D. (Eds.) (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Byram, M., & Zarate, G. (1996). *Les jeunes confrontés à la différence. Des propositions de formation*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Caitucoli, C. (2003). A propos de la notion d'hétérogénéité linguistique. In C. Caitucoli (Ed.), *Situations d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire* (pp. 117-133). Rouen : Publications de l'Université.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörcincz, I., Meissner, F.-J., Schröder-Sura, A., & Noguerol, A. (2007). *A travers les langues et les cultures. CARAP : cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. Version 2*. (Consulté le 24 janvier 2011 dans le site web du Conseil de l'Europe : [http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F\\_20080228\\_FINAL.pdf](http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F_20080228_FINAL.pdf))
- Conseil de l'Europe. (2014). *Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation - Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*. (Consulté le 3 juin 2014 dans [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/LangEduc/LE\\_PlatformIntro\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/LangEduc/LE_PlatformIntro_fr.asp))

- Crahay, M. (1995). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). La langue maternelle des enfants bilingues. *SPROGFORUM. Revue de la pédagogie des langues et de la culture*, 19, 15-20.
- Dasen, P. R. (1994). Fondements scientifiques d'une pédagogie interculturelle. In C. Allemann-Ghionda (Ed.), *Multikultur und Bildung in Europa* (pp. 281-304). Berne : Lang.
- Dasen, P. R., & Perregaux, C. (Eds.) (2002). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Davin-Chnane, F. (2005). Enseigner le FLE ou le FLS en France à un public multiculturel ? In O. Bertrand (Ed.), *Diversités culturelles et apprentissage du français. Approche interculturelle et problématiques linguistiques* (pp. 131-140). Palaiseau : Éditions de l'École Polytechnique.
- Dupriez, V., & Cornet, J. (2005). *La rénovation de l'école primaire : comprendre les enjeux du changement pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.
- Dupriez, V. & Draelants, H. (2003). Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. *Cahier de recherche du GIRSEF*, 24, 1-24.
- Dupriez, V., & Dumay, X. (2006). Élèves en difficulté d'apprentissage, parcours et environnements éducatifs différenciés en fonction des structures scolaires. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 51, 1-24. (Consulté le 18 septembre 2014 dans <https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/051cahier.pdf>)
- El Karouni, S., & Lucchini, S. (13 au 13 septembre 2007). *Les effets des représentations des enseignants sur la transmission de la norme en classe de français*. Communication présentée au 10e colloque international de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF) « Didactique du français : le socioculturel en question ». Villeneuve d'Ascq (France). (Consulté le 10 décembre 2009 dans le site web : [http://evenements.univ-lille3.fr/recherche/airdf-2007/PDF/S5\\_Texte\\_5\\_Karouni\\_Lucchini.pdf](http://evenements.univ-lille3.fr/recherche/airdf-2007/PDF/S5_Texte_5_Karouni_Lucchini.pdf))
- Fontani, C. (2004). *Le poids de l'influence sociale dans la représentation du métier d'enseignant et du métier d'élève*. Actes de la 7e Biennale de l'éducation et de la formation, Lyon. (Consulté le 3 juin 2014 dans le site web de l'INRP : <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/6033.pdf>)
- Gieruc, G. (2007). *Quelle place pour l'allophonie et la diversité culturelle à l'école ? Suivi d'un projet d'établissement*. Lausanne : URSP.
- Gillig, J.-M. (Ed.) (1999). *Les pédagogies différenciées*. Origine, actualité, perspectives. Bruxelles : De Boeck.
- Groux, D., & Holec, H. (Eds.) (2003). *Une identité plurielle. Mélanges offerts à Louis Porcher*. Paris : L'Harmattan.
- Hansen, G. (2003). Pluralitätsrhetorik und Homogenitätspolitik. In I. Gogolin, J. Helmchen, H. Lutz & G. Schmidt (Eds.), *Pluralismus unausweichlich ? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik* (pp. 59-73). Münster : Waxmann.
- Jacobs, D., Rea, A., & Hanquinet, L. (2007). *Performances des élèves issus de l'immigration en Belgique selon l'étude PISA : une comparaison entre la Communauté française et la Communauté flamande*. Bruxelles : Fondation Roi Baudouin.
- Jodelet, D. (2003). *Les représentations sociales, 7e édition*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Kronig, W., Haeblerlin, U., & Eckhart, M. (2000). *Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren*. Berne : Haupt.
- Lafranchi, A., Perregaux, C., & Thommen, B. (2000). *Pour une formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles : Principaux domaines de formation - Propositions pour*

- un curriculum de formation - Indications bibliographiques*. Rapport final. (Consulté le 24 janvier 2011 dans le site web de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique : <http://edudoc.ch/record/17371/files/D60.pdf>)
- Lázár, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G. S., & Peck, C. (2007). *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle - Un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Mons, N. (2004). *De l'école unifiée aux écoles plurielles : évaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Bourgogne.
- Monseur, C., & Demeuse, M. (1998). *L'efficacité des systèmes éducatifs. Modalités de groupement des élèves dans l'enseignement obligatoire*. Dossier d'étude rédigé pour la Commission européenne, DG XXII.
- Noesen, M., Meyers, C., Barthel, G., & Zerbato, D. (2008). L'école luxembourgeoise face à l'hétérogénéité de ses élèves. In R. Martin, C. Dierendonck, C. Meyers & M. Noesen (Eds.), *La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain* (pp. 257-290). Bruxelles : De Boeck.
- OCDE (2010a). *Examens de l'OCDE sur la formation des migrants - Comblant l'écart pour les élèves immigrés*. Ouvrage en ligne. (Consulté le 26 septembre 2012 dans le site web OECD Publishing : [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/comblant-l-ecart-pour-les-eleves-immigres\\_9789264075818-fr](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/comblant-l-ecart-pour-les-eleves-immigres_9789264075818-fr))
- OCDE (2010b). *Résultats du PISA 2009 : synthèse*. (Consulté le 31.01.2011 dans : <http://www.oecd.org/dataoecd/33/5/46624382.pdf>)
- OFS (2012). *Processus - Hétérogénéité culturelle au sein de l'école obligatoire*. (Consulté le 15.11.2013, site web de l'Office Suisse de la Statistique : <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/17/blank/01.indicator.403201.4023.html?open=104#104>)
- Ogay, T. (2006). Écoles de ville et écoles de campagne, une entrée pour parler des différences culturelles avec les enseignants. In A. Akkari, N. Changkakoti & C. Perregaux (Eds.), *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin : Approches interculturelles dans la formation des enseignants*. Impacts, stratégies, pratiques et expériences (Vol. 4, pp. 35-53). Neuchâtel : CDHEP.
- Perez-Roux, T. (2007). Prendre en compte la diversité des élèves au collège : entre discours et pratiques des enseignants-stagiaires en Institut universitaire de formation des maîtres. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 40 (4), 107-134.
- Perregaux, C. (2007). Les contextes pluriculturels et plurilingues, lieux de transformation des connaissances et des rapports sociaux dans l'école ? *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 29 (3), 417-432.
- Perrenoud, P. (2002). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Pradier, C., & Schaffner, I. (2005). La diversité comme moteur d'apprentissage dans un cours de FLE en France et à l'étranger. In O. Bertrand (Ed.), *Diversités culturelles et apprentissage du français. Approche interculturelle et problématiques linguistiques* (pp. 33-44). Palaiseau : Éditions de l'École Polytechnique.
- Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A., & Martineau, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 3 (1), 1-31. (Consulté le 1er juillet 2014 dans : <http://pi.library.yorku.ca/ojs/index.php/jcacs/article/viewFile/16953/15756>)
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Paris : Hachette.
- Robert. (2014). *Dictionnaire Le Grand Robert de la langue française*. (Consulté le 4.9.2014 dans : <http://www.lerobert.com/espace-numerique/telechargement/le-grand-robert-pc.html>)

- Schader, B. (2004). *Sprachenvielfalt als Chance: das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- Schneuwly, B., Rosat, M.-C., Pasquier, A., & Dolz, J. (1993). Différencier - diversifier ou : la didactique et l'hétérogénéité des élèves. In M. Lebrun & M.-C. Paret (Eds.), *L'hétérogénéité des apprenants. Un défi pour la classe de français*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Suchaut, B. (2007). L'hétérogénéité des élèves: un éclairage par la recherche en éducation. *Les Cahiers Pédagogiques*, 454, 18-19.
- Tardif, M., & Akkari, A. (2006). Éditorial. Approches interculturelles dans la formation des enseignants: impacts, stratégies, pratiques et expériences. In A. Akkari, N. Changkakoti & C. Perre-gaux (Eds.), *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin. Approches interculturelles dans la formation des enseignants: impacts, stratégies, pratiques et expériences* (Vol. 4, pp. 5-10). Neuchâtel: CDHEP.
- Wenning, N. (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Eds.), *Heterogenität in Schule und Unterricht, Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (pp. 21-31). Bâle: Beltz.
- Wieviorka, M. (2005). *La différence. Identités culturelles, enjeux, débats et politiques*. La Tour d'Aigues: Éditions de l'Aube.
- Zarate, G., & Gohard-Radenkovic, A. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues: projet de recherche mené dans le cadre du premier programme d'activités à moyen terme du CELV (2000-2003)*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.



## Chapitre III

# Gagner le défi de l'éducation bilingue : l'application du modèle du Format Narratif à l'école et en famille

Sabine Pirchio, Traute Taeschner, Ylenia Passiatore & Giorgia Tomassini

### Introduction

La maîtrise de plusieurs langues est, depuis longtemps déjà (Commission Européenne, 1993), une nécessité incontournable pour les citoyens européens et qui, tout en remarquant les progrès des dernières années, reste une priorité des systèmes éducatifs des pays d'Europe. En effet, la plupart des jeunes européens entre 18 et 25 ans (80 %) est désormais capable d'utiliser une deuxième langue et beaucoup d'entre eux même une troisième (44 %) (Media Consulting Group, 2011).

L'école est sans doute le contexte où la majorité des personnes apprend une langue étrangère : l'enseignement des langues est obligatoire dès l'école primaire dans la plupart des pays et une deuxième langue étrangère est presque toujours prévue par l'instruction obligatoire. Toutefois, les résultats de l'apprentissage sont souvent décevants : une étude menée dans 14 pays européens montre que seulement le 42 % des étudiants est compétent dans la première langue étrangère et seulement 25 % dans la deuxième. De plus, le 14 % des étudiants montre un niveau de compétence qui n'est pas même « de base » pour la première langue étrangère, et de 20 % pour la deuxième (Media Consulting Group, 2011).

Les facteurs qui garantissent l'efficacité de l'enseignement des langues peuvent être repérés dans un nombre de variables liées au contexte d'enseignement : les méthodes et les approches pédagogiques utilisées, les processus spécifiques mis en œuvre en classe et les attitudes et comportements communicatifs des enseignants (Ellis, 2005 ; Dixon et al., 2012). Même si les variables qui ont une influence sur l'acquisition linguistique sont multiples, la fréquence et l'intensité des occasions d'apprentissage ont cependant un rôle sûrement très important pour permettre un usage courant de la langue (Fabbro, 2004). Malheureusement, il est généralement impossible d'offrir des occasions suffisamment signifiantes et fréquentes d'apprentissage de la langue à l'école, surtout aux plus bas niveaux de scolarisation (école maternelle et primaire) où les enfants auraient a priori les plus grandes possibilités d'apprendre, étant donné la majeure disposition pour l'acquisition langagière du système cognitif à cet âge. En outre, les méthodes traditionnellement utilisées à l'école, portant sur la réflexion explicite à propos de la langue (son vocabulaire, sa grammaire et la phonétique) et se déroulant par des activités neutres d'un point de vue émotionnel et affectif, ne favorisent pas le genre de mémorisation (implicite et procédurale) nécessaire pour utiliser couramment la langue dans la communication réelle.



Ce chapitre, après avoir discuté le rôle et les avantages d'une éducation bilingue, va justement présenter une méthode d'enseignement des langues censée activer chez l'élève les mêmes processus qui s'activent naturellement dans l'acquisition de la langue maternelle ; on va également décrire son utilisation à l'école et dans le milieu familial pour l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde.

## **Le défi de l'éducation bilingue**

L'attitude générale à propos du bilinguisme et de l'éducation bilingue se divise et balance souvent entre deux côtés : on remarque premièrement une attitude positive envers la maîtrise de plusieurs langues pour ses atouts culturels et économiques liés au marché du travail ; cette attitude, toutefois, peut s'inverser et devenir tout à fait négative lors du moindre doute à propos du développement du langage de l'enfant. C'est-à-dire que le bilinguisme apparaît comme une merveilleuse possibilité qu'on peut donner aux enfants mais aussi comme la cause de toute déviation du chemin idéal du développement langagier. Sorace (2007) identifie un nombre de fausses croyances (positives et négatives) répandues dans l'opinion publique à propos des conséquences du bilinguisme pour le développement individuel : les bilingues seraient alternativement plus intelligents ou moins intelligents que les monolingues, l'apprentissage simultané de plusieurs langues ralentirait le développement langagier, les enfants qui apprennent plusieurs langues en même temps finiraient par n'en apprendre aucune comme il faut, on ne pourrait pas apprendre correctement une nouvelle langue une fois dépassée la période critique pour l'acquisition langagière, l'enfance. Il est important de dire, comme on le verra dans les pages qui suivent, qu'il est possible de déconstruire ces croyances en faisant référence aux résultats des études sur le développement bilingue des trente dernières années : ces croyances ne correspondent pas à la réalité et le plurilinguisme en soi ne comporte pas de risques pour le développement général et langagier. Cependant, ces opinions sont répandues non seulement dans la population en général mais aussi chez des professionnels tels que les pédiatres, thérapeutes du langage, neuropsychiatres infantiles, enseignants, qui jouent un rôle important dans la décision des familles de donner une éducation plurilingue aux enfants.

La recherche dans le domaine de la psychologie et des neurosciences s'est beaucoup occupée du bilinguisme dans les dix dernières années, ce qui a permis de reconsidérer les résultats des premières études démontrant que le bilinguisme constituait un risque et un problème pour le développement linguistique et cognitif de l'individu (par exemple, Jespersen, 1922 ; Saer 1923) ; il faut considérer que ces toutes premières études étaient souvent conduites dans des couches de la population désavantagées ou proposaient des tâches dans la langue moins connue par les sujets analysés. Après l'étude de Peal et Lambert (1962) qui découvraient un avantage des enfants bilingues dans des tâches cognitives, linguistiques et affectives par rapport aux enfants monolingues du même âge, un grand nombre de recherches ont contribué par la suite à préciser quelles fonctions deviennent plus efficaces par effet de l'expérience bilingue et à vérifier comme ces bénéfices changent dans les différents âges (Kovacs, 2009 ; Bialystok, 2011). En effet les enfants qui dès la naissance sont exposés à plusieurs langues montrent un avantage par rapport aux

capacités attentionnelles et en particulier au contrôle exécutif et à l'inhibition des *stimuli* non pertinents (Bialystok & Martin, 2004 ; Bialystok & Senman, 2004). Cet avantage peut être expliqué par la nécessité des bilingues de régler l'activation des deux systèmes linguistiques, dont un seul est pertinent à chaque moment de la communication : ainsi, le système cognitif du bilingue est toujours occupé à choisir la langue la plus adaptée à la conversation en cours, à inhiber l'autre et à changer de décision si le contexte communicatif le demande (Bialystok, 2011). Ce contrôle sur l'activation des langues semble agir sur les systèmes linguistiques qui s'expriment dans la même modalité de production : effectivement cet avantage cognitif n'apparaît pas chez les personnes qui utilisent une langue vocale et une langue des signes (Emmorey, Luk, Pyers & Bialystok, 2008).

L'expérience de devoir choisir une langue avant de l'utiliser, et donc de devoir prendre une décision basée sur la connaissance du contexte communicatif, aurait des conséquences positives pour le développement des systèmes méta-représentationnels impliqués dans la théorie de l'esprit. En effet les enfants bilingues, plus précocement des enfants monolingues, réussissent dans les épreuves de fausse croyance impliquant la prise en compte des perceptions et des cognitions des agents pour la prévision de leur comportement (Goetz, 2003 ; Comeau, Genesee & Mendelson, 2007 ; Kovacs, 2009 ; Rubio Fernandez & Glucksberg, 2012). Il faut néanmoins admettre que cet avantage pourrait être plutôt dû au plus efficient contrôle exécutif des bilingues sans impliquer les processus méta-représentationnels et donc une compréhension véritablement meilleure de l'état mental d'autrui (Goetz, 2003 ; Kovacs, 2009 ; Rubio Fernandez & Glucksberg, 2012).

Les avantages des enfants bilingues incluent, de même, de meilleures performances métalinguistiques, c'est-à-dire dans la connaissance explicite des structures et règles de la langue, et la capacité d'y accéder intentionnellement, capacité qui est nécessaire pour utiliser la langue dans des activités complexes et pour acquérir l'habileté de lecture (Bialystok, 1986). Ceci serait possible grâce au fait que l'expérience bilingue porte les enfants à comprendre rapidement la séparation entre le signifié et le signifiant, étant donné que le même signifié peut être exprimé avec plusieurs mots (de différentes langues). Cette compétence métalinguistique précoce aurait un rôle dans le développement de la lecture qui est donc plus avancé chez les enfants qui utilisent deux langues caractérisées par le même système d'écriture (Petitto & Dunbar, 2004).

Les avantages pour le fonctionnement cognitif ne sont pas les seuls bénéfices apportés à l'individu par le bilinguisme. Au contraire, les avantages socio-culturels sont tout à fait considérables : connaître et pouvoir parler plusieurs langues rend possible de se mettre (ou de rester, dans le cas du bilinguisme par migration) en contact avec différentes cultures, de faire l'expérience de points de vue différents ; ceci a un effet sur la pensée divergente (une des composantes de la créativité) et sur l'ouverture à autrui qui sont sans doute des qualités individuelles souhaitables dans la société multiculturelle contemporaine (Tse, 2001 ; Bialystok & Senman, 2004 ; Souto-Manning, 2006).

Si jusqu'à présent nous avons parlé des avantages du bilinguisme pour les enfants, c'est que justement à ces premières époques du développement langagier et cognitif, l'expérience bilingue a ses plus considérables conséquences. Toutefois, les mêmes bénéfices pour le système de contrôle exécutif observés chez les enfants sont aussi repérables chez les bilingues âgés. En particulier, le meilleur fonctionnement de ce système chez le bilingue permettrait de retarder l'apparition des premiers symptômes cognitifs de la maladie de Alzheimer de plusieurs années (Fischer & Schweizer, 2014). Des recherches futures devront éclaircir si le bilinguisme ralentit aussi la progression de la maladie et expliquer les mécanismes par lesquels ceci arrive.

Puisque les avantages du plurilinguisme sont désormais incontestables, et puisque l'expérience bilingue est de plus en plus fréquente surtout à cause des flux migratoires qui rendent les sociétés multiculturelles et multilingues, il est nécessaire de mettre à disposition des systèmes éducatifs (en premier lieu la famille et l'école) des ressources et stratégies qui permettent de garantir aux enfants et aux jeunes le meilleur milieu de développement linguistique. Le modèle du Format Narratif, qu'on va décrire dans les prochains paragraphes, a été conçu exactement dans ce but pour l'apprentissage de la langue étrangère à l'école, et a été ensuite adapté pour la langue seconde et pour l'apprentissage dans le milieu familial.

## **L'apprentissage par le modèle du Format Narratif**

Le Format Narratif est un modèle psycholinguistique d'enseignement des langues, c'est-à-dire que la méthode d'enseignement est basée sur le fonctionnement de l'acquisition langagière et ses stratégies sont conçues à fin de faciliter la mise en acte des processus de compréhension, de production linguistique et la création d'un milieu communicatif motivant et riche en émotions positives.

Les bases théoriques de ce modèle sont constituées de quatre principes (Taeschner, 2002). Le principe de la bonne communication affirme que la motivation à communiquer s'engendre dans le cadre d'une relation où le comportement non verbal (le regard, les sourires) sert à établir et maintenir un contact positif entre les personnes et à construire l'intersubjectivité, processus par lequel chacun perçoit soi-même en relation avec autrui. Le principe du bilinguisme suppose que la motivation à comprendre et à parler une langue A réside dans la qualité de l'interlocuteur de ne parler et comprendre que la langue A. Le principe du format narratif établi que les intentions communicatives qui se traduisent en messages éclosent à l'intérieur d'activités de routine partagées par l'adulte et l'enfant (les formats), au sein desquelles la répétitivité et prévisibilité des actions de l'adulte porte l'enfant à formuler des inférences et, de là, des intentions communicatives coordonnées avec les actions et la communication de l'adulte. La caractéristique narrative du format correspond à la forme narrative de la pensée (Bruner, 1990) par laquelle l'être humain interprète et codifie la réalité. En outre, elle donne la possibilité d'interagir et de faire l'expérience d'événements même très improbables dans la vie réelle et, par conséquent, d'étendre le vocabulaire et les formes grammaticales à apprendre et utiliser. Finalement, le principe de la progression linguistique indique que le développement du vocabulaire progresse grâce à la variété des expériences (les formats

narratifs) vécues, et la grammaire se développe dans la maîtrise graduelle d'un format narratif. Ces principes sont issus des résultats de plusieurs dizaines d'années d'étude sur le développement du langage chez les enfants monolingues et bilingues (Bruner, 1983 ; Taeschner, 2002) et ont été traduits en stratégies didactiques pour l'enseignement des langues en classe.

L'activité du format narratif est une activité de théâtre mimique de groupe où l'enseignant raconte et récite une histoire (ayant pour protagonistes les deux dinocroc Hocus et Lotus) dans la langue cible en utilisant tous les comportements non verbaux qui servent à garantir aux enfants, qui ne connaissent pas encore la langue, la compréhension : l'enseignant produit des gestes iconiques (qui reproduisent la forme ou la fonction de l'objet/personne/action auxquels ils se réfèrent) en exacte simultanéité avec les mots correspondants et il regarde les gestes qu'il produit de façon à orienter l'attention des enfants sur les indices dont ils ont besoin pour interpréter le signifié des mots produits. Même la position et les actions de l'enseignant sont cohérentes avec les rôles des personnages de l'histoire. Il est important de remarquer que les enfants ne sont pas seulement des spectateurs du récit représenté, car à la fin de chaque séquence narrative (par exemple avant de changer de personnage) l'enseignant donne le tour de parole aux élèves qui peuvent répéter les actions et les mots auxquels ils viennent d'assister. Au fur et à mesure que les enfants connaissent mieux l'histoire, ils n'attendent plus de répéter les actions, la narration et les dialogues produits par l'adulte, mais ils les anticipent jusqu'à réciter l'histoire en complète autonomie.

Pour assurer la présence de la bonne communication entre l'enseignant et les élèves, l'activité se fait en cercle, de façon à ce que chacun puisse regarder les autres ; en plus, l'enseignant prendra soin de regarder tous les élèves, un enfant à la fois, pour créer le contact et la relation au début de l'activité et chaque fois qu'il y a une pause dans la narration ou que le tour de rôle passe de l'enseignant aux élèves et *vice-versa*. Comme on l'a dit, l'activité se déroule entièrement dans la langue cible et pour s'assurer que les enfants apprennent non seulement à comprendre la langue (par l'écoute et l'observation de l'enseignant) mais même à la parler (en la parlant eux-mêmes), les participants portent un T-shirt spécial (le t-shirt magique) par lequel ils signalent qu'ils ne peuvent parler et comprendre que la langue cible : ceci créera une situation correspondant à la stratégie « une personne, une langue » (Ronjat, 1913) et « forcera » les élèves à utiliser seulement cette langue (à côté de la communication non verbale) pour communiquer et participer à l'activité. Finalement, les histoires seront répétées plusieurs fois dans la forme de théâtre, de chanson et de dessin animé pour que leur forme linguistique (les sons, les mots et la grammaire) puisse être mémorisée et intériorisée et pour que l'élève puisse utiliser la langue ainsi apprise pour produire des messages originaux. En ajoutant de nouvelles histoires, de nouvelles expériences vont être vécues et de nouveaux éléments du vocabulaire et de la grammaire vont apparaître dans le répertoire de l'enfant.

Les études qui ont vérifié l'efficacité du modèle pour l'apprentissage de la langue étrangère à l'école ont démontré que la réalisation des activités et la correcte application des stratégies du Format Narratif permet aux enfants âgés de 3 à 8 ans d'ap-

prendre à raconter en autonomie (c'est-à-dire, sans les réciter par cœur, mais en construisant la narration) les histoires de Hocus et Lotus qu'ils ont apprises à l'école ; ceci est possible surtout pour les élèves dont l'enseignant utilise soigneusement les comportements relationnels et communicatifs non verbaux (Taeschner, 2002).

## **Le Format Narratif et l'apprentissage des langues étrangères en famille**

Si le modèle du Format Narratif a démontré sa validité pour l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école, il est d'autant plus vrai que son application n'est pas toujours possible : il faut que l'enseignant soit disposé à recevoir la formation au format narratif, que l'établissement scolaire soutienne cette décision et l'innovation qui en suit ; l'école au contraire, en tant qu'institution qui dispense et exprime la culture d'une société, généralement résiste à l'innovation en faveur de la tradition (pour une discussion approfondie de la question de l'innovation de l'enseignement des langues à l'école, voir Taeschner & Pirchio, 2009). En ces cas, les enfants doivent trouver la possibilité d'apprendre les langues par une méthode informelle comme celle du Format Narratif à l'intérieur d'autres milieux éducatifs. La famille est l'un de ces contextes, et il est même le meilleur pour accueillir l'enseignement des langues pour un certain nombre de raisons : les enfants partagent avec leurs parents une considérable quantité de temps, surtout quand ils sont âgés de moins de 3 ans et qu'ils ne vont pas à la crèche et pendant les week-ends et les vacances ; en outre, il y a entre eux une relation affective à long terme et le partage d'activités caractérisées par l'expression d'émotions et par une communication gaie et ludique.

Les parents sont souvent très motivés à fournir à leurs enfants la connaissance de plusieurs langues, mais ils ne disposent pas de modèles, de ressources et matériaux appropriés à l'introduction d'une nouvelle langue à la maison ; même dans le cas où les parents parlent couramment une langue étrangère il est bien probable qu'ils rencontrent beaucoup de difficultés dans la création d'un milieu cohérent et approprié au développement bilingue (Taeschner, 2003). Les technologies de l'information et de la communication (TIC) et en particulier le Web représentent désormais pour les parents une source d'encouragements et de conseils sur l'éducation bilingue (par exemple blog et sites internet reportant listes de lectures et d'activités, événement en langue étrangère, partage d'expériences personnelles d'éducation bilingue, etc.). Toutefois, ils sont ensuite laissés seuls à réaliser leur propre programme d'éducation bilingue et à trouver la solution pour les problèmes qu'un si important changement dans les routines familiales peut engendrer.

Par le projet européen "Let's become a bilingual family!" (BilFam<sup>1</sup>) on a justement voulu fournir aux parents une ligne-guide théorique et méthodologique pour l'éducation bilingue, un répertoire d'activités et les matériaux pour les réaliser, une formation ciblée sur le modèle du Format Narratif et un suivi en ligne pour les succès remportés à partager et pour les difficultés à surmonter.

---

1 Ce projet a été financé avec le soutien de la Commission européenne. Cette publication n'engage que son auteur et la Commission n'est pas responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations qui y sont contenues.

Le projet, conduit entre 2010 et 2012 dans 5 pays (Italie, Grande-Bretagne, Espagne, Slovaquie et Roumanie), a engagé 139 familles (composées d'au moins un parent et un enfant entre 2 et 10 ans) qui ont reçu une formation initiale portant sur le bilinguisme, sur les activités du Format Narratif - en particulier le théâtre mimique - et sur l'usage du site internet ([www.bilfam.eu](http://www.bilfam.eu)) pour accéder à la description et aux matériaux des activités Bilfam, au forum de discussion et au blog familial. On a demandé aux familles d'assurer une activité quotidienne en langue étrangère et, dans ce but, on a construit un répertoire de 13 activités différentes en ce qui concerne le nombre de participants (toute la famille, un adulte et un enfant seulement, etc.) et la durée de l'activité (des 5 minutes du dessins animé, aux 15 minutes du théâtre, au temps variable du jeu de société).

L'analyse ponctuelle des questionnaires qui ont été soumis aux parents à la fin du projet et des contributions aux blogs familiaux a permis de vérifier la validité du modèle du Format Narratif pour l'apprentissage des langues en famille et de mettre en évidence l'usage que les familles ont fait des ressources mises à leur disposition et les difficultés qu'elles ont dû surmonter.

Dans les cinq pays participant au projet on a observé une forte motivation chez les parents à jouer un rôle actif dans le plurilinguisme de leurs enfants, et à pouvoir faire des progrès dans leur propre maîtrise de la langue cible en même temps. Les familles ont donc participé avec enthousiasme et leur attitude générale à propos de Bilfam est fortement positive. Le programme d'apprentissage a néanmoins été plutôt laborieux pour les parents, en particulier en ce qui concerne la pratique du théâtre mimique. En effet, les adultes n'ont pas l'habitude, dans la communication ordinaire, d'accompagner quasiment tous leurs mots par des gestes iconiques, des expressions du visage claires et une intonation emphatique comme il est nécessaire quand on s'adresse à quelqu'un qui ne comprend pas la langue parlée ; ils ont donc souvent dû travailler sur leur intonation et leur expression plutôt plates, et sur leurs gestes qui simplement accompagnent la conversation au lieu de « traduire » les signifiés des mots et des phrases. Même l'emploi du regard comme stratégie intentionnelle pour établir et pour maintenir la relation a représenté une nouveauté et a donc dû être objet d'un certain entraînement, sans compter la pratique qui a été nécessaire pour apprendre à s'engager dans une activité théâtrale avec d'autres adultes et avec les enfants.

Les enfants aussi ont dû s'habituer à une nouvelle façon d'interagir avec leurs parents et dans une nouvelle langue : l'habileté des parents à établir ces nouvelles habitudes sans créer de fractures dans la relation a été cruciale pour un début des activités en famille agréable et confortable pour tous les participants. A part le théâtre mimique, les autres activités qui ont été proposées et ont été testées par les familles n'ont pas posé de problèmes et ont été appréciées.

Le Format Narratif est donc une méthode d'apprentissage des langues qui peut bien être utilisée dans le milieu familial et est donc une solution satisfaisante à la demande d'expériences multilingues des familles monolingues de classe moyenne qui ont la possibilité de consacrer un peu de temps chaque jour à apprendre une nouvelle langue.

Les parents ont utilisé le site internet et, en particulier, les blogs pour demander et donner des conseils, pour partager les doutes et les difficultés mais aussi l'amusement et les succès. Effectivement, ces enfants qui ont fait l'expérience d'une nouvelle langue dans un contexte riche de sens et d'émotions, partagé par les personnes avec qui ils vivent leur vie quotidienne ont montré très rapidement de vouloir et pouvoir utiliser la nouvelle langue en dehors des activités de Hocus et Lotus, comme les exemples ci-dessous le montrent. Dans le premier extrait du blog d'une famille italienne, la fillette en courant après sa mère dit les mots que Hocus dit en courant après le papillon dans la deuxième aventure de la série :

#### **Extrait 1**

« Il y a quelques jours au parc Maila (2 ans et 7 mois) était en train de me courir après... à un certain moment j'entends une petite voix qui dit '... not so fast, not so fast ...'. Wowwwwwwww. »

(Famille italienne, 20 mai 2011)

Dans le deuxième extrait un enfant corrige sa mère en train de lui dire de faire attention à ne pas tomber, en reproduisant ce qu'on dit à Hocus dans la septième histoire :

#### **Extrait 2**

Hier soir pendant que je faisais la vaisselle, Marco voulait me faire compagnie et ainsi je lui ai pris une chaise et il s'est mis à mon côté me regarder. Naturellement sur la chaise il n'arrêtait pas de bouger... et alors je lui ai dit "Marco ne bouge pas sans arrêt sinon tu tombes"... je n'ai vraiment pas pensé à le lui dire en anglais. Il me regarde et il me dit « Maman sais-tu comment on dit?! Hey Marco be careful don't fall, don't fall, don't fall! Je lui ai souri heureuse... et je lui ai dit « superbravo Marco... tu as raison... be careful don't fall! »

(Famille italienne, 29 février 2012)

Il est néanmoins important de ne pas sous-estimer la nécessité pour les parents d'un soutien méthodologique et motivationnel qu'on leur a garanti par la présence d'un tuteur en ligne, au téléphone et en occasion des rencontres de formation. Les parents se sont adressés au tuteur et aux autres participants surtout pour chercher des solutions aux difficultés avec le théâtre mimique (par exemple, comment engager les enfants d'âges différents, etc.) et ils ont généralement réussi à résoudre les problèmes rencontrés.

En conclusion, si les parents sont motivés et persévérants ils peuvent jouer un rôle de premier plan dans l'éducation bilingue de leurs enfants.

### **Le format Narratif et l'apprentissage de la langue seconde**

Si le parcours des familles monolingues qui veulent donner une éducation plurilingue à leurs enfants est affecté par des problèmes d'ordre organisationnel, motivationnel et relationnel, le chemin des familles migrantes est pour certains aspects plus dramatique, partagées comme elles le sont entre la nécessité d'assurer



à leurs enfants la maîtrise de la langue (et de la culture) du pays d'immigration et la conservation de la langue (et culture) du pays d'origine, où souvent il reste une partie de la famille et, parfois, le projet d'y faire retour un jour.

En plus, les attitudes de la population et des institutions du pays d'immigration envers les immigrés, leur culture, leur langue et leur rôle dans le pays contribuent à faciliter ou bien à entraver le procès d'inclusion des adultes et des enfants immigrés et la préservation des liens avec le pays d'origine, portant parfois les parents à choisir de ne pas transmettre leur langue maternelle à leurs enfants par crainte de leur empêcher une correcte acquisition de la langue seconde et une appropriée intégration au sein de leur nouveau pays.

Rappelant tous les bénéfices que le multilinguisme apporte du point de vue socio-culturel et cognitif, il est évident comme les efforts des adultes (enseignant, professionnels socio-sanitaires et parents) devraient être concentrés sur le développement parallèle de la langue maternelle et de la langue seconde. Les recherches montrent que quand les institutions du pays d'immigration apprécient la langue d'origine des familles migrantes les parents ont une attitude plus positive envers leur langue (Hinton, 1999; Tse, 2001; Valdés, 2001; Li, 2006; Oh et al., 2003). Ainsi, les parents qui attribuent de l'importance à la conservation et au développement d'une langue, accentuant leur besoin de continuer à l'employer pour communiquer, favorisent la formation chez les enfants d'une perception plus positive de la même langue et les attitudes parentales positives envers le multilinguisme encouragent les enfants à apprendre plusieurs langues (Dagenais & Day, 1999). Chaque famille a ses propres attitudes à propos du bilinguisme, donne une différente valeur à la conservation de la langue d'origine et poursuit à sa façon le but de rendre bilingues les enfants : des familles tendront à conserver la langue d'origine comme langue de communication exclusive à la maison et à promouvoir l'apprentissage de la langue seconde au-dehors, tandis que d'autres familles vont modifier leurs habitudes linguistiques pour les adapter au contexte sociale du pays d'immigration (Schecter & Bayley, 2002; Elamé, 2008). La relation entre les attitudes des parents envers leur langue d'origine et les attitudes des enfants, leur maîtrise et emploi de la langue a été confirmé par plusieurs études (Kondo, 1997; Hinton, 1999; Luo & Wiseman, 2000; Mills, 2001) et le choix de parler exclusivement la langue d'origine à la maison comporte les meilleurs résultats en ce qui concerne les attitudes positives, la compétence et la fréquence d'emploi de la langue chez les enfants (Oh, et al., 2003).

Finalement, les efforts des parents pour l'éducation bilingue, l'expérience scolaire avec l'apprentissage des langues et l'influence des *media* ont sans doute un impact considérable sur le choix de l'enfant à utiliser une langue donnée et donc sur sa fréquence d'emploi (Li, 2006). Il faut ajouter en plus que les enfants issus de familles migrantes ont aussi la tâche de maîtriser la langue du pays où ils vivent, qui est indispensable pour apprendre les autres contenus disciplinaires et donc pour leur succès académique (et professionnel dans l'avenir).

En Italie, comme dans le reste de l'Europe, le phénomène de l'immigration est en augmentation continue et constitue désormais une qualité permanente des pays



européens : on estime qu'en 2014 les citoyens non communautaires en Italie sont au nombre de 3.874.726 dont le 23,9 % est constitué de mineurs, insérés dans le système scolaire italien (Istat, 2014). Un des problèmes fortement ressentis par le personnel scolaire est la connaissance (pauvre ou nulle) de la langue italienne, qui est à l'origine de l'insuccès scolaire des étudiants immigrés qui se manifeste déjà à l'école primaire.

Différentes études ont visé à tester le modèle du Format Narratif pour l'enseignement de la langue seconde en différents contextes. En 2006 un programme d'accueil pour adolescents immigrés a été réalisé en Italie du Nord, dans une province – Brescia – à haute fréquence d'immigration. Il s'agit d'un programme de trois semaines où on a proposé les activités du Format Narratif à trois groupes d'adolescents de 11 à 18 ans juste avant leur inclusion à l'école, pour un total de 40 jeunes (Taeschner et. al., 2008). L'analyse des tests de vocabulaire soumis avant et à la fin du programme montre un progrès très net pour chacun des participants, progrès qui n'est pas en relation avec le niveau de connaissance préalable de l'italien ni à l'âge de l'étudiant. La langue maternelle a, au contraire, un effet sur l'apprentissage de la langue, puisque les adolescents qui parlaient une langue néolatine ont été favorisés. Avoir commencé l'expérience scolaire en Italie par ce programme d'accueil semble même avoir eu des conséquences sur le succès scolaire de ces élèves : en effet, le 89 % des participants au programme a été admis à la classe suivante, un pourcentage supérieur à ceux repérables à niveau national (80,83 %) et régional (79,08 %). Les réactions des étudiants participant au programme ont été positives et les enseignants remarquent aussi un haut niveau de motivation à la socialisation, à la communication et à l'apprentissage de la langue italienne.

Dans un projet suivant, qui est encore en cours de réalisation, les activités du Format Narratif sont utilisées dans le cadre d'une intervention visant à favoriser l'inclusion des enfants ressortant de familles migrantes. Il s'agit du projet « School and family together for the integration of immigrant children » (SOFT<sup>2</sup>) qui a lieu dans les écoles maternelle et primaire de 5 pays (Italie, Grande-Bretagne, Espagne, Allemagne et Suisse) et qui se base sur la création d'une collaboration entre les enseignants et les familles des élèves. En effet, on a proposé aux classes participant au programme de conduire les activités du Format Narratif (Les aventures de Hocus et Lotus) dans la langue seconde du pays et dans une autre langue, qui peut être une langue étrangère ou une des langues d'origine des élèves immigrés de la classe.

Deux aspects sont innovants dans ce projet par rapport au programme d'accueil pour adolescent qu'on vient de décrire. Le premier est que le théâtre mimique et les activités en langue seconde sont conduites non seulement pour les élèves de famille immigrée mais avec la classe entière : ceci au but de donner aux enfants qui ne connaissent pas encore assez bien la langue, d'en faire expérience dans un contexte facilitant la compréhension et la production où ils peuvent profiter pleinement de l'activité didactique et où les copains de classe puissent les percevoir comme tout à fait compétents. Le deuxième aspect est que les élèves peuvent partager les acti-

2 Ce projet a été financé avec le soutien de la Commission européenne. Cette publication n'engage que son auteur et la Commission n'est pas responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations qui y sont contenues.

vités de Hocus et Lotus avec leurs parents, grâce aux matériaux didactiques mis à disposition et grâce aux activités que les enseignants organisent et auxquelles ils engagent les familles. Ceci crée entre les deux contextes de vie des enfants une alliance dont tous les acteurs sociaux impliqués obtiennent des avantages : les élèves bénéficient d'une meilleure cohérence éducative entre leurs milieux de développement, les enseignants gagnent l'aide et la collaboration des parents, les familles immigrées ont elles-mêmes la possibilité de partager les progrès linguistiques de leurs enfants dans la langue seconde et de promouvoir leur langue d'origine dans leur classe ce qui pourra influencer positivement leur attitude envers la langue minoritaire. La recherche est encore en cours de réalisation mais pendant la première année du programme les enseignants ont engagé les parents dans un bon nombre d'activités partagées. Naturellement ce programme d'intervention implique des changements considérables dans les relations entre enseignants et familles, qui auront besoin de temps pour être perfectionnés et pour rentrer dans les routines scolaires, mais à notre avis les conséquences sont tellement importantes et positives que l'investissement est bien valable.

## Conclusion

L'objectif de permettre à tout citoyen européen de communiquer efficacement en plusieurs langues est sûrement ambitieux. Dans les dix dernières années on a sûrement fait des pas importants en cette direction, mais il est encore très difficile (si non impossible) pour un jeune étudiant d'utiliser couramment une langue étrangère simplement en l'ayant étudiée à l'école. D'autre part, le caractère multiculturel et multilinguistique de notre société pose des problèmes et offre des opportunités autrefois impensables.

aLe Format Narratif est une expérience où chaque enfant peut participer quelle que soit sa connaissance préalable de la langue cible : naturellement le comportement des élèves change en relation à leur connaissance de l'histoire dramatisée et de la langue, mais l'hétérogénéité (d'âge, de compétences linguistiques et de connaissance du format) des groupes d'apprentissage ne cause aucun problème. L'apprentissage des langues nécessite de nombreuses occasions d'emploi et de la fréquente répétition des formes linguistiques (sons, mots, structures de la phrase) pour que celles-ci soient mémorisées et puissent être utilisées dans la communication ; la possibilité de partager l'expérience d'apprentissage des aventures de Hocus et Lotus entre école et famille par des activités intéressantes et appropriées soit pour les élèves et pour leurs familles, fournit ces occasions.

En conclusion, le modèle du Format Narratif représente une méthode extrêmement respectueuse du processus d'apprentissage psycholinguistique et des relations entre les contextes de vie des enfants et, de conséquence, permet d'obtenir des résultats d'apprentissage satisfaisants quels que soient le contexte d'application et les langues cibles.

## Références

- Bialystok, E. (1986). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Child Development*, 57, 498-510.
- Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind : The benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 65 (4), 229-235.
- Bialystok, E., & Martin, M. M. (2004). Attention and inhibition in bilingual children : Evidence from dimensional change card sort task. *Developmental Science*, 7, 325-339.
- Bialystok, E., & Senman, L. (2004). Executive processes in appearance – reality tasks : The role of inhibition of attention and symbolic representation. *Child Development*, 75, 560-579.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk : Learning to use language*. New York, NY : Norton.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Caselli, M.C., Rinaldi P., Stefanini S., & Volterra, V. (2012). Early action and gesture “vocabulary” and its relation with word comprehension and production. *Child Development*, 83 (2), 526-542.
- Comeau, L., Genesee, F., & Mendelson, M. (2007). Bilingual children's repairs of breakdowns in communication. *Journal of Child Language*, 34, 159-174.
- Commission Européenne (1993). Livre blanc sur la Croissance, compétitivité, emploi -Les défis et les pistes pour entrer dans le XXI<sup>e</sup> siècle. *COM*, 93 (700), décembre 1993.
- Dagenais, D., & Day, E. (1999). Home language practices of trilingual children in French immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 56, 99-123.
- Dixon, L. Q., Zhao, J., Shin, J., Wu, S., Su, J., Burgess-Brigham, R., Unal Gezer, M., & Snow, C. (2012). What we know about second language acquisition : A synthesis from four perspectives. Review of *Educational Research*, 82 (1), 5-60.
- Elamé, E. (2008). École et familles migrantes en Italie. *Cahiers Pédagogiques*, 465. (version en ligne <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Ecole-et-familles-migrantes-en-Italie>)
- Ellis, R. (2005). *Instructed Second Language Acquisition A Literature Review*. New Zealand : Ministry of Education.
- Emmorey, K., Luk, G., Pyers, J., & Bialystok, E. (2008). The source of enhanced cognitive control in bilinguals : Evidence from bimodal bilinguals. *Psychological Science*, 19, 1201-1206.
- Fabbro, F. (2004). *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*. Rome : Astrolabio Ubaldini.
- Fischer, C. E., & Schweizer, T.A. (2014). How does speaking another language reduce the risk of dementia ? *Expert Review of Neurotherapeutics*, 14 (5), 469-471.
- Goetz, P. (2003). The effects of bilingualism on theory of mind development. *Bilingualism : Language and Cognition*, 6, 1-15.
- Hinton, L. (1999). Teaching endangered languages. In B. Spolsky (Ed.), *Concise Encyclopedia of educational linguistics*. Oxford : Elsevier Science.
- Hirata, Y., & Kelly, S. (2010). The effects of lips and hands on auditory learning of second language speech sounds. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 53, 298-310.
- Istat (2014). *Communiqué de presse*. (<http://www.istat.it/it/archivio/129854>)
- Jespersen, O. (1922). *Language : Its Nature, Development and Origin*. Londres : Allen & Unwin.
- Kelly, S. D., McDevitt, T., & Esch, M. (2009). Brief training with co-speech gesture lends a hand to word learning in a foreign language. *Language and Cognitive Processes*, 24, 313-334.
- Kondo, K. (1997). Social-psychological factors affecting language maintenance : Interviews with Shin Nisei university students in Hawaii. *Linguistics and Education*, 9 (4), 369-408.
- Kovacs, A. M. (2009). Early bilingualism enhances mechanism of false – belief reasoning, *Developmental Science*, 12, 48-54.

- Li, G. (2006). Bilingual and trilingual practices in the home context : Case studies of Chinese-Canadian children. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6 (3), 359-385.
- Luo, S.H., & Wiseman, R. L. (2000). Ethnic language maintenance among Chinese immigrant children in the United States. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 307-324.
- Media Consulting Group (2011). *Study on the use of subtitling*. Final report. Eacea.
- Mills, J. (2001). Being bilingual : Perspectives of third generation Asian children on language, culture and identity. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4 (6), 383-402.
- Oh, J. S., Jun, S. A., Knightly, L. M., & Au, T. K. F. (2003). Holding on to childhood language memory. *Cognition*, 86 (3), 53-64.
- Peal, E., & Lambert, W. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76, 1-23.
- Petitto, A., & Dunbar, K. (2004). New findings from educational neuroscience on bilingual brains, scientific brains, and the educated mind. Paper presented at *Conference on Building Usable Knowledge in Mind, Brain & Education*, Harvard University, October 2004.
- Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*, Paris : Champion.
- Rubio Fernandez, P., & Glucksberg, S. (2012). Reasoning about other people's beliefs: Bilinguals have an advantage. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 38 (1), 211-217.
- Saer, D. J. (1923). The effect of bilingualism on intelligence. *British Journal of Psychology*, 14, 25-58.
- Schechter, S. R., & Bayley, R. (2002). *Language as Cultural Practice : Mexicanos en El Norte*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- 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.
- Souto-Manning, M. (2006). Families learn together : Reconceptualizing linguistic diversity as a resource. *Early Childhood Education Journal*, 33 (6), 443-446.
- Taeschner, T. (Ed.) (2002). *L'insegnante magica*. Rome : Borla.
- Taeschner, T. (2003). *Il sole è femmina*. Rome : Edizioni Dinocroc per l'Università.
- Taeschner T., & Pirchio S. (2009). Quando linguistica applicata e psicolinguistica applicata si incontrano : riflessioni su una sperimentazione svolta nelle Scuole Primarie Bresciane. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1-2, 177-195.
- 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.
- Tse, L. (2001). *Why don't they learn English ? Separating fact from fallacy in the U.S. language debate*. New York, NY : Teacher's College Press.
- Valdés, G. (2001). Heritage language students : Profiles and possibilities. In J. K. Peyton, D. A. Rarnard & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America : Preserving a national resource* (pp. 37-80). Washington, DC & McHenry, IL : Center for Applied Linguistics & Delta Systems.



## 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](http://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

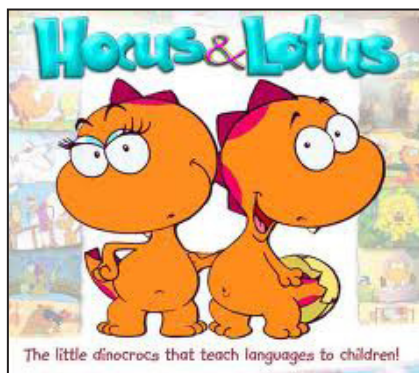
Le format narratif est un modèle psycholinguistique pour l'enseignement des langues destiné aux enfants de l'école enfantine, du primaire et de la crèche. L'expression créée par Taeschner (2005) est inspirée par les travaux de Bruner sur le format (Bruner, 1998) : « *L'acquisition du langage commence 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 <b>gestures</b> for the following words and sentences: once upon a time, there was a Dinocroc egg, inside, egg, Hocus.</p> <p><b>Facial expression:</b> the face expresses the suspense typical of narration, children expect something interesting to happen.</p> <p><b>Gaze direction:</b> 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](http://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<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> 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.

## Chapitre V

# L'hétérogénéité linguistique dans la Filière Bilingue (FiBi) à Biel/Bienne : du plurilinguisme à l'école vers un curriculum professionnalisant à la HEP-BEJUNE

Melanie Buser

### Introduction

Nos sociétés exigent des enseignants d'aujourd'hui d'être capables de s'adapter aux diversités linguistiques et culturelles, de plus en plus présentes dans les salles de classe. Des phénomènes comme la mondialisation, l'internationalisation des échanges linguistiques et culturels ainsi que la mobilité croissante forcent à repenser la formation des enseignant-e-s en prenant compte, de différentes manières, les langues et cultures des apprenant-e-s et des formatrices/formateurs ainsi que de la culture scolaire elle-même. Une formation réussie des enseignant-e-s du XXI<sup>e</sup> siècle vise par conséquent à former des enseignant-e-s aptes à réagir à l'imprévisibilité des situations de communication et à répondre aux besoins des élèves provenant de milieux culturels diversifiés. Certes, cette diversification des cohortes rend l'acte d'enseigner plus complexe qu'auparavant et demande une formation professionnelle *life span*. Selon Maurice Tardif, une des composantes de l'idée de professionnalisation de l'enseignement est « de considérer la formation professionnelle comme un continuum s'étalant sur toute la carrière des enseignants » (Tardif, 2005, p. 31). De ce fait, la formation professionnelle des enseignant-e-s ne s'arrête plus à la fin de la formation initiale ; au contraire, aujourd'hui elle se poursuit au moment de l'entrée dans la carrière, et dure tout au long de la vie professionnelle.

Cette contribution vise plusieurs objectifs en lien avec ce que l'on peut appeler une *formation professionnalisante* (Wentzel, 2012). L'exemple concret d'une école plurilingue sert de base pour illustrer le développement professionnel des praticien-ne-s : la *Filière Bilingue* (FiBi) de Biel/Bienne, une école publique dont le concept se base sur l'enseignement par immersion réciproque<sup>1</sup>. Cet article est structuré en quatre parties répondant chacune à l'objectif de recherche que nous fixons à notre démarche :

---

1 Précisons ici que la HEP-BEJUNE se trouve à la frontière linguistique fédérale. Un des trois sites de la HEP-BEJUNE se trouve à Biel/Bienne — une ville institutionnellement bilingue dans un pays avec une majorité germanophone. Le français et l'allemand étant deux langues officielles de même valeur, le bilinguisme est vécu activement au quotidien dans un esprit de respect mutuel et de tolérance. Par ailleurs, il y a dans l'espace BEJUNE de nombreux projets bi-/plurilingues ou en immersion (réciproque) dont les projets PRIMA en immersion partielle (canton de Neuchâtel), des classes en immersion réciproque à Evilard/Leubringen (canton de Berne), des classes en immersion réciproque au Lycée Cantonal de Porrentruy (canton du Jura), des écoles avec des offres de matinées en immersion (canton du Jura), les écoles monolingues à Biel/Bienne avec des responsables de bilinguisme qui initient de nombreuses activités liées aux bilinguisme/plurilinguisme (canton de Berne), de même que d'autres projets.

- réinterroger et expliciter un processus de formation des professionnels de l'enseignement bi-/plurilingue ou en immersion (réciproque) ;
- élaborer un dispositif de formation consacré à une éducation inclusive, plurilingue et interculturelle qui pourrait contribuer à redéfinir la position et le rôle de la profession enseignante en contexte bi-/plurilingue.

Les deux objectifs sont étroitement liés, d'autant plus que la participation des enseignant-e-s à toutes les étapes et décisions concernant leur développement professionnel constitue un élément essentiel pour qu'elle réussisse à fonctionner. En faisant référence à la notion de *professionnalisation*, la deuxième partie de cet article cherche à décrire le projet pilote à Biel/Bienne en général, tout en précisant que le plurilinguisme à l'école publique implique un *curriculum* de formation adéquat à la HEP, notamment une éducation professionnelle au plurilinguisme.

La mise en œuvre d'une telle formation au plurilinguisme nous mène à la troisième partie de cette contribution qui constitue une tentative de précision — à savoir comment renforcer les liens entre recherche et formation, y compris une collaboration entre chercheur-e-s et enseignant-e-s de l'école plurilingue *Filière Bilingue*. Les résultats d'une enquête auprès du corps enseignant seront présentés afin de préciser les besoins du point de vue des praticien-ne-s. Il en résultera que la production de connaissances n'est plus uniquement l'affaire des chercheur-e-s, mais aussi des enseignant-e-s du terrain.

Quelques réflexions finales sur un *curriculum* plurilingue professionnel dans le cadre d'une formation *Certificate of Advanced Studies* (CAS) à la HEP-BEJUNE pourraient apporter quelques lumières à la question de comment reconnaître et valoriser une telle formation professionnalisante avec des certifications spécifiques, voire des diplômes bi-/plurilingues.

## 1. La professionnalisation de l'enseignement bi-/plurilingue et le concept de curriculum

L'hétérogénéité linguistique et culturelle dans nos classes force à trouver de nouvelles perspectives pour cette thématique. Avant tout, il convient de conceptualiser une formation continue pour les enseignant-e-s afin de considérer cette dernière comme un *continuum* sur lequel l'enseignant-e professionnel-le se positionne comme expert-e dans l'enseignement bi-/plurilingue. Dans ce contexte, la *professionnalisation* des enseignants bi-plurilingues devient une nécessité par rapport à des enjeux sociétaux. En général, la *professionnalisation* de l'enseignement a pour conséquence que l'enseignement n'est plus considéré comme un métier, mais comme une activité professionnelle complexe. Au sens où l'entend Maurice Tardif, la notion de *professionnalisation* décrit un processus de « passage d'une vision de l'enseignement conçu comme métier, vocation ou art, à une vision mettant l'accent sur l'expertise professionnelle, sur l'orientation scientifique (l'utilisation de la recherche pour fonder l'acte d'enseigner), sur l'autonomie, l'innovation et la réflexion » (Tardif, 2006, p. 4). En conséquence, le processus de professionnalisation

marque « le passage d'une conception strictement individuelle de la profession à une posture dans laquelle le collectif prend de plus en plus de place » (Tardif, 2006, p. 4). Cette définition souligne également la nécessité de la collaboration entre actrices/acteurs du terrain et la communauté scientifique de la HEP. Soulignons encore une fois que — dans cette perspective — la production de connaissances n'est plus seulement l'affaire des chercheur-e-s, mais aussi des enseignant-e-s.

Le présent article vise à décrire l'exemple concret du corps enseignant de la *Filière Bilingue* pour démontrer de façon exemplaire la collaboration possible entre praticien-ne-s et chercheur-e-s. Cette collaboration, et plus précisément la participation des enseignant-e-s à des projets de recherche, conduit à la définition d'une base de connaissances portant sur les prémisses qui définissent l'acte d'enseigner en milieu scolaire bi-/plurilingue, en particulier dans une classe présentant une forte hétérogénéité linguistique et culturelle.

La nécessité d'offrir aux enseignant-e-s une formation intellectuellement et scientifiquement stimulante est une caractéristique de l'enseignement tertiaire ou universitaire. La *tertiarisation* – terme technique pour décrire le processus de la professionnalisation dans la formation des enseignant-e-s en Suisse – a pour but d'intégrer à l'activité professionnelle les résultats de la recherche récente afin d'accroître la qualité de l'enseignement tout en assurant un impact positif sur l'apprentissage des plurilingues en devenir. Soulignons néanmoins que la tertiarisation ne signifie pas « académisation » (propre au cadre universitaire), car elle est orientée vers la pratique professionnelle. Par conséquent, la tertiarisation favorise l'alternance entre théorie et pratique en intégrant dans la formation à l'enseignement bi-/plurilingue une base de connaissances scientifiques et de compétences efficaces pour l'activité professionnelle (Tardif, 2005).

Le défi institutionnel que pose la diversité linguistique et culturelle dans une école comme la *Filière Bilingue* a des conséquences sur le développement professionnel des enseignant-e-s : les actions de formation continue des enseignant-e-s arrivent rarement à modifier en profondeur – au moins jusqu'à l'heure actuelle – les pratiques pédagogiques, car il manque une véritable assise institutionnelle dans le *curriculum* de formation. Afin de pouvoir contribuer à une professionnalisation de l'enseignement bi-/plurilingue, il est possible d'intervenir aussi bien auprès des enseignant-e-s (donc au niveau de la mise en œuvre du projet à Biel/Bienne), qu'au niveau du dispositif de formation à la HEP. La première stratégie est déjà souvent à l'œuvre dans la *Filière Bilingue* et elle est toujours nécessaire, car la réalisation des finalités et des objectifs dépend en dernière instance des besoins des enseignant-e-s.

Reste l'autre voie, la réflexion sur les programmes avec des décisions curriculaires. Historiquement, le mot *curriculum* a été utilisé peu fréquemment en Europe francophone, et la tradition curriculaire s'exprime plutôt par des termes *didactique* et *didactique générale* (Lenoir, 2006, p. 2). Tandis qu'en Amérique du Nord le terme *curriculum* est central « depuis un bon siècle » selon Yves Lenoir, la conception francophone se référait traditionnellement à la notion de *cursus*, de *programmes* ou encore de *plans de cours*. Quant au terme *curriculum*, il en existe de nombreuses définitions. D'après Jan van den Akker et al. (2008), il peut être

difficile de saisir les éléments essentiels de la notion de *curriculum*. En faisant référence au mot latin « curriculum » qui désigne une « voie » ou un « chemin » à suivre, Jan van den Akker et al. proposent pour le domaine de l'éducation — dont l'activité centrale est l'apprentissage — l'interprétation la plus évidente, notamment celle d'un programme ou d'un plan d'apprentissage. Cette définition est, selon Jan van den Akker et al., très brève et ne contient que les éléments minimums communs à toutes autres définitions. Même si de nos jours, aucune façon de définir le terme *curriculum* ne peut faire consensus, il est plutôt question de penser sa définition d'un point de vue pragmatique selon Yves Lenoir. Ce dernier précise qu'« aux États-Unis, selon une longue tradition [...], la fonction enseignante est centrée sur la mise en œuvre des pratiques enseignantes, sur les questions pédagogiques (le « comment faire ») et non sur la didactique des disciplines et la question du sens. À ce souci à l'égard de la fonctionnalité des apprentissages, qui trouve ses fondements dans le pragmatisme qui s'instaure aux États-Unis à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, il importe d'associer cette préoccupation qui date de la même époque et qui entend mettre l'élève au centre des apprentissages. Ces deux traits fondamentaux de la conception curriculaire nord-américaine soutiennent une orientation professionnalisante. » (Lenoir, 2006, p. 10). C'est la raison pour laquelle notre approche du curriculum s'inscrit dans la tradition anglo-saxonne nord-américaine. D'un côté, notre conception du curriculum a comme sujet primordial les savoirs professionnels bi-/plurilingues et, par conséquent, pour visée un dispositif de formation professionnelle pour les enseignant-e-s des écoles bi-/plurilingues<sup>2</sup>. De l'autre, la définition nord-américaine du concept de curriculum nous permet de faire allusion au système scolaire en Californie où l'enseignement par immersion réciproque (*two-way immersion*) existe depuis les années 1960 et connaît un grand succès. Lindholm-Leary (2007) décrit un curriculum efficace pour les écoles en immersion réciproque (cf. *Guiding Principles for Dual Language Education* par Lindholm-Leary, 2007) sur lequel nous allons nous référer ultérieurement dans cette contribution (cf. « Vers un curriculum professionnalisant portant sur une éducation inclusive, plurilingue et interculturelle »).

Adapté au contexte spécifique biennois, le curriculum étant pensé « comme un processus évolutif, comme un outil en développement constant qui doit répondre aux besoins du moment et s'adapter aux contextes, aux exigences et aux contraintes » (Lenoir, 2006, p. 10), la centration est portée sur la manière dont on organise les apprentissages dans la *Filière Bilingue* afin de favoriser la professionnalisation de l'enseignement bi-/plurilingue. En conséquence, il faut justifier soigneusement la nécessité d'un tel curriculum portant sur les besoins spécifiques du corps enseignant de l'école bi-/plurilingue si l'on veut qu'il obtienne tout le succès escompté.

2 Notons qu'un curriculum qui vise une éducation inclusive, plurilingue et interculturelle peut aussi être appelé un « curriculum intégré ». Un tel curriculum définit la place et le rôle de chaque langue et culture par rapport aux objectifs linguistiques et culturels généraux. Les apports respectifs et les interactions entre les divers apprentissages linguistiques sont à préciser selon le contexte spécifique. L'idée d'un curriculum professionnalisant à la HEP-BEJUNE est d'aller plus loin en inscrivant la diversité linguistique et culturelle au cœur même d'un dispositif de formation de haute qualité pour les enseignant-e-s des écoles bi-/plurilingues. La présente contribution est le résultat d'une réflexion qui s'inscrit dans la logique des résultats du projet FNS « Professionnalisation de la formation des enseignants : le cas de la Suisse » (13DPD3\_136849) et a pour but de tracer les premiers contours d'un curriculum professionnalisant pour développer une expérience experte plurilingue et interculturelle pour les enseignant-e-s et leurs élèves.



Sur la base d'une enquête menée auprès des enseignant-e-s de la *Filière Bilingue*, cet article présente de manière systématique les choix curriculaires possibles permettant de construire des finalités et des objectifs dans le cadre d'un curriculum plurilingue orienté vers la professionnalisation. Il convient, pour cela, de mettre en évidence les conditions et les modalités de réalisation d'un tel dispositif de formation. De même, cette contribution peut aussi servir d'analyse préparatoire à l'élaboration des contenus concrets d'un dispositif de formation complémentaire, non seulement destiné aux enseignant-e-s de la *Filière Bilingue*, mais également aux personnes chargées de l'enseignement bi-/plurilingue ou en immersion (réciproque) dans l'espace BEJUNE et ailleurs en Suisse, à condition d'adapter le contenu du programme aux besoins différents des participant-e-s et leurs contextes scolaires spécifiques.

L'objectif essentiel d'un projet de cette nature est alors autant le processus d'élaboration que le produit. La démarche de production d'une telle éducation au plurilinguisme et à l'interculturalité repose par conséquent sur l'analyse des besoins des enseignant-e-s concerné-e-s. En d'autres termes : développer un curriculum professionnalisant devient une collaboration entre praticien-ne-s, formatrices/formateurs et chercheur-e-s. Tout aussi révélatrice sera l'identification des difficultés rencontrées lors des dernières années pendant la mise en œuvre de l'école pilote à Biel/Bienne, ce qui conduira nécessairement à des interrogations sur les modalités du projet plurilingue ainsi qu'à des ajustements du contenu de la formation continue.

Avant de préciser la nature d'un dispositif de formation consacré à une éducation inclusive, plurilingue et interculturelle, basé sur une perspective professionnalisante, il est nécessaire de décrire brièvement l'école en immersion réciproque. En particulier, en faisant une description de la réalité plurilingue dans cette école, tout en précisant les conséquences qui en résultent pour une formation adéquate à la HEP.

## 2. De l'école plurilingue *Filière Bilingue* (FiBi) vers une formation au plurilinguisme à la HEP-BEJUNE

En sa qualité d'école fortement innovatrice, la *Filière Bilingue* mène des classes bilingues composées d'un nombre égal d'élèves francophones et de germanophones. L'enseignement est dispensé à parts égales en allemand et en français. Ce modèle permet l'acquisition de compétences linguistiques et interculturelles, non seulement pendant l'enseignement, mais aussi grâce aux contacts des élèves en dehors de la salle de classe. Par définition, les programmes d'immersion réciproque « favorisent le développement du bilinguisme et de la 'bi-littératie' (*biliteracy*, c'est-à-dire l'alphabétisation dans les deux langues de scolarisation), en plus du niveau requis des savoirs académiques et des compétences interculturelles de tous les élèves » (traduction de l'anglais par Melanie Buser)<sup>3</sup>. Dans le cas de la

3 Le terme « immersion réciproque » désigne des programmes qui s'efforcent de promouvoir le bilinguisme ainsi que l'alphabétisation dans les deux langues de scolarisation en plus de la réussite des études pour tous les élèves. Cette définition fait référence à celle de Donna Christian en 1994 : « Two-way immersion programs strive to promote bilingualism and biliteracy development in addition to grade-level academic achievement and cross-cultural competence in all students » (Christian, 1994, p. 1).



*Filière Bilingue*, il peut être plus utile de parler de « multi-littératie » car cette école publique privilégie l'intégration d'enfants dits *allophones*, c'est-à-dire d'enfants ne partageant aucune des deux langues de scolarisation. Précisons ici que chaque classe du projet pilote est composée environ d'un tiers d'élèves francophones, d'un tiers d'élèves germanophones et d'un tiers d'enfants allophones. L'intégration d'enfants allophones dans la *Filière Bilingue* s'inscrit dans la perspective du contexte bilingue, voire plurilingue, de la ville de Biel/Bienne. En plus de la langue française et allemande figurent les langues suivantes comme langues premières : albanais, anglais, arabe, arménien, bengali, berbère, bosniaque, bulgare, cambodgien, croate, érythréen, espagnol, finnois, grec, hausa, hindi, hollandais, hongrois, italien, japonais, kurde, lingala, macédonien, mandingue, perse, polonais, portugais, roumain, russe, serbe, serbo-croate, slovaque, tamoul, tchèque, tchétchène, thaïlandais, tigrigna, togolais, turc, ukrainien, vietnamien, wolof. Cette hétérogénéité linguistique dans l'école bi-/plurilingue a de fortes conséquences sur la formation des (futur-e-s) enseignant-e-s, impliquant notamment la révision de leur formation. Il faudrait non seulement envisager une formation continue adéquate, mais viser la mise en place d'une formation initiale professionnelle prenant en considération le propre profil scolaire propre à l'école biennoise et à sa culture plurilingue et interculturelle.

Dans cette contribution, nous nous focalisons sur une formation continue favorisant une perspective professionnalisante qui vise à dispenser un enseignement compréhensif de l'hétérogénéité selon la diversité linguistique ou culturelle. À long terme, il conviendrait de professionnaliser non seulement la formation de l'enseignement bi-/plurilingue en créant une cohérence interne qui tienne compte de la richesse des langues et des cultures, mais encore de professionnaliser la formation initiale des futur-e-s enseignant-e-s. De même, nous proposons de mettre et de maintenir en cohérence cette richesse en construction curriculaire. Dans une telle perspective, il existe des pistes relatives à la mise en place d'un curriculum professionnalisant supposant une réflexion d'ensemble sur la continuité. Penser un curriculum plurilingue s'inscrivant dans la logique de la professionnalisation de la formation des enseignant-e-s présupposerait des synergies linguistiques et disciplinaires d'ensemble.

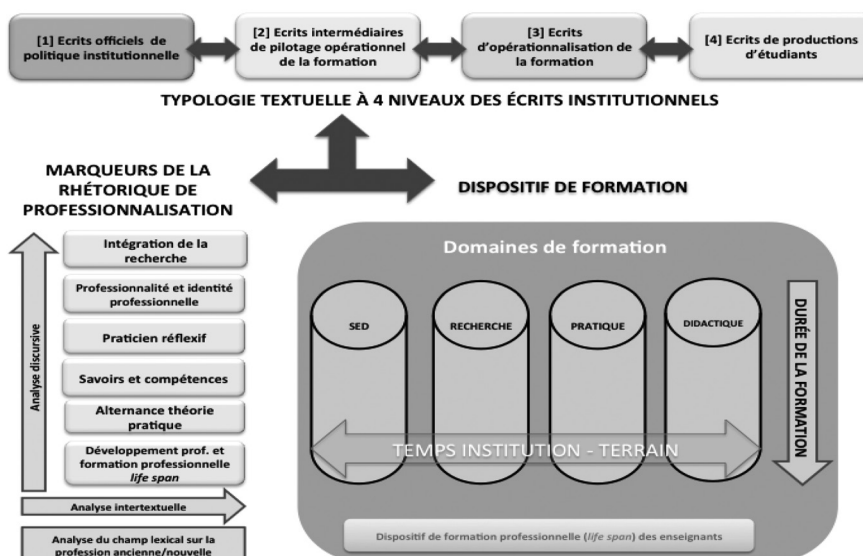
Par conséquent, une telle formation au plurilinguisme aurait pour but l'acquisition des connaissances linguistiques, didactiques et méthodologiques qui permettraient aux enseignant-e-s de disposer des aptitudes requises dans les deux langues de scolarisation.

Bien évidemment un dispositif de formation de haute qualité devrait être conçu et organisé de telle sorte que la formation pratique soit au cœur du curriculum. Maurice Tardif précise que « la formation pratique est donc le cadre de référence obligé de la formation professionnelle : elle n'est pas une composante, mais le socle même de nos programmes » (Tardif, 2005, p. 10). C'est la raison pour laquelle une enquête a été menée auprès des praticien-ne-s de la *Filière Bilingue* afin de saisir les connaissances/compétences professionnelles déjà existantes et de mieux connaître les besoins concernant le développement professionnel du corps enseignant de l'école bi-/plurilingue.

### 3. La perspective des enseignant-e-s

Le sondage avait pour but d'analyser les besoins des enseignant-e-s concernant leur amélioration continue et de tracer ainsi les premiers contours d'un curriculum professionnalisant. Les résultats servent aussi de base pour préciser les défis, problèmes et enjeux de l'école bi-/plurilingue en devenir. En conséquence, il est essentiel de pouvoir identifier les préoccupations du corps enseignant, ce qui permettrait à la communauté scientifique de contribuer conjointement au renforcement des liens entre recherche et formations (alternance théorie – pratique). Un programme de qualité nécessite ainsi une implication forte des praticien-ne-s dans la conception d'un dispositif de formation. Selon une perspective professionnalisante, la recherche devrait être intégrée en tant que fondement des contenus du curriculum et de ses activités de formation. Par conséquent, les participant-e-s pourront bénéficier d'une formation continue focalisée sur leurs besoins et sur l'intégration des résultats récents de la recherche. Par la suite, au centre d'une telle formation se trouverait « l'action professionnelle elle-même, à la fois comme objet de savoirs, comme espace d'action et de formation, comme enjeu de réflexion théorique, culturelle et critique » (Tardif, 2005, p. 9). C'est ainsi que le questionnaire pour le sondage a été créé sur la base des catégories qui émergent d'un modèle d'une formation professionnalisante. En résulte le schéma suivant de Bernard Wentzel et collègues<sup>4</sup> :

4 Ce schéma est tiré du rapport scientifique final du projet FNS dirigé par Bernard Wentzel « Professionnalisation de la formation des enseignants : le cas de la Suisse (13DPD3\_136849) » (p. 4). Le schéma présenté dans cette contribution a été élaboré par Bernard Wentzel, François Joliat, Denis Perrin et Alexia Stumpf.



L'enjeu de cette enquête consistait donc à cerner la place que pourrait accorder un dispositif de formation à l'intégration de la recherche, en termes de savoirs et de pratiques, à la formation pratique et à son articulation avec la formation théorique et au développement de compétences théoriques par les enseignant-e-s de terrain des écoles bi-/plurilingues. Ces derniers, comme actrices/acteurs-clés de la réussite d'une telle formation, ont été interrogés par le biais d'un questionnaire portant sur les marqueurs de la rhétorique de professionnalisation : « l'intégration de la recherche », « la professionnalité et l'identité professionnelle », « le praticien réflexif », « les savoirs et compétences », « l'alternance théorie-pratique », « le développement professionnel et la formation professionnelle *life span* ». Du point de vue méthodologique, des questions liées aux bi-/plurilinguisme ou à l'enseignement par immersion (réciproque) ont été formulées — toujours sous l'angle des marqueurs mentionnés ci-dessus (cf. Annexe « Questionnaire pour les enseignant-e-s des écoles bi-/plurilingues dans l'espace BEJUNE »). Le choix des contenus suivants du côté des enseignant-e-s, directrices et orthophonistes de la *Filière Bilingue* va être présenté sous forme de résumé dans les lignes qui suivent. Il importe de souligner que l'ordre des réponses présentées ci-dessous n'est point hiérarchique mais dû au hasard.

### 3.1 Intégration de la recherche

Une majorité des réponses dans les questionnaires a démontré que l'introduction de notions, modèles et concepts fondamentaux relatifs à l'enseignement bi-/plurilingue ou en immersion (réciproque) est souhaité, y compris le sujet « les garçons et l'apprentissage/l'acquisition de langue(s) (étrangères) ». Par ailleurs, l'intérêt des praticien-ne-s se porte sur les implications et conséquences de l'enseignement bi-/plurilingue pour la didactique et la méthodologie afférentes aux différents degrés d'enseignement, ainsi que sur le travail de coopération et l'organisation scolaire. Il serait utile pour les enseignant-e-s de connaître l'état de recherche actuel en ce qui concerne le sujet de « l'évaluation en contexte bi-/plurilingue » pour savoir évaluer les prestations scolaires par rapport au contenu de la matière enseignée.

Un autre sujet qui a été qualifié comme « important » par les praticien-ne-s concerne les stratégies dans l'enseignement bi-/plurilingue, en particulier les stratégies générales d'apprentissage, des compétences interculturelles et de la médiation langagière. Par ailleurs, des connaissances de formes de différenciation intérieure dans les classes bi-/plurilingues sont souhaitées, p. ex. pour les élèves allophones, les élèves moins scolaires, les élèves autistes, les élèves dyslexiques, les élèves dysorthographiques, les élèves qui ont des troubles de la mémoire auditive, etc..

En ce qui concerne la réalisation de projets de publications scientifiques qui se basent sur des questions de recherches des praticien-ne-s de la *Filière Bilingue*, les thèmes comprennent la réflexion sur l'utilisation ciblée de la langue « étrangère » (l'« autre » langue de scolarisation). De même, il s'agit de réfléchir sur la langue en tant que langue disciplinaire et en tant que langue de communication dans l'enseignement de la matière concernée, en tenant compte d'aspects plus spécifiques (notamment : façon de pratiquer l'alternance codique ou non ; les orientations quant à la manière de traiter les erreurs linguistiques ; l'acquisition et l'utilisation d'un vocabulaire adapté au contexte ; la place de la grammaire dans l'acquisition des langues de scolarisation, etc.).

### 3.2 Professionnalité et identité plurilingue professionnelle

Selon les résultats de l'enquête, l'ouverture au processus de construction de l'identité plurilingue professionnelle pourrait se faire avec et par les langues, et à travers des activités telles que la documentation précise d'apprentissage des langues de scolarisation d'un ou des élèves (allophones ou autres). De plus, l'observation de l'éveil aux langues (language awareness) chez les apprenant-e-s ainsi que l'intégration des activités métalinguistiques dans l'enseignement bi-/plurilingue semblent très intéressantes aux yeux des enseignant-e-s, y compris la comparaison et le fonctionnement des deux langues de scolarisation. Il s'agit de développer un répertoire didactique qui permette aux les enseignant-e-s et leurs élèves d'utiliser une langue de façon efficace et consciente – c'est-à-dire de « passer des savoirs déclaratifs (savoirs à enseigner) aux savoirs procéduraux (savoirs pour enseigner) » (Causa, 2012, p. 25).

En outre, en tant que professionnel-le-s de l'enseignement bi-/plurilingue, les réponses du sondage montrent que la majorité des enseignant-e-s est prête à mener des entretiens d'auto-confrontation afin d'identifier des indices perceptifs, des pré-occupations et des croyances de leur propre enseignement<sup>5</sup>.

### 3.3 Praticien réflexif

Les résultats du sondage révèlent que les praticien-ne-s de la Filière Bilingue expriment un fort intérêt à réfléchir sur leur pratique professionnelle. En premier lieu, il s'agit de réfléchir sur leurs propres aptitudes d'apprentissage et d'enseignement en perspective d'un processus de professionnalisation de l'enseignement bi-/plurilingue ou en immersion (réciproque). Il faut préciser que les enseignant-e-s mentionnent souvent dans leurs réponses qu'elles/ils arrivent dans une future formation continue avec un « bagage » bien rempli d'expériences, d'activités, de modèles, de savoirs construits pendant leur formation initiale et tout au long de leur carrière professionnelle jusqu'à l'heure actuelle.

En tant que praticienne réflexive/praticien réflexif, le sujet qui intéresse le plus est celui des connaissances des histoires de vie des élèves allophones. D'une part, il s'agit de se rendre compte d'une difficulté supplémentaire dans une école bi-/plurilingue qui se niche dans la construction identitaire des élèves<sup>6</sup>. D'autre part, non seulement la connaissance de l'histoire de vie des élèves allophones, mais aussi celle de leurs parents, peut favoriser une professionnalisation de l'enseignement bi-/plurilingue dans la mesure où l'utilisation, aussi bien par les enseignant-e-s que par les élèves (et peut-être leurs parents), des différents outils pour documenter le

5 Une étude longitudinale sur l'identité professionnelle des enseignant-e-s des écoles bi-/plurilingues dans l'espace BEJUNE va débiter au printemps 2015 (par Bernard Wentzel et Melanie Buser). Il s'agit d'entretiens semi-directifs qui permettront de centrer le discours des praticien-ne-s interrogé-e-s autour de différents thèmes liés à la recomposition identitaire plurilingue. Le guide d'entretien sera développé par Bernard Wentzel et Melanie Buser. Ces entretiens compléteront les réponses du sondage (résultats du questionnaire présentés dans cet article) et permettront de révéler l'existence de représentations profondément inscrites dans l'esprit des personnes interrogées.

6 Précisons ici que certain-e-s élèves peuvent faire preuve d'un conflit culturel – peut-être renforcé dans un système scolaire bi-/plurilingue – avec leur culture et les valeurs vécues en famille. Il est parfois difficile de trouver une explication à certains malentendus. Sont-ils dus aux constellations linguistiques/culturelles ou plutôt personnelles ? Souvent, la tendance incite à les expliquer via des différences culturelles précipitées sans analyser les problèmes de façon approfondie.

propre processus d'apprentissage en tant qu'instrument de réflexion, de planification et d'évaluation pour favoriser la compréhension des enjeux de la migration sur la construction de l'identité de l'élève migrant et leurs répercussions sur les apprentissages. De même, la connaissance de sa propre biographie langagière peut favoriser un processus d'autoréflexion selon les enseignant-e-s. Indéniablement, la réflexion sur son propre enseignement bi-/plurilingue nécessitent des formes de documentation détaillée comme, par exemple, un journal de bord qui contient les biographies langagières/culturelles des enseignant-e-s et de leurs élèves, des réflexions écrites individuelles, des plans de leçons et des matériaux didactiques, etc. En outre, une minorité des enseignant-e-s de la Filière Bilingue qui ont rempli le questionnaire seraient prêt-e-s à analyser leur enseignement en classe bi-/plurilingue par des enregistrements (films) pendant des leçons.

### 3.4 Savoirs et compétences

Ici, une différence apparaît entre les réponses des enseignant-e-s de l'école enfantine et de l'école primaire. Tandis que les enseignant-e-s de l'école primaire (3H — 5H) jugent l'usage croissant des TICE (technologies de l'information et de communication pour l'enseignement) utile dans la salle de classe bi-/plurilingue et aimeraient acquérir des compétences dans ce domaine, les enseignant-e-s de l'école enfantine ne pensent pas que les TICE pourraient avoir un grand impact sur les interactions langagières et préfèrent élargir leurs compétences concernant des stratégies de supports d'éveil aux langues (*Language Awareness*). Selon les résultats de l'enquête, le corps enseignant de la *Filière Bilingue* (tous les degrés scolaires) souhaite disposer de plus de compétences et de savoirs dans les domaines suivants, avec l'appui de la formation continue :

- les compétences concernant la multiplicité des choix linguistiques et communicatifs afin de pouvoir les utiliser de façon adéquate et efficace dans l'enseignement bi-/plurilingue ;
- les compétences en vue de la sensibilisation des élèves au bi-/plurilinguisme avec des jeux, des activités sportives, musicales, artistiques, etc. ;
- les compétences au sujet de la promotion des stratégies générales d'apprentissage et plus particulièrement des stratégies qui facilitent la médiation langagière en salle de classe bi-/plurilingue ;
- les compétences interculturelles : tant sur le niveau des élèves (le vécu des enfants allophones et leur intégration) que sur le niveau du corps enseignant (le travail en tandem entre enseignant-e-s des deux cultures de l'école bilingue) par exemple avec l'aide de la publication et le site web *CARAP*<sup>7</sup> ;
- les compétences d'analyser, de discuter et d'analyser des matériaux di-

7 Le CARAP (Cadre de référence pour les approches plurielles) développe de façon concrète la conception de la compétence plurilingue et interculturelle. La publication et le site web proposent un large ensemble de descripteurs (savoirs, savoir-être et savoir-faire) qu'il convient de développer dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle. Le site offre des matériaux didactiques susceptibles de favoriser ce développement en classe. Pour toute information complémentaire : <http://carap.ecml.at>

dactiques/de manuels scolaires/d'activités didactiques qui favorisent les techniques collaboratives des enseignant-e-s ou le travail en tandem (Lyster, 2009);

- les compétences qui touchent les questions autour de la différenciation intérieure (*Binnendifferenzierung*) en contexte bi-/plurilingue;
- les compétences concernant les questions « enseigner les langues aujourd'hui » : les spécificités du FLS (*Français Langue Seconde*) ou DaZ (*Deutsch als Zweitsprache*);
- les compétences pour le sujet de l'évaluation en classe bi-/plurilingue sous formes différentes comme l'auto-évaluation (p. ex. le journal de bord) ou l'évaluation « externe » (p. ex. avec l'instrument *Lingualevel*<sup>8</sup>).

Les praticien-ne-s de la *Filière Bilingue* (enseignant-e-s, directrices et orthophonistes) accordent une grande importance à l'amélioration permanente des propres compétences langagières (surtout dans les deux langues de scolarisation). L'apprentissage d'une langue, mais aussi de sa culture, permettant l'enrichissement personnel par le biais de l'expérimentation d'autres formes de pensées, valeurs, postures, etc. Étroitement lié à ce sujet, la dimension interculturelle est souvent mentionnée dans les réponses. Une majorité des enseignant-e-s du projet pilote juge très importantes les questions au sujet de l'interculturalité et aimerait acquérir des compétences et savoirs pour trouver des réponses à la question suivante : comment mieux intégrer les élèves allophones ?

### 3.5 Alternance théorie – pratique

Les questionnaires remplis nous ont apporté des informations pour répondre à la question : comment renforcer le lien entre la pratique du terrain et la théorie à la HEP ? Les enseignant-e-s du terrain soulignent l'importance de lier la théorie avec leurs expériences pratiques. Plus précisément, les résultats de l'enquête montrent que le développement de séquences et de matériaux didactiques pour les classes bi-/plurilingues est une des priorités du côté enseignant. L'échange de ce matériel produit ainsi que les idées développées pour un enseignement bi-/plurilingue de haute qualité est une des priorités qualifiées de « très importantes » par les actrices/acteurs du terrain. Afin de lier la pratique à la théorie, la médiathèque de la HEP-BEJUNE joue un rôle-clé : elle pourrait, entre autres, proposer des bibliographies/sitographies en lien avec l'enseignement bi-/plurilingue, acquérir du matériel didactique récent (littérature bi-/plurilingue pour les enfants, jeux, œuvres scientifiques, etc.), organiser des « bourses d'échange » de matériel didactique, etc.

L'évaluation des questionnaires a révélé que la formation complémentaire devrait comprendre des parties de formation pratique dans lesquelles les participant-e-s mettent en œuvre, analysent et évaluent en situation réelle les connaissances acquises en théorie. Il s'agit d'une expérimentation concrète en salle de classe

8 Il s'agit d'un instrument pour favoriser le développement et l'évaluation des compétences langagières (en français et en anglais) pour les degrés scolaires 7H- 11H. Pour toute information complémentaire : [www.lingualevel.ch](http://www.lingualevel.ch)

bi-/plurilingue. Une forme pratique pour la contribution au renforcement des liens entre recherche et formations est souvent mentionnée par les praticien-ne-s : la mise en œuvre de stages dans les écoles bi-/plurilingues dans l'espace BEJUNE pour les participant-e-s de la formation continue afin de les former à la valorisation de la diversité linguistique et culturelle. Il en résulte un double effet :

- pour les enseignant-e-s du terrain, il s'agit de modifier des pratiques et des modèles « habituels » pour expérimenter des nouvelles approches d'enseignement/apprentissage des langues inspirées par les « visiteurs » ;
- les participant-e-s sont forcé-e-s de transformer ce qu'elles/ils ont vécu pendant leur propre scolarisation/enseignement et appliquer cela dans la réalité des salles de classes bi-/plurilingues.

Pour résumer, les réponses dans l'analyse des besoins ont révélé que les enseignant-e-s sont prêt-e-s à quitter les « zones de confort », ce qui leur permet d'élargir et de rendre plus perméable leur répertoire didactique.

### 3.6 Développement professionnel et formation professionnelle life span

A long terme, le sondage auprès du corps enseignant de la *Filière Bilingue* a mis en évidence une deux questions-clés : comment dispenser, conformément au PER et au *Lehrplan* ainsi qu'aux exigences requises sur les plans méthodologique et didactique, un enseignement bi-/plurilingue ou en immersion (réciproque) au degré scolaire respectif et dans les disciplines enseignées ? Comment atteindre le but de favoriser le développement du bi-/plurilinguisme et de la « bi-littératie » « multi-littératie » (c'est-à-dire l'alphabétisation dans les deux langues de scolarisation et autres), en plus du niveau requis des savoirs académiques et des compétences interculturelles de tous les élèves (Christian, 1994) ?

Afin de pister et modéliser le développement professionnel, les praticien-ne-s proposent différentes façons de procéder. Les enseignant-e-s qui viennent de terminer leur formation initiale favorisent les observatoires de leur enseignement bi-/plurilingue et le développement à partir des modélisations afin de réfléchir et favoriser ainsi des changements de focales et des transformations de l'activité professionnelle.

Les enseignant-e-s qui ne sont plus des débutant-e-s dans la salle de classe bi-/plurilingue, en revanche, seraient intéressé-e-s à une documentation longitudinale afin de :

- « vérifier » que les nouvelles connaissances et pratiques sont vraiment intégrées dans leur répertoire didactique ; il s'agit donc de suivis longitudinaux des enseignant-e-s et leurs élèves sur plusieurs années ;
- avoir des traces écrites du développement du répertoire didactique (des enseignant-e-s et de leurs élèves) par rapport à une dimension longitudinale.



Selon les résultats de l'enquête, une majorité des enseignant-e-s de la *Filière Bilingue* souhaite avoir un aperçu de ce qu'il y a « **autour** » du **projet innovateur** à Biel/Bienne pour mieux comprendre à long terme les politiques éducatives et linguistiques nationales et internationales et la perspective des décideurs (policy makers). Par ailleurs, pouvoir conseiller en tant qu'interlocutrice/interlocuteur et personne de référence, dans le cadre de l'organisation scolaire et du développement de l'école bi-/plurilingue en général, et plus spécifiquement de toute question qui touche à l'enseignement bi-/plurilingue, est une des réponses jugée comme « très importante » dans l'enquête.

En résumé, une formation au plurilinguisme a pour but d'ouvrir des espaces de présentation et d'appropriation des langues/cultures qui prennent en compte le rapport à l'*autre* dans un mouvement d'inclusion d'autres perspectives. Elle porte sur des axes considérant les besoins individuels des participant-e-s. Par conséquent, un tel dispositif de formation peut favoriser une perspective professionnalisante selon laquelle le développement professionnel (qui dure tout au long de la vie professionnelle) est entendu comme un processus d'apprentissage en interaction se fondant sur la recherche et la réflexion en tenant compte des spécificités de tous les projets bi-/plurilingues ou en immersion (réciproque).

#### 4. Vers un curriculum professionnalisant portant sur une éducation inclusive, plurilingue et interculturelle

La finalité du dispositif de formation décrit ci-dessus est de former des professionnels de l'enseignement et de l'apprentissage afin qu'elles/ils puissent travailler avec succès dans des salles de classe de grande hétérogénéité linguistique et culturelle. Ce programme repose sur « une vision intégrative qui transparaît dans chaque cours théorique et dans chaque expérience en milieu de pratique » (Tardif, 2005, p. 8). Il convient ainsi d'organiser et de programmer des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif. Par ailleurs, un *curriculum professionnalisant* visant une éducation inclusive, plurilingue et interculturelle regroupe des contenus, des activités et des démarches d'apprentissage, ainsi que des modalités et moyens d'évaluation des acquis des élèves potentiellement bi-/plurilingues.

Un *curriculum* intégrateur est guidé par la préoccupation d'intégration, voire d'inclusion, dans les apprentissages. Un projet comme la *Filière Bilingue* s'inscrit dans cette logique et réclame par conséquent un nouveau profil d'enseignant-e-s : Le plurilinguisme est une réalité du XXI<sup>e</sup> siècle et sa promotion devient de plus en plus une nécessité si l'on veut profiter des relations entre les langues et de leur utilisation fonctionnelle (García, 2009). Ainsi, tout dispositif de formation linguistique et interculturelle adaptée à notre époque tient compte de ce changement de paradigme. Par ailleurs, une telle formation s'axe de plus en plus autour du concept d'une didactique du plurilinguisme. Toutefois – en plus d'une telle didactique – il faudrait développer également un curriculum favorisant l'intégration non seulement des langues et l'interculturalité mais aussi des disciplines. La *Filière Bilingue* s'aligne sur ces réflexions, et prend en compte ainsi les conditions-cadres favorables au plurilinguisme à Biel/Bienne. Un tel curriculum n'est pas facile à



concrétiser surtout en raison de la vaste diversité linguistique présente dans les classes : il existe en plus des deux langues de scolarisation des langues locales, le dialecte alémanique et un nombre impressionnant de langues d'origine des élèves. Il s'agit notamment de valoriser les différentes langues et cultures et de leur accorder une place dans le sens d'une éducation orientée vers le plurilinguisme. En faisant référence aux caractéristiques d'un curriculum efficace pour des écoles en immersion réciproque nord-américaines dans l'œuvre *Guiding Principles for Dual Language Education* (Lindholm-Leary, 2007)<sup>9</sup>, il convient d'adapter ces réflexions au contexte spécifique de la *Filière Bilingue*.

En conséquence, un curriculum efficace orienté vers la professionnalisation de l'enseignement bi-/plurilingue pour les enseignant-e-s de la *Filière Bilingue* :

- est basé sur une approche par compétences ;
- est évolutif en fonction du processus d'évaluation et d'amélioration continue<sup>10</sup> ;
- est un programme de haut niveau intellectuel et scientifique ;
- favorise l'intégration de la recherche et le développement d'une pensée réflexive ;
- favorise l'intégration des disciplines ;
- est orienté vers une vision et les buts d'une éducation au bi-/plurilinguisme, à la « multilittératie » et à l'interculturalité ;
- favorise l'intégration des langues (de scolarisation et autres) et des littératures à travers le curriculum ;
- reflète et valorise les cultures des élèves ;
- souligne l'importance de la cohérence verticale et horizontale ;

9 Kathryn Lindholm-Leary décrit les caractéristiques d'un curriculum efficace pour une école en immersion réciproque dans l'œuvre *Guiding Principles for Dual Language Education* (Washington : Center for Applied Linguistics CAL, pp. 10-11). Soulignons ici qu'en anglais, on utilise soit le terme « two-way immersion education » soit « dual language education » pour le terme français « l'enseignement par immersion réciproque ». Notons que les termes originaux utilisés par Kathryn Lindholm-Leary pour décrire les caractéristiques efficaces d'un curriculum (« Effective Features of a Curriculum for Dual Language Schools ») en contexte nord-américain sont les suivants : The curriculum is aligned with standards and assessment; is meaningful and academically challenging and integrates higher order thinking; is thematically integrated; is enriching, not remedial; is aligned with the vision and goals of bilingualism, biliteracy, and multiculturalism; includes language and literature across the curriculum; reflects and values students' cultures; is horizontally and vertically aligned; incorporates a variety of materials; integrates technology.

10 En ce qui concerne l'évaluation linguistique du projet pilote, une étude longitudinale menée dans le cadre d'une thèse de doctorat est en préparation – sous la direction du Prof. Jean-Paul Narcy-Combes et de la Prof. Mariella Causa. Le travail sera intitulé : « L'immersion réciproque à Biel/Bienne, Suisse : Scolarisation plurilingue dans l'école publique Filière Bilingue (FiBi). Une étude longitudinale menée sur le développement des langues de scolarisation (français et (suisse-) allemand) » par Melanie Buser (Titre original : « Two-way Immersion in Biel/Bienne, Switzerland : Multilingual Education in the Public School Filière Bilingue (FiBi). A Longitudinal Study of the Development of Languages of Schooling (French & (Swiss-) German) »).

- favorise l'analyse, la discussion et l'évaluation des matériaux scolaires (bi-/plurilingues si disponibles);
- favorise l'intégration des TICE.

Par la suite, il convient de conceptualiser, de mettre en œuvre et d'évaluer un dispositif de formation continue qui se donne comme enjeu non seulement la promotion des langues (de scolarisation et autres) mais aussi l'ouverture aux cultures comme ressources et moyens pour développer une « *expertise plurilingue et interculturelle* » pour les enseignant-e-s et leurs élèves. Il faut toutefois préciser les aspects spécifiques de chaque langue de scolarisation et la culture respective. Afin de pouvoir considérer les besoins individuels des enseignant-e-s concerné-e-s, un projet modulable, avec un ancrage basé sur les spécificités de tous les projets immersifs dans l'espace BEJUNE, peut contribuer à une formation professionnalisante. La liste de propositions de modules ci-après pourrait servir de fil conducteur. En particulier, un tel projet pourrait porter sur les sept domaines suivants :

Modules	Contenus et objectifs
<b>1. « Promotion des échanges entre régions linguistiques »</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir organiser et participer à des échanges entre Suisse romande et Suisse alémanique (p. ex. avec l'aide de la <i>Fondation ch</i><sup>11</sup>, <i>Fondation Pro Patria</i><sup>12</sup>, etc.).</li> <li>- Savoir organiser des camps de classe dans une « autre » région linguistique, p. ex. sous forme d'un engagement environnemental d'une classe d'école, par exemple avec la <i>Fondation Actions en Faveur de l'Environnement</i> (FAFE)<sup>13</sup>.</li> <li>- Participer à des visites d'étude au Sudtyrol (<i>Libera Università di Bolzano</i>) ainsi que des visites en classes partenaires trilingues</li> <li>- Savoir organiser un voyage scolaire dans d'autres régions linguistiques.</li> </ul>

11 La *Fondation ch* promeut la collaboration confédérale entre les 26 cantons pour améliorer la compréhension entre les communautés linguistiques et les cultures du pays, ainsi que la collaboration entre les cantons et avec la Confédération. Pour toute information complémentaire : [www.chstiftung.ch](http://www.chstiftung.ch)

12 La *Fondation Pro Patria* est issue du Comité de la Fête nationale fondé en 1909. Les résultats de la collecte de fonds, s'élevant à environ trois millions de francs par an, proviennent du produit de la vente de l'insigne du 1er août riche de traditions et des timbres-poste Pro Patria. La Fondation Pro Patria soutient des projets dans le domaine de la conservation de la culture, du site construit, du paysage et du monument historique. L'attribution de contributions financières s'effectue en fonction de critères précis. Pour toute information complémentaire : [www.propatria.ch](http://www.propatria.ch)

13 La *Fondation Actions en Faveur de l'Environnement* (FAFE) organise, propose et gère des chantiers de volontaires – entre autres des classes scolaires – à travers toute la Suisse. Les volontaires effectuent des travaux pour la protection de la nature et l'entretien du patrimoine paysager en collaboration avec des employés communaux chargés de diriger ces travaux. Pour toute information complémentaire : [www.umwelteinsatz.ch](http://www.umwelteinsatz.ch)

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir organiser des projets communs autour d'une activité sportive ou musicale (collaboration entre classes/écoles de différentes régions linguistiques).</li> <li>- Savoir organiser des programmes de correspondance (lettres, courriels, <i>skype</i>).</li> </ul>
<b>2. « Hétérogénéité culturelle : enseigner en milieu interculturel »</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre la migration : psychosociologie et contexte, y compris la compréhension du choc culturel.</li> <li>- Repérer et répondre aux besoins particuliers des élèves allophones dans la salle de classe bi-/plurilingue.</li> <li>- Comprendre les enjeux de la migration sur la construction de l'identité de l'élève migrant et leurs répercussions sur les apprentissages.</li> <li>- Construire le lien école-famille et identifier les conditions nécessaires à sa construction.</li> <li>- Comprendre les enjeux des appartenances multiples : conflits, chances et difficultés, c'est-à-dire comprendre ce que cela veut dire d'être migrant.</li> </ul>
<b>3. « Hétérogénéité linguistique : la didactique du plurilinguisme »</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Connaître des notions, modèles et concepts fondamentaux relatifs à l'enseignement bi-/plurilingue ou en immersion (réciproque) et à la didactique des disciplines.</li> <li>- Acquérir des connaissances approfondies des mécanismes d'apprentissage/d'acquisition d'une langue (étrangère), y compris le sujet « les garçons et l'acquisition de langue(s) ».</li> <li>- Savoir tirer les conséquences pour la didactique et la méthodologie afférentes aux différents degrés d'enseignement.</li> <li>- Enseigner les langues de scolarisation (et autres) aujourd'hui : les spécificités du français langue seconde (FLS) et du <i>Deutsch als Zweitsprache</i> (DaZ).</li> <li>- Repérer et répondre aux besoins particuliers des élèves maîtrisant mal les langues de scolarisation.</li> <li>- Savoir promouvoir des stratégies générales d'apprentissage, des compétences interculturelles et de la médiation langagière.</li> <li>- Connaître des formes de différenciation intérieure dans la salle de classe bi-/plurilingue (élèves allophones ; élèves moins scolaires ; élèves autistes ; élèves dyslexiques ; élèves dysorthographiques ; élèves qui ont des troubles de la mémoire auditive, etc.).</li> </ul>
<b>4. « Approches didactiques concrètes &amp; évaluation en contexte bi-/plurilingue »</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Connaître le projet « <i>Brücken bauen – construire des ponts</i> » de la HEP-BEJUNE en collaboration avec la PH-BERN : des projets d'échanges entre des tandems d'enseignant-e-s et classes de différentes régions linguistiques.</li> <li>- Concrétiser des activités pédagogiques (préparation d'un voyage scolaire à travers la frontière linguistique, visite bilingue au musée<sup>14</sup>, etc.).</li> </ul>

14 La découverte du musée comme lieu d'apprentissage des langues se fait par exemple au *Musée Jurassien d'Art et d'Histoire* à Delémont sous forme d'un « imagier bilingue » ou d'un parcours en vieille ville. Pour toute information complémentaire : <http://www.mjah.ch>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir utiliser l'«autre» langue et réfléchir sur cette langue en tant que langue disciplinaire et en tant que langue de communication dans l'enseignement de la matière concernée, avec prise en compte d'aspects plus spécifiques (p. ex. façon de pratiquer le <i>translanguaging</i>, l'alternance codique, l'utilisation adéquate de la grammaire/du vocabulaire en salle de classe bi-/plurilingue, etc.).</li> <li>- Développer un <i>répertoire didactique</i> pour l'enseignement bi-/plurilingue (Causa, 2012).</li> <li>- Elaborer du matériel didactique d'enseignement/apprentissage bi-/plurilingue.</li> <li>- Connaître l'état de recherche actuel concernant l'évaluation en contexte bi-/plurilingue (Gajo, 2013).</li> <li>- Savoir développer des pratiques d'évaluation pour les prestations scolaires par rapport au contenu de la matière enseignée en contexte bi-/plurilingue.</li> <li>- Savoir évaluer la production orale (parler dialogue) : compétence communicative en contexte bi-/plurilingue.</li> <li>- Savoir évaluer la production et la réception orales et écrites : parler (monologue), écouter, écrire, lire.</li> <li>- Comprendre le rôle de traduction/de la grammaire/du vocabulaire dans l'enseignement bi-/plurilingue.</li> </ul>
<b>5. « Identité professionnelle plurilingue &amp; praticien réflexif »</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Réfléchir sur ses propres aptitudes d'apprentissage et d'enseignement en perspective du développement de l'activité d'enseignement bi-/plurilingue et de la recomposition identitaire bi-/plurilingue.</li> <li>- Réfléchir sur la formation pratique en mettant en œuvre, analysant et évaluant en situation réelle les connaissances théoriquement acquises.</li> <li>- Être encouragé en tant que praticien-ne à faire preuve d'esprit critique et réflexif vis-à-vis de son activité d'enseignement et à suivre, une fois la formation continue achevée, les nouveaux développements intervenant dans le domaine de l'enseignement bi-/plurilingue de façon à les intégrer dans son travail.</li> <li>- Savoir collaborer avec le corps enseignant et avec les degrés scolaires précédents et subséquents en ce qui concerne la coordination entre enseignement des langues étrangères et enseignement des disciplines, ainsi qu'entre les autres matières, ceci afin de garantir la cohérence horizontale et verticale.</li> <li>- Savoir utiliser les différentes formes de documentation écrite en tant qu'instrument de réflexion, de planification et de documentation pour l'apprentissage des langues/cultures (par les enseignant-e-s ainsi que les élèves).</li> <li>- Planifier et écrire un mémoire final qui soit axé sur l'articulation entre théorie et pratique, rédigé individuellement ou en groupe et consacré à un thème lié à l'enseignement bi-/plurilingue ou par immersion (réciproque).</li> </ul>

<b>6. « Les TICE dans l'enseignement bi-/plurilingue »</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Connaître les supports médiatiques et matériels pédagogiques.</li> <li>- Utiliser ces supports et matériels en phase de développement et d'expérimentation en vue de leur intégration dans l'enseignement bi-/plurilingue.</li> <li>- Concrétiser des tâches qui tiendront compte de la relation entre discours, contenu, culture et savoir répondre à la pluralité des individus, des contextes et des activités sociales des projets bi-/plurilingues (Narcy-Combes, 2005).</li> <li>- Savoir créer et utiliser un forum pour le partage de références bibliographiques ou de sitographiques intéressantes.</li> <li>- Savoir créer et utiliser un forum d'entraide pour les problèmes informatiques, techniques ou linguistiques.</li> </ul>
<b>7. « Les politiques éducatives et linguistiques »</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre ce qui se passe autour de l'école bi-/plurilingue ou en immersion (réciproque) (p. ex. des aspects sociolinguistiques, activités du <i>Forum du Bilinguisme</i><sup>15</sup>, etc.).</li> <li>- Savoir conseiller, en tant qu'interlocuteur et personne de référence, dans le cadre de l'organisation scolaire et du développement de l'école, de l'enseignement et sa qualité, pour toute question autour de l'enseignement bi-/plurilingue ou en immersion (réciproque).</li> <li>- Savoir favoriser la collaboration ainsi que la coordination entre l'enseignement de la langue et l'enseignement de la discipline.</li> <li>- Réfléchir sur les politiques éducatives et linguistiques nationales et internationales pour démontrer la perspective des décideurs (<i>policy makers</i>).</li> </ul>

Ainsi, l'intégration réflexive de son propre enseignement devient une démarche importante dans la formation continue et nécessite de l'enseignant-e « un travail introspectif et autobiographique sur son propre parcours formatif afin de construire une identité professionnelle (et personnelle) d'« enseignant réflexif » » (Causa, 2012, p. 43). Parmi les contenus choisis par les actrices/acteurs du terrain, nous pouvons identifier le renforcement de certains axes de travail et l'émergence de nouvelles orientations :

- améliorer l'efficacité et la qualité de l'enseignement bi-/plurilingue ;
- promouvoir le socle de toute formation tout au long de la vie : la pratique professionnelle ;
- mettre en valeur l'hétérogénéité linguistique et culturelle dans nos salles de classes d'aujourd'hui ;

15 Le *Forum du Bilinguisme* est une fondation créée à Biel/Bienne en 1996 qui a pour but la promotion du bi- et du plurilinguisme à travers l'observation scientifique et par la prise de mesures qui facilitent la cohabitation de plusieurs cultures linguistiques à Bienne, dans le canton de Berne et dans toute la Suisse plurilingue. Pour toute information complémentaire : [www.bilinguisme.ch](http://www.bilinguisme.ch)

- faire en sorte que les professionnel-le-s de l'enseignement bi-/plurilingue puissent profiter à un maximum d'une telle formation continue.

Sur le plan organisationnel, le volume de la formation continue (travail personnel et partie pratique inclus) pourrait correspondre à un total d'un minimum de 10 crédits définis selon le système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS), soient 300 heures de travail, dont 60 heures de travail pratique.

Pour résumer, l'objectif de la formation sera de répondre aux besoins des enseignant-e-s ayant des élèves d'origines linguistiques et culturelles diversifiées en développant des compétences linguistiques et interculturelles ainsi que des outils pédagogiques et didactiques adéquats pour devenir des professionnel-le-s de l'enseignement bi-/plurilingue.

## 5. Conclusion

Les quatre parties qui composent ce texte développent, sous des angles différents et complémentaires, les conditions et les conséquences pratiques de la mise en œuvre d'un curriculum professionnalisant portant sur une éducation inclusive, plurilingue et interculturelle. Dans la *Filière Bilingue*, une école avec une grande diversité linguistique et culturelle, la formation professionnelle pour les enseignant-e-s est loin d'être achevée. À long terme, il serait utile pour une nouvelle génération d'enseignant-e-s des écoles bi-/plurilingues de mettre sur pied un dispositif de formation à la HEP qui fasse preuve d'une cohérence interne, y compris la promotion des langues de scolarisation (et autres) et des aspects interculturels. Des certifications spécifiques (« diplôme bi-/plurilingue ») pourraient valoriser le travail précieux des praticien-ne-s du terrain qui enseignent dans des classes de plus en plus hétérogènes.

En conséquence, il y a des pistes qui apparaissent, notamment celles que trace la construction curriculaire. Dès lors, comment former les enseignant-e-s des écoles bi-/plurilingues et quelle attentes à la fin d'un tel curriculum? Pour répondre à ces questions, il faudrait envisager de définir vers quoi on va dans un dispositif de formation, ne serait-ce que par rapport à un minimum d'exigences finales. En outre, une telle formation au plurilinguisme soutiendrait la mise en place de réseaux consacrés à la professionnalisation de l'enseignement bi-/plurilingue en vue d'assurer le développement de ce domaine, l'échange d'informations et la collaboration interdisciplinaire. En conséquence, les écoles n'auraient plus besoin de travailler de manière isolée, mais pourraient apprendre les uns des autres en liant la recherche et la pratique. À cet effet, il serait éventuellement possible de minimiser les problèmes de recrutement de personnel de haute qualité pour ces écoles dans la mesure où l'on arriverait à avoir des participant-e-s motivé-e-s qui disposeront d'une expertise plurilingue et interculturelle et qui seront potentiellement intéressé-e-s à travailler dans des écoles bi-/plurilingues.

Un dispositif de formation professionnalisant encourage en outre les participant-e-s qui travaillent déjà dans une école bi-/plurilingue à faire preuve d'esprit critique et réflexif vis-à-vis de leur activité d'enseignement et à suivre, une fois la forma-

tion complémentaire achevée, les nouveaux développements intervenant dans le domaine de l'enseignement bi-/plurilingue ou en immersion (réciproque) de façon à les intégrer dans leur travail.

Pour en revenir à la *Filière Bilingue* qui servait d'école exemplaire pour la conception, la mise en œuvre et l'évaluation d'un projet modulable consacré à la professionnalisation de l'enseignement bi-/plurilingue, il importe de souligner la situation biennoise favorable — le français et l'allemand étant presque universellement présents dans la vie de tous les jours — pour la construction d'un tel curriculum à la HEP. Mais il ne faut pas minimiser les difficultés et défis que pose la collaboration entre deux langues et cultures respectives pour les actrices/acteurs dans la *Filière Bilingue* et autour du projet pilote. Malgré ce fait, c'est aussi une chance énorme pour toutes les personnes concernées en raison de la richesse culturelle et linguistique. Les expériences vécues jusqu'à présent ont l'air de confirmer la faisabilité de tels projets, leur pertinence et leur attractivité, mais également la complexité de leur fonctionnement. Généraliser les promotions de ce type de programme scolaire semble encore prématuré, il conviendrait de procéder à des recherches de haute qualité. Leur potentiel, en revanche, semble être très grand. Un curriculum professionnalisant à la HEP arriverait peut-être même à créer un effet de levier pour d'autres écoles bi-/plurilingues en devenir. En résumé, développer le plurilinguisme à l'école présupposerait un curriculum plurilingue professionnel à la HEP qui se donne comme enjeu non seulement une promotion des langues (de scolarisation et autres) et des cultures comme ressources, mais aussi d'une vraie synergie entre tous les acteurs concernés (futur-e-s enseignant-e-s, directrices/directeurs de l'école, formatrices/formateurs, chercheur-e-s, *policy makers*) par le biais d'une participation active pour développer une « expertise plurilingue et interculturelle » pour les enseignant-e-s et leurs élèves.

Bien entendu, la question autour d'une mise en place d'un curriculum professionnalisant présupposerait une réflexion d'ensemble sur la continuité — pour la formation continue ainsi que pour la formation initiale. Les lignes qui précèdent ont montré que penser un curriculum plurilingue professionnel dans son économie linguistique et disciplinaire d'ensemble ne saurait aboutir à un cadre de référence. Il faudrait en tout cas l'organiser de façon qu'il s'inscrive dans une durée des études — ainsi dans la formation initiale que dans la formation continue — qui n'est pas simplement à imaginer en termes de continuité méthodologique entre différents cycles, mais aussi en termes de relation de complémentarité et de distinction entre ces cycles : continuité nécessaire et nécessaire différenciation en fonction des disciplines et des degrés scolaires. Le défi serait probablement de concevoir un curriculum qui permette de tirer le meilleur profit des expériences vécues en salle de classe bi-/plurilingue et de stimuler les élèves en tenant compte des capacités qu'ils développent avec ce mode d'éducation inclusive, plurilingue et interculturelle.

Cependant, pour terminer sur une note plus réflexive, un curriculum professionnalisant orienté vers le plurilinguisme et l'interculturalité pourrait sûrement contribuer à une meilleure compréhension entre les régions linguistiques en Suisse en passant de la cohabitation aux vrais échanges entre communautés linguistiques. De surcroît, il semble bien qu'un tel projet ambitieux puisse devenir un moteur

pour la réflexion sur la professionnalisation s'il est pensé en continu et favorable à une véritable alternance entre théorie et pratique.

### Remerciements

Je remercie cordialement Ariane Tonon, Laurent Gajo, Jean-Paul Narcy-Combes et Bernard Wentzel de leurs remarques très inspirantes.

### Références

- Buser, M. (2014). Deux plans d'études, une école : scolarisation plurilingue dans la FiBi de Biel/Bienne. Une école publique basée sur le concept de l'enseignement par immersion réciproque. Portrait de la Filière Bilingue. *Enjeux Pédagogiques*, 23, 31-36.
- Causa, M. (Ed.) (2012). *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements*. Bruxelles : De Boeck.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2011). Focus on multilingualism : A study of trilingual writing. *The Modern Language Journal*, 95 (3), 356-370.
- Christian, D. (1994). *Two-Way Bilingual Education : Students Learning through Two Languages*. Santa Cruz & Washington : National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Fortune, T. W., & Menke M. R. (2010). *Struggling Learners and Language Immersion Education : Research-Based, Practitioner-Informed Responses to Educators' Top Questions*. Minneapolis : CARLA Publication Series (The Center for Advanced Research on Language Acquisition).
- Fortune, T. W., & Tedick D. J. (Eds.) (2008). *Pathways to Multilingualism : Evolving Perspectives on Immersion Education*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Gajo, L. et al. (2013). Enseignement bilingue et évaluation : réflexions sur la conception de tests de niveaux. *Recherches et applications (le français dans le monde) — Évaluer en didactique des langues/cultures : continuités, tensions, ruptures*, 53, 126-137.
- Garcia, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century : A Global Perspective*. Malden : Wiley-Blackwell.
- Lenoir, Y., & Bouillier-Oudot M.-H. (2006). *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.
- Lindholm-Leary, K. (2001). *Dual Language Education*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Lindholm-Leary, K. et al. (2007). *Guiding Principles for Dual Language Education*. Washington : Center for Applied Linguistics CAL.
- Lyster, R. (2009). Linking languages through a bilingual read-aloud project. *Language Awareness*, 18 (3-4), 366-383.
- Merkelbach, C., Bachmann, D., Buser, M., Le Pape Racine, C., & Walther, P. (2013). *Rapport intermédiaire pour l'évaluation de la Filière Bilingue*. Biel/Bienne : Ville de Biel/Bienne.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC, vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.
- Narcy-Combes, J.-P. (à paraître). De la complémentarité des domaines pour un didacticien des langues : quelle place pour les multilittératies. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 2/2014.
- Tardif, M. (2005). *Le parcours de formation à la HEP-BEJUNE – Vision et principes curriculaires*. Biel/Bienne : Editions BEJUNE.



- Tardif, M. (2006). *Vision stratégique et plan de développement pour la Haute Ecole pédagogique BEJUNE*. Biel/Bienne : Editions BEJUNE.
- Van den Akker, J. et al. (2008). *Perspectives curriculaires sur l'éducation plurilingue*. Eschede : SLO (Institut néerlandais pour l'élaboration de curriculums). Sur internet : [http://www.coe.int/t/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/SLO\\_persp2010\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/SLO_persp2010_FR.pdf)
- Walther, P., Buser, M., Cuendet, E., Merkelbach, C., & Straehl, C. (2014). *Konzept der Filière Bilingue*. Biel/Bienne : Ville de Biel/Bienne.
- Wentzel, B. (2012). Places multiples de la recherche dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. *Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignant(e) s. Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 14, 61-82.
- Wentzel, B. (2014). *Professionnalisation de la formation des enseignants : le cas de la Suisse*. Rapport scientifique final du projet FNS (13DPD3\_136849).

## Annexe : Questionnaire pour les enseignant-e-s des écoles bi-/plurilingues dans l'espace BEJUNE

### Questionnaire / Fragebogen : Enseignant-e-s / Lehrpersonen

Nous vous saurions gré de nous aider à améliorer la formation des présent-e-s et futur-e-s enseignant-e-s des **écoles plurilingues**. Ce questionnaire nous fournira des informations importantes pour le développement d'une formation continue plurilingue professionnelle :

Bitte helfen Sie uns, die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen der **mehrsprachigen Schulen** weiter zu verbessern. Mit den Angaben aus diesem Fragebogen erhalten wir wichtige Hinweise für die Entwicklung einer professionellen mehrsprachigen Weiterbildung :

#### Enseignant-e ou directeur-directrice / Lehrperson oder SchulleiterIn

Ecole primaire / Primarstufe : ☐ Lieu / Ort: .....

Ecole enfantine / Kindergarten : ☐ Lieu / Ort: .....

Niveau secondaire/ Sekundarstufe : ☐ Lieu / Ort: .....

☐ Secondaire I/ Sek.I-Stufe ☐ Secondaire II/ Sek.II-Stufe

#### Motivation quant à l'école bilingue / Motivation für die zweisprachige Schule

Veuillez cocher les affirmations importantes dans **votre choix professionnel pour l'école bilingue**.

(1 = correspond tout à fait, 2 = correspond plutôt, 3 = correspond peu, 4 = ne correspond pas du tout)

Bitte kreuzen Sie **diejenigen Gründe an, weshalb Sie sich dafür entschieden haben, in einer zweisprachigen Schule zu arbeiten**. (1 = trifft sehr zu, 2 = trifft eher zu, 3 = trifft eher *nicht* zu, 4 = trifft gar nicht zu)

	1	2	3	4
La maîtrise de plusieurs langues est en général un atout pour moi et mes élèves. / Es ist ganz allgemein von Vorteil für mich und meine SchülerInnen, mehrere Sprachen zu beherrschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le projet d'immersion vous apporte-t-il quelque chose en tant que praticien-ne : / Das Immersionsprojekt bringt mir etwas :				
- sur le plan didactique / auf didaktischer Ebene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- sur le plan personnel / auf beruflicher Ebene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
On parle régulièrement l'allemand et le français dans mon environnement extra-scolaire. / Im meinem Umfeld ausserhalb der Schule wird regelmässig deutsch und französisch gesprochen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'école bilingue m'offre un environnement inspirant. / Die zweisprachige Schule bietet mir ein inspirierendes Umfeld.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'améliore mes compétences langagières et interculturelles en contexte plurilingue à l'école. / Ich verbessere meine eigenen sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen im mehrsprachigen Umfeld meiner Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Aviez-vous d'autres raisons d'avoir choisi l'école bilingue comme lieu de travail ? / Gab es für Sie weitere Gründe, warum Sie die zweisprachige Schule als Arbeitsort gewählt haben ?

.....

.....

.....

# 1. Intégration de la recherche / Einbettung von Forschung

Veuillez cocher les thématiques importantes dans votre choix des **sujets qui vous intéressent pour approfondir une thématique autour du sujet du « plurilinguisme »**.

(1 = très intéressant, 2 = intéressant, 3 = plutôt peu intéressant, 4 = pas intéressant)

Bitte kreuzen Sie diejenigen **Themen rund um den Bereich « Mehrsprachigkeit » an, die Sie gerne vertiefen möchten**. (1 = sehr interessant, 2 = interessant, 3 = eher interessant, 4 = nicht interessant)

	1	2	3	4
<b>L'acquisition d'une langue</b> (étrangère) / (Fremd-) <b>Spracherwerb</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'enseignement <b>bilingue</b> ou l'enseignement par <b>immersion (réciproque)</b> / <b>Zweisprachiger Unterricht</b> oder <b>(reziproker Immersionsunterricht)</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'enseignement <b>plurilingue</b> : le plurilinguisme de mes élèves et les enjeux didactiques qui en résultent / <b>Mehrsprachiger Unterricht</b> : die Mehrsprachigkeit meiner SchülerInnen und die daraus resultierenden didaktischen Herausforderungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La <b>dimension interculturelle</b> en salle de classe plurilingue / Die <b>interkulturelle Dimension</b> im mehrsprachigen Klassenzimmer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

# 1. Professionnalité et identité professionnelle / Professionalität und berufliche Identität

<b>Hiérarchie</b> :numérotez de 1 à 6 / <b>Rangfolge</b> : nummerieren Sie von 1 bis 6	Quels sont les points les plus pertinents qui définissent un-e enseignant-e professionnel-le qui travaille dans une école plurilingue ? / Welches sind die wichtigsten Punkte, die eine professionelle Lehrperson definieren, die in einer mehrsprachigen Schule arbeitet ?
	Un-e enseignant-e qui a élaboré sa <b>propre biographie langagière</b> / Eine Lehrperson, die ihre <b>eigene Sprachbiographie</b> kennt
	Un-e enseignant-e qui a élaboré sa <b>propre biographie culturelle</b> / Eine Lehrperson, die ihre <b>eigene kulturelle Biographie</b> kennt

	Un-e enseignant-e qui a élaboré sa <b>propre biographie professionnelle</b> / Eine Lehrperson, die ihre <b>eigene Berufsbiographie kennt</b>
	Un-e enseignant-e qui a lu <b>les histoires de vie des élèves plurilingues</b> / Eine Lehrperson, die die <b>Lebensgeschichten der mehrsprachigen SchülerInnen</b> kennt
	Un-e enseignant-e qui a lu <b>les histoires de vie des parents des élèves plurilingues</b> / Eine Lehrperson, die die Lebensgeschichten der Eltern der mehrsprachigen SchülerInnen kennt
	Un-e enseignant-e qui connaît des stratégies de supports d'éveil aux langues ( <i>Language Awareness</i> )/ Eine Lehrperson, die Strategien zum Entdecken der Sprachen (Sensibilisierung) kennt

**1** : le point le plus important/ der wichtigste Punkt --- **6** : le point le moins important/ der unwichtigste Punkt

## 2. Praticien réflexif / Reflektierender Praktiker

Veuillez cocher les sujets importants concernant une **réflexion de votre pratique en tant qu'enseignant-e dans une école plurilingue**.

(1 = très important, 2 = important, 3 = plutôt peu important, 4 = sans importance)

Bitte kreuzen Sie diejenigen **Themen an, über welche Sie in Bezug auf Ihre Unterrichtspraxis als Lehrperson einer mehrsprachigen Schule kritisch hinterfragen könnten**.

(1 = sehr wichtig, 2 = wichtig, 3 = eher wichtig, 4 = unwichtig)

	1	2	3	4
Réflexion sur <b>l'intégration des élèves allophones</b> dans ma classe / Nachdenken über <b>die Integration der allophonen SchülerInnen</b> in meine Klasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Réflexion sur <b>l'éveil aux langues</b> : sensibilisation au plurilinguisme / Nachdenken über <b>Sprachbewusstsein</b> : Sensibilisierung bezüglich Mehrsprachigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Réflexion sur <b>l'intégration des élèves moins scolaires</b> (« struggling learners ») dans ma classe plurilingue/ Nachdenken über die <b>Integration von schwächeren SchülerInnen</b> (« struggling learners ») in meine mehrsprachige Klasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Réflexion sur <b>la dimension interculturelle</b> dans ma salle de classe plurilingue/ Nachdenken über <b>Interkulturalität</b> in meiner mehrsprachigen Klasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Réflexion sur <b>mes propres stratégies linguistiques pour apprendre une langue (étrangère)</b> / Über <b>meine eigene Sprachstrategien</b> nachdenken, die ich anwende, um eine (Fremd-)sprache zu erlernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 3. Savoirs et compétences / Wissen und Kompetenzen

Quel est selon vous **le point fort positif** le plus marquant concernant l'enseignement par immersion (réciproque) ? / Welches ist aus Ihrer Sicht **der wichtigste positive Punkt** was (reziproken) Immersionsunterricht betrifft ?

.....

.....

**D'autres sujets autour du bi-/ plurilinguisme (enseignement immersif)** qui m'intéresseraient pour approfondir à la base de théories scientifiques : / **Weitere Themen im Zusammenhang mit Zwei-/Mehrsprachigkeit (Immersionsunterricht)**, die ich mir vorstellen könnte, aufgrund von wissenschaftlichen Theorien zu vertiefen :

.....

.....

Quel est selon vous **le point fort négatif** le plus marquant concernant l'enseignement par immersion (réciproque) ? / Welches ist aus Ihrer Sicht **der wichtigste negative Punkt** was (reziproken) Immersionsunterricht betrifft ?

.....

.....

### 4. Alternance théorie – pratique / Theorie – Praxis Bezug

*Evaluation et qualité de votre programme en immersion (réciproque) : quels résultats de recherche pourraient vous aider à améliorer l'enseignement dans votre programme immersif ? / Auswertung und Qualitätssicherung in Ihrem (reziproken) Immersionsprogramm : welche Forschungsergebnisse würden Ihnen helfen, konkrete Verbesserungen in Ihrem immersiven Unterricht zu erzielen ?*

.....

.....

Quelle **thématique liée au bi-/plurilinguisme** souhaiteriez-vous aborder afin de trouver des réponses à vos questions concernant le « système plurilingue » de votre école ? / Welche **Thematik rund um das Thema Zwei-/Mehrsprachigkeit** würde Sie zur Vertiefung interessieren, um Antworten auf Fragen zum « mehrsprachigen System » in Ihrer Schule zu erhalten ?

.....

.....

### 5. Développement professionnel / Berufliche Entwicklung

Veuillez cocher les thématiques importantes dans votre choix des sujets qui vous intéressent pour développer **un répertoire didactique plurilingue**.

(1 = très intéressant, 2 = intéressant, 3 = plutôt peu intéressant, 4 = pas intéressant)

Bitte kreuzen Sie diejenigen Themen an, die Sie am meisten interessieren, wenn es darum geht, ein **mehrsprachiges didaktisches Repertoire zu entwickeln**. (1 = sehr interessant, 2 = interessant, 3 = eher ininteressant, 4 = nicht interessant)

	1	2	3	4
Analyse et discussion de <b>matériaux didactiques pour les classes plurilingues</b> , de manuels scolaires, des plans de leçons / Analyse und Diskussion von <b>didaktischem Material für die mehrsprachigen Klassen</b> , von Lehrmitteln, von Lektionsplänen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des <b>enregistrements audio/films de vous</b> pendant l'enseignement dans la salle de classe plurilingue / <b>Film-/Tonaufnahmen von Ihnen</b> während des Unterrichts in der mehrsprachigen Klasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Réflexion sur <b>les politiques éducatives et linguistiques</b> en Suisse et ailleurs/ Nachdenken über <b>Bildungs- und Sprachen-Politik in der Schweiz oder im Ausland</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 6. Formation professionnelle *life span* / Lebenslanges Lernen im Beruf

Pourriez-vous décrire les changements les plus grands dans votre enseignement depuis que vous travaillez dans une école bi-/plurilingue ? / Könnten Sie bitte die wichtigsten Änderungen bei Ihrem Unterrichten beschreiben, seit Sie in einer zweisprachigen Schule ?

.....

Est-ce que votre gestion et votre conduite de la classe a été modifiée par l'enseignement par immersion (réciproque) ? Comment votre enseignement a-t-il changé depuis que vous travaillez dans une école plurilingue ? / Hat sich Ihre Klassenführung durch den (reziproken) Immersionsunterricht verändert ? Wie hat sich Ihr Unterricht verändert, seit Sie in einer mehrsprachigen Schule arbeiten ?

.....

Est-ce que l'enseignement bilingue a provoqué en vous un sentiment d'insécurité (linguistique) ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi pas ? / Hat der Immersionsunterricht eine (sprachliche) Unsicherheit in Ihnen ausgelöst ? Wenn ja, warum ? Wenn nein, warum nicht ?



## 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-BEJUNE<sup>1</sup> 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 *Eléments 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<sup>re</sup> année à la 6<sup>re</sup> année dans les cantons de Berne et du Jura, de la 1<sup>re</sup> à la 5<sup>re</sup> année dans le canton de Neuchâtel. Un ou deux ans d'école enfantine précèdent le cycle primaire<sup>2</sup>. 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 DIP<sup>3</sup> (Direction de l'instruction publique du canton de Berne, 2011) ;
- 491 enseignants pour le canton du Jura selon l'Office fédéral de la statistique<sup>4</sup> (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)

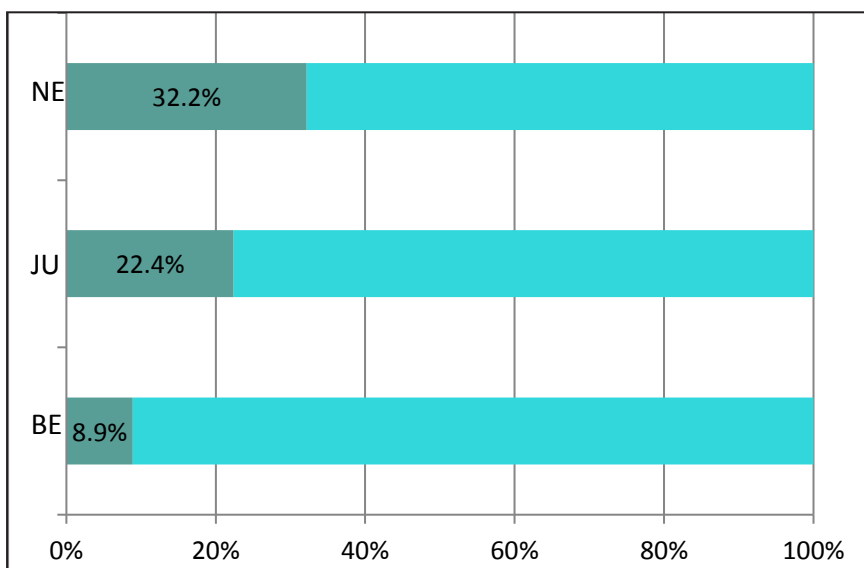
- 119 du canton du Jura (24.3 % des JU)
- 299 du canton de Neuchâtel (34.4 % des NE)

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'école<sup>5</sup>), les Bernois du 22 juin au 30 septembre 2010 (total : 101 jours, dont 43 ou 48 jours d'école<sup>6</sup>) 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.

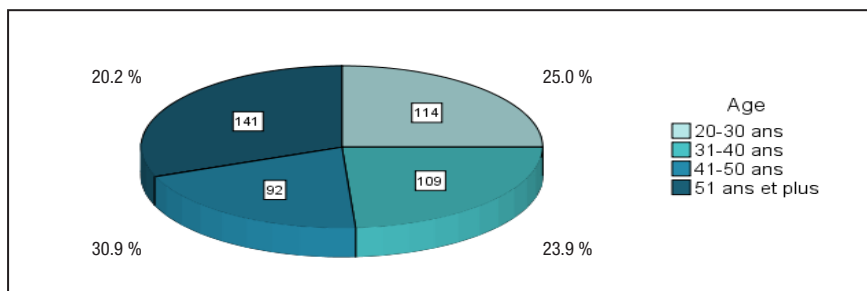
### 3.2.1 Répartition par catégories d'âge

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 Jura<sup>7</sup>, 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	
<b>BE</b>	Effectif	<b>9</b> (638)	<b>14</b> (1252)	<b>12</b> (1544)	<b>31</b> (2398)	<b>66</b> <b>(5832)</b>
<b>JU</b>	Effectif	<b>32</b> (80)	<b>21</b> (75)	<b>25</b> (82)	<b>32</b> (254)	<b>110</b> (491)
		40.0%	28.0%	30.5%	12.6%	22.4%
<b>NE</b>	Effectif	<b>73</b> (136)	<b>74</b> (226)	<b>55</b> (165)	<b>78</b> (343)	<b>280</b> (870)
		53.7%	32.7%	33.3%	22.7%	<b>32.2%</b>

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	
<b>JU + NE Effectif</b>	<b>105</b> (216)	<b>95</b> (301)	<b>80</b> (247)	<b>110</b> (597)	<b>390</b> <b>(1361)</b>
	48.6%	31.6%	32.4%	18.4%	<b>28.7%</b>

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	
<b>BE</b>	43 65.2%	23 34.8%	66
<b>JU</b>	87 79.1%	23 20.9%	110
<b>NE</b>	239 85.4%	41 14.6%	280
<b>Total</b>	<b>369</b> 80.9%	<b>87</b> 19.1%	<b>456</b>

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
<b>Total</b>	<b>456</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

Tableau 4. Répartition par nombre de langues parlées



Alors que leur formation professionnelle initiale<sup>8</sup> 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 maba<sup>9</sup>) 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 <sup>10</sup>	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'école<sup>11</sup>). 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.

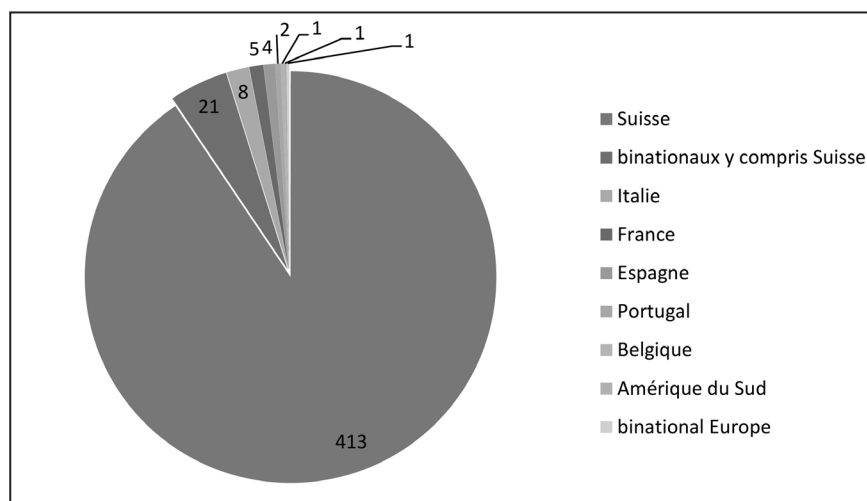
Si la langue est un élément important lorsqu'on évoque les questions d'hétérogénéité culturelle, il nous a paru utile de connaître trois autres indicateurs :

- 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<sup>re</sup> 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 <sup>re</sup> 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
<b>Total</b>	<b>140</b>	<b>118</b>	<b>96</b>	<b>85</b>	<b>14</b>	<b>3</b>	<b>456</b>

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 3<sup>12</sup> ;
- 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
<b>Total</b>	<b>456</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

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
<b>Total</b>	<b>456</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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](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/infotek/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](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<sup>e</sup> 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%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<sup>e</sup> 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"/>
<b>* 3. Troisième série</b>				
	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 <sup>e</sup> 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.



## Chapitre VII

# Les relations école-famille : questions méthodologiques

Antonio Iannaccone & Francesco Arcidiacono

### Introduction

Dans un livre consacré à l'étude de l'*Hétérogénéité linguistique et culturelle dans le contexte scolaire*, la question des relations école-famille pourrait sembler, à première vue, trop large et donc faiblement utile pour apporter une contribution significative à un thème très spécifique, d'habitude exploré dans une perspective linguistique, sociolinguistique ou sociologique. En réalité, l'attention spécifique que cet ouvrage, à partir du titre, porte aux dimensions contextuelles et éducatives demande à notre avis un éclaircissement complémentaire du système de relations sociales dans lequel l'*hétérogénéité linguistique et culturelle* se manifeste.

Les raisons pour un tel choix sont multiples. La première est liée à la nécessité de comprendre les relations « dynamiques » entre ces hétérogénéités et les processus sociaux qui constituent le cadre dans lequel de telles relations se manifestent. Une vaste littérature scientifique a déjà montré comment la pluralité des compétences linguistiques et les spécificités « culturelles » exhibées dans une classe scolaire peuvent alimenter des investigations largement centrées sur l'étude des performances langagières et des conduites sociales. Ceci dans le but d'établir des relations causales entre « diversités » et « processus de développement-apprentissage ». Si ces recherches ont apporté une contribution majeure dans la prise de conscience de l'articulation entre dimensions sociales et culturelles d'une part et processus psychologiques de l'autre, il nous semble pourtant utile de mettre en évidence quelques éléments critiques qui découlent d'une lecture « socioculturelle » de ce type de travaux et des épistémologies qui les caractérisent. Dans les quelques lignes suivantes, sans aucune prétention d'exhaustivité, nous essayerons de démontrer l'importance d'une perspective d'investigation alternative, notamment centrée sur l'analyse des *processus d'interaction* qui se déroulent dans des contextes « concrets »<sup>1</sup>. Il s'agit - à notre avis - d'une manière d'aborder la problématique de l'hétérogénéité pour contribuer à l'explication des aspects négligés dans l'élaboration sociale des compétences langagières et psychologiques en classe. Plusieurs de nos recherches (Marsico & Iannaccone, 2012; Arcidiacono, 2013; Iannaccone & Marsico, 2013; Pontecorvo & Arcidiacono, 2014) mettent en évidence l'utilité de ce type de choix méthodologique qui exige une focalisation sur les interactions dans les contextes de vie réelle où les acteurs sociaux agissent. Cela demande aux chercheurs d'adopter

1 L'idée de contexte « concret » se réfère ici à sa validé écologique dans le sens de Bronfenbrenner (1979, 2005).

une optique d'investigation contextualisée et des méthodes proches des pratiques ethno-méthodologiques.

La deuxième raison se réfère à la question des *niveaux d'analyse adéquats* à choisir dans l'étude de l'hétérogénéité *linguistique* et *culturelle* en contexte scolaire. Nous croyons que la nature largement sociocognitive et socioculturelle des hétérogénéités que l'on peut observer en classe oblige les chercheurs à prendre en considération très sérieusement l'existence de plusieurs niveaux d'activité psychologique (articulés entre eux) dont il faut tenir compte dans l'analyse. En se limitant par exemple au problème de la simple exhibition des différences de compétences langagières ou sociales en classe, la centration sur ce que les individus savent ou ne savent pas faire devrait rendre compte exhaustivement des différences observées. En effet, les approches sociocognitives et socioculturelles ont largement montré comment les compétences dépendent de processus sociaux plus larges, incluant la représentation des savoirs et des dispositifs qui les véhiculent, les comparaisons interindividuelles, les formes d'intelligences distribuées, les étayages offerts par les autres (Valsiner, 2013).

Sur la base de ce cadre théorique et des résultats de nos propres recherches, nous pouvons raisonnablement affirmer que la prise en compte des deux raisons que nous venons de présenter apporterait des avantages importants à la compréhension des activités psychologiques et notamment de celles qui se développent dans les zones de contact entre contextes (par exemple dans le cas des interactions école-famille que nous allons aborder dans la suite de ce chapitre). Nous sommes convaincus qu'une telle approche méthodologique, qui privilégie les dimensions *dynamique* et *contextualisée*, ouvrirait plusieurs pistes d'explication des faits observés. Cette option pourrait effectivement offrir une alternative valide aux recherches qui étudient l'hétérogénéité dans les classes scolaires en tant que « phénomènes statiques » et « intra-individuels ».

## 1. Les intersections famille-école

Pour illustrer notre proposition, parmi d'autres nombreuses exemplifications possibles, nous avons choisi le domaine des relations famille-école, parce que ces relations constituent, sans doute, l'un des thèmes récurrents dans le débat international en sciences de l'éducation. Malgré que les études scientifiques menées sur les relations famille-école soient très nombreuses, et par conséquent larges et variées, la complexité de l'articulation entre les deux micro-contextes (l'école d'une part et la famille d'une autre) laisse ouverte, dans la perspective méthodologique discutée dans le paragraphe précédent, la possibilité d'étudier de manière plus approfondie certaines caractéristiques psychosociales de cette relation.

Dans ce chapitre, nous essayerons de réfléchir aux niveaux d'analyses et aux appareillages méthodologiques appropriés pour l'étude des aspects concernant les relations famille-école qui échappent aux dispositifs d'investigation plus traditionnels. Nous partons du présupposé que la complexité de la vie sociale et, de manière plus spécifique, celle des transitions des acteurs sociaux entre multiples contextes

d'activité, demande, de la part du chercheur, une prise de conscience aigüe des focalisations choisies pour investiguer scientifiquement ces objets. Nous essaierons donc de mettre en évidence des aspects de cette multiplicité en privilégiant les éléments que dans nos propres recherches semblent avoir joué un rôle primordial dans la définition du champ de recherche et dans les conséquentes interprétations des données.

Comme pour toutes activités psychosociales, les activités des individus dans le cadre de contextes institutionnels peuvent être étudiées avec une focalisation allant d'un niveau « individuel » jusqu'aux cadres socio-culturels plus larges (Doise, 1982). Le choix du niveau d'analyse peut dépendre autant de la question soulevée par le chercheur que des options épistémologiques qu'il établit dans le cadre de son travail. Dans les deux cas, le choix d'un niveau spécifique d'analyse ne peut pas exclure la prise en compte de l'articulation entre les différents éléments du phénomène (y compris le risque d'une lecture partielle des résultats de l'étude). Les recherches existantes en matière d'interconnexions entre famille et école utilisent un cadre théorique et des méthodologies qui nous portent à réfléchir au niveau d'analyse choisie et par rapport au rôle attribué aux contextes.

En fait, dans la littérature disponible on peut repérer de très nombreuses recherches qui proposent des explications et des interprétations de différents types de relations entre l'école et la famille, notamment sur les modalités de participation des parents aux activités scolaires. Ces données ont été principalement obtenues par des méthodes d'enquête qui recueillent les déclarations des parents (ou du personnel de l'école) au moyen d'entretiens, de questionnaires et d'autres outils de ce genre. D'autres contributions, aussi très nombreuses, explicitent les différentes représentations de l'école par les parents sur la base d'ethnothéories du développement et de l'apprentissage (Rubin & Chung, 2006 ; Lancy, 2012). Récemment, Dusi (2012) a pris en compte une série de contributions de recherche sur les relations école-famille dans plusieurs pays européens : dans son analyse, il a identifié des changements profonds dans la société contemporaine et dans les choix éducatifs et politiques au sujet de certains de ces éléments qui pourraient affecter les dynamiques entre les deux contextes. D'autres travaux tels que la recherche de Bérubé, Poulin et Fortin (2007) avaient déjà souligné la difficulté de parvenir à une vision commune de la recherche sur la relation entre les parents et l'école. L'accent a été donc mis sur la multi-dimensionnalité de ce domaine de recherche (Epstein & Dauber, 1991 ; Grolnick & Slowiaczek, 1994 ; Eccles & Harold, 1996 ; Kohl, Lengua & McMahon, 2000 ; Deslandes & Bertrand, 2005).

Un troisième type de recherche a mis l'accent sur la présence/participation des parents aux activités scolaires. Dans leur contribution sur les relations école-famille en présence d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage, Epstein (1990) et Connors et Epstein (1995) ont mis en évidence le rôle de l'information que l'école offre aux parents, le type de communication entre les deux contextes, le degré de participation des parents aux activités d'apprentissage à la maison, l'engagement des parents dans les activités qui ont lieu à l'école et dans la prise de décision dans le cadre scolaire. Dans la même perspective, Fantuzzo, Tighe et Childs (2000) ont montré comment ces facteurs conduisent vers trois axes principaux, à savoir : les

façons dont les parents participent à diverses activités de l'école ; l'appui dans les activités d'apprentissage à la maison ; et la communication famille-école.

D'autres analyses ont mis en évidence le rôle du soutien affectif des parents et l'impact de la relation entre parents et enfants (Deslandes, Royer, Turcotte & Bertrand, 1997). Par rapport à ce rôle joué par les dimensions affectives, d'autres études (par exemple, Gronlick & Slowiaczek, 1994) ont mis davantage l'accent sur l'engagement des parents dans le cadre de l'école (en termes de participation aux activités organisées par l'école) et sur l'implication intellectuelle et l'intérêt que les parents montrent pour les activités scolaires de leurs enfants. Eccles et Harold (1996) ont aussi souligné le rôle de l'aide des parents dans différents types de tâches scolaires et les formes d'aide et de relation avec les enfants. Dans le but d'identifier des traits communs dans ces diverses propositions, Kohl, Lengua et McMahon (2000) ont montré l'importance de la *qualité* de la relation entre l'école et la famille.

## **2. Certaines limites des recherches consacrées à l'étude des relations famille-école**

Malgré les efforts des chercheurs dans les travaux que nous avons très partiellement résumés dans le paragraphe précédent, il ne semble pas que les types de recherche identifiés puissent conduire à une définition commune de la question des relations entre école et famille.

En accord avec les présupposés empiriques et théoriques présentés dans le premier paragraphe, ces études ne s'avèrent pas en mesure de donner une explication satisfaisante de l'articulation entre les représentations et les pratiques dans les deux contextes éducatifs concernés, comme déjà souligné par Selleri et Carugati (2013). La démarche largement commune à ces travaux est le fait qu'ils analysent d'une part les représentations que les parents se font de l'école et d'autre part des données de type sociologiques, mais sans prendre suffisamment en compte les dynamiques psychosociales spécifiques qui se génèrent lorsque les acteurs agissent dans les contextes d'activité. Dans une telle situation, porteuse d'une extraordinaire complexité et de significations implicites, la prise en compte des « déclarations » des parents, sans une analyse des activités qui concrètement se déroulent, risque de fournir aux chercheurs que des données partielles et parfois déformées. D'autre part, les données sociologiques, fort utiles au niveau de la planification des services et de la réalisation de macro-lectures des variables « externes » à l'activité des acteurs, ne peuvent pas suffire dans le but de faire émerger les significations (dynamiques et changeantes) que les acteurs attribuent aux situations vécues.

Un manque dans l'articulation entre les deux contextes est également témoigné par la relative rareté de travaux effectués dans une perspective d'analyse des processus d'ajustement des interactions école-famille dans la vie quotidienne. Dans cette direction, les modèles bioécologiques du développement, proposés par Bronfenbrenner (1979, 2005), constituent une tentative remarquable de réagir aux « limites » que nous venons de mettre en évidence. En effet, les modèles systémiques utilisés pour décrire les dynamiques inter-contextuelles, et en particulier le modèle proces-

sus-personne-contexte-temps proposé par Bronfenbrenner dans une phase mûre de son parcours scientifique, semblent être plus pertinents que les recherches « dé-contextualisées » : ces modèles devraient permettre de rendre compte des multiples formes de régulation qui peuvent caractériser les relations entre école et famille. En fait, dans l'étude des influences de la classe sociale et de la culture sur le fonctionnement du système scolaire à différents niveaux (Lareau, 1987), ainsi que dans l'enquête sur les dynamiques psychologiques individuelles (Tudge, Mokrova, Hatfield & Karnik, 2009), une perspective ciblée sur le processus « en contexte » s'est avérée fructueuse.

D'autre part, en considérant que les théories écologiques du développement elles aussi ont tendance à décrire « en troisième personne » les relations entre contextes de vie, il nous semble que le recours à des perspectives centrées sur l'activité des acteurs, inspirées par exemple de l'ethnométhodologie, pourraient contribuer à surmonter une certaine artificialité et les limites importantes dans l'interprétation des résultats auxquelles ces recherches semblent parvenir (et qui effectivement apparaissent souvent divergents, voir non congruents). Ce serait, en d'autres termes, une manière d'adopter l'*interdépendance* école-famille comme unité d'analyse à étudier par une approche d'observation de type ethnométhodologique. Cette idée d'interdépendance, inspirée de la construction classique de Lewin (comme d'autre part la majorité des théories écosystémiques), pourrait contribuer à éviter que la recherche soit concentrée sur la juxtaposition d'éléments provenant respectivement du cadre de la famille et de l'école. Cela donnerait lieu à des recherches réellement intéressées à la compréhension d'espaces « interstitiels » et aux significations que les acteurs sociaux donnent aux « mouvements » et aux « échanges » entre les deux contextes.

Dans notre proposition théorique, on pourrait donc affirmer que l'étude des relations entre la famille et l'école ne peut pas être atteinte de manière complète, si ce n'est qu'en étudiant les processus psychologiques qui accompagnent les transitions « horizontales » des acteurs d'un contexte à l'autre, avec une focalisation spécifique sur les typologies de rencontres (et d'adaptations) qui les caractérisent. A notre avis, l'analyse de ces transitions<sup>2</sup> permettrait notamment d'identifier les processus de « réglage » des tensions émergentes, des migrations physiques et symboliques de l'école à la famille et vice-versa et, en même temps, de récolter les perspectives des acteurs sociaux aux moments critiques de leur engagement dans une situation donnée. Le grand avantage de la notion de transition est qu'elle permet d'identifier - en tant qu'objets d'analyse - les processus de changement induits par la rupture de l'équilibre entre la personne et son environnement. Il nous semble donc possible d'utiliser la notion de transition dans le but d'orienter l'analyse vers : a) les déséquilibres (et les processus de réparation) causés par la mobilité physique ou symbolique d'un contexte social et institutionnel et b) les processus d'adaptation en situation de rééquilibration (Vogler, Crivello & Woodhead, 2008).

2 Malgré quelques différences non négligeables qui caractérisent la notion de transition utilisée ici par rapport à celle de transitions « verticales » (Zittoun, 2006 ; Hviid & Zittoun, 2008), nous retenons la notion en question très utile pour rendre compte des mobilités des acteurs sociaux d'un contexte à l'autre.



### 3. Vers une approche possible

Passer de la famille à l'école et vice-versa (ainsi qu'agir au sein d'un des deux contextes) implique un ensemble d'activités psychologiques qui sont strictement dépendantes des caractéristiques spatiales (distance physique, sociale et psychologique à remplir, frontières et obstacles plus ou moins résistants à traverser, etc.). Il suffit de penser aux obstacles ou aux risques/difficultés de certains types de voyage de la maison à l'école dans le cas de personnes handicapées pour avoir une idée simple de la façon dont la dimension spatiale régule les migrations inter-contextuelles.

En même temps, ces mouvements à travers les frontières entre contextes sont régis par des délais (dans ce cas, à court et à moyen terme) liés à l'organisation de la vie sociale et qui prennent du sens par rapport aux perceptions et aux évaluations psychologiques individuelles. L'étude de ces mouvements migratoires d'un contexte à l'autre est encore plus difficile parce que les éléments de l'espace/temps et les caractéristiques objectifs/subjectifs ne peuvent pas être analysés séparément dans l'étude des processus de signification. Par conséquent nous avons trouvé que la référence à la notion de culture, et en particulier à celle de culture locale (Carugati, 2013; Crafter & De Abreu, 2013), pourrait constituer une efficace stratégie scientifique.

Il est désormais reconnu que les individus donnent du sens aux activités réalisées en tenant compte de l'articulation complexe entre les images spatiales et temporelles (préexistantes ou co-existantes avec l'activité) et par la médiation des perceptions psychologiques du cadre d'action (Perret-Clermont, 2004; Psaltis, Duveen & Perret-Clermont, 2009; Iannaccone, 2010; Zittoun & Iannaccone, 2014). Par exemple, si nous nous concentrons sur la dimension des activités des individus (ce qu'ils font ou peuvent faire dans une situation donnée), il est évident que dans les relations à différents paramètres il y aura une modulation différente de l'*agency*<sup>3</sup>. Des recherches récentes sur les relations école-famille (Marsico & Iannaccone, 2012; Iannaccone, 2013; Iannaccone & Marsico, 2013) ont souligné que la situation socio-économique de la famille influence la structuration de l'interaction et par conséquent l'*agency* de la famille dans le processus visant à établir des formes de coopération ou de conflit avec les enseignants lors d'une visite à l'école. La capacité de la famille à jouer un rôle actif dans l'interaction avec les enseignants (par exemple, pour exprimer explicitement un désaccord avec un point de vue, en donnant parfois lieu à des dynamiques de conflit) peut être considérée comme une posture communicationnelle fréquente dans les familles dont le statut socioprofessionnel ou culturel est plus élevé. Au contraire, dans le cas d'un statut socio-économique et culturel plus faible (qui apparemment devrait donner lieu à une probabilité de conflits plus élevée), il y a tendance, de la part des parents, à ne pas expliciter des « oppositions » face aux enseignants. Dans ces cas-là, nos analyses montrent que l'interprétation fréquemment faite par les enseignants est loin de relever ces oppositions implicites. Le silence des parents est plutôt interprété comme un accord.

3 Nous n'abordons pas ici cette notion. Pour une contribution récente sur le sujet de l'*agency* en famille, cf. Arcidiacono (2014).

#### 4. En guise de conclusion

L'exemple précédent nous montre que, au-delà des options méthodologiques qui rendent l'étude de la mobilité inter-contextuelle un sujet particulièrement prometteur, l'analyse des relations école-famille implique aussi un intérêt pour la planification d'actions sociales pertinentes et, plus généralement, de stratégies adéquates pour faire face aux inégalités entre classes sociales en milieu éducatif (Reay, 2010).

Les interactions famille-école semblent effectivement devenir de plus en plus complexes et critiques. Les explications les plus courantes dans cette augmentation concernant les relations critiques entre l'école et la famille évoquent des changements caractéristiques des sociétés contemporaines et l'augmentation des flux de migration qui remodelent la géographie sociale des quartiers résidentiels (et des contextes scolaires, de plus en plus multiculturels). Même si de nombreuses études consacrées à la dimension sociologique du changement (et à ses conséquences sur l'organisation et sur le fonctionnement de base de la société) peuvent fournir des indications sans doute d'un grand intérêt (Laureau, 1987), la littérature semble encore incomplète par rapport à la manière dont les acteurs sociaux agissent pour adapter les relations interpersonnelles dans l'espace inter-contextuel famille-école. Nous avons essayé de montrer que l'analyse de certains aspects de ces préoccupations avec des méthodes qui amplifient l'observation directe en contexte est, du point de vue méthodologique, un choix efficace et rentable pour la planification d'interventions en présence d'hétérogénéités linguistiques et culturelles importantes.

Parmi les regards possibles, la perspective socioculturelle a certainement de nombreux avantages. Elle a la prérogative de proposer des explications en mesure de rendre compte de l'articulation des activités menées par les acteurs sociaux dans un contexte particulier, en considération de cadres socioculturels plus proches des systèmes de signification individuelle. Cette proposition montre une capacité d'analyse des activités sociales à l'égard de leurs présupposés dynamiques, sans aller à la recherche obsessive (et parfois inutile) de l'objectivité. En effet, dans la recherche produite au sein de ce paradigme culturel, il n'est pas rare que l'accent se déplace principalement sur ce que les gens ordinaires pensent dans des contextes de la vie quotidienne (Di Cori & Pontecorvo, 2007; Emiliani, Melotti & Palareti, 2007). Les raisons de ces caractéristiques de base de la psychologie culturelle sont très complexes et le lecteur est renvoyé à certaines contributions récentes qui ont tenté de retracer une histoire des idées politiques, philosophiques et scientifiques qui peuvent être considérées comme des véritables précurseurs de cette option épistémologique (Tateo & Iannaccone, 2011; Diriwächter, 2012; Jahoda, 2012; Van der Veer, 2012). De toute manière, compte tenu de la complexité de la notion de culture et de la difficulté de l'étudier du point de vue empirique, la distinction entre les « modèles culturels » et les « milieux culturels » proposés par Gallimore et Goldenberg (2001) s'avère utile. Il s'agit, dans notre cas, d'analyser la façon dont les formes partagées ou non partagées de connaissance sont traitées à l'école et dans la famille.

Pour conclure, nous pouvons souligner encore une fois que l'étude de la zone de contact entre les deux systèmes d'activité (famille et école) peut contourner cer-

taines limites fondamentales des enquêtes qui explorent les représentations sociales et les conceptions des acteurs. Pour faire cela, la recherche devrait, à notre avis, prendre en compte plus sérieusement les éléments suivants : a) les *aspects procéduraux des événements* (le fait que les acteurs sociaux physiquement ou symboliquement traversent les frontières et sont constamment appelés à des formes d'adaptation mutuelle) ; b) le *niveau d'analyse adéquat* pour investiguer les interactions entre deux contextes socioculturels. Cela peut se faire qu'en partant du présupposé que les processus qui caractérisent la vie de la famille et de l'école sont déterminés par l'imbrication entre les actions individuelles et le processus plus large de construction collective de sens.

## 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. (2014). Intersubjectivité et agency dans la conversation quotidienne : pratiques de socialisation en contexte. In C. Moro, N. Muller Mirza & P. Roman (Eds.), *L'intersubjectivité en questions. Agrégat ou nouveau concept fédérateur pour la psychologie ?* (pp. 292-312). Lausanne : Antipodes.
- Bérubé, A., Poulin, F., & Fortin, D. (2007). La relation famille-école selon la perspective des parents et l'adaptation sociale des enfants présentant des difficultés de comportement. *Revue Canadienne de psychoéducation*, 36 (1), 1-23.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : Experiments in nature and design*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human : Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Carugati, F. (2013). Commentary. In G. Marsico, K. Komatsu & A. Iannaccone (Eds.), *Crossing Boundaries. Intercontextual Dynamics Between Family and School* (pp. 171-185). Charlotte, NC : Information Age Publishing.
- Connors, L. J., & Epstein J. L. (1995). Parent and school partnerships. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting : Applied and practical parenting* (pp. 437-458). Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Crafter, S., & De Abreu, G. (2013). Exploring Parents' Cultural Models of Mathematical Knowledge in Multiethnic Primary school. In G. Marsico, K. Komatsu & A. Iannaccone (Eds.), *Crossing Boundaries. Intercontextual Dynamics Between Family and School* (pp. 209-228). Charlotte, NC : Information Age Publishing.
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *Journal of Educational Research*, 98 (3), 164-175.
- Deslandes, R., Royer, E., Turcotte, D., & Bertrand, R. (1997). Validation d'instruments de mesure du style parental et de la participation parentale dans le suivi scolaire. *Mesure et émulation en éducation*, 2, 63-79.
- Di Cori, P., & Pontecorvo, C. (Eds.) (2007). *Modernità e vita quotidiana : tra ordinario e straordinario*. Rome : Carocci.
- Diriwächter, R. (2012). Völkerpsychologie. In J. Valsiner (Ed.), *The Oxford Handbook of Culture and Psychology* (pp. 43-57). New York, NY : Oxford University Press.
- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Dusi, P. (2012). The family-school relationships in Europe: A research review. *CEPS Journal*, 2 (1), 13-33.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family school links* (pp. 3-34). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Emiliani, F., Melotti, G., & Palareti, L. (2007). Représentations sociales de la vie quotidienne et bien-être chez des adolescents italiens. *Revue internationale de psychologie sociale*, 20 (2), 2755.
- Epstein, J. L. (1990). School and Family connections: Theory, research and implications for integrating sociologies of education and family. *Marriage and Family Review*, 15, 99-126.
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *Elementary School Journal*, 91, 289-305.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92 (2), 367-376.
- Gallimore, R., & Goldenberg, C. (2001). Analysing cultural models and settings to connect minority achievement and school improvement research. *Educational Psychologist*, 36 (1), 45-56.
- Gronlick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Iannaccone, A. (2010). *Le condizioni sociali del pensiero*. Milan: Unicopli.
- Iannaccone, A., (2013). Crossing boundaries. Toward a New Cultural Psychology of Education. In G. Marsico, K. Komatsu, A. Iannaccone (Eds.), *Crossing Boundaries. Intercontextual Dynamics Between Family and School* (pp XI-XVII). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Iannaccone, A., & Marsico, G. (2013). The family goes to school. Talks and rituals of a meeting. In G. Marsico, K. Komatsu & A. Iannaccone (Eds.), *Crossing Boundaries. Intercontextual Dynamics Between Family and School* (pp 135-169). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Hviid, P., & Zittoun, T. (2008). Editorial introduction: Transitions in the process of education. *European Journal of Psychology of Education*, 23 (2), 121-130.
- Jahoda, G. (2012). Culture and Psychology: Words and Ideas in History. In J. Valsiner (Ed.), *The Oxford Handbook of Culture and Psychology* (pp. 25-42). New York, NY: Oxford University Press.
- Kohl, G. O., Lengua, L. J., & McMahon, R. J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38 (6), 501-523.
- Lancy, D. F. (2012). *The Anthropology of Learning in Childhood*. Walnut Creek: AltaMira Press.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of the cultural capital. *Sociology of Education*, 60, 73-85.
- Marsico, G., & Iannaccone, A., (2012). The Work of Schooling. In J. Valsiner (Ed.), *The Oxford Handbook of Culture and Psychology* (pp. 830-868). New York, NY: Oxford University Press.
- Perret-Clermont, A.-N. (2004). Préface. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. B. Resnick, T. Zittoun & B. Burge (Eds.), *Joining Society. Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth* (pp. xv-xvii). Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- Psaltis, C., Duveen, G., & Perret-Clermont, A.-N. (2009). The social and the psychological structure and context in intellectual development. *Human Development* 52, 291-312.
- Reay, D. (2010). The zombie stalking English schools: Social class and educational inequality. *British Journal of Educational Studies*, 54 (3), 288-307.
- Rubin, K. H., & Chung, O. B. (Eds.) (2006). *Parental Beliefs, Parenting, and Child Development in Cross-Cultural Perspective*. Londres: Psychology Press.

- Selleri, P. & Carugati, F. (2013). Taking care of Children and Pupils : Agreements and Disagreements in Parents' and Teachers' Social representations. In G. Marsico, K. Komatsu & A. Iannaccone (Eds.). *Crossing Boundaries. Intercontextual Dynamics Between Family and School* (pp. 271-300). Charlotte, NC : Information Age Publishing.
- Tateo, L., & Iannaccone, A. (2011). Social representations, individual and collective mind : A study of Wundt, Cattaneo and Moscovici. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 45 (1), 1-13.
- Tudge, J. R. H., Mokrova, I., Hatfield, B., & Karnik, R. B. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory and Review*, 1 (4), 198-210.
- Valsiner, J. (2013). Liminality of education : The importance of border zones. In G. Marsico, K. Komatsu & A. Iannaccone (Eds.), *Crossing Boundaries. Intercontextual Dynamics Between Family and School* (pp. vii-x). Charlotte, NC : Information Age Publishing.
- Van der Veer, R. (2012). Cultural-Historical Psychology : Contributions of Lev Vygotsky. In J. Valsiner (Ed.), *The Oxford Handbook of Culture and Psychology* (pp. 58-67). New York, NY : Oxford University Press.
- Vogler, P., Crivello, G., & Woodhead, M. (2008). Early childhood transitions research : A review of concepts, theory, and practice. *Working Paper*, 48. La Haye : Van Leer Foundation.
- Zittoun, T. (2006). *Transitions. Development through symbolic resources*. Greenwich : InfoAge.
- Zittoun, T., & Iannaccone, A. (Eds.) (2014). *Activity of thinking in social spaces*. New York, NY : Nova Science Publishers.

## Synthèse

# De la diversité à la compétence multilinguistique

Patrick Studer

Cet ouvrage, intitulé *Hétérogénéité linguistique et culturelle dans le contexte scolaire* est consacré à la diversité culturelle et linguistique dans un temps et dans un contexte éducatif où l'homogénéité est perçue comme exception et diversité de la norme : les classes scolaires, en particulier dans les zones urbaines, se composent d'un pourcentage élevé de locuteurs de langues « autres », créant de multiples possibilités de contact entre les membres de différentes langues et cultures. Les contributions du présent volume reconnaissent, de différentes manières, ces rencontres multilingues et multiculturelles en tant que ressources pour le développement des écoles publiques.

Dans ce volume, le thème de la diversité linguistique et culturelle est examiné du point de vue des différents acteurs sociaux impliqués qui contribuent à l'apprentissage des langues à l'école et en dehors de l'école - les enfants, les enseignants, les parents, et, bien sûr, les écoles elles-mêmes. Arcidiacono, dans son introduction au volume, en discutant le sens de l'une des expressions clés faisant référence à la diversité linguistique et culturelle - le plurilinguisme - affirme à juste titre que « le plurilinguisme n'est pas un phénomène linguistique ». En effet, le plurilinguisme peut être lié non seulement à l'acquisition de compétences dans plusieurs langues, mais il peut être lié de manière plus générale au développement cognitif multidimensionnel et multiforme de l'enfant ainsi qu'aux conditions sociopolitiques qui facilitent ou entravent l'apprentissage des langues. Le plurilinguisme, dans cette définition ouverte, comprend trois niveaux de sens (cf. Lüdi & Py, 1984; Lüdi, 1996) : le plurilinguisme individuel, le multilinguisme social et le multilinguisme institutionnel. Les chapitres de ce volume peuvent facilement être considérés par rapport à ce sens élargi du plurilinguisme, car ils localisent le développement des langues des jeunes apprenants et le développement d'une compétence plurilingue dans les discours plus larges qui entourent l'utilisation de plusieurs langues dans la société.

Prenons maintenant les discours sur le plurilinguisme. Il semble que les arguments qui sous-tendent le plurilinguisme se construisent sur des perspectives distinctes, mais interconnectées : la première concerne l'idée d'un locuteur d'une langue locale qui apprend d'autres langues locales (par exemple un locuteur francophone qui apprend l'allemand en Suisse) ; la deuxième représente l'idée d'un locuteur d'« autres » langues qui apprend une langue locale (par exemple un espagnol qui apprend le

français en Suisse); la troisième perspective se réfère à la situation dans laquelle un locuteur des langues locales veut apprendre d'autres langues étrangères (par exemple un locuteur francophone qui apprend l'anglais comme langue étrangère en Suisse). Les trois perspectives discursives sont fondamentalement différentes en ce qui concerne les positions idéologiques des acteurs, les perceptions des compétences linguistiques et des conditions d'apprentissage mises en place pour les apprenants. A ce propos, nous pouvons affirmer que la première perspective est intégrée dans un discours de cohésion, la deuxième dans un discours d'intégration, tandis que la troisième représente un discours de droits et de valeurs linguistiques. Bien évidemment, toutes ces positions sont problématiques et suscitent des controverses.

Dans le premier cas, les programmes de langues sont mis en place non seulement pour faciliter l'apprentissage d'une deuxième langue (en Suisse ce serait une deuxième langue nationale), mais, bien plus important, ils visent à la cohésion nationale par les langues comme ponts entre les différentes régions linguistiques. Compte tenu de la tradition multilingue de la Suisse, on peut supposer que la mise en place de ces programmes devrait donner peu d'éléments controversés. Cependant, cette hypothèse s'avère erronée. Les Filières Bilingues, où deux langues nationales (généralement le français et l'allemand) sont utilisées comme langues d'enseignement, font l'objet de controverse continue par les francophones des cantons germanophones de Suisse. Ce n'est que récemment que les cantons de Thurgovie, Nidwald et Schaffhouse ont commencé à se questionner sur l'importance et la nécessité du français à l'école primaire; dans le cas de la Thurgovie, le français sera probablement aboli en 2017. Cette décision du canton de Thurgovie d'enlever le français du curriculum scolaire précoce a été précédée et accompagnée par un vif débat public. Les Filières Bilingues, d'autre part, ont été confrontées à certaines critiques par rapport au fait que les jeunes apprenants dans ces programmes bilingues pourraient ne pas progresser assez vite dans le programme national. Les arguments qui sous-tendent les deux débats remettent en question la capacité des jeunes apprenants face à d'autres langues (nationales) à un âge précoce et soulèvent des préoccupations au sujet de la manière efficace et de la durée d'exposition des jeunes apprenants à ces langues secondes. Indirectement, ces arguments mettent en question l'objectif de cohésion de l'apprentissage d'une deuxième langue nationale.

Dans la deuxième perspective, lorsque les enfants qui parlent d'autres langues (étrangères) à la maison avec leurs parents apprennent les langues locales à l'école, le multilinguisme apparaît principalement dans le domaine public comme un problème lié à la migration. Le multilinguisme, dans cette perspective, est conçu comme un phénomène imposé à la société en raison d'une (potentiellement indésirable) pression migratoire de travailleurs peu qualifiés. Cette pression, comme on le dit souvent, conduit à une hétérogénéité dans les écoles et, plus généralement, à une baisse du rendement et de la qualité de l'enseignement public. Derrière cet argument il y a aussi la perception du multilinguisme comme un défi et un problème potentiel; le monolinguisme, d'autre part, est implicitement présenté, au contraire, comme une condition sans problème, un état - au moins du point de vue linguistique - qui facilite l'harmonie des expériences d'apprentissage dans les domaines non linguistiques de l'éducation. Pour contrer les effets négatifs potentiels de la migration, des structures comme les cours de langue et de culture d'origine (LCO)



ont été mises en place par les cantons de manière à que les enfants migrants et leurs parents peuvent apprendre en gardant leurs propres racines linguistiques et culturelles. Ces cours reposent sur l'hypothèse que la sensibilisation des migrants dans le pays d'accueil doit se faire dans leurs langues d'origine, car cela pourrait faciliter l'apprentissage de nouvelles langues. Bien que nous puissions trouver des mérites dans cette perception, les cours reposent également sur l'hypothèse que les identités linguistiques des enfants migrants sont formées au sein de dichotomies bilingues et culturelles (la langue de la famille parlée à la maison *versus* la langue parlée dehors) et que ces univers culturels et linguistiques coexistent silencieusement (monolinguisme parallèle ou pluralisation du monolinguisme, voire Heller, 1999 ; Makoni & Pennycook, 2007). Cette hypothèse est contestée par divers facteurs, mais aussi par le fait que de nombreux enfants grandissent dans un environnement linguistique très complexe. Le trilinguisme est un phénomène de plus en plus important lorsque, par exemple, chacun des parents parle une langue et qu'une troisième langue est parlée dans la société. Ou si une troisième langue est parlée par les parents comme *lingua franca* quand les parents ne maîtrisent pas la langue de l'autre (Chevalier, 2012). En réalité, l'identité multilingue semble échapper au paradigme bilingue où des identités linguistiques distinctes se rencontrent, mais elle apparaît plutôt comme un état d'esprit en constante évolution entre les options et les choix multilingues.

La troisième perspective discursive (enfants qui parlent les langues locales et apprennent des langues étrangères) est généralement fondée sur une argumentation utilitariste et instrumentale mettant l'accent sur la valeur économique des langues en éducation et au travail. Des chercheurs (voir par exemple Grin, 2002, 2006 ; Grin et al., 2010) ont tenté de définir la valeur économique des langues en termes de chiffres (par exemple, la compétence linguistique comme un élément lié à la rémunération du travail des personnes). Les discussions sur la valeur des langues apparaissent souvent en conjonction avec les discussions sur l'utilité d'un programme national de langue. L'anglais, dans ce contexte, est souvent perçu comme la langue étrangère la plus utile (c'est le cas du débat actuel sur le début du français à l'école primaire en Suisse alémanique ; mais voir aussi le recensement de 1990 en Suisse mené par Lüdi et al., 1997). Sous l'argument économique se trouve la perception du langage comme une marchandise - un outil - et de la compétence de la langue comme une compétence qui peut être appliquée à bon escient pour avancer dans le monde (cf. Chouliaraki & Fairclough, 1999). Cette perception du multilinguisme a une forte tradition en Europe et a été activement mise en avant comme un argument dans le contexte de l'intégration européenne (Studer, 2013 ; Studer et al., 2010). Mais malgré les efforts de reconnaître l'importance de toutes les langues européennes, nous constatons que, en termes économiques, cela ne s'avère pas réaliste. Les principales langues européennes pour le commerce, sous l'impulsion de l'anglais, sont perçues comme plus précieuses et potentiellement pertinentes pour un utilisateur par rapport aux langues minoritaires ou aux langues issues de milieux défavorisés et sous-développés.

Dans le contexte discursif décrit ci-dessus, les chapitres du présent volume peuvent être compris comme des réponses appropriées et opportunes aux problèmes urgents de notre réalité : Padiglia et Arcidiacono ainsi que Pirchio et collègues



explorent le thème de l'intégration par l'étude de la méthode narrative avec des élèves issus de l'immigration. Ce faisant, ils pointent des éléments discursifs importants : tout d'abord, la confiance linguistique des migrants et de leurs enfants dépend essentiellement de l'appréciation réelle de leurs langues d'origine dans le pays d'accueil. L'augmentation de la confiance en soi, à son tour, conduit à des attitudes saines envers le bilinguisme comme ressource plutôt que déficit. Deuxièmement, les auteurs reconnaissent l'importance de créer des conditions qui facilitent et imitent l'acquisition naturelle des langues (sur le plan discursif informel). En d'autres termes, les auteurs remettent en question les conceptions traditionnelles de la formation en langue seconde et proposent de les remplacer par une vision plus large, plus intégrée et holistique. Cette approche est en ligne avec la perception du rôle de l'école en tant que médiateur pour aider les jeunes apprenants à canaliser leurs expériences linguistiques et communicatives complexes dans des pratiques d'apprentissage des langues constructives et positives.

Ce changement de perspective de l'assimilation à d'autres idées plus collaboratives de l'éducation est également évident dans deux autres chapitres du présent volume. Dans sa première contribution, Schertenleib arrive à la conclusion importante que pour réaliser un changement de perspective les enseignants doivent être conscients de leurs propres représentations de la langue, de l'apprentissage des langues et du multilinguisme. Les représentations ne révèlent pas seulement la façon de penser et d'argumenter des acteurs sociaux, mais elles indiquent également la capacité d'agir des enseignants dans le cadre de la redéfinition de leurs rôles et des rôles de l'école dans l'éducation linguistique. La formation avancée présentée par Buser, à l'aide d'une enquête concernant les besoins et les positions des enseignants, peut également être citée dans ce contexte, car elle cible précisément les enseignants comme les acteurs clés dans la promotion d'une prise de conscience multilinguistique et dans la création de nouvelles perspectives pour les écoles. Une telle formation pourrait fournir d'importantes nouvelles possibilités pour aider les enseignants à examiner et à développer leurs connaissances et leurs pratiques du multilinguisme dans un cadre professionnel.

Ainsi, la recherche dans ce volume semble affirmer une chose encore plus globale : il ne s'agit pas seulement d'offrir aux jeunes apprenants issus de milieux plurilingues une opportunité d'intégration, ou de donner aux enseignants des connaissances et des instruments pour les aider dans ce chemin, mais il s'agit aussi de reconnaître que le bi, pluri- ou multilinguisme est une qualité cognitive à la base du développement linguistique et communicatif de l'apprenant. Nous pouvons pousser cette pensée encore plus loin : je voudrais donner une clé de lecture des chapitres de ce volume en termes de déclarations en faveur d'une vision de tous les jeunes apprenants comme des êtres compétents en plusieurs langues (cf. Cook, 1991, 1992) dont les capacités linguistiques et de communication ne sont pas organisés par des systèmes linguistiques distincts et séparés les uns des autres au niveau cérébral, mais plutôt ordonné par une sur-structure linguistique qui accueille « un répertoire plurilingue étendu et intégré, et (...) différentes variétés linguistiques (...) pour différentes fonctions, situations et interlocuteurs » (Mitchell et al., 2012, pp. 210-211, notre traduction). Chaque jeune apprenant, par conséquent, peut être considéré dans une certaine mesure comme multilingue, car ils ont tous construit leurs ré-

pertoires linguistiques et communicatifs d'expériences multilingues faites dans des situations de variété linguistique. L'utilisation d'une langue inconnue pour l'enseignant ou pour d'autres élèves de la classe est simplement une variable, un aspect du multilingue et du portfolio de l'apprenant. Considérer la compétence multilingue comme le cas standard plutôt que l'exception, l'importance d'aborder les expériences multilingues de tous les enfants et pas seulement de ceux qui peuvent avoir besoin d'être intégrés devient une priorité éducative.

Enseigner une langue, par conséquent, signifie faire particulièrement attention à l'hétérogénéité et à la nature conditionnelle et dépendante du contexte de l'acquisition de la langue par les enfants (Bybee & Hopper, 2001). Ce n'est pas un aspect banal. La mise en œuvre de cet aspect nécessite une grande sensibilité de la part des enseignants afin qu'ils puissent reconnaître et traiter de façon appropriée la diversité inhérente à la connaissance linguistique. Cela signifie également souligner la pertinence des attitudes linguistiques des enseignants en termes de « outil puissant dans la définition et la délimitation des communautés linguistiques » (Mitchell et al., 2012, p. 212, notre traduction). Une plus grande sensibilité et conscience permettrait aux enseignants de reconnaître leurs élèves comme des apprenants qui détiennent divers répertoires linguistiques et communicatifs, mais qui diffèrent en ce qui concerne l'« expertise » qu'ils possèdent dans la gestion de situations de communication. Une expertise à entendre dans le sens de Sternberg (1998, cité par Hall et al., 2006, p. 232) qui se compose de connaissance située (savoir sur et comment) et d'efficacité dans l'application de connaissances à l'action. Les individus constamment exposés à l'utilisation de plusieurs langues et variétés peuvent être considérés comme des « participants experts dans une variété de domaines et de pratiques communicatives » (Hall et al., 2006, p. 233, notre traduction ; pour une discussion critique, cf. Franceschini, 2011). Le terme « expert » peut s'appliquer à plusieurs utilisateurs multilingues autant qu'aux enseignants qui s'engagent dans le développement continu de leurs propres connaissances sur la diversité des langues.

Je voudrais terminer mes réflexions sur cette note concernant l'expert en situation communicative multicontextuelle qui représente, à mon sens, ce que ce livre propose : il s'agit d'une contribution et une appréciation de la diversité linguistique, culturelle et personnelle.

## Références

- Bybee, J., & Hopper, P. (2001). Introduction to frequency and the emergence of linguistic structure. In J. Bybee & P. Hopper (Eds.), *Frequency and the Emergence of Linguistic Structure* (pp. 1-26). Amsterdam : Benjamins.
- Chouliaraki, L., & Fairclough, N. (1999). *Discourse in Late Modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edimbourg : Edinburgh University Press.
- Chevalier, S. (2012). *Trilingual Language Acquisition : Contextual Factors Affecting Active Trilingualism in Early Childhood*. Habilitation acceptée, Faculté des Lettres, Université de Zürich.

- Cook, V. J. (1991). The poverty of the stimulus argument and multicompetence. *Second Language Research*, 7, 103–17.
- Cook, V. J. (1992). Evidence for multicompetence. *Language Learning*, 42, 557–592.
- Franceschini, R. (2011). Multilingualism and Multicompetence: A Conceptual View. *The Modern Language Journal*, 95 (3), 344–355.
- Grin, F. (2002). *Using Language Economics and Education Economics in Language Education Policy. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Grin, F. (2006). Economic Considerations in Language Policy. In T. Ricento (Ed.), *An Introduction in Language Policy* (pp. 77–94). Maiden/Oxford: Blackwell.
- Grin, F., Sfreddo, C., & Vaillancourt, F. (2010). *The Economics of the Multilingual Workplace*. New York: Routledge.
- Hall, J. K., Cheng, A., & Carlson, M. T. (2006). Reconceptualizing multicompetence as a theory of language knowledge. *Applied Linguistics*, 27, 220–240.
- Heller, M. (1999). *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography*. Londres: Longman.
- Lüdi, G. (1996). 30. Mehrsprachigkeit [Multilingualism]. In P. N. Goebel, Z. Nelde, Z. Stary, & W. Wölck (Eds.), *Kontaktlinguistik, Contact Linguistics. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Vol. I* (pp. 233–245). Berlin: de Gruyter.
- Lüdi, G., & Py, B. (1984). *Zweisprachig durch Migration. Einführung in die Erforschung der Mehrsprachigkeit am Beispiel zweier Zuwanderungsgruppen in Neuenburg (Schweiz)*. Tübingen: Niemeyer.
- Lüdi, G., Werlen, I., Franceschini, R., Antonini, F., Bianconi, S., Furer, J.-J., Quiroga-Blaser, C., & Wyman, A. (1997). *Eidgenössische Volkszählung 1990. Die Sprachenlandschaft Schweiz*. Berne: Bundesamt für Statistik.
- Makoni, S., & Pennycook, A. (2007). Disinventing and reconstituting languages. In S. Makoni & A. Pennycook (Eds.), *Disinventing and reconstituting languages* (pp. 1–41). Clevedon: Multilingual Matters.
- Mitchell, R., Dal Negro, S., & Ioannidou, E. (2012). European multilingualism, “multicompetence” and foreign language education. In P. Studer & I. Werlen (Eds.), *Linguistic Diversity in Europe: Trends and Discourses* (pp. 203–232). Berlin/New York: de Gruyter Mouton.
- Studer, P. (2013). Linguistics applied to business contexts: an interview with Patrick Studer. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, 11 (21), 187–198.
- Studer, P., Kreiselmaier, F., & Flubacher, M.-C. (2010). Language planning of the European Union: a micro-level perspective. *European Journal of Language Policy*, 2 (2), 251–270.



## Liste des auteurs

### **Arcidiacono Francesco**

Haute Ecole Pédagogique BEJUNE (Suisse)  
francesco.arcidiacono@hep-bejune.ch

### **Buser Melanie**

Université Sorbonne Nouvelle, DILTEC,  
Paris 3 (France), Haute École Pédagogique BEJUNE (Suisse)  
melanie.buser@hep-bejune.ch

### **Iannaccone Antonio**

Université de Neuchâtel (Suisse)  
antonio.iannaccone@unine.ch

### **Padiglia Sheila**

Haute Ecole Pédagogique BEJUNE (Suisse)  
sheila.padiglia@hep-bejune.ch

### **Passiatore Ylenia**

LUMSA Université de Rome (Italie)  
y.passiatore@gmail.com

### **Sabine Pirchio**

« Sapienza » Université de Rome (Italie)  
sabine.pirchio@uniroma1.it

### **Schertenleib Georges-Alain**

Haute Ecole Pédagogique BEJUNE (Suisse)  
georges-alain.schertenleib@hep-bejune.ch

### **Studer Patrick**

Université des Sciences Appliquées, Zurich (Suisse)  
patrick.studer@zhaw.ch

### **Taeschner Traute**

« Sapienza » Université de Rome (Italie)  
traute.taeschner@uniroma1.it

### **Tomassini Giorgia**

« Sapienza » Université de Rome (Italie)  
giorgia.tomassini@gmail.com

### **Wentzel Bernard**

Haute Ecole Pédagogique BEJUNE (Suisse)  
bernard.wentzel@hep-bejune.ch

## Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE

Est-ce que la question du « bilinguisme versus plurilinguisme » est bénéfique du point de vue de l'éducation et des systèmes scolaires visant la création de conditions stables pour le développement linguistique et cognitif des enfants? Quel est l'intérêt pour l'intégration dans le cadre scolaire et pour les besoins des enfants et des adultes? Comment la diversité culturelle et le potentiel du développement linguistique, social et cognitif deviennent-ils les éléments qui déterminent la possibilité d'une intégration réussie? Dans quelle mesure une approche éémique du plurilinguisme peut contribuer à l'analyse des situations d'hétérogénéité linguistique et culturelle dans le contexte scolaire?

Ouvrage coordonné par :

FRANCESCO ARCIDIACONO

Haute École Pédagogique BEJUNE

Avec les contributions de :

FRANCESCO ARCIDIACONO

Haute École Pédagogique BEJUNE

MELANIE BUSER

Université Sorbonne Nouvelle, DILTEC, Paris 3,  
Haute École Pédagogique BEJUNE

ANTONIO IANNACCONE

Université de Neuchâtel

SHEILA PADIGLIA

Haute École Pédagogique BEJUNE

YLENIA PASSIATORE

LUMSA Université de Rome

SABINE PIRCHIO

« Sapienza » Université de Rome

GEORGES-ALAIN SCHERTENLEIB

Haute École Pédagogique BEJUNE

PATRICK STUDER

Université des Sciences Appliquées, Zurich

TRAUTE TAESCHNER

« Sapienza » Université de Rome

GIORGIA TOMASSINI

« Sapienza » Université de Rome

BERNARD WENTZEL

Haute École Pédagogique BEJUNE

ISSN 1660-7120



9 771660 712008