

2020

# INTERAGIR DANS LA DIVERSITÉ À L'ÉCOLE

REGARDS PLURIELS

SOUS LA DIRECTION DE

NICOLE CHATELAIN,  
CÉLINE MISEREZ-CAPEROS  
ET GABRIELA STEFFEN



# INTERAGIR DANS LA DIVERSITÉ À L'ÉCOLE

REGARDS PLURIELS

SOUS LA DIRECTION DE  
NICOLE CHATELAIN,  
CÉLINE MISEREZ-CAPEROS  
ET GABRIELA STEFFEN

2020  
HEP-BEJUNE



Publié avec le soutien du Fonds national suisse  
de la recherche scientifique



Ce texte est sous licence Creative Commons : elle vous oblige, si vous utilisez cet écrit, à en citer l'auteur, la source et l'éditeur original, sans modifications du texte ou de l'extrait et sans utilisation commerciale. Pour consulter une copie de cette licence, visitez le site internet <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Interagir dans la diversité à l'école © Éditions HEP-BEJUNE, 2020



# TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE	9
<hr/>	
GABRIELA STEFFEN, NICOLE CHATELAIN ET CÉLINE MISEREZ-CAPEROS	
DE L'ÉLÈVE À LA SITUATION : POUR UNE PRISE EN COMPTE DES BESOINS DE LA SITUATION ÉDUCATIVE PARTICULIÈRE	15
<hr/>	
FRANÇOIS GREMION ET LISE GREMION	
DÉBUT DE LA SCOLARITÉ ET PRATIQUES DE SOUTIEN DANS UN CONTEXTE CULTURELLEMENT TRÈS HÉTÉROGÈNE	29
<hr/>	
GEORGES-ALAIN SCHERTENLEIB ET NICOLE CHATELAIN	
LE RÔLE DES ENSEIGNANT-E-S DANS LA PERCEPTION DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE PAR LES ÉLÈVES	61
<hr/>	
ALESSANDRO BERGAMASCHI, FRANCESCO ARCIDIACONO, GIUSEPPE MELFI, CÉLINE MISEREZ-CAPEROS ET CATHERINE BLAYA	
IMMERSION RÉCIPROQUE : COMPÉTENCES SOCIO-COMMUNICATIVES ET DISCIPLINAIRES D'ÉLÈVES BI-PLURILINGUES AU CYCLE 2	87
<hr/>	
EMILE JENNY	
MOBILISER DES RESSOURCES BILINGUES POUR RÉALISER UNE TÂCHE DE MATHÉMATIQUES : PERSPECTIVE PLURILINGUE SUR L'APPRENTISSAGE EN CLASSE BILINGUE	115
<hr/>	
GABRIELA STEFFEN	
POSTFACE	137
<hr/>	
GABRIELA STEFFEN, NICOLE CHATELAIN ET CÉLINE MISEREZ-CAPEROS	







## PRÉFACE

*« Le véritable voyage de découverte  
ne consiste pas à chercher  
de nouveaux paysages, mais  
à avoir de nouveaux yeux. »*

*Marcel Proust*

**Gabriela Steffen, Nicole Chatelain  
et Céline Miserez-Caperos**

À l'heure actuelle, l'essor des sociétés plurielles marque en particulier l'école qui est circonscrite par la diversité dans les classes, issue notamment de la démultiplication des références socioculturelles et des origines linguistiques des élèves. Cette diversité donne lieu au quotidien à des interactions complexes, en première ligne entre les enseignant·e·s et les élèves, mais aussi entre enseignant·e·s, entre élèves et avec les parents. Bien plus que d'être un simple lieu d'agir et de communiquer ensemble, l'interaction est un lieu potentiel d'apprentissage et elle joue un rôle fondamental dans les activités d'enseignement/apprentissage (Vygotsky, 1997; Schneuwly & Bronckart, 1985). Ainsi, l'école est marquée aujourd'hui par la diversité des ressources à disposition dans l'interaction didactique et, à cet égard, elle gagne à s'ouvrir à la diversification des approches. Pour prendre en compte, composer avec, mais aussi exploiter le potentiel et la richesse de cette pluralité et la complexité qu'elle représente pour la communauté éducative, des perspectives récentes se développent en la prenant comme point d'ancrage pour interagir en classe. Il s'agit bien là de perspectives appelant les actrices et les acteurs scolaires à jeter un regard neuf sur la diversité constitutive du contexte scolaire.

La perspective inclusive notamment rend compte de cette complexité. L'inclusion peut en effet être considérée comme une « vision vers laquelle la société doit évoluer. L'égalité des chances et le respect de la différence y trouvent leur place, la diversité y est la norme. L'inclusion scolaire est réalisée lorsque tous les élèves suivent une scolarisation ordinaire à plein temps à proximité de leur lieu de domicile [...]. L'inclusion scolaire ne laisse pas de place aux écoles spécialisées, et la sélection est contraire à l'inclusion » (Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée, 2018). Ainsi, en adoptant une perspective inclusive, un changement quant à l'égalité des chances peut être observé : il ne s'agit plus de se trouver dans un objectif d'égalité, mais plutôt de parler en termes de résultats, d'acquis et de succès éducatif (Potvin, 2014). La perspective inclusive offre notamment la possibilité de partir de la diversité des besoins des élèves (Plaisance, Belmont, Vérillon & Schneider, 2007) et d'y ajuster ensuite les services mobilisés afin d'amener tous les élèves à réussir.

D'autres perspectives récentes (Frame, 2013 ; Ogay & Edelmann, 2011) considèrent la confrontation à l'altérité comme une source de tension positive entre les valeurs de l'égalité et de la diversité (Ogay, 2017). Cette rencontre se veut une ouverture vers un débat, qui peut concevoir la diversité comme une relation dynamique et intersubjective (Ogay & Edelmann, 2011). Ainsi, la communication interculturelle nous place dans une dynamique faite de tensions qui peuvent être constructives et positives si elles sont identifiées, acceptées comme partie intégrante d'une relation intersubjective entre « Soi et l'Autre » (Abdallah-Pretceille, 2004 ; Ogay & Edelmann, 2011).

Enfin, une perspective plurilingue sur la construction des connaissances permet de considérer la diversité des langues-cultures et leur rôle dans l'enseignement/apprentissage en classe (Steffen et al., 2015 ; Gajo & Steffen, 2014 ; Gajo et al., 2013 ; Berthoud et al., 2013). Elle apporte un changement du regard sur la pluralité des ressources disponibles et variablement mobilisées dans les pratiques de classes effectives. Elle étudie les spécificités de l'interaction en classe bi-plurilingue et met en lumière, plus particulièrement, les ressources bi-plurilingues mobilisées par les élèves et les enseignant·e·s pour construire des savoirs tant linguistiques que disciplinaires (Steffen, 2013 ; Coste, 2003 a, b ; Gajo, 2006, 2007 ; Gajo & Serra, 2000). Si elle voit la langue comme outil de

construction des savoirs, elle envisage le potentiel de la diversité linguistique dans l'enseignement/apprentissage.

Ces regards pluriels veulent dépasser l'optique d'un paradoxe qui place les actrices et les acteurs de l'école dans une dialectique de prise en compte des différences et, conjointement, de prise en compte d'égalité (Edelmann, 2007). La diversité, ressource et substance du monde éducatif devient ainsi point d'ancrage plutôt que point de comparaison.

## PRÉSENTATION DE L'OUVRAGE

---

**François Gremion et Lise Gremion** s'interrogent sur les ambiguïtés de la notion de besoins éducatifs particuliers, en s'inspirant d'une approche lexicographique. Les auteur·e·s proposent de réorienter l'attribution de la notion de besoin éducatif particulier, non plus sur l'élève, mais sur la situation. Les besoins ne sont ainsi plus uniquement ceux de l'élève, mais se réfèrent à tous les agents de la situation éducative.

**Georges-Alain Schertenleib et Nicole Chatelain** s'intéressent aux pratiques d'étayage déployées dans un contexte de classe à forte diversité culturelle et linguistique. Les premières années d'école constituent en effet un enjeu important pour la réussite scolaire. Le travail enseignant ne semble pas différer d'un contexte de classe dit « ordinaire ». Or, la double analyse des données empruntée à la didactique comparée et à la théorie ancrée montre que l'agir enseignant est marqué par le déploiement de gestes de soutien et par la volonté de donner du sens aux savoirs. Sous certaines conditions, l'hétérogénéité apparaît comme un démultiplicateur des registres d'intervention et de la créativité des enseignant·e·s.

La contribution d'**Alessandro Bergamaschi, Francesco Arcidiacono, Giuseppe Melfi et Céline Miserez-Caperos** s'intéresse au rôle que l'éducation peut jouer afin de réduire les manifestations d'intolérance chez une population de collégiens et de lycéens en Suisse. Elle étudie plus spécifiquement la relation entre l'engagement des enseignant·e·s dans des questions liées au racisme, aux discriminations et à la diversité culturelle, et leurs attitudes s'y rapportant. Les résultats montrent notamment que les manifestations d'intolérance des jeunes ne sont pas liées aux effets de la stratification sociale. La seule variable significative concerne le genre: les

garçons tendent à exprimer plus d'hostilité que les filles. Concernant les interventions des enseignant·e·s sur les questions liées au racisme, aux discriminations et à la diversité culturelle, il ressort que, comparativement aux garçons, les filles ont davantage l'impression que les enseignant·e·s s'engagent dans la discussion de ces thématiques.

**Emile Jenny** propose une synthèse de différents résultats d'analyses quantitatives de données récoltées dans quatre classes de la Filière Bilingue à Biel/Bienne recevant un enseignement par immersion réciproque français-allemand et une dizaine de classes parallèles « régulières ». Les tests concernent les compétences des élèves en L2 et en mathématiques. L'auteur met en avant notamment les résultats en production en L2 nettement supérieurs des élèves en classe d'immersion réciproque, ce qui serait spécifique à ce type d'enseignement bilingue, et ceux légèrement supérieurs en mathématiques. La présence d'élèves et d'enseignant·e·s aux profils langagiers variés (germanophones, francophones, allophones, bilingues ou plurilingues) donne lieu à des interactions en classe qui sont plurilingues et une teinte à l'interaction didactique, dont il reste encore à dessiner les caractéristiques.

La contribution de **Gabriela Steffen** s'intéresse aux spécificités des processus d'apprentissage en classe bilingue et, plus particulièrement, dans un enseignement de mathématiques en allemand langue seconde au primaire. Elle montre par exemple que les élèves mobilisent des ressources bilingues pour réaliser une tâche de mathématiques en petits groupes et passent du français à l'allemand de manière « naturelle », comme des locuteurs bilingues. Elle souligne aussi le caractère qualitativement différent d'un apprentissage des disciplines scolaires lors duquel les savoirs se construisent en langue seconde ou en deux langues, et invite à porter un regard plus englobant et pluriel sur l'enseignement/apprentissage des disciplines et des langues.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

- Abdallah-Preteceille, M. (2004). *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Berthoud, A.-C., Grin, F., & Lüdi, G. (Eds.) (2013). *Exploring the Dynamics of Multilingualism. The DYLAN Research Project*. Amsterdam : John Benjamins, DYLAN Prestige Series.
- Coste, D. (2003a). Pluralité des disciplines et des langues dans la construction / transmission des connaissances. L'usa veicolare della lingua straniera in apprendimanti non linguistici. *Quaderni pubblicati dall'Ufficio scolastico regionale per il Piemonte*, 9-23.
- Coste, D. (2003b). *Construire des savoirs en plusieurs langues. Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue*. Paris : ADEB.
- Edelmann, D. (2007). *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative untersuchung über dem Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klasse*. Wien / Zürich : LTI.
- Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (2018). *École et intégration. Quelles différences y a-t-il entre l'intégration et l'inclusion ?* Consulté le 20 novembre 2018 dans : <http://www.csps.ch/themes/école-et-intégration/intégration-scolaire/reponse-2>
- Frame, A. (2013). *Communication et interculturalité : cultures et interactions interpersonnelles*. Paris : Lavoisier.
- Gajo, L. (2006). Types de savoirs dans l'enseignement bilingue : problématique, opacité, densité. *Éducation et sociétés plurilingues*, 20, 75-87.
- Gajo, L. (2007). Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation. *Trema*, 28, 37-48.
- Gajo, L., & Serra. C. (2000). Acquisition des langues et des disciplines dans l'enseignement bilingue : l'exemple des mathématiques. *Études de linguistique appliquée*, 120, 497-508.
- Gajo, L., & Steffen. G. (2014). Science et plurilinguisme : savoirs et perspectives en tension. In A.-C. Berthoud & M. Burger (Eds.), *Repenser*

*le rôle des pratiques langagières dans la constitution des espaces sociaux contemporains* (pp. 107-124). Paris, Bruxelles : DeBoeck. 107-124.

- Gajo, L., Grobet, A., Serra, C., Steffen, G., Müller G., & Berthoud A.-C. (2013). Plurilingualisms and knowledge construction in higher education. In A.-C. Berthoud, F. Grin & G. Lüdi (Eds.), *Exploring the Dynamics of Multilingualism. The DYLAN Research Project. Multilingualism and Diversity Management* (pp. 287-308). Amsterdam, Philadelphia : Benjamins. 287-308.
- Ogay, T., (2017). L'entrée à l'école, berceau de l'alliance éducative entre l'école et les familles ? Le rôle perturbateur des implicites de l'école. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2, 337-350.
- Ogay, T., & Edelmann, D. (2011). Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels : l'incontournable dialectique de la différence culturelle. In F. D. A. Lavanchy, (Ed.), *Anthropologie de l'interculturalité* (pp. 10-27). Paris : L'Harmattan.
- Plaisance, E., Belmont, B., Vérillon, A., & Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37, 159-166.
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et Sociétés*, 33(1), 185-202.
- Schneuwly, B., & Bronckart, J.-P. (Eds.) (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel, Paris : Delachaux & Niestlé.
- Steffen, G. (2013). *Les disciplines dans l'enseignement bilingue. Apprentissage intégré des savoirs disciplinaires et linguistiques*. Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel. Francfort-sur-le-Main : Peter Lang.
- Steffen G., Sedooka, A., Paulsen, T., & Darbellay, F. (2015). Pratiques langagières et plurilinguisme dans la recherche interdisciplinaire : d'une perspective *mono* à une perspective *pluri*. *Questions de communication*, 27, 323-352.
- Vygostky, L., (1997). *Pensée et langage*. (3<sup>e</sup> éd.). Traduction de F. Sève. Paris : La Dispute.

# DE L'ÉLÈVE À LA SITUATION : POUR UNE PRISE EN COMPTE DES BESOINS DE LA SITUATION ÉDUCATIVE PARTICULIÈRE

**François Gremion, Haute École Pédagogique BEJUNE**  
**Lise Gremion, Haute École Pédagogique Vaud**

## INTRODUCTION

En Suisse, comme dans la plupart des pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), les systèmes scolaires cantonaux promeuvent désormais une école inclusive. Malgré des principes posés au niveau international (UNESCO, 1994), la mise en œuvre de l'école pour tous, soit de l'accueil de tous les élèves et de leurs différences, ne va pas de soi. Elle place les acteurs scolaires dans des situations éducatives inédites, parfois inattendues, et confronte les enseignant·e·s aux limites de leurs capacités professionnelles et des ressources dont ils disposent. Ainsi, une enquête par questionnaire menée par l'équipe INSERCH (Albisetti *et al.*, 2019) auprès des enseignant·e·s nouvellement diplômé·e·s montre que *la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers* est le *besoin de formation continue* le plus exprimé après la *gestion de la classe* par ces enseignant·e·s débutant·e·s, tous segments professionnels confondus. Mais pour autant, sait-on ce que sous-tend la notion de *besoins éducatifs particuliers* (BEP) et à quels élèves ils font

référence? Par ailleurs, pourquoi parle-t-on d'élèves à besoins éducatifs particuliers sans parler des besoins des enseignant-e-s et de l'école que ces changements impliquent?

Dans ce texte, en nous inspirant d'une approche lexicographique comparative (Ricoeur, 2004), nous nous interrogeons dans un premier temps sur les ambiguïtés de la notion de *besoins éducatifs particuliers*. Apparue dans le rapport Warnock en 1978, reprise et « instituée » par les organisations internationales telles l'OCDE ou l'UNESCO, cette terminologie est désormais régulièrement utilisée dans les contextes scolaires pour désigner les élèves au bénéfice ou susceptibles de bénéficier de mesures particulières. Toutefois, si on se réfère aux données de l'OCDE (1995, 2007), on s'aperçoit que les termes utilisés pour décrire ces *besoins éducatifs particuliers* varient d'un pays à l'autre de même que les critères pour les évaluer. Ces éléments soulignent ce que d'aucuns ont déjà largement démontré, soit le caractère situationnel et socialement construit (Lavoie *et al.*, 2013; Plaisance, 2000; Stiker, 1982) de cette terminologie et la relativité des catégorisations qui en découlent, comme du réel concret qu'elle recouvre.

En approchant la notion de besoin non plus comme une réduction de l'élève à ses besoins, mais comme une configuration spécifique de la situation éducative, nous proposons dans un second temps de considérer ce que Goffman (1988) nommait *la situation négligée*. Ce dernier « visait entre autres à externaliser, dans l'environnement et dans la perception mutuelle, rendue possible par la coprésence physique, l'instance de contrôle des comportements » (Quéré, 1997, pp. 171-172). Pour redonner à la situation toute sa place, nous proposons d'envisager le besoin éducatif particulier comme objet de la situation éducative dans son ensemble (Dewey, 1967; Goffman, 1988; Quéré, 1997), soit comme une expérience partagée par les différents acteurs en situation.

## LES BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS (BEP)

---

Si on se réfère à la déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994), « l'école devrait accueillir tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre [...] Ces situations diverses engendrent une série de

défis pour les systèmes scolaires» (pp. 6-7). Selon ce texte, l'école « intégratrice »<sup>1</sup> n'a pas de « besoins », mais des « défis » à relever, en particulier celui de « trouver les moyens de réussir l'éducation de tous les enfants, y compris de ceux qui sont gravement défavorisés » (*ibid.*, p. 6). Autrement dit, le défi de l'intégration est moins celui de l'élève que celui de l'école, dans la mesure où celle-ci se veut « intégratrice ». Cette école est appelée à « mettre au point une pédagogie centrée sur l'enfant, capable d'éduquer tous les enfants » (*ibid.*, p. 6) pour que l'apprentissage soit « adapté aux besoins de chaque enfant, au lieu d'obliger l'enfant à s'adapter à des hypothèses établies quant au rythme et à la nature du processus d'apprentissage » (*ibid.*, p. 7). *L'inclusive education*, soutenue dans la version originale, renforce cet engagement pour tous les élèves, elle « part du principe que les écoles et les collègues sont ouverts à tous les membres de la société et qu'aucun groupe particulier, dans aucune société que ce soit ne devrait en être exclu » (Armstrong, 2000, p. 130).

De fait, les recherches montrent que les *difficultés d'apprentissage* émergent souvent dès que l'enfant entre dans la scolarité (Goffman, 1973 ; Rist, 1972) et qu'elles sont fortement liées à des désavantages sociaux (Gremion, 2016 ; Mercer, 1973). Mercer, dans son étude sur les élèves qu'on appelait alors « retardés scolaires », soulignait que nombre d'entre eux ne l'étaient que durant le temps scolaire. Ces élèves qu'elle nommait « *6 hours retarded children* » étaient les enfants de familles plus vulnérables socio-économiquement. Or, si beaucoup d'enfants font l'expérience de difficultés d'apprentissage à un moment donné de leur scolarité, on peut se demander s'ils ont, pour autant, des besoins éducatifs particuliers ? Aussi, les trois catégories proposées depuis par l'OCDE (2007) pour définir les besoins résultant soit d'une déficience, soit de difficultés d'apprentissage ou de désavantages sociaux, demandent également d'être repensées selon des perspectives qui renvoient à la construction sociale et scolaire de la difficulté ou à des contextes de leur production en situation (Armstrong, 2000 ; Ebersold et Detraux, 2013). Nous posons ainsi que lorsqu'un besoin émerge, il est toujours en lien et en jeu dans une situation (de Fornel et Quéré, 1999). Pour relever aujourd'hui les nouveaux défis de l'école *inclusive* posés par l'Agenda 2030 (UNESCO, 2016), dont l'objectif est d'« Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité,

<sup>1</sup> inclusive, dans le texte anglais.

et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » (p. 22), il est nécessaire de considérer les besoins non seulement de l'élève, mais aussi ceux de l'école et de ses acteurs, soit ceux des situations éducatives particulières.

## LA NOTION DE BESOIN ÉDUCATIF PARTICULIER

---

La notion de *besoin éducatif particulier* vient de l'anglais *special educational need*<sup>2</sup>. Sur le plan lexical, les différences polysémiques entre *need* et *besoin*, dans le passage de l'anglais au français, semblent anodines et dépendantes des dictionnaires consultés<sup>3</sup>. Toutefois, l'attention portée à ces petites différences laisse entrevoir une zone grise qui participe du flou et de l'ambiguïté de cette notion. Si le risque de « trahison » est toujours possible dans la traduction d'une langue à l'autre, parfois par un usage détourné des diverses acceptions d'un mot, concernant le *besoin*, l'infidélité lexicale peut porter sur les différences de significations attribuées à son usage au singulier ou au pluriel. Plus précisément, lorsque la notion de *besoin éducatif particulier* devient un attribut de l'élève, soit un élève à *besoin-s éducatif-s particulier-s*, qui renvoie à un élève BEP, les risques d'une essentialisation de la difficulté scolaire et une omission de la situation sont manifestes.

Le dictionnaire du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) définit le *besoin* comme une « Situation de manque ou prise de conscience d'un manque ». Nous proposons, en nous référant aux différents dictionnaires consultés (voir note<sup>2</sup>), de classer les diverses acceptions en trois groupes perméables entre eux, selon l'utilisation du singulier et du pluriel du *besoin* (voir Tableau 1).

<sup>2</sup> Historiquement, l'expression besoin éducatif particulier est apparue pour la première fois en Angleterre dans le rapport Warnock (1978). Selon Ciambrone, cette notion avait « vocation dans l'esprit de ses auteurs à se substituer à la terminologie du handicap » (2018, p. 177) et de mettre « l'accent sur la difficulté d'apprentissage de certains élèves et sur la nécessité de leur donner une aide » (Plaisance, 2000, p. 24).

<sup>3</sup> (Oxford, <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com> ; Cambridge ; <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/> et Antidote, <https://antidote.info/fr/> ; CNRTL. <https://www.cnrtl.fr/definition/> Littre : <https://www.littre.org/definition/>)

**Tableau 1: Classement des acceptions de la notion de besoin – need**

Nombre grammatical :	En parlant de :	Accents portés sur :
1. Singulier (need; besoin)	De la situation résultant d'un manque	Situation générale d'une personne (État) Situation particulière
2. Singulier et pluriel (need-s; besoin-s)	Du manque en tant que tel	Origine de la demande (Personne /collectivité) Nature du manque, objet du manque (Déficiência)
3. Pluriel (needs; besoins)		Nature du manque, objet du manque (Choses)

Une première signification du mot besoin fait référence à la situation résultant d'un manque. Ici, l'usage du mot est au singulier, sans usage au pluriel (en anglais comme en français), que l'on parle d'«une situation particulière» ou de «la situation générale d'une personne». L'expression *élève à besoin éducatif particulier* fait référence à la situation dans laquelle l'élève se trouve. Elle renvoie à une particularité singulière de l'élève ou à une situation particulière. Que l'élève perçoive ou éprouve le besoin n'est pas primordial ici, il s'agit plutôt de la réduction de la situation à un besoin de l'élève. L'utilisation de l'étiquetage (Becker, 1985) induit par cette appellation risque bien de renforcer une intériorisation du besoin par l'élève qui, au final, le percevra et le fera sien. Ici, les travaux de Mead (2006) nous rappellent toute l'importance de l'intériorisation du regard de l'autrui significatif sur la perception de soi. Cette conception, curieusement, conduit à l'effacement de la situation de besoin dans laquelle se trouvent également et potentiellement l'école et ses acteurs.

Un second regroupement des significations peut être fait autour de l'acception de *besoin* comme un fort sentiment ou envie d'obtenir ou d'avoir quelque chose. Dans ce cas, le *besoin* s'écrit au singulier ou au pluriel. L'expression est utilisée pour parler du manque en tant que tel. L'accent porte alors sur son origine ou sa nature. En premier lieu, une personne ou une collectivité sont à l'origine du besoin. L'expression *l'élève à besoins éducatifs particuliers* laisse alors entendre que celui-ci est la source du besoin et donc potentiellement demandeur d'aide. Le besoin se définit comme une « exigence, envie interne née de la nature, de la vie sociale » (Dictionnaire Antidote). Reste à savoir comment se formule la demande de l'élève dans l'école et dans quelle mesure, dans la pratique quotidienne, celle-ci n'émane pas plutôt des acteurs scolaires que de l'élève. Sous la

logique de dépistage, l'école, ou un autre acteur scolaire, se substituent fréquemment à l'élève, qui devient le porteur d'un stigmat qui le maintient dans une désignation attribuée par autrui et pour autrui. Stigmatisé « à tort » (Becker, 1985), il endosse alors le rôle de porteur du besoin malgré lui, sans en être à l'origine. On peut se demander si la désignation de l'élève n'est pas, dans ce cas, à considérer comme le fait d'« entrepreneurs de morale » (Becker, 1985) que peuvent devenir les acteurs éducatifs aux prises avec les normes et l'ordre scolaire. En second lieu, lorsque l'origine du besoin n'est attribuée à personne, mais « porte sur la nature du manque ». C'est clairement la perspective de déficience qui prévaut. Pourtant, par essentialisation, sans que la nature du manque soit démontrée, l'élève devient le porteur du manque, qu'il le perçoive ou non, en éprouve le besoin ou pas. Le manque de l'élève (au singulier ou au pluriel) est alors *éducatif et particulier*, mais ce sont ses difficultés ou ses manques propres et non pas ceux de l'école ou des autres acteurs ni même, en définitive, ceux de la situation qui sont considérés. On retourne ainsi à la case départ puisque l'ambition du rapport Warnock (1978) était de sortir de la catégorisation et de l'essentialisation de l'élève.

Un des principes de base du concept Special Educational Needs était qu'il ne fallait plus regarder les élèves en difficulté en termes de catégories construites sur des bases médicales ou non ou sur leurs déficits, mais en termes de besoins individuels propres à chacun d'eux. (Armstrong, 2003)

En troisième lieu, une signification de la notion de *besoins* (au pluriel sans singulier, ici) renvoie à des « choses nécessaires à l'existence » (Litré). Elle se réfère au « manque en tant que tel » avec un accent qui porte sur « l'objet du manque » en tant que choses nécessaires à la vie quotidienne (besoins matériels vitaux ou non). L'expression *élève à besoins éducatifs particuliers* utilise ici les *besoins* comme des « choses nécessaires » manquant à l'élève pour poursuivre une scolarité ordinaire. Il importe peu ici que l'élève soit la source du besoin, qu'il le perçoive, le ressente ou non. C'est l'écart à la norme scolaire ou au groupe classe qui est à l'origine du besoin. L'attribution des besoins éducatifs particuliers à l'élève ne provient pas d'un besoin ressenti ou éprouvé par l'individu, mais bien d'une situation où le résultat – scolaire – attendu n'est pas sûr ou pas obtenu par les moyens usuels. Dès lors, les « choses » nécessaires peuvent également être

un service, une mesure, une aide ou un soutien. Dans cette acception, les besoins sont des moyens. Se confondant ici avec le besoin éprouvé par l'élève, ils permettent de justifier la demande de mesures pour pallier un déséquilibre lorsqu'un manque ou une nécessité émergent en situation (dans l'école, la classe, l'enseignement ou les apprentissages). La dérive de cette conception vient du fait que l'expression renvoie la difficulté à l'élève et non pas directement à la situation, ce qui entraîne le risque de réification de l'élève en le réduisant à ses difficultés et aux moyens d'y répondre sans tenir compte de la situation que l'on néglige.

### REDONNER SA PLACE À LA SITUATION

Comme on vient de le voir, au travers des marques du singulier et du pluriel, la terminologie *élève à besoin éducatif particulier* reste floue. Dans une perspective lexicale homogène, il n'est pas possible que le besoin (manque) soit les moyens (besoins), et vice versa. Il semble pourtant que l'usage courant passe de l'un à l'autre et mixe ainsi deux logiques incompatibles. L'usage de mêmes mots permet de superposer des acceptions différentes, ce qui la rend ambiguë. On pourrait même parler d'un glissement des acceptions du mot *besoin*, puisqu'en fin de compte, l'aide ou la mesure proposées deviennent le besoin de l'élève. De fait, dans le milieu scolaire, la focale, en lien avec les besoins spécifiques, est mise davantage sur l'aide supposée nécessaire à l'élève que sur les besoins réellement éprouvés par l'élève ou sur les besoins des autres acteurs en présence. La situation, ici, ne peut plus être ignorée ni « être considérée comme une cousine de province », comme l'écrivait Goffman (1988, p. 146).

Je définirais une situation sociale comme un environnement fait de possibilités mutuelles de contrôle, au sein duquel un individu se trouvera partout accessible aux perceptions directes de tous ceux qui sont présents et qui lui sont similairement accessibles. Selon cette définition, une situation sociale se produit dès que deux ou plusieurs individus se trouvent en présence mutuelle immédiate. (Goffman, 1988, p. 147)

S'il s'agit de ne plus négliger la situation et de cesser de la « traiter à la va-comme-je-te-pousse » (Goffman, 1968, p. 146), il convient avant tout de ne plus attribuer à l'élève seul le *besoin éducatif particulier*, mais

de l'utiliser en tant que concept non attribué à une personne. Le *besoin éducatif particulier* relève de situations avec lesquelles les agents sont en transaction, par le moyen desquelles ils vivent et au sein desquelles les activités qui se déroulent sont produites autant par l'environnement que par eux-mêmes (Dewey, 1967). Ainsi, en tant qu'environnement « expérimenté », une situation est une entité temporelle (Quéré, 1997) qui forme un « tout contextuel » (Dewey, 1967).

De fait, il semble plus facile et plus fréquent de s'intéresser au déficit de l'élève qu'à celui de la situation. Pourtant, l'élève, porteur du manque, est aussi révélateur du manque dans la situation. Son ou ses besoins révèlent les limites et les besoins des autres acteurs en présence. Si le *besoin éducatif particulier* demeure une caractéristique centrée sur l'individu en tant que tel, un modèle interne à l'élève, cela reste en définitive un modèle de catégorisation qui définit les individus et les stigmatise (Plaisance, 2015). Or, dans la situation éducative non seulement l'élève a des besoins nécessaires pour une vie scolaire réussie, mais l'école et tous ses acteurs également (Plaisance, 2000). Les défis que l'école et ses acteurs ont à relever comportent tous des besoins. Par ailleurs, pourquoi, pour des situations identiques de besoins particuliers, parler de manques chez les élèves, mais de développement de compétences professionnelles pour les enseignant·e·s ? De fait, tant les élèves que l'école et ses personnels ont des défis à relever.

Prendre en compte la *situation* implique de changer de regard sur la difficulté éducative, de la considérer comme un élément de ce « tout contextuel » (Dewey, 1967). L'UNESCO soutient précisément ce renversement de perspective en définissant une éducation inclusive comme « un processus de renforcement de la capacité d'un système éducatif donné à s'adresser à tous les apprenants » (2017, p. 7). Un système scolaire équitable reconnaît que l'école et ses acteurs ont des besoins comme les élèves. Les difficultés des uns et des autres ne sont pas de même nature, mais les ressources supplémentaires destinées à la situation éducative particulière bénéficient au bien-être et à la réduction du manque des uns et des autres. Quand bien même l'intention était louable de sortir de la catégorie du handicap, de proposer une autre terminologie pour signifier les besoins divers des élèves en prévision des réponses à apporter, il n'en demeure pas moins que le besoin n'est pas le besoin éprouvé, de l'élève, mais celui de la situation, à laquelle l'enseignant·e et/ou l'école prennent part.

De ce point de vue, cesser de négliger la situation semble la façon la plus efficace de construire une école plus inclusive. En clair, il s'agit de renoncer à l'expression *élève à besoins éducatifs particuliers* (au singulier ou au pluriel), pour lui préférer celle de *situation à besoins éducatifs particuliers*. Cela permet de considérer que les mesures d'aide ou de service, le soutien nécessaire pour certains élèves, contribuent à surmonter les obstacles de la situation que rencontrent tout autant les intervenants éducatifs que les élèves. Ce renversement de perspective s'apparente à celui que propose l'approche polycentrée d'Ebersold et Detraux (2013) qui place le devenir de la personne au centre. Toutefois, nous insistons sur l'effet des structures quant à la désignation de la difficulté et réaffirmons que la difficulté de l'élève ne peut se réduire à la seule déficience, mais qu'elle reflète d'autres problématiques que génère la scolarisation, de par son organisation et ses normes. Si l'on se rappelle que toute classification se construit en rapport à des normes socialement admises, la classification des besoins scolaires réduit et confond l'accès au savoir avec le passage par l'école. La focalisation de l'attention sur les besoins particuliers des élèves soutient alors les préjugés envers tous ceux qui ne suivent pas un cursus ordinaire. Dès lors, les mesures demandées ou exigées le sont davantage pour un soutien à la normalisation que pour un changement de l'école et de ses pratiques. Toujours plus de moyens sont alors nécessaires pour... ne rien changer et répondre à ce que l'école attend, plutôt que de viser le but, pourtant réalisable, « d'assurer à tous des possibilités éducatives égales » (Illich, 2004, p. 221). Les critiques qu'Illich adressait à l'école dans un temps de désinstitutionnalisation et de contestation des mesures séparées, sont peut-être plus vives encore aujourd'hui. L'école n'est-elle pas devenue un produit de consommation obligatoire et concurrentiel? Le sociologue invitait ainsi à reconnaître les « limites à la manipulation pédagogique et thérapeutique qui peut être exigée par la croissance industrielle et qui nous oblige à maintenir celle-ci en deçà de certains seuils critiques » (*Ibid.*, p. 454).

## CONCLUSION

---

À la suite des recommandations pointées par le rapport Warnock (1978), la notion de *besoin éducatif particulier* devait permettre de sortir d'une gestion de la difficulté scolaire reposant sur une approche médicale réduisant la difficulté scolaire à celle de l'enfant et les mesures éducatives fournies à des remèdes. Or, cette option ne permet pas de résoudre la

situation éducative et est elle-même critiquable. Tant que le *besoin éducatif particulier* reste celui de l'élève, on n'échappe pas vraiment à la dérive d'essentialisation de la difficulté scolaire, réduisant le besoin de la situation au manque de l'élève uniquement, ce qui évite à l'école le questionnement sur ses propres fonctionnements. En proposant de réorienter l'attribution de la notion de *besoin éducatif particulier*, non plus sur l'élève, mais sur la situation, nous soutenons l'idée que les besoins ne sont pas seulement ceux de l'élève, mais concernent d'abord tous les agents de la situation éducative. Si la visée inclusive demande à l'école de relever de nouveaux défis éducatifs en adaptant sa pédagogie en réponse aux besoins des élèves (UNESCO, 1994), elle invite, en définitive, les acteurs scolaires à ne pas négliger la situation qui produit ces besoins. Cette visée permet de prendre en compte les biais de désignation qui réduisent, de façon non justifiée, l'élève à des besoins. Ce constat est déjà mis en évidence dans le rapport de la Commission Wood en 1929, qui estimait que « 10% de tous les enfants, bien qu'ils ne souffrent pas de déficience mentale, sont retardés et ne progressent pas à l'école ordinaire » (Warnock, 1978, p. 15). Ce même phénomène est décrit en 1973 par Jane Mercer concernant les élèves désignés comme « arriérés » uniquement par l'école et qu'elle nommait « *6 hours retarded children* ». Plus récemment, Norwich (2019) a proposé que l'importance du rapport Warnock aille encore plus loin dans ses effets, soulignant la nécessité de reconnaître un certain déficit démocratique dans le processus d'élaboration des politiques qui ont un impact sur la qualité dans le domaine des besoins éducatifs spéciaux et de l'éducation inclusive. Il rappelle que, tant que les processus politiques généraux et ceux, éducatifs et scolaires en découlant, ne tiennent pas davantage compte de la diversité dans l'élaboration des lois,

Nous ne pouvons pas nous attendre à ce que certaines des questions importantes dans le domaine des BEP et de l'éducation inclusive soient abordées de manière plus cohérente et plus convaincante, que ce soit sur le plan conceptuel ou pratique. (Norwich, 2019, p. 135)

Sans nier les difficultés d'apprentissage ni les difficultés du faire apprendre, la visée inclusive rappelle que les obstacles didactiques aux apprentissages sont des défis à relever qui font partie de la vie scolaire ordinaire, tant pour l'élève que pour l'enseignant·e.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

- Albisetti, Z., Balslev, K., Bolay, M., Canevascini, S., Charmillot, S., Egloff, M., Girinshuti, C., Gremion, F., Hascoët, M., Rey, J., Vanini, A., & Voirol-Rubido, I. (2019) *Bilan de l'insertion et projets professionnels des diplômé-e-s 2015 et 2017 des instituts de formation des enseignants romands et tessinois (Rapport de recherche)*. Genève, Lausanne, Fribourg, Bienne, Locarno, Saint-Maurice : INSERCH.
- Armstrong, F. (2000). Les paradoxes de l'éducation inclusive en Angleterre. Dans M. Chauvière et E. Plaisance (dir.), *L'école face aux handicaps. Éducation spéciale ou éducation intégrative ?* (pp. 117-132). Paris : PUF.
- Armstrong, F. (2003). Le concept de special educational needs dans le contexte de la culture scolaire et sociale britannique. *La nouvelle revue de l' AIS*, 22(2), 9-17.
- Becker, H. (1985). *Outsiders. Étude de sociologie de la déviance*. Paris : Métailleur.
- Besoin. (s. d.). Dans Antidote, Dictionnaire du site <https://antidote.info/fr>
- Besoin. (s. d.). Dans Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. Récupéré de <https://www.cnrtl.fr/definition/besoin>
- Besoin. (s. d.). Dans Le Littré. Récupéré de <https://www.littre.org/definition/besoin>
- Chauvière, M., & Plaisance, E. (2000) *L'école face aux handicaps. Éducation spéciale ou éducation intégrative*. Paris : PUF.
- Ciambrone, R. (2018). Des classes différenciées aux besoins éducatifs spéciaux. L'évolution du modèle inclusif en Italie. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 2(82), 171-183.
- Dewey, J. (1967). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : PUF.
- Ebersold, S., & Detraux, J.-J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *ALTER, Revue européenne de recherche sur le handicap*, 7(2), 102-115.
- de Fornel, M., & Quéré, L. (1999). *La logique des situations. Nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales*. Paris : EHESS.

- Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Seuil, Minuit.
- Goffman, E. (1988). La situation négligée. Dans Id. (dir.), *Les moments et leurs hommes* (pp. 143-149). Paris : Seuil, Minuit.
- Great Britain, & Warnock, M. (1978). *Special educational needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London : H.M.S.O.
- Gremion, L. (2016). « Tu sais, tu ne nous apprends rien ! » Ethnographie des coulisses professionnelles de la discrimination scolaire. Dans J.-P. Payet (dir.), *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives* (pp. 141-161). Rennes : PUR.
- Illich, I. (2004). *Œuvres complètes, volume I, La Convivialité*. Paris : Fayard.
- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiou, S., Pelgrims, G., & Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *ALTER, Revue européenne de recherche sur le handicap*, 7(2), 93-101.
- Mead, G.-H. (2006). *L'esprit, le soi et la société*. Paris : PUF.
- Mercer, J. (1973). *Labelling the Mentally Retarded. Clinical and Social System Perspectives on mental Retardation*. Berkeley, Los Angeles, London : University California Press.
- Need. (s. d.). Dans Antidote, Dictionnaire du site <https://antidote.info/fr>
- Need. (s. d.). In Cambridge Dictionary. Récupéré de <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/need>
- Need. (s. d.). In Oxford Learner's Dictionaries. Récupéré de [https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/need\\_3](https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/need_3)
- Norwich, B. (2019). From the Warnock Report (1978) to an Education Framework Commission : A Novel Contemporary Approach to Educational Policy Making for Pupils With Special Educational Needs/Disabilities. *Front. Educ.* 4(72). doi : 10.3389/feduc.2019.00072
- Plaisance, E. (2000). Les mots de l'éducation spéciale. Dans M. Chauvière et E. Plaisance (dir.), *L'école face aux handicaps. Éducation spéciale ou éducation intégrative ?* (pp. 15-29). Paris : PUF.

- Plaisance, E. (2015). Clarifier les mots pour définir les pratiques. Dans J.-C. Kalubi & L. Gremion (dir.), *Intégration / Inclusion scolaire et nouveaux défis dans la formation des enseignants* (pp. 19-32). Montréal : Éditions Nouvelles.
- OCDE (1995). *L'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers*. Paris : OCDE.
- OCDE (2007). *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux : Politiques, statistiques et indicateurs*. Paris : OCDE.
- Quéré, L. (1997). La situation toujours négligée ? *Réseaux*, 15(85), 163-192.
- Ricoeur, P. (2005). *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Gallimard.
- Rist, R. C. (2002). *The Urban School. A Factory for Failures*. New Brunswick, New Jersey : Transaction Publishers.
- Sticker, H.-J. (1982). *Corps infirmes et sociétés*. Paris : Aubier.
- UNESCO (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. Paris : UNESCO.
- UNESCO (2016). *Éducation 2030. Déclaration d'Incheon et cadre d'action vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous*. Paris : UNESCO.
- UNESCO (2017). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. Paris : UNESCO.
- Warnock, M. (2010). Special Educational Need: A New Look. In L. Terzy (Ed.), *Special Educational Needs. A New Look* (pp. 11-45). London : Continuum International Publishing Group.
- Warnock report (1978). Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. *Warnock report : special educational needs*. London : HMSO. Récupéré de <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>



# DÉBUT DE LA SCOLARITÉ ET PRATIQUES DE SOUTIEN DANS UN CONTEXTE CULTURELLEMENT TRÈS HÉTÉROGÈNE

**Georges-Alain Schertenleib, Haute École Pédagogique BEJUNE**  
**Nicole Chatelain, Haute École Pédagogique BEJUNE**

## INTRODUCTION

Le contexte scolaire actuel en Suisse romande est caractérisé, entre autres, par une grande *hétérogénéité* linguistique et culturelle des élèves. Nous retenons le terme hétérogénéité plutôt que celui de *diversité*. Nous nous appuyons sur Noesen, Meyers, Barthel et Zerbato (2008, cité par Schertenleib, 2014a), 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). Pour Caitucoli (2003, cité par Schertenleib, 2014a), les professeurs « *s'appuient sur la diversité des élèves pour développer des pratiques pédagogiques innovantes [mais] sont confrontés à leur hétérogénéité* » (p. 119). Ce terme renverrait donc à une diversité envisagée comme problématique selon Perez-Roux (2007). Plusieurs définitions de l'hétérogénéité des élèves et/ou des classes existent. Wenning (2007) la divise en plusieurs dimensions : âge, sexe, performances scolaires, origine socioculturelle, dimension linguistique, éléments en lien avec la santé et le corps. Noesen et al. (2008), se référant à de nombreux auteurs pour mentionner d'autres dimensions de l'hétérogénéité, considèrent la dimension socio-économique comme très importante lorsqu'on analyse les résultats scolaires des élèves (Beacco, Byram, Daniel & Michael, 2009 ; Jacobs, Rea & Hanquinet, 2007 ; Dupriez & Dumay, 2006). Ces quelques définitions nous

permettent d'affirmer qu'une classe hétérogène est 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. Dans la présente étude, à la suite de nos travaux antérieurs (Schertenleib, 2014a, 2014c), nous choisissons de retenir les dimensions culturelle et linguistique.

Ainsi, notre recherche s'est déroulée en deux étapes afin de couvrir les deux cycles de la scolarité primaire. La première étape s'est intéressée à quatre classes du cycle 2<sup>4</sup> de l'espace BEJUNE<sup>5</sup> (Schertenleib & Chatelain, 2019). L'objectif était d'identifier et de décrire certaines pratiques enseignantes qui seraient spécifiques à un contexte de classe culturellement et linguistiquement très hétérogène. En effet, les pratiques enseignantes réellement mises en œuvre au primaire pour partir des besoins des élèves (Plaisance, Belmont, Vérillon & Schneider, 2007) et contribuer à leur réussite demeurent encore peu explorées et relativement méconnues.

L'étude était construite selon une double perspective méthodologique : l'analyse de l'agir enseignant, basée sur la *structure fondamentale de l'action conjointe* (Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat & Flückiger, 2007), et l'analyse du discours sur l'agir, construite selon « *un processus itératif inspiré de la Grounded Theory* » (Schertenleib & Chatelain, 2019, p. 104). Les données étaient constituées d'extraits des enregistrements vidéo de deux leçons de 45 minutes par classe et de la transcription d'entretiens en autoconfrontation simple et croisée. Une courte synthèse des résultats recueillis au cycle 2 est présentée ci-dessous.

Trois priorités émergeaient du discours des quatre enseignant·e·s (Marie, Louise, Jacques et Charles)<sup>6</sup> entendu·e·s dans le cadre de cette étude :

- accueillir et favoriser la participation de chaque élève en établissant et en maintenant un climat favorable à celle-ci. Les

<sup>4</sup> En Suisse romande, l'école obligatoire est divisée en trois cycles : les années 1 à 4 du primaire constituent le cycle 1 (élèves de quatre à huit ans), les années 5 à 8 du primaire constituent le cycle 2 (élèves de huit à douze ans) et les années 9 à 11 du secondaire constituent le cycle 3 (élèves de douze à quinze ans).

<sup>5</sup> L'espace BEJUNE comprend les cantons suisses romands de Neuchâtel, Jura et la partie francophone du canton de Berne.

<sup>6</sup> Prénoms d'emprunt.

échanges « sont construits par une reconnaissance mutuelle qui prémunit d'une possible stigmatisation des différences » (Schertenleib & Chatelain, 2019, p. 106) ;

- maintenir une ambiance de travail favorable en assumant « un rôle de gardien du cadre et des connaissances qui s'y co-construisent » (p. 107). Dans ce cadre alternent « limites rassurantes et autorisation à penser et à exprimer cette pensée » (p. 107). Les élèves y sont constamment mobilisés, l'enseignant-e assumant un « rôle de tuteur pour soutenir l'appropriation des connaissances et l'attention dirigée vers ce but » (p. 108). Cette tâche nécessite une « indispensable liberté pédagogique » (p. 108) pour *durer* dans le métier, mais aussi afin qu'il soit possible de s'appuyer sur « des ressources externes à la classe et propres à la personne » (p. 108) ;
- apprendre dans l'hétérogénéité suppose le recours « à de nombreuses références culturelles [comme] manière de penser le monde » (p. 108). Celles-ci constituent des « objets à enseigner [pour] apporter du sens et créer des liens » (p. 110).

L'analyse des extraits vidéo, confirmée et renforcée par ce qui émanait du discours des enseignant-e-s, mettait en évidence de nombreux « types de gestes techniques et d'actions » (Schubauer-Leoni et al., 2007, p. 59) communs aux quatre enseignant-e-s. Toutefois, Marie se distinguait des autres par une approche très ouverte de quasi-cogestion de l'activité, créant un climat probablement propice à davantage d'implication des élèves et d'interactions. Quelques éléments saillants peuvent être relevés :

- mésogénèse<sup>7</sup> : les apports des élèves étaient systématiquement repris et remis en discussion, ce qui, potentiellement, pourrait favoriser une coconstruction du savoir et une « compréhension commune de l'objet » (Schertenleib & Chatelain, 2019, p. 111) ;

<sup>7</sup> Les concepts de mésogénèse, topogénèse et chronogénèse seront développés dans le chapitre « Méthodologie ».

- topogénèse : trois des quatre enseignant·e·s étaient le plus souvent en surplomb topogénétique<sup>8</sup> même si les élèves assumaient une part importante de responsabilité dans la coconstruction du savoir. En revanche, Marie se mettait fréquemment en postulation mimétique<sup>9</sup> ;
- chronogénèse : le rappel de la mémoire didactique était systématique, favorisant ainsi le partage de significations communes et la progression de l'apprentissage.

Les résultats ne permettaient pas de déterminer si l'agir et le discours sur cet agir de la part des enseignant·e·s révélaient une spécificité de pratiques en classe à forte hétérogénéité culturelle et linguistique. Les pratiques semblaient en effet « refléter au moins une part de *l'habitus* professionnel de tout·e enseignant·e » (Schertenleib & Chatelain, 2019, p. 113). Nous définissons l'*habitus* comme un

système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions, et rend possible l'accomplissement de tâches infiniment différenciées, grâce aux transferts analogiques de schèmes permettant de résoudre les problèmes de même forme (Bourdieu, 1972, pp. 178-179, cité par Perrenoud, 1994).

Selon Perrenoud (1994), retenir cette définition offre l'avantage, pour le champ de l'éducation, qui veut mettre à jour des compétences et des gestes professionnels encouragés par l'action des personnes, d'aller au-delà du déterminisme parfois contenu dans certaines théories bourdieusiennes. Nous formulons alors l'hypothèse que « les pratiques enseignantes tendraient à devenir *extraordinaires* en contexte de forte hétérogénéité, ce contexte agissant comme un démultiplicateur des compétences et des savoirs » (Schertenleib & Chatelain, 2019, p. 113).

Avec cette deuxième étape de notre recherche, les investigations sont poursuivies au cycle 1 qui comprend des élèves de quatre à huit ans.

<sup>8</sup> Ce terme sera explicité dans le chapitre « Méthodologie ».

<sup>9</sup> Idem.

L'objectif est d'élargir le questionnement aux spécificités de l'enseignement-apprentissage durant les premières années d'école. Les enjeux de début de la scolarité sont cruciaux aussi bien pour l'élève débutant·e que pour l'enseignant·e, en particulier dans des classes à forte hétérogénéité culturelle et linguistique.

## CADRE THÉORIQUE

### **Devenir élève**

L'enfant, par la socialisation scolaire, traverse des tâches développementales constituées d'apports cognitifs et relationnels (Palmonari, 2001). Par trois processus fondamentaux ou des « rapports à » (Amigues & Zerbato-Poudou, 2009, p. 13), l'élève a d'abord *un rapport* à des objets de savoir mis en scène et didactisés. Ensuite, l'élève s'inscrit dans *un rapport* aux autres par le fait que les relations sociales sont intrinsèquement nécessaires à l'apprentissage. Enfin, *un rapport* à soi contribue à la construction de la personnalité propre de l'élève. Partant d'un mouvement d'internalisation des signes culturels extérieurs, il en découle que les échanges collectifs sont à la base de la construction de la pensée individuelle et peuvent servir de médiateurs (Vygotski, 1997) entre objets de savoir à acquérir et connaissances déjà acquises par l'enfant. Dans le même ordre d'idées, nous retrouvons chez Perrenoud (2004) les enjeux liés à l'acquisition du *métier d'élève* qui consiste, entre autres, à comprendre les codes véhiculés par la communauté scolaire. L'entrée à l'école constitue donc une période de transition qui peut être fructueuse pour l'élève et source de développement, à condition qu'un « travail de construction de significations, de certaines composantes matérielles, sociales et symboliques des cadres spatiaux et temporels » (Perret-Clermont & Zittoun, 2002, p. 15) soit mis en œuvre.

Ainsi, le premier paradigme de notre étude s'inspire de la perspective historico-culturelle de Vygotski (1997). Il met en évidence l'importance des médiations par autrui pour engager l'apprentissage. Comme le mentionne Pillot (2004), l'apprentissage se réalise lorsque « l'enfant est stimulé par le tuteur [...] pour lui faire comprendre quel est le but à atteindre et quels sont les moyens possibles pour y parvenir » (p. 178). En faisant référence aux travaux du psychologue culturel Jerome Bruner et à la notion d'étayage, Saillot (2015), montre

l'importance des médiations opérées par une personne plus experte en faveur d'une personne novice. Pour cet auteur, l'étayage se rapporte à l'agencement du dispositif pédagogique matérialisé par «the steps taken to reduce the degrees of freedom in carrying out some task so that the child can concentrate on the difficult skill he is in the process of acquiring» (Bruner, 1978, p. 19, cité par Saillot, 2015, p. 121). Pour Bucheton et al., l'étayage de l'enseignant-e constitue «un mode d'agir spécifique pour s'ajuster, dans l'action, à la dynamique évolutive de l'activité des élèves face aux difficultés ou facilités des tâches proposées» (2015, p. 69). L'étayage représente aussi «toutes les formes d'aide que le maître s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à faire, à penser, à comprendre, à apprendre et à se développer sur tous les plans» (Bucheton & Soulé, 2009, p. 36). Il vient s'arrimer à cinq préoccupations didactiques et relationnelles constitutives de l'agir enseignant : 1) *le pilotage des tâches* par la gestion des contraintes et de l'espace-temps ; 2) *l'étayage* pour faire comprendre, faire dire, faire faire ; 3) *le tissage* par le fait de donner du sens, de la pertinence aux savoirs visés ; 4) *l'atmosphère* par la création et le maintien d'espaces dialogiques ; 5) des *objets de savoir* (Bucheton & Soulé, 2009).

Une situation d'enseignement dans un contexte de grande hétérogénéité culturelle et linguistique laisse à penser que l'agir de l'enseignant-e est décisif, en particulier les gestes d'étayage déployés pour coconstruire le savoir et la compréhension des règles qui en régissent l'accès, et ceci, plus particulièrement au début de la scolarité selon Bolsterli & Maulini (2007). Dans notre étude, le geste professionnel revêt donc une forte dimension praxéologique et peut être défini, selon Bucheton et al. (2015), en tant que «signe verbal et non verbal adressé à un ou plusieurs élèves pour susciter leur activité. Il est fait pour être compris. Il manifeste une intention que les élèves doivent être en mesure de comprendre» (p. 66). Le discours des enseignant-e-s sur leur agir, lorsqu'ils et elles s'observent travailler en autoconfrontation simple, servira de base à l'analyse des gestes professionnels qui émergent des commentaires sur cet agir. Nous retenons trois gestes professionnels, parmi la dense typologie de gestes établie par Bucheton & Soulé (2009) : les gestes de soutien, de tissage et d'approfondissement qui sont significativement apparus durant le premier cycle de l'école primaire et qui caractérisent des conduites d'étayage.

- le geste de *soutien* se déploie avant la tâche à réaliser. Il vise le rappel des procédures et stratégies avant la réalisation de celle-ci ;

- le geste de *tissage* vise à donner explicitement du sens au savoir visé ;
- le geste d'*approfondissement* a pour but d'amener l'élève à focaliser son attention sur un élément de son discours pour aller plus loin dans sa réflexion.

### **Le jeu didactique enseignant·e – élève**

Le second paradigme convoqué dans notre étude est celui de la didactique comparée relié au « didactique ordinaire » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002, p. 228). Il donne l'opportunité de dépasser la seule dimension disciplinaire pour élargir la perspective selon la définition des deux auteures susmentionnées que nous reprenons à notre compte :

S'intéresser au « didactique ordinaire » est alors une façon de s'occuper de « ce qui peut être rencontré partout », en considérant toute circonstance d'enseignement / apprentissage, tout objet de transmission culturelle et donc tout représentant de la situation (enseignant et élèves) comme légitime et pertinent (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002, p. 228).

L'apport de Sensevy (2007) vient compléter la définition :

Le terme didactique doit être entendu ici dans un sens très général : ce qui se passe quand quelqu'un enseigne quelque chose à quelqu'un d'autre [...]. Donc, quand je parle d'« action didactique », il faut comprendre « ce que les individus font dans des lieux (des institutions) où l'on enseigne et où l'on apprend » (p. 14).

Dépasser la dimension disciplinaire ne signifie pas l'abandonner ni oublier les objets de savoir pour entrer dans une perspective de didactique générale. En revanche, certains travaux en didactique comparée constituent pour nous une source d'inspiration puisque l'accent y est mis sur « la compréhension fondamentale des pratiques d'enseignement / apprentissage « telles qu'elles sont » ce qui suppose une observation des systèmes didactiques pour en dégager leur fonctionnement « ordinaire » » (Leutenegger,

2004, p. 3). De plus, toujours selon Leutenegger, les enjeux de cette observation sont « caractérisés [...] par une nécessaire distinction entre *caractère spécifique* et caractère générique des phénomènes didactiques » (p. 2). Si ce sont bien les pratiques réelles que nous voulons observer et analyser, c'est surtout le *caractère générique* des phénomènes didactiques qui nous intéresse ici. À partir de là, des outils de catégorisation mis à l'épreuve dans plusieurs disciplines et étudiés dans le cadre de la didactique comparée nous servent d'ancrage. Ils permettent de décrire et d'identifier le *cœur* de l'action de l'enseignant et en mettant l'accent sur le caractère *générique* des phénomènes observés. La théorie de *l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (Sensevy & Mercier, 2007) paraît représenter un choix pertinent pour plusieurs raisons :

- sa conception s'ancre dans une filiation avec des didacticiens des mathématiques tels que Brousseau ou Chevallard qui ont largement contribué au développement de la réflexion générale sur l'analyse didactique ;
- elle s'inscrit dans une perspective large : elle est en effet éprouvée en mathématiques mais aussi, entre autres, en physique (Tiberghien, Malkoun, Buty, Souassy & Mortimer, 2007), en activités physiques, sportives et artistiques (Loquet, Roncin & Roessle, 2007) ou encore en musique (Schertenleib, 2014b, 2011) ;
- elle constitue l'objet de travaux et de réflexions dans le domaine de la didactique comparée ;
- elle se focalise sur l'action du professeur, mais toujours en lien avec celle des élèves dont elle dépend et qui dépend d'elle, « l'une et l'autre rendues solidaires par le savoir en travail » (Sensevy, 2007, p. 10).

La théorie de l'action conjointe, inscrite dans l'anthropologie de l'action, vise à comprendre et à expliquer l'ingéniosité pratique des enseignant-e-s. Concernant la conduite de l'activité elle-même, elle propose trois axes analytiques (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005) issus de travaux antérieurs dont ceux de Chevallard (1985/1991, 1992) : l'axe

mésogénétique (relatif à la construction de la référence); l'axe chronogénétique (relatif aux temporalités) et l'axe topogénétique (relatif aux positionnements respectifs du professeur et des élèves).

Retenir la complémentarité épistémique des paradigmes et des méthodes donne l'opportunité de dégager une double perspective stimulante pour l'analyse. D'une part, le discours des enseignant·e·s sur leurs pratiques est analysé à travers la focale des gestes professionnels (Bucheton & Soulé, 2009) et veut prendre en compte une pratique enseignante culturellement située (Saillot, 2015; Vygotski, 1997). D'autre part, l'action conjointe maître-élève, qui se réalise dans l'ici et maintenant de la vie de la classe, pose la focale sur les pratiques réelles analysées selon la théorie de l'action conjointe (Sensevy & Mercier, 2007). Ces deux cadres initiaux permettent de poser les questions de recherche suivantes :

- Dans un contexte de classe culturellement très hétérogène, comment les enseignant·e·s et les élèves coagissent-ils/elles pour construire les savoirs au début de la scolarité ?
- Quels sont les gestes de tutelle mentionnés par les enseignant·e·s lorsqu'ils/elles observent leur agir et les interactions avec leurs élèves ?

## MÉTHODOLOGIE

### **Opérationnalisation et dispositif de la recherche**

Travailler sur les pratiques réelles nécessite tout d'abord un recueil de données *sur le vif* et impose le choix de l'enregistrement vidéo. Ce dispositif, par la présence en classe des caméras et des personnes engagées dans la recherche, exerce une influence mais offre l'avantage de capter sinon l'intégralité du moins une très grande partie de ce qui s'y passe et, surtout, de pouvoir y revenir avec arrêt sur image, ce qui permet d'observer des éléments plus cachés ou discrets.

Deux enseignantes et un enseignant de 4<sup>e</sup> année primaire (cycle 1) de deux collèges d'une ville de l'espace BEJUNE ont accepté de participer

à la deuxième étape de la présente recherche. Nous les prénommerons Jeanine, Anne et Raphaël. Tous trois enseignent depuis plus de vingt ans dans des quartiers où la population est reconnue très hétérogène selon les critères de l'Office fédéral de la statistique<sup>10</sup> (OFS).

Une première rencontre des trois enseignant-e-s et de l'équipe de recherche est organisée pour déterminer ensemble les disciplines et les objets de savoir abordés lors des deux leçons. Ce choix commun, dicté par le programme en cours dans les trois classes afin de perturber le moins possible le déroulement de celui-ci, a porté sur une leçon de mathématiques sur le thème des déplacements dans l'espace et une leçon de connaissance de l'environnement sur la thématique de l'alimentation.

Dans chacune des classes, le/la titulaire annonce à ses élèves la venue d'une équipe de tournage qui a pour but de filmer le déroulement habituel de la classe. Une demande d'autorisation de figurer sur les enregistrements vidéo est envoyée à chaque parent, soit en début d'année scolaire pour l'ensemble de prises de vues éventuelles, soit pour cette recherche en particulier. C'est seulement après réception de l'accord formel des parents que le tournage peut avoir lieu. Si certains parents refusent que leur enfant soit filmé, celui-ci est alors disposé hors champ de la caméra fixe. Dans le cas de notre étude, tous ont accepté. Lors de la venue en classe de l'équipe de recherche, celle-ci explique encore une fois le but de sa présence : filmer l'enseignement ordinaire d'une classe. Les deux leçons successives sont filmées par l'équipe de recherche avec deux caméras (une caméra fixe pour un plan large de la classe et une caméra mobile centrée sur l'enseignant-e). Le son est capté par les micros des deux caméras, mais également par un enregistreur autonome avec un microphone cravate sans fil porté par l'enseignant-e.

Les vidéos sont visionnées par l'équipe de recherche et mises en forme en vue des entretiens. Six tableaux synoptiques (un par leçon) sont réalisés. Cinq à dix extraits sont sélectionnés pour chacune des leçons.

<sup>10</sup> Pour l'OFS, une classe est très hétérogène si elle comprend au moins 30% d'élèves issus de la migration ou parlant une autre langue que la langue de scolarisation.

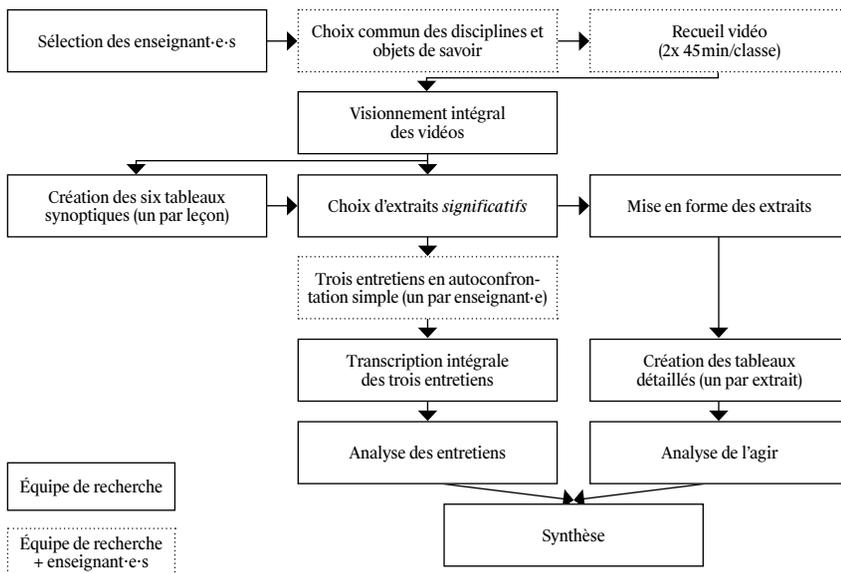
**Tableau 1: Exemple de tableau synoptique de séquence extrait de la première étape de l'étude au cycle 2 (adapté de Schubauer-Leoni & al., 2007, p. 77)**

N° vidéo référence	Temps mm:ss	Extraits choisis	Modalités de travail	Étapes de l'activité	Événements remarquables
DOV_BMA_ MA_ pro01.MTS	0:00-1:02		P assis devant la classe, Es assis à leur place	Phase de transition - retour au calme - rappel des règles - prise en compte de l'intrus (caméras).	
	1:02-1:59	Etrait 1 CONFES 1:00-1:24		P rappelle MD sur définition géométrie. Feedbacks uniquement en termes de validation positives ("juste, oui, bien...") isolées et sans établir de liens entre les propositions de EI.	1:16 il se lève en restant face aux élèves lors de la prise de parole de «E1»: Tu as l'air surpris par la réponse ou l'attitude de cet élève. Pourquoi?
	1:59-2:32			P relève un trait pertinent proposé par E: définition déjà bien établie de la géométrie (axes de symétrie...). 2:15: P commence à distribuer les feuilles de quadrilatères	Trait d'humour
	2:32-3:06			Reprise de P suite à une intervention d'E (Tetris).	Trait culturel
	3:06 ou 3:17-4:48	Extrait 2 CONFES 3:12-3:25 Extrait 3 CONFES 3:29-4:48		Entrée dans la tâche: désignation par P sur la base de la feuille des quadrilatères, il donne les indications (quadrilatères, nombre). P demande à Es la définition du quadrilatère. Accepte toutes les propositions (dès qu'il y a «4») par exemple: 4 lignes, 4 points. Pas de coconstruction, pas d'autres feedbacks que «d'accord, bien...». P précise «On verra après si c'est juste».	3:12 Consignes «négatives»: On ne va pas découper. Pourquoi? 3:29 Dans cette recherche de définition du quadrilatère, qu'est-ce qui est important pour toi? Qu'est-ce que tu attends?
	4:48-4:57			P propose une progression (toujours dans l'évocation de la MD, même si on reste dans le même modèle et le même rythme): nouvelle question: donner des exemples de quadrilatères. Plusieurs Es répondent. P accueille les réponses par un «c'est juste» sans relance ou demande d'argumentation.	Contrat implicite: les élèves se basent sur la feuille pour donner leurs réponses - exemples de quadrilatères.

N° vidéo référence	Temps mm:ss	Extraits choisis	Modalités de travail	Étapes de l'activité	Événements remarquables
DOV_BMA_ MA_ pro01.MTS	4:57-5:28		P assis devant la classe, Es assis à leur place	P demande le premier développement à E qui a répondu « le trapèze » puis un 2 <sup>e</sup> développement « On a déjà vu ça l'année passée ».	Qu'y a-t-il de particulier pour toi avec les trapèzes ?
	5:28-6:27			P change le jeu : « Je vous pose une colle » et amène les élèves à une réflexion (courte) qui s'interrompt lorsqu'une seule élève a donné la réponse. Il décrit un fer de lance en utilisant volontairement (il sourit) des termes imprécis.	Quand décides-tu de changer le jeu et pourquoi ?

Ensuite, chaque enseignant-e participe à un entretien en auto-confrontation simple. Les entretiens sont intégralement transcrits puis réduits selon un codage thématique reprenant la déclinaison des pratiques d'étayage de Bucheton et Soulé (2009). Enfin, les extraits vidéo sont transcrits puis codés à l'aide de la *structure fondamentale de l'action conjointe* (Schubauer-Leoni & al., 2007).

Tableau 2 : Schématisation du dispositif de recherche



## Traitement des données

Le traitement des données vise l'identification de la structure de l'activité réelle de l'enseignant·e dans ce qu'elle a de visible. Considérant en effet qu'il faut « imaginer des formes de description de l'action qui puissent rendre justice à sa complexité » (Sensevy, 2007, p. 10), le focus est mis sur le cœur de l'action, du point de vue didactique, c'est-à-dire sur la circulation des objets de savoir, mais également sur les interrelations entre élèves ou entre enseignant·e et élève·s dans le *jeu didactique*.

Cependant, il est également nécessaire de comprendre *l'invisible*, à savoir ce que l'enseignant·e dit de son agir, mais aussi ce qu'il/elle aurait voulu ou pu faire qu'il/elle n'a pas fait. La clinique de l'activité et l'entretien en autoconfrontation (Clot, 2000, 2006 ; Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000 ; Faïta & Vieira, 2003) donnent à voir l'activité concrète de l'enseignant·e, mais visent également à comprendre « le développement de l'activité et ses empêchements » (Clot, 2004, p. 31). Lors de l'entretien en autoconfrontation simple, l'enseignant·e, en se référant « à l'activité filmée non pas comme à une chose faite mais pour agir avec elle et sur elle afin de la “refaire” » (Clot, 2004, p. 27) rétablit « son “pouvoir d'agir” en différé par rapport aux actions exposées par le film » (Faïta & Vieira, 2003, p. 57). L'activité filmée n'est que « l'une des activités possibles dans l'ensemble de celles qui auraient pu être accomplies ou pourraient l'être » (Clot, 2006, p. 170). Clot rappelle que le réel de l'activité possède un volume dont l'activité réalisée par un opérateur n'est jamais que la surface. À travers ce dialogue basé sur l'activité filmée vue par deux regards de professionnels aux expériences différentes, « l'activité répétée prend une dimension générique qui fait “parler le métier” entre les sujets et en chacun d'eux » (Clot, 2006, p. 170).

## MÉTHODES D'ANALYSE

Les trois entretiens ont été retranscrits dans leur intégralité. La réduction du matériel est effectuée à travers un codage thématique reprenant la déclinaison des pratiques d'étayage de Bucheton et Soulé (2009). Le but est « de comprendre le sens [projeté] sur le monde » (Blais & Martineau, 2006, p. 3) et plus particulièrement sur les savoirs professionnels envisagés comme fondateurs de l'activité enseignante (Vanhulle, 2009). Ils ne

correspondent pas à une accumulation de savoirs théoriques, mais naissent de l'intégration et de la restructuration de ces savoirs en fonction des besoins et contraintes des situations pratiques (Merhan, Ronveaux & Vanhulle, 2007). Ils sont donc intrinsèquement liés à la pratique de chaque enseignant·e et à un contexte de classe marqué par l'hétérogénéité culturelle et linguistique. La démarche est inductive et paraît pertinente pour le présent objet dont « le caractère est fortement exploratoire » (Blais & Martineau, 2006, p. 4). Le codage doit être considéré comme un « travail de réflexion sur des systèmes possibles de ressemblances » (Ayache & Dumez, 2011, p. 37) entre les pratiques enseignantes d'une part, et d'autre part entre des éléments conceptuels et praxéologiques.

Les extraits vidéo sont transcrits de manière détaillée et servent ensuite de base au codage selon les descripteurs de la *structure fondamentale de l'action conjointe* (Schubauer-Leoni & al., 2007).

**Tableau 3: Exemple d'une transcription détaillée d'un extrait vidéo**

<b>Abréviations (les prénoms sont fictifs):</b> P: enseignante / Els: plusieurs élèves / ZOR: Zora / NAD: Nadia / SAL: Salma / ELE: Elena			
Timing extrait	Timing film	Qui?	Quoi?
00'00	14'05	P	P suit les quatre élèves du jeu des pingouins qui sont venues la chercher. Elle leur a demandé si c'était bien allé.
00'01	14'06	4 ELs	- Oui.
00'03	14'08	P	- Montrez-moi. Elle s'accroupit vers les élèves autour du plateau de jeu.
00'05	14'10	NAD	Elle montre des éléments sur le plateau de jeu. - Ici, les deux, elles... elles sont sorties ensemble et ici moi j'ai fait comme ça.
00'12	14'17	P	- Oui oui.
00'13	14'18		À Zora: - C'était dur d'être le seul esquimau, hein? Contre trois pingouins.
00'16	14'21	ZOR	Elle acquiesce.
00'17	14'22	SAL	- Le... moi maintenant, c'est moi l'esquimau. On fait comme ça. Elle trace un cercle dans l'espace avec sa main, dans le sens contraire des aiguilles d'une montre. On fait comme ça les esquimaux. Après moi, c'est Elena...
00'23	14'28	ELE	- Ou alors on peut faire deux... deux pingouins ou alors...
00'28	14'33	P	En regardant Zora: - On essaie de faire deux pingouins, deux esquimaux?
00'30	14'35	ZOR	- Ouais.
00'31	14'36	ELE	- Ok. Alors on va... Elle s'adresse à P: ... on va faire comme t'as fait la dernière fois, comme ça?
00'35	14'40	P	- Deux pingouins, deux esquimaux.
00'37	14'42	SAL	- Ok, bon alors... moi et Elena on est les esquimaux?
00'40	14'45	ZOR	- Mais alors il faut tout ranger hein?

<b>Abréviations (les prénoms sont fictifs):</b>			
P: enseignante / Els: plusieurs élèves / ZOR: Zora / NAD: Nadia / SAL: Salma / ELE: Elena			
00'42	14'47	P	- Oui, vous rangez ? Oui? Elle se lève.
00'44	14'49	P	- Je vais chercher... je vais vous chercher un esquimau. Elle part.
00'48	14'53	SAL	- Maintenant c'est moi et Elena les esquimaux.
		4 Els	Elles préparent le plateau de jeu pour une nouvelle partie.
00'55	15'00	P	Elle revient leur apporter un esquimau.
00'59	15'04	SAL	À P: - C'est moi et... En même temps qu'Elena: ... et Elena.
01'03	15'08	P	- Mais peut-être qu'à la prochaine partie, ce sera alors Nadia.
01'06	15'11	SAL	- Ouais, ouais.
01'08	15'13	P	- Hein? Pour qu'elle puisse aussi... À Nadia: ... que tu puisses aussi, Nadia, hein?..
01'12	15'17	ELE	- Mais d'abord, il faut tout enlever.
01'13	15'18	P	Elle leur donne l'esquimau: - Voilà.
01'15	15'20	ELE	- Il faut tout enlever d'abord.
01'16	15'21	P	Elle se lève. - Oui... oui, oui.
01'18	15'23	ZOR	- Il faut ranger. Il faut bien ranger.

Schubauer-Leoni *et al.* (2007) proposent trois axes analytiques :

- L'axe *mésogénétique* permet de décrire la construction de la référence et des indications. Les descripteurs constituant cet axe permettent de mettre en évidence :
  - a. la désignation des objets du dispositif d'enseignement/apprentissage (éléments verbaux, gestuels, matériels, graphiques) qui peuvent être produits par l'enseignant·e ou par les élèves ;
  - b. l'élaboration des règles d'action pour entrer dans la situation didactique et la traiter, qui peuvent être indiquées ou prescrites par l'enseignant·e ou coconstruites avec les élèves ;
  - c. la désignation de ce que les auteures nomment *traits pertinents*, à savoir tout élément concernant directement le faire, le dire ou le prouver. Ceux-ci peuvent être désignés par l'enseignant·e ou par les élèves, repris ou non par l'enseignant·e. Ils peuvent également émerger de la réponse à une question de l'enseignant·e ou des élèves, reprise ou non par l'enseignant·e ;

- d. le repérage d'une contradiction ou la résonance sur une proposition contradictoire, toujours à propos du faire, du dire ou du prouver, de la part de l'enseignant-e ou des élèves, reprise ou non par l'enseignant-e.
- L'axe *topogénétique* permet de décrire la gestion des *territoires* du point de vue du savoir. Les descripteurs constituant cet axe permettent de mettre en évidence :
    - a. la gestion collective, semi-collective ou individuelle, par l'enseignant-e, des phases de l'activité des élèves (position d'accompagnement ou de transition ou suspension de l'action) ;
    - b. la gestion des positions topogénétiques de l'enseignant-e, du point de vue du savoir. L'enseignant-e peut adopter la *postulation mimétique* : il/elle se met au niveau de l'élève ou de la classe. Il peut se mettre en retrait, laissant les élèves travailler en autonomie. Il/elle peut opter pour un *surplomb topogénétique* : c'est lui/elle qui statue et évalue la pertinence de ce qui est fait, dit ou prouvé. Il est également possible que les élèves soient en *surplomb topogénétique*. Enfin, l'enseignant-e peut *jouer* la coalition avec un élève contre la classe ou l'inverse.
  - L'axe *chronogénétique* permet de décrire la gestion des temporalités, à savoir le temps didactique du professeur, respectivement le temps d'apprentissage des élèves. Ici figurent des descripteurs tels que l'appel à la mémoire didactique de la classe, l'anticipation ou la finalisation, le ralentissement, l'accélération ou l'orientation de l'action, le repérage d'indices de fin d'activité, la relance et les déclarations d'avancées par l'enseignant-e dans un but d'institutionnalisation ou par les élèves, repris ou non par l'enseignant-e.

Sur la base du tableau élaboré par Schubauer-Leoni *et al.* (2007, p. 59), les descripteurs des trois axes analytiques ont été détaillés pour faciliter l'analyse réalisée à l'aide du logiciel atlas.ti.

**Tableau 4 : Structure fondamentale de l'action conjointe détaillée**

<b>Structure fondamentale de l'action conjointe</b> <b>DÉFINIR / RÉGULER &amp; GÉRER L'INCERTITUDE / DÉVOLUTION / INSTITUER</b>	
Types de tâches	Types de gestes techniques et d'actions
<b>CONSTRUCTION DE LA RÉFÉRENCE, INDICATION</b>	<p><b>M1. Dénomination/désignation des objets du dispositif</b>  <i>M1.1 Ostension (éléments verbaux, gestuels, matériels, graphiques) de la part de P</i>  <i>M1.2 Diffusion de désignations produites par El(s)</i></p>
	<p><b>M2. Élaboration d'une règle d'action pour entrer dans la situation / la tâche et pour la traiter (à propos du faire du dire du prouver)</b>  <i>M2.1 Indication/prescription de la part de P</i>  <i>M2.2 Co-construction de P en coopération avec El(s)</i></p>
	<p><b>M3. Dénomination/désignation de traits pertinents (à propos du faire du dire du prouver)</b>  <i>M3.1.1 Identification et dénomination de TP de la part de P</i>  <i>M3.1.2a Identification et dénomination de TP de la part de El(s) reprises par P</i>  <i>M3.1.2b Identification et dénomination de TP de la part de El(s) non reprises par P</i>  <i>M3.2a Question d'un El relative à un TP reprise par P</i>  <i>M3.2b Question d'un El relative à un TP non reprise par P</i>  <i>M3.3a Question de P → réponse d'un El comportant un TP reprise par P</i>  <i>M3.3b Question de P → réponse d'un El comportant un TP non reprise par P</i></p>
<b>GESTION DES TERRITOIRES ET DES TEMPORALITÉS</b>	<p><b>M4. Repérage d'une contradiction (à propos du faire du dire du prouver)</b>  <i>M4.1.1 Identification et dénomination d'une contradiction de la part de P</i>  <i>M4.1.2a Identification et dénomination d'une contradiction de la part de El(s) reprises par P</i>  <i>M4.1.2b Identification et dénomination d'une contradiction de la part de El(s) non reprises par P</i>  <i>M4.2a Résonance sur une proposition contradictoire provenant de El(s) reprise par P</i>  <i>M4.2b Résonance sur une proposition contradictoire provenant de El(s) non reprise par P</i></p>
	<p><b>II. TOPOGÉNÈSE</b></p> <p><b>T1. Gestion des phases de l'activité des Els</b>  <i>T1.1.1 Position d'accompagnement et de transition, gestion individuelle (P avec El)</i>  <i>T1.1.2 Position d'accompagnement et de transition, gestion collective (P avec Cl)</i>  <i>T1.1.3 Position d'accompagnement et de transition, gestion semi-collective (P avec groupe d'Els)</i>  <i>T1.2 Suspension de l'action par P (El ou Cl sans P)</i></p> <p><b>T2. Gestion des positions topogénétiques de P (à propos du faire du dire du prouver)</b>  <i>T2.1 Postulation mimétique (P au niveau de El ou Cl)</i>  <i>T2.2 Mise à distance, retrait (El, Cl travaillent sans intervention de P)</i>  <i>T2.3.1 Surplomb topogénétique de P (P statue, évalue la pertinence du faire du dire du prouver)</i>  <i>T2.3.2 Surplomb topogénétique de El(s) (El(s) statuent, évaluent la pertinence du faire du dire du prouver)</i>  <i>T2.4.1 Coalition (P instaure/ « joue avec » coalition avec un El contre Cl)</i>  <i>T2.4.2 Coalition (P instaure/ « joue avec » coalition avec Cl contre un El)</i></p>
	<p><b>III. CHRONOGÉNÈSE</b></p> <p><b>C1. Gestion des temporalités : temps didactique de P / temps d'apprentissage de la classe</b>  <i>C1.1.1 Appel à la mémoire didactique (MD) de la classe initié par P</i>  <i>C1.1.2 Diffusion par P d'un élément de MD évoqué par El(s)</i>  <i>C1.2.1 Anticipation / finalisation d'actions possibles par P</i>  <i>C1.2.2 Anticipation / finalisation d'actions possibles par Els / Cl relativement à une diffusion à la charge de P</i>  <i>C1.3.1 Ralentissement de l'action par P</i>  <i>C1.3.2a Ralentissement de l'action par El(s)/Cl repris par P</i>  <i>C1.3.2b Ralentissement de l'action par El(s)/Cl non repris par P</i>  <i>C1.3.3 Accélération de l'action par P</i>  <i>C1.3.4a Accélération de l'action par El(s)/Cl reprise par P</i>  <i>C1.3.4b Accélération de l'action par El(s)/Cl non reprise par P</i>  <i>C1.4.1 Orientation de l'action en fonction d'éléments nouveaux repérés par P</i>  <i>C1.4.2a Orientation de l'action en fonction d'éléments nouveaux repérés par El(s) diffusée par P</i>  <i>C1.4.2b Orientation de l'action en fonction d'éléments nouveaux repérés par El(s) non diffusée par P</i>  <i>C1.5.1 Repérage d'indices de fin d'activité par P</i>  <i>C1.5.2a Repérage d'indices de fin d'activité par Els diffusés par P</i>  <i>C1.5.2b Repérage d'indices de fin d'activité par Els non diffusés par P</i>  <i>C1.6.1 Déclarations d'avancées par P dans un but d'institutionnalisation</i>  <i>C1.6.2a Déclarations d'avancées par El(s) reprises par P</i>  <i>C1.6.2b Déclarations d'avancées par El(s) non reprises par P</i>  <i>C1.7 Relance de la part de P à l'égard de un El ou la Cl entière</i></p>
<b>INSTRUMENTS VERBAUX ET NON VERBAUX</b> Usages des pronoms, marqueurs oraux, notations	

**Tableau 4 : Structure fondamentale de l'action conjointe détaillée**

## RÉSULTATS

---

### **Le discours des enseignant·e·s sur leur agir**

Selon Bucheton et Soulé (2009), l'étayage et les gestes qui lui sont liés constituent le cœur de l'action enseignante. Une attention particulière est posée sur la mise en acte de l'étayage à travers une déclinaison et une exemplification des trois gestes. Il constitue une préoccupation majeure située en tension entre enseigner et faire apprendre. Retenir ces trois gestes qui émergent dans le discours des enseignant·e·s permet de suivre une forme de temps didactique dans sa logique réelle, tel qu'il se déroule dans le quotidien de la classe.

### **Première priorité : déployer des gestes de soutien**

Pour Raphaël, capter l'attention constitue une prémice incontournable pour enrôler les élèves du cycle 1 dans la tâche, par exemple en mettant en place une situation motivante pour entrer dans les apprentissages :

*Puis il y a aussi des moments, les élèves qui sont pas éveillés, faut qu'on leur consacre du temps pour essayer un peu de rattraper le temps perdu, je dirais, parce qu'ils n'ont pas eu, ils n'ont pas été confrontés à tout ça quoi [...] sinon certains vont se désintéresser puis après j'aurai de la peine à les récupérer.*  
(Raphaël)

Nous pouvons constater que l'énergie demandée à l'élève pour apprendre répond à celle déployée par l'enseignant·e. Stimuler la motivation de l'élève apparaît comme le fondement des apprentissages. Ainsi, des élèves motivé·e·s sont incité·e·s « à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (Viau, 2006, p. 8). Nous pouvons constater, de manière récurrente et similaire aux pratiques du cycle 2 (Schertenleib & Chatelain, 2019), la préoccupation à mobiliser l'élève à la tâche selon les fonctions de l'étayage (Bucheton & Soulé, 2009 ; Bucheton *et al*, 2015). Cette mobilisation

« relève d'un processus interne, processus qui peut être déclenché dans et par l'acte d'apprentissage » (Passerieux, 2007, p. 94). Durant les premières années de la scolarité, les enseignant·e·s de la présente recherche s'engagent non seulement pour l'apprentissage, mais, également, pour soutenir un développement plus global de l'enfant comme le décrit Jeanine, particulièrement important pour « l'enseignant [qui] s'attache à engager l'intérêt et l'adhésion de l'élève afin de déclencher la motivation indispensable à tout apprentissage » (Pillot, 2004, p. 180).

*C'est lié à cette crainte qu'elle a, qui la rend mutique, et puis où elle hésite de prendre sa place, et il faut aussi l'encourager à ça. (Jeanine)*

Confrontée à sa propre pratique, Anne décrit l'importance de la variation des modalités de répétition des consignes. Cela constitue une ressource fondamentale dans son agir pour soutenir les élèves afin de gagner leur adhésion à la tâche demandée. Elle précisera plus loin dans l'entretien que cela est probablement lié à la forte hétérogénéité culturelle de sa classe.

*Il me semble que je répète cinquante fois la même chose, je leur répète tout le temps « vous avez compris les... ? », je répète tout le temps la même chose avec des mots un peu différents. (Anne)*

Chez Jeanine, le geste de soutien se concrétise par la reformulation qu'elle affirme utiliser avec les élèves présentant des besoins spécifiques.

*Je reformule chaque fois c'est pour redire le mot assez fort pour que vraiment chacun le comprenne, et le répète en fait, je ne sais pas si j'ai raison de faire ça, je ne sais pas. Il y a des enfants qui parlent tout doucement, que l'on n'entend pas toujours. (Jeanine)*

### **Deuxième priorité : donner du sens aux savoirs**

Incarner les savoirs et leur donner du sens se révèle notamment par le geste *tissage*, relié aux fonctions de l'étayage. Il consiste notamment à donner explicitement du sens au savoir visé (Bucheton, 2014). Cette préoccupation du sens des apprentissages reste une action centrale. Raphaël, dans l'extrait ci-dessous, décrit la mise en scène de sa personne,

en tant qu'enseignant qui adopte la posture du maître magicien (Bucheton & Soulé, 2009) lorsqu'il prend le rôle de « M. Cuistot » pour instaurer une atmosphère souple et favorable à l'apprentissage :

*On voit tout le temps [...] des carottes orange. Ça veut pas dire que certains n'ont pas vu des carottes d'autres couleurs, mais la plupart, c'est toujours, alors c'est intéressant d'aller un peu les titiller, pour déjà leur faire remarquer que les carottes, il y a d'autres couleurs. Et peut-être qu'ensuite, ils [les élèves] en parlent en famille. (Raphaël)*

Outre les compétences cognitives par la sollicitation des stratégies réflexives, figurant en tant que capacités transversales<sup>11</sup> dans le projet global de formation de l'élève, Raphaël affirme sa volonté de porter le savoir hors de la classe. Le geste de tissage qualifie l'agir enseignant décrit comme « l'activité du maître ou des élèves pour mettre en relation le dehors et le dedans de la classe, la tâche en cours avec celle qui précède ou qui suit, le début ou la fin de la leçon » (Bucheton & Soulé, 2009, p. 35). Jeanine dispose d'autres registres d'action pour favoriser le tissage. Elle confie partiellement cette tâche aux élèves en misant sur les interactions entre pairs et la coconstruction des savoirs par l'encouragement des interactions entre élèves (Giglio & Perret-Clermont, 2012; Gilly, Roux & Trognon, 1999; Sensevy & Mercier, 2007).

*Mais il faut essayer de dire « est-ce que c'est un objet ? Est-ce que c'est une personne ? ». Mais lui, ça, il ne pouvait pas entrer dans l'explication. Et petit à petit à petit, à force que les autres posent des questions, il a tout à coup, par l'exemple des autres, capté. Mais mon explication, il ne peut pas la comprendre. (Jeanine)*

### **Une troisième priorité : aller plus loin**

<sup>11</sup> Selon le Plan d'études romand qui prend en compte cinq grands champs de capacités transversales : collaboration – communication – stratégies d'apprentissage – pensée créatrice – démarche réflexive, qui concernent l'ensemble des domaines de formation. Ce choix définit les contours de diverses aptitudes fondamentales, lesquelles traversent à la fois les domaines d'apprentissage et l'ensemble de la scolarité. Pages consultées le 24 octobre 2019 : <https://www.plandetudes.ch/capacites-transversales>

## par le geste d'approfondissement

La troisième préoccupation évoquée par les enseignant·e·s montre des aspects identitaires au cœur de la profession enseignante situés à leur tour au cœur du métier d'élève. Le geste d'approfondissement consiste à focaliser l'attention de l'élève sur un élément de son discours pour l'engager à aller plus loin dans sa réflexion (Bucheton, 2014). Cette capacité à développer l'acuité réflexive est inscrite dans le Plan d'études romand en tant que capacité transversale dont le but est de développer une pensée dite « créatrice ». Raphaël précise que cet *art de faire* (Altet, 2009) est au fondement des gestes professionnels qu'il déploie. Ils constituent sans doute un renforçateur de l'identité professionnelle articulée notamment autour du *maître instruit* doté de savoir pour enseigner, mais, aussi, du *maître artisan* (Paquay & Wagner, 2012) qui est à même, à la suite de sa grande expérience du métier, d'incorporer la réalité de la classe et des élèves au processus d'enseignement-apprentissage.

*Bien ce qu'il y a eu après, c'est toujours un peu la même chose, il y a des enfants, bin voilà, je leur ai donné des petites missions, des petits concours, et puis les parents, ils aiment étonnamment ça fait plaisir, ils ont cherché avec leurs enfants, certains, c'est voilà, pour demain, on aimerait bien savoir finalement, un avocat, fruit ou légume. Oui, c'est ça qui fait la beauté de notre métier [...] il y a quelqu'un qui trouve la stratégie tout de suite, puis c'est à nous, enseignants, de voir comment on peut continuer. (Raphaël)*

### L'agir des enseignant·e·s

Nous précisons que l'analyse montre, pour chacun·e des trois enseignant·e·s, un faible impact de la discipline sur l'agir, dans le sens où les approches sont sensiblement pareilles dans les deux disciplines abordées ici. Cela peut indiquer que les descripteurs utilisés permettent réellement de décrire le caractère générique de l'agir enseignant, à condition de mettre l'accent sur celui-ci sans toutefois négliger les caractères spécifiques à la discipline (Leutenegger, 2004). Nous l'avons également

observé chez les enseignant·e·s du cycle 2. Toutefois, ici, les objets d'apprentissage et les activités conduites en mathématiques paraissent plus clairement définis et précisés par les enseignant·e·s, l'analyse de l'agir portera principalement sur ces leçons-là.

### **Mésogénèse : désignation ou dénomination des objets du dispositif**

Elle est quasiment toujours le fait des trois enseignant·e·s (28/29)<sup>12</sup>, comme pour leurs collègues du cycle 2. Cela n'est pas étonnant dans la mesure où c'est en général l'enseignant·e·s qui est le « pourvoyeur d'un milieu initial potentiellement porteur du travail des élèves » (Schubauer-Leoni *et al.*, 2007, p. 58).

Il en est de même pour *l'élaboration des règles d'action pour entrer dans la situation* chez Anne (31/31) et Raphaël (20/20). En revanche, si Jeanine élabore assez souvent les règles d'action elle-même (25/41), elle amène aussi ses élèves à les coconstruire avec elle (16/41), en particulier durant la leçon de mathématiques. Celle-ci est organisée en deux ateliers différents où elle encourage les groupes d'élèves à *s'organiser* de manière à travailler ensemble et permettre à chacun d'avoir un rôle à jouer. Dans le premier atelier, les élèves peinent à le faire et ont tendance à conduire le travail en parallèle, individuellement. Dans l'autre atelier au contraire, la nature même du jeu amène les élèves à choisir un rôle pour chacun des quatre élèves, mais aussi à modifier les règles du jeu au fil des parties afin de tenter de trouver une solution pertinente à leurs yeux.

Une part importante des *dénominations/désignations de traits pertinents* apparaissent dans les réponses des élèves à des questions des enseignant·e·s (53/73). Presque systématiquement, ils/elles répètent fidèlement ces réponses, mais les font plus rarement circuler et partager avec les autres élèves que ce qui avait été observé au cycle 2. Cette répétition presque systématique des paroles des élèves est, nous l'avons vu

<sup>12</sup> (28/29) : l'indication entre parenthèses indique le nombre de fois qu'apparaît le descripteur concerné par rapport à l'ensemble des descripteurs du même type. Par exemple ici, cela signifie que sur les 29 fois qu'est observé le descripteur dénomination/désignation des objets du dispositif, il s'agit 28 fois d'ostension de la part de l'enseignant·e et 1 fois d'une diffusion par un ou des élèves.

précédemment, mise en évidence par Anne et Jeanine lors des entretiens. Les autres types de *désignations* sont le plus souvent le fait de l'enseignant-e chez Anne (6/7) et chez Raphaël (3/3). Chez Jeanine au contraire, ce sont les élèves qui le font presque systématiquement (8/9). Peut-être pouvons-nous établir ici un lien entre la relative responsabilité qu'ils ont d'organiser *le jeu* et le fait qu'ils soient plus enclins à désigner des traits pertinents. Aucun trait pertinent ne provient d'une question d'élève, dans aucune des trois classes. Nous pouvons interroger le nombre restreint de traits pertinents apparaissant dans la classe de Raphaël (9 en tout), alors qu'on en observe 41 chez Jeanine et 23 chez Anne. Cela peut s'expliquer par ce que dit Raphaël lors de l'entretien : il souhaitait construire ses deux leçons.

*Pour montrer un peu toutes les cordes qu'on a à notre arc. Donc c'est pour ça que là tout à coup, j'ai interrompu, en fait, aussi, c'est pour montrer qu'on a d'autres supports puis il faut aussi les utiliser. (Raphaël)*

Son choix plutôt démonstratif lors du tournage entraîne peut-être les élèves à rester davantage *en surface* et à ne pas entrer vraiment dans les apprentissages ?

### **Gestion des phases de l'activité et positions topogénétiques**

Dans les extraits vidéo choisis, les trois enseignant-e-s sont dans une position d'accompagnement et de transition, l'action n'étant jamais suspendue. Chez Jeanine, la gestion par groupes est largement dominante (55/93). Elle intervient également assez souvent auprès des élèves individuellement (32/93), mais rarement collectivement sinon durant les rares et courts moments d'introduction collective des activités (6/93). Anne et Raphaël n'interviennent jamais individuellement. Anne partage ses interventions entre collectif (36/70) et semi-collectif (34/70) et Raphaël n'intervient que collectivement.

Quant aux positions topogénétiques proprement dites, le *surplomb topogénétique* (c'est l'enseignant-e qui statue et évalue la pertinence du faire, du dire et du prouver) est très largement dominant chez Anne

(65/72) et Raphaël (34/37). En revanche, Jeanine fait alterner positions de *surplomb* (53/95) et *postulation mimétique* (40/95). Elle est la seule à *se mettre en retrait*, et ceci seulement à deux reprises. On retrouve ici une grande ressemblance avec ce que nous avons observé au cycle 2, la posture de Jeanine rappelant celle de Marie à certains points de vue.

### **Chronogénèse ou gestion temporelle de l'activité**

La répartition des descripteurs de la chronogénèse montre une quasi-absence d'éléments de gestion de celle-ci par les élèves, dans les trois classes. Ainsi, *l'appel à la mémoire didactique de la classe*, fréquent chez Anne (11/11), plus rare chez Jeanine (3/3) et présent une seule fois chez Raphaël, est toujours initié par l'enseignant·e. Jamais un élève n'évoque spontanément un élément étudié précédemment, alors que chez les deux enseignantes, une des activités au moins avait déjà été conduite avec ces élèves.

*L'anticipation/finalisation d'actions possibles*, de même que *l'accélération de l'action* sont également systématiquement assumées par les trois enseignant·e·s, jamais par les élèves. Les rares interventions d'élèves concernent *le ralentissement de l'action* repris par l'enseignant·e (deux fois chez Jeanine et une fois chez Raphaël), ainsi que *l'orientation de l'action en fonction d'éléments nouveaux* (quatre fois chez Jeanine et une fois chez Raphaël). *Le repérage d'indices de fin d'activité* est également le fait des enseignant·e·s, à l'exception d'une intervention d'un élève chez Jeanine. Enfin, les *déclarations d'avancées dans un but d'institutionnalisation* sont presque inexistantes, mais cela s'explique naturellement, comme au cycle 2, par le choix des extraits vidéo.

### **DISCUSSION ET CONCLUSION**

---

Les trois priorités émergeant du discours des trois enseignant·e·s du cycle 1 sont :

- soutenir et déployer des gestes de soutien en vue de capter l'attention des élèves et les enrôler dans la tâche ;

- donner du sens aux savoirs en instaurant une atmosphère souple favorable aux apprentissages ou en misant sur les interactions entre pairs ;
- aller plus loin par le geste d'approfondissement en focalisant l'attention de l'élève sur un élément de son discours pour l'engager à aller plus loin dans sa réflexion.

En lien avec les deux étapes de cette recherche, certaines ressemblances peuvent être mises en évidence selon que les enseignant·e·s travaillent au cycle 1 ou au cycle 2. Ainsi, la volonté de mobilisation des élèves par l'enseignant·e reste constante, non seulement pour enrôler les élèves dans la tâche, mais aussi pour les amener à coconstruire les connaissances et à exprimer leur pensée. De même, la volonté de donner du sens aux savoirs est omniprésente dans les deux cycles même si elle se conjugue de manière différente.

Des différences sont à signaler par ailleurs. Par exemple, la notion de construction d'un cadre et d'un climat favorables à des échanges empreints de reconnaissance mutuelle était prioritaire au cycle 2, mais n'apparaît qu'indirectement ici. De même, le recours à de nombreuses références culturelles semble davantage développé au cycle 2. La piste explicative que nous voulons privilégier est à relier aux enjeux d'apprentissage, sociaux et développementaux spécifiques à chaque cycle. Ainsi, au cycle 1, la priorité des élèves de quatre à huit ans est de construire leurs rapports au monde et d'apprendre le *métier d'élève* (Amigues & Zerbato-Poudou, 2009 ; Perrenoud, 2004). Le discours des enseignant·e·s laisse apparaître une forte proportion de gestes d'étayage qui consistent à enrôler les élèves dans la tâche et à soutenir leur motivation. Au cycle 2, l'élève est appelé·e à *penser* l'objet de savoir comme objet de culture. Au plan du discours, les différences observées semblent donc liées au cycle lui-même, mais, comme nous le constatons dans la première étape de l'étude, rien ne permet de penser que le contexte de grande hétérogénéité culturelle ait un impact sur les pratiques enseignantes, sinon comme démultiplicateur de compétences.

Dans l'analyse de l'agir des enseignant·e·s du cycle 1, nous observons que le *tissage* (Bucheton & Soulé, 2009) est d'une autre nature qu'au cycle 2 où, dans l'axe mésogénétique de l'action conjointe, l'identification et la

dénomination de traits pertinents par les élèves repris par l'enseignant·e étaient fréquentes alors que, chez les trois enseignant·e·s du cycle 1, le modèle dominant est *question de l'enseignant·e à réponse de l'élève reprise par l'enseignant·e*. Cela peut être lié à l'âge des élèves, mais pourrait aussi représenter un indice d'une moindre aisance communicationnelle.

Comme chez les enseignant·e·s du cycle 2, une volonté de construction de significations partagées peut être observée. Ainsi, une particularité langagière chez les trois enseignant·e·s y contribue probablement par la reformulation presque systématique de ce que disent les élèves. Du point de vue mésogénétique, il est difficile de parler ici d'une reprise par l'enseignant·e de traits pertinents formulés par l'élève puisqu'il s'agit ici d'une reformulation ou d'une répétition de la parole de l'élève. Lors des entretiens, Jeanine, en particulier, relève qu'elle l'utilise régulièrement et surtout pour les élèves allophones récemment arrivé·e·s dans la classe.

Comme nous le mentionnions au terme de la première étape de l'étude au cycle 2, un contexte de forte hétérogénéité culturelle et linguistique semble agir comme démultiplicateur de compétences chez les enseignant·e·s. Nous avons toutefois mis en évidence quelques actions qui pourraient refléter l'indice possible d'un impact qu'il conviendrait toutefois d'approfondir dans une nouvelle étude. Ainsi en est-il de cette répétition systématique que nous avons relevée chez les enseignant·e·s du cycle 1.

Nous aimerions affirmer que, du point de vue du travail des enseignants et des enseignantes, un contexte de classe à forte hétérogénéité semble se rapprocher d'un contexte de classe ordinaire. Autrement dit, travailler dans ce type de contexte nécessite certes des compétences importantes, mais qui relèveraient des compétences de tout·e enseignant·e. Cette hypothèse peut être renforcée par ce qu'affirmaient les enseignant·e·s primaires à propos de leurs représentations de l'hétérogénéité de leurs classes (Schertenleib, 2014c). À une majorité statistiquement significative (jusqu'à 81,6% (n=388) pour certains items), ils et elles considéraient que la dimension culturelle de l'hétérogénéité ne représente pas un obstacle ou une difficulté, mais qu'elle peut constituer un apport intéressant et un enrichissement. Le seul item lié à la dimension culturelle de l'hétérogénéité considéré comme obstacle particulier de difficulté de gestion de l'enseignement était celui de la langue pour les

élèves allophones.

La non-apparition, dans nos résultats, de spécificités marquantes en lien avec le contexte de forte hétérogénéité culturelle est peut-être liée au lieu choisi pour cette recherche, constitué de villes de taille moyenne pour la Suisse comptant une population de 35'000 à 55'000 personnes. Il est en effet probable que dans des milieux scolaires plus défavorisés, à l'instar des classes ZEP en France, la situation se poserait différemment.

Une autre explication peut être liée à notre dispositif de recherche qui permet difficilement de le mettre en évidence. Ainsi, il aurait peut-être fallu introduire une dimension comparative avec des classes culturellement très peu hétérogènes, pour autant qu'elles existent. Cependant, la mesure des différences aurait été probablement assez ardue puisque, comme nous l'avons vu, les styles d'enseignement (Altet, 2009), même dans un contexte semblable, peuvent varier de manière assez importante.

Au terme de cette recherche, nous relevons que le matériel recueilli, à savoir les données vidéo ainsi que leur analyse, ont apporté une plus-value à nos cours en donnant à voir aux étudiant·e·s les « rouages » de la transformation d'un objet de savoir par la richesse de l'agir enseignant et de ses multiples facettes.

### **Remerciements**

Enfin, nous ne saurions clore cet article sans remercier très chaleureusement les quatre enseignantes et les trois enseignants qui nous ont ouvert les portes de leur classe pour les deux étapes de cette recherche.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

- Altet, M. (2009). Styles d'enseignement, styles pédagogiques. In J. Houssaye (Éd.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (8<sup>e</sup> éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Amigues, R., & Zerbato-Poudou, M.-T. (2009). *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Retz.
- Ayache, M., & Dumez, H. (2011). Le codage dans la recherche qualitative : une nouvelle perspective ? *Le Libellio d'ÆGIS*, 7(2), 33-46.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Daniel, C., & Michael, F. (2009). *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*. Consulté le 19 mai 2020 dans le site web de la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe : <https://rm.coe.int/l-education-plurilingue-et-interculturelle-comme-projet-ce-texte-a-ete/16805a21a0>
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner du sens aux données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Bolsterli, M., & Maulini, O. (2007). L'entrée dans l'école : quels savoirs pour quelle scolarisation ? In M. Bolsterli & O. Maulini (Éds.), *L'entrée dans l'école. Rapport au savoir et premiers apprentissages* (pp. 7-22). Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H., Laux, S., & Morel, F. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. *Le Français aujourd'hui*, 188(1), 65-77.
- Bucheton, D. (2014). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* (2<sup>e</sup> éd.). Toulouse : Éd. Octarès.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- Caitucoli, C. (2003). A propos de la notion d'hétérogénéité linguistique. In C. Caitucoli (Éd.), *Situations d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire* (pp. 117-133). Rouen : Publications de l'Université.

- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherche en didactique des mathématiques*, 12(1), 73-112.
- Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(1), 165-177.
- Clot, Y. (2004). Action et connaissance en clinique de l'activité. *Activités - revue électronique*, 1(1), 23-33. Consulté le 19 mai 2020 dans : <https://journals.openedition.org/activites/1145>
- Clot, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie. In B. Maggi (Éd.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (pp. 133-156). Paris : PUF.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, 2, 1-7.
- 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 19 mai 2020 dans : <https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/051cahier.pdf>
- Faïta, D., & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *Skholê - Cahiers de la recherche et du développement, Hors-série n° 1*. Aix-Marseille : IUFM.
- Giglio, M., & Perret-Clermont, A.-N. (2012). Prédire, agir et observer. Une méthodologie pour développer séquences pédagogiques et savoirs professionnels. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 14, 127-140.
- Gilly, M., Roux, J.-P., & Trognon, A. (1999). *Apprendre dans l'interaction : analyse des médiations sémiotiques*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- 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.

- Leutenegger, F. (2004). Le point de vue de la didactique comparée. In *Actes du 9<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF*, Québec, 26 au 28 août 2004. Consulté le 29 août 2019 dans [http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium\\_Bernie/Leutenegger.pdf](http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Bernie/Leutenegger.pdf)
- Loquet, M., Roncin, E., & Roessle, S. (2007). L'action conjointe dans le système didactique en activités physiques, sportives et artistiques : les formes non verbales de communications didactiques. In G. Sensevy & A. Mercier (Éd.), *Agir ensemble - L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 123-151). Rennes : Presses universitaires.
- Merhan, F., Ronveaux, C., & Vanhulle, S. (2007). Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. In F. Mehran, C. Ronveaux et S. Vanhulle (Éd.), *Alternances en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- 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 (Éds.), *La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain* (pp. 257-290). Bruxelles : De Boeck.
- Palmonari, A. (2001). *Gli adolescenti. Farsi un'idea*. Bologna : Il Mulino.
- Paquay, L., & Wagner, M.-C. (2012). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo formation. In L. Paquay (Éd.), *Former des enseignants professionnels* (pp. 181-210). Bruxelles : De Boeck supérieur.
- Passerieux, C. (2007). Apprentissages et construction du sujet dès l'école maternelle. In M. Bolsterli et O. Maulini (Éds.), *L'entrée dans l'école* (pp. 89-104). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Perrenoud, P. (2004). *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (3<sup>e</sup> éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Perrenoud, P. (1994). Compétences, habitus et savoirs professionnels. *European Journal of Teacher Education* 1-2(17), 45-48.
- Perret-Clermont, A.-N., & Zittoun, T. (2002). Esquisse d'une psychologie de la transition. *Education Permanente*, 1, 12-15.
- 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.

- Pillot, J. (2004). *Enseigner à l'école maternelle : quelles pratiques pour quels enjeux ?* Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Plaisance, E., Belmont, B., Vérillon, A., & Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37, 159-164.
- Saillot, E. (2015). Analyse des pratiques d'étayage de professeurs des écoles en situation d'aide personnalisée : contribution à la modélisation d'une posture professionnelle. *Les Dossiers des sciences de l'Éducation*, 34, 121-137.
- Schertenleib, G.-A., & Chatelain, N. (2019). Travailler en classes culturellement très hétérogènes. Pratiques et ressources mobilisées par les enseignant·e·s à l'école primaire. *Revue hybride de l'éducation (RHÉ)*, 3(1), 96-120. Consulté le 8 juillet 2019 dans : <http://revues.uqac.ca/index.php/rhe/article/view/504/843>
- Schertenleib, G.-A. (2014a). Hétérogénéité culturelle et intégration – prise en compte de l'hétérogénéité des publics scolaires. In F. Arcidiacono (Éd.), *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE. Hétérogénéité linguistique et culturelle dans le contexte scolaire* (pp. 27-46). Bienne : HEP-BEJUNE.
- Schertenleib, G.-A. (2014b). Savoirs professionnels et musicaux mobilisés par des enseignants généralistes dans la conduite d'activités de création musicale à l'école primaire. In I. Mili, I. Balmori & G.-A. Schertenleib (Éds.), *Didactique de la musique. Contenus et recherches* (pp. 67-155). Bienne : HEP-BEJUNE.
- Schertenleib, G.-A. (2014c). Les représentations des enseignants primaires de l'espace BEJUNE sur l'hétérogénéité culturelle de leurs élèves. In F. Arcidiacono (Éd.), *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE. Hétérogénéité linguistique et culturelle dans le contexte scolaire* (pp. 103-145). Bienne : HEP-BEJUNE.
- Schertenleib, G.-A. (2011). *Créativité musicale : contenus d'enseignement et actions enseignantes dans la perspective du PER ?* Mémoire de MAS en sciences de l'éducation, Université de Genève.

- Schubauer-Leoni, M.-L., Leutenegger, F., Ligozat, F., & Flückiger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves : les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. In G. Sensevy & A. Mercier (Éds.), *Agir ensemble - L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. (pp. 51-91). Rennes : Presses universitaires.
- Schubauer-Leoni, M.-L., & Leutenegger, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27(3), 407-429.
- Schubauer-Leoni, M.-L., & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Éds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 227-251). Bruxelles : De Boeck Université.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy & A. Mercier (Éds.), *Agir ensemble - L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 13-49). Rennes : Presses universitaires.
- Sensevy, G., & Mercier, A. (Éd.). (2007). *Agir ensemble - L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires.
- Tiberghien, A., Malkoun, L., Buty, C., Souassy, N., & Mortimer, E. (2007). Analyse des savoirs en jeu en classe de physique à différentes échelles de temps. In G. Sensevy & A. Mercier (Éds.), *Agir ensemble - L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 93-122). Rennes : Presses universitaires.
- Vanhulle, S. (2009). Savoirs professionnels et construction sociodiscursive de l'agir. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 90, 167-188.
- Viau, R. (2006). *La motivation en contexte scolaire*. Paris : De Boeck supérieur.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée & langage* (3<sup>e</sup> éd.). Paris : La Dispute.
- Wenning, N. (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Éds.), *Heterogenität in Schule und Unterricht, Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (pp. 21-31). Bâle : Beltz.

# LE RÔLE DES ENSEIGNANT·E·S DANS LA PERCEPTION DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE PAR LES ÉLÈVES

**Alessandro Bergamaschi, Université Nice Sophia Antipolis  
/ Université Côte d'Azur**

**Francesco Arcidiacono, Haute École Pédagogique BEJUNE**

**Giuseppe Melfi, Haute École Pédagogique BEJUNE**

**Céline Miserez-Caperos, Haute École Pédagogique BEJUNE**

**Catherine Blaya, Haute École Pédagogique Vaud**

## INTRODUCTION

La cohabitation entre populations autochtones et populations dites immigrées, de première génération ou des générations issues de la migration, représente un des enjeux les plus importants pour les principaux pays européens, y compris la Suisse. Selon les dernières statistiques officielles, 38% des résidents suisses ont des origines immigrées (Office fédéral de la statistique, 2019), ce qui fait de ce pays l'un des plus multiculturels d'Europe (Piguet, 2017). Il s'agit dès lors d'un contexte que l'on peut qualifier de « post-migratoire » (Martiniello & Simon, 2005), où les vagues anciennes d'immigration se superposent aux flux actuels. Les populations autochtones depuis des générations côtoient des groupes de nationalité suisse, mais d'origine immigrée de deuxième ou de troisième génération, ainsi que des

collectivités de personnes de nationalité étrangère. Dans un tel contexte, la question du rapport à la diversité – sous forme de pluralismes culturel et social pouvant déboucher vers des manifestations ethniques aux issues variables – se pose en tant que sujet de réflexion citoyenne, institutionnelle et scientifique. L'actualité de ces réflexions est à appréhender au prisme de la conjoncture socioéconomique qui caractérise l'ensemble de l'espace européen. En effet, comme le soulignent un nombre important d'études, une situation économique peu favorable représente en soi un terrain propice au développement de sentiments hostiles envers la présence des minorités dites immigrées, tantôt pour des raisons matérielles, tantôt pour des raisons culturelles ou identitaires (Bobo, 1988 ; Eckert & Primon, 2011). Bien que l'économie suisse soit dans une conjoncture plus favorable que celle d'autres pays européens – en particulier les pays du Sud de l'Europe –, des études menées récemment soulignent que l'opinion publique se démarque tout de même par des formes de xénophobie liées à la position sociale des individus, la situation professionnelle et le capital scolaire (Pecoraro & Ruedin, 2016). De même, la demande d'une politique migratoire plus restrictive, ainsi que l'hostilité envers le pluralisme religieux, notamment à l'encontre de l'islam, sont des attitudes qui ont gagné du terrain (Helbling, 2008). En Suisse, les discours haineux, et plus particulièrement la cyberhaine, contre les juifs, les Noirs, les Tziganes et les musulmans seraient en augmentation depuis une quinzaine d'années (Fondation contre le racisme et l'antisémitisme, 2017) tout comme dans la plupart des autres pays européens (Blaya, 2019), aussi en raison d'une « compétition socio-économique » (Park & Burgess, 1925 ; Blumer, 1958) renforcée par la perception d'une pénurie de ressources matérielles, telles que les offres d'emploi.

*Dans ce contexte, comme la Commission européenne le note (ENAR, 2016), la diffusion de l'intolérance auprès des jeunes générations est actuellement un des aspects les plus problématiques, car il s'agit de la catégorie sociale la plus concernée par le chômage (Eurostat, 2017) et leur adhésion aux discours intolérants et populistes s'avère de plus en plus massive (Battaglia, 2017).*

Dans une optique d'ouverture à la diversité culturelle, ce chapitre s'intéresse au rôle que l'éducation peut jouer afin de réduire les manifestations d'intolérance chez une population de collégiens et de lycéens en Suisse. Plus précisément, il étudie la relation entre l'engagement des enseignant·e·s

dans des questions liées au racisme, aux discriminations et à la diversité culturelle et les attitudes de ces derniers par rapport à ces questions. Plus précisément, les attitudes des élèves face aux questions posées par l'immigration internationale sont étudiées en tenant compte des métamorphoses du discours raciste. Ces questions se traduisent par des prises de position explicites dites « flagrantes » et des prises de position plus voilées dites « subtiles » (Pettigrew & Meertens, 1995, 1997). Alors que les premières sont faciles à saisir en raison de leur caractère clair, les secondes sont au contraire plus implicites et peuvent ainsi passer plus facilement inaperçues tout en alimentant ce que l'on nomme le racisme ordinaire (Sniderman & Tetlock, 1986). Ce choix est motivé par la volonté de saisir la complexité et la versatilité de ce discours raciste et, plus particulièrement, la manière dont les jeunes générations composent avec les questions suscitées par l'immigration internationale, compte tenu des effets potentiels de l'action éducative.

Des événements internationaux importants tels que les attentats terroristes, la question des réfugiés et la volonté de réduire les flux migratoires ont permis de mettre à jour les difficultés des acteurs de l'éducation pour aborder les problèmes liés à l'immigration et notamment à la diversité culturelle, par peur de ne pas être à la hauteur ou par crainte de créer du conflit. Dans d'autres cas, certains ont décidé de s'emparer du problème et s'investissent dans une éducation à la citoyenneté portant sur les questions relatives à l'immigration et à la gestion de la diversité. Au vu du climat social actuel dans la plupart des pays occidentaux, il nous semble propice de nous intéresser aux effets des interventions en classe des enseignant·e·s sur les questions liées au racisme, aux discriminations et à la diversité culturelle, afin de mieux comprendre leur impact sur les attitudes des jeunes. Cela représente une perspective de recherche peu explorée jusqu'à présent. Dans ce sens, l'objectif de cette étude peut être résumé par la question suivante : le fait d'aborder pendant les cours les questions liées à la diversité culturelle (telles que l'immigration internationale, le racisme et les discriminations) influence-t-il les attitudes des élèves envers ces phénomènes ?

### CADRE CONCEPTUEL : DIVERSITÉ, ÉDUCATION ET STÉRÉOTYPES

---

Dans le cadre de ce chapitre, notre posture de recherche se situe sous l'angle de la diversité culturelle, de l'action éducative et de la perception stéréotypée.

Par *diversité culturelle* nous entendons la pluralité des traditions et des appartenances identitaires qui caractérisent un contexte traversé par des flux migratoires internationaux (Kymlicka, 2001 ; Taylor, 1994). Dans une telle situation, le statut de l'hétérogénéité culturelle est variable selon le niveau d'ouverture des institutions et de la société civile. Les configurations qui peuvent en découler sont nombreuses. Nous pouvons assister à des formes de reconnaissance identitaire des groupes minoritaires y compris sur le plan du droit public et constitutionnel, c'est le cas du multiculturalisme. Une situation intermédiaire se vérifie dans le cas du pluralisme culturel, lorsque l'expression des identités culturelles est possible dans la sphère privée uniquement, car l'environnement public est régleménté par des normes universelles ; c'est le cas par exemple des Pays-Bas, où la demande d'adhérer à un noyau de valeurs communes représentatives d'une philosophie étatique s'accompagne de la possibilité de conserver ses traditions culturelles dans l'espace privé. Enfin, lorsque les institutions nient toute forme de reconnaissance identitaire, prescrivent l'abandon des racines culturelles particulières et demandent l'incorporation de l'identité de la société d'accueil, nous entrons dans le cas de l'assimilationnisme. Quelle que soit la configuration, les études sur les relations interethniques montrent l'existence de tensions plus ou moins fortes entre les groupes minoritaires et la société majoritaire, ou d'accueil (Kymlicka, 2001). Les processus d'ethnisation sont une des caractéristiques de ces contextes, à savoir des dialectiques entre les différents groupes (majoritaires et minoritaires) qui peuvent aboutir à des manifestations identitaires particulières en fonction des enjeux et des intérêts spatialement et temporellement situés (Poutignat & Streiff-Fénart, 2008). La sociologie et la psychologie sociale sont les principales disciplines qui se sont intéressées aux réactions de la société dite d'accueil envers les groupes minoritaires. La mesure du niveau d'acceptation ou de refus de ces groupes, autrement dit l'intensité de l'intolérance xénophobe ou raciste, est l'un des domaines d'étude parmi les plus vifs des sciences sociales (Wieviorka, 1998).

En ce qui concerne *l'action éducative*, il s'agit d'étudier la perception des élèves quant à l'action des enseignant-e-s visant à aborder les questions du racisme, de la discrimination et du rapport à la diversité culturelle. Toutefois, il est tout à fait possible que les questions posées par l'immigration interpellent les enseignant-e-s de manière variable. Certain-e-s

l'abordent de façon précise dans leurs cours alors que d'autres beaucoup moins. Bien que les questions du racisme, des discriminations et de l'altérité soient mentionnées dans nombre de curricula, il s'agit toujours de thématiques à forte teneur idéologique pour lesquelles il est difficile de se distancier de sa propre vision du monde. Pour cette raison, la manière d'aborder ces questions en classe varie en fonction du système de valeurs et de l'orientation politique de chacun (voir par exemple Verkuyten & Thijs, 2002). Comme le soulignent Bekhuis, Ruiter and Coenders (2011), « *the extent to which these multicultural values are translated into daily practice is teacher dependent*<sup>13</sup> » (p. 231). Au vu de ces spécificités, nous avons choisi d'étudier les perceptions des élèves quant à la fréquence avec laquelle leurs enseignant·e·s abordent ces questions pendant leurs cours.

La notion de *perception stéréotypée* a été étudiée notamment par Tajfel et ses collaborateurs (Tajfel, Sheikh & Gardner, 1964; Tajfel & Wilkes, 1963). Ces travaux soulignent que la séparation d'individus en deux groupes induit une perception importante des différences entre eux, ainsi qu'une augmentation des ressemblances au sein d'un même groupe. De même, ces auteurs ont mis en évidence l'existence de discriminations (sur le plan comportemental, par exemple), avec une tendance à favoriser son groupe d'appartenance, au détriment de l'autre groupe (Tajfel *et al.*, 1971). D'autres études sur la cognition ont montré que la perception humaine n'est pas une simple opération de recueil d'informations par les organes sensoriels, mais qu'elle correspond à un processus dans lequel les informations recueillies sont structurées par les représentations stockées en mémoire (Bruner, 1957; Rock, 1983). Si les représentations influencent les perceptions, alors les stéréotypes – ces croyances sur les caractéristiques, attributs et comportements des membres d'un certain groupe (Arnold & Candea, 2015; Hilton & Von Hippel, 1996) – jouent un rôle capital dans la manière de percevoir le monde qui nous entoure (Von Hippel, Sekaquaptewa & Vargas, 1995). La littérature scientifique a largement montré que les attitudes et les comportements peuvent fortement influencer l'expérience scolaire d'enfants et de jeunes provenant de cultures différentes. La coexistence d'enfants issus de l'immigration et d'enfants autochtones, dans la même école et

<sup>13</sup> Traduction des auteurs : « la fréquence par laquelle les principes du multiculturalisme sont abordés en classe est variable selon l'enseignant ».

plus largement dans le même contexte de vie, contribue à créer des contacts interculturels et interethniques qui peuvent favoriser ou empêcher l'intégration sociale et les attitudes liées aux préjugés envers les cultures autres (Pirchio *et al.*, 2017).

## FOCUS SUR L'ÉDUCATION ET LA DIVERSITÉ CULTURELLE

---

Dans la littérature scientifique, il n'existe pas de consensus quant aux effets de l'éducation sur les attitudes racistes et les préjugés. D'une part, un courant de recherche basé sur l'idée des *liberalizing effects* de l'éducation argumente que l'accompagnement des jeunes vers un parcours de citoyenneté éclairée, réflexive et tolérante, capable d'aller au-delà des lieux communs, représente l'un des principaux objectifs des systèmes éducatifs contemporains (Vogt, 1997). Depuis, de nombreuses études se sont penchées sur la relation entre le niveau scolaire (exprimé par le dernier diplôme atteint par l'individu ou ses parents) et le niveau d'intolérance quant aux questions posées par la présence de groupes minoritaires, tels que les populations dites immigrées (voir notamment Hagendoorn & Nekuee, 1999). Le résultat principal montre que plus les individus sont dotés d'un niveau scolaire élevé, ou plus ils grandissent dans des contextes familiaux dans lesquels les ressources scolaires sont importantes, moins les préjugés sont importants (Pettigrew & Tropp, 2011).

D'autre part, un certain nombre de recherches aboutissent à des conclusions contraires qui soulignent qu'en fonction de la position sociale de l'individu et des philosophies de fond qui animent les systèmes éducatifs, l'action de ces derniers ne permet pas toujours de réduire de manière significative la formation d'inégalités (Brint, Contreras & Matthews, 2001; Dubet, Duru-Bellat & Véréout, 2010; Janmaat *et al.*, 2013). Cela représente alors un contexte de prédilection pour la désignation de boucs émissaires, les discriminations et les manifestations d'intolérance.

Nonobstant ces contributions plus critiques, le niveau d'études s'est rapidement imposé comme l'un des prédicteurs les plus explicatifs de la tolérance envers les groupes minoritaires (Coenders & Scheepers, 1998; Scheepers, Gijssberts & Hello, 2002). Les recherches menées dans ce domaine évoquent la théorie de la socialisation (Coenders & Sheepers,

2003), à savoir l'existence d'une corrélation positive entre la durée des études fréquentées et la quantité et la qualité des valeurs et des principes qui prônent la tolérance envers la diversité et que l'on a potentiellement intériorisés tout au long du parcours scolaire. Selon cette théorie, les institutions éducatives des sociétés démocratiques sont censées transmettre des normes et des valeurs orientées vers la tolérance, le respect de l'autre et le sens civique dans une optique universaliste. La relation inverse entre attitudes racistes et éducation est, selon ces études, liée à la diffusion des valeurs démocratiques par les systèmes éducatifs (Selznick & Steinberg, 1969). La solidité de cette thèse a été éprouvée à l'échelle européenne par des études qui soulignent qu'alors que la force explicative de l'orientation politique sur l'intolérance se serait intensifiée de la fin des années 1980 aux années 2000, la capacité du niveau d'éducation à atténuer les préjugés serait stable (voir Semyonov, Raijman & Gorodzeisky, 2006).

De plus, certaines études soulignent que l'instruction permet de se forger un esprit plus autonome et une pensée moins influençable par les conditionnements extérieurs. Ainsi, l'assimilation de principes et de valeurs qui encouragent la tolérance serait facilitée. Par exemple, la disponibilité cognitive à se constituer un bagage de connaissances au regard des groupes minoritaires, comme se renseigner sur leurs traditions et coutumes, est une caractéristique des individus ayant effectué des études longues (voir Miller, Kohn & Schooler, 1985). Dans ce sillage, il est également légitime de penser que les jeunes qui ont eu des parcours scolaires chaotiques (redoublements, exclusions) et qui ont interrompu leurs études rapidement ou de façon précoce risquent de manifester des niveaux d'intolérance plus marqués.

Une étude menée chez une population de collégiens aux Pays-Bas montre que lorsque les enseignant·e·s affirment s'être engagé·e·s dans des actions de pédagogie interculturelle, le sentiment de victimisation chez les élèves minoritaires diminue (Verkuyten & Brug, 2003). De la même manière, les expériences de victimisation d'ordre raciste sont moindres lorsque les élèves sont persuadés de pouvoir compter sur le personnel de leurs écoles si de telles situations émergent. Selon cette dernière étude, il semblerait que la dimension de la confiance envers les enseignant·e·s et l'école au sens large soit importante pour expliquer les manifestations d'intolérance au sein de l'espace scolaire ou, au contraire, un climat scolaire apaisé.

D'autres d'études adoptent une approche plus organisationnelle de la relation entre éducation et attitudes racistes, à partir des caractéristiques des établissements scolaires. Celles-ci montrent les effets propres à la proportion d'élèves dits minoritaires au sein des établissements : voir Debarbieux (2005) pour la réalité française ; Driessen, Agirdag & Merry (2016) pour la situation belge. Contrairement aux attentes liées au déterminisme social, des écoles avec des pourcentages élevés d'élèves minoritaires se caractérisent par des relations apaisées entre élèves, alors que dans d'autres cas, des établissements avec des pourcentages plus réduits se démarquent au contraire par une proportion plus importante de tensions et d'attitudes intolérantes. Cela suggère l'importance de ne pas s'arrêter aux caractéristiques de contexte brutes, comme par exemple le pourcentage de minoritaires. En effet, l'appréhension de la diversité culturelle par les systèmes éducatifs, par exemple à travers l'orientation des élèves du collège au lycée, la constitution des classes et des sections, ainsi que la manière d'aborder les questions qu'elle pose au niveau sociétal par les enseignant·e·s, peut influencer la perception de l'autre chez les élèves.

### **Une étude sur le rapport à la diversité et l'action des enseignant·e·s : quelques hypothèses**

Les études présentées ci-dessus nous apportent leur part de connaissance, mais la question du « comment éduquer au respect et à la tolérance » demeure encore sans réponse. Ainsi, conformément aux spécificités des thématiques abordées par notre étude, l'hypothèse principale de ce travail se situe comme suit :

**Hypothèse 1 :** quand les élèves estiment que les enseignant·e·s abordent les questions liées au racisme, aux discriminations et aux habitudes et coutumes des populations dites minoritaires, leurs attitudes d'intolérance flagrante et voilée sont moins fortes.

Ensuite, comme nous l'avons vu plus haut, le racisme et les discriminations à l'école sont liés à la question de la confiance que les élèves, notamment minoritaires d'origine, expriment envers les acteurs du système éducatif. Nous nous appuyons sur cette prémisse pour formuler notre deuxième hypothèse.

**Hypothèse 2:** la réduction des attitudes de racisme flagrant et voilé via les actions des enseignant·e·s est renforcée par le niveau de confiance que les jeunes expriment envers l'école.

## MÉTHODE

### **Présentation de la recherche**

La recherche présentée dans ce chapitre fait partie du projet « *Interactions entre jeunes : lien social, relations amicales et confiance dans les institutions* » (URMIS, Université Côte d'Azur – Nice, France). Ce dernier a ensuite été développé à une échelle internationale grâce aux partenariats avec le Département de la recherche de la Haute École Pédagogique BEJUNE (Suisse) et le Département de Sociologie de l'Université Catholique de Milan (Italie). Le projet étudie les facteurs de construction et de déconstruction du lien social chez les adolescent·e·s. La base de données qui a été constituée provient de l'administration d'un questionnaire en ligne à 4540 élèves du secondaire en Suisse, en France et en Italie. L'objectif des équipes de recherche impliquées dans le projet est d'impulser une étude comparative sur la condition de la jeunesse actuelle dans une perspective socioéducative.

### **Échantillon**

Nous avons travaillé à partir du corpus de données suisses, recueillies entre janvier et février 2018 auprès de 490 élèves du degré secondaire I (55,0%) et II (45,0%) dans les cantons du Jura, de Neuchâtel et de la partie francophone du canton de Berne. Une fois les autorisations des services éducatifs cantonaux obtenues, l'équipe de recherche a procédé à un échantillonnage par grappes : dans chaque canton, un nombre variable d'écoles ont été sélectionnées dans le secondaire I et II proportionnellement au bassin de leur population. La direction de chaque établissement a été informée des objectifs et des modalités de l'étude et a ensuite transféré les informations nécessaires aux participant·e·s. Dans chaque école, tous les élèves de trois classes ont été invité·e·s à participer à la récolte des données.

La répartition selon le sexe des participant·e·s. est la suivante : 41,2% de garçons et 58,8% de filles, alors que l'âge moyen est de 15,4 ans. Du

point de vue de la stratification sociale, les jeunes issus de milieux socio-économiques faibles représentent 16,9% du total, ceux issus des classes moyennes sont 68,4%, alors que les jeunes dont les parents appartiennent aux classes sociales aisées sont 14,7% du total des participant·e·s<sup>14</sup>.

### **Mesure des attitudes d'intolérance**

Notre variable dépendante est la mesure de l'intolérance envers les groupes minoritaires qui a été étudiée à partir des échelles de racisme flagrant et de racisme subtil telles que définies par Pettigrew et Meertens (1995, 1997).

Les échelles de racisme flagrant et voilé sont constituées de dix items chacune, distribués en deux sous-échelles pour les attitudes flagrantes et trois sous-échelles pour les attitudes subtiles (exemple d'items pour le racisme flagrant : « *La plupart des immigrés sont moins compétents que les Suisses* » ; pour le racisme voilé : « *Les immigrés sont différents des Suisses par les valeurs qu'ils enseignent à leurs enfants* »). Il s'agit d'échelles de type Likert en quatre points, pour lesquelles la valeur 1 fait référence à des attitudes positives et la valeur 4 à des attitudes négatives. La cohérence interne du questionnaire est bonne, avec un alpha de Cronbach de 0,84 pour l'intolérance flagrante et de 0,76 pour l'intolérance voilée.

### **Interventions des enseignant·e·s**

Notre variable explicative principale (*hypothèse 1*) est représentée par les interventions des enseignant·e·s par rapport aux questions posées par la présence de groupes minoritaires. Plus précisément, nous avons demandé si les enseignant·e·s abordaient le thème du racisme et des discriminations pendant leurs cours. Nous avons aussi demandé aux participant·e·s si les us et coutumes des personnes issues de pays étrangers étaient abordés en cours. Pour ce faire, nous avons utilisé les items issus de l'étude de Bekhuis, Ruiter et Coenders (2011) : « *Tes enseignants,*

<sup>14</sup> Le milieu social a été calculé à partir du niveau d'études des parents. Le milieu social « faible » correspond à des parents dont le parcours scolaire s'est arrêté à l'école secondaire I, le milieu intermédiaire correspond à des diplômes non supérieurs à l'école secondaire II, alors que le milieu élevé est constitué par des parents ayant effectué des études universitaires.

*pendant leurs cours... a) abordent-ils le thème du racisme et de la discrimination ? b) discutent-ils des coutumes et des habitudes des personnes issues de pays étrangers ?* ». Les items se déclinent en échelles de Likert en quatre points allant de 1 (jamais) à 4 (souvent). L'alpha de Cronbach pour ces items est acceptable, avec un score de 0,69.

En ce qui concerne l'opérationnalisation de *l'hypothèse 2* – qui prévoit que l'efficacité des interventions des enseignant·e·s soit influencée par le niveau de confiance envers les enseignant·e·s et l'école – nous avons utilisé deux items issus du questionnaire élaboré en 2008 par l'European Values Study<sup>15</sup> qui, à notre sens, résument le niveau de confiance envers l'école au sens large du terme : « *Pourrais-tu me dire dans quelle mesure tu as une grande confiance, une certaine confiance, peu de confiance ou pas confiance du tout dans... : a) les enseignants, b) l'école* ». Il s'agit d'une échelle de Likert de quatre points allant de 1 (confiance forte) à 4 (pas de confiance du tout), et pour l'analyse des données, les scores ont été inversés. L'alpha de Cronbach est robuste (0,82).

### **Variables de contrôle**

Les variables de contrôle mobilisées dans nos modèles incluent le sexe (garçon/fille) et le niveau de l'école (secondaire I, secondaire II). Nous avons également considéré les effets de certains facteurs visant à contextualiser la qualité de l'expérience scolaire, tels que la filière fréquentée dans le niveau secondaire II codée en deux catégories : professionnelle et technologique=0 ; littéraire/scientifique=1. Le niveau scolaire des deux parents a été codé de 1 à 3 en trois classes : bas (diplôme de degré secondaire I) ; intermédiaire (diplôme de degré secondaire II) ; élevé (diplôme d'études supérieures). Le rendement scolaire a été mesuré par la notation de l'élève recodée en quatre catégories codées de 0 à 3 : insuffisant ; moyen ; assez bien ; très bien. La qualité du comportement a été opérationnalisée de la manière suivante : « *Combien de fois pendant ta scolarité tu as été... a) convoqué(e) devant un conseil de discipline, b) exclu(e) de manière temporaire, c) exclu(e) de manière définitive* » avec une

<sup>15</sup> Consultable en ligne : <https://europeanvaluesstudy.eu/methodology-data-documentation/previous-surveys-1981-2008/survey-2008/>

échelle en quatre points de 1 (=jamais) à 4 (= trois fois et plus) et un alpha de Cronbach : 0,78. L'origine « majoritaire » et « minoritaire » ont été construites à partir du lieu de naissance du jeune et de ses parents : selon un certain nombre d'études sur les attitudes interethniques chez les adolescent-e-s, tous les individus nés à l'étranger ou avec au moins un des deux parents nés à l'étranger sont codés comme appartenant au groupe minoritaire (Baerveld *et al.*, 2004 ; Vermeij *et al.*, 2009). Ainsi, l'origine des élèves a été dichotomisée : 0 = minoritaire et 1 = majoritaire.

### **Procédure**

Le questionnaire a été administré en format électronique pendant les heures de cours. Les élèves y ont répondu en groupes dans les salles informatiques de leur établissement sous la supervision d'un assistant de recherche. Ce dernier s'est limité à présenter aux élèves l'objectif du projet, son caractère anonyme et a insisté sur le fait qu'ils avaient la chance de participer à une étude scientifique, ce qui a eu l'effet de les responsabiliser et les concentrer davantage. Il a également souligné que les élèves avaient le droit de ne pas répondre s'ils le souhaitaient. Il a de plus expliqué quel serait l'usage des données recueillies. Une fois la passation commencée, l'assistant de recherche s'est limité à répondre individuellement à des questions éventuelles. La passation a demandé entre 25 et 40 minutes en fonction de la réactivité de l'élève. Tous les élèves ont répondu au questionnaire.

### **Analyse des données**

En ce qui concerne le traitement des données, nous avons procédé en plusieurs étapes. Dans un premier temps, nous avons mené une analyse descriptive des variables mobilisées, principalement des tests de comparaison de moyennes et des corrélations, afin de tracer leur profil sociologique. Ensuite, conformément aux hypothèses présentées, nous nous sommes attachés à l'étude des mécanismes qui étayaient les interventions des enseignant-e-s au moyen d'analyses de médiation (Baron & Kenny, 1986 ; Darlington & Hayes, 2016), car il s'agissait de repérer une variable qui opère potentiellement une relation directe de la variable indépendante (X) sur la variable dépendante (Y).

Comme les variables indépendantes étaient dichotomiques, catégorielles ou continues, nous avons suivi les recommandations de Cohen (1968) en termes de codage en ayant recours à une analyse de centrage de la moyenne (Tabachnick & Fidell, 2012). L'analyse des données a été menée par le logiciel SPSS 24 intégré par la version 3.0 de Process (© A. E. Hayes 2018) pour les analyses de médiation et de modération.

## RÉSULTATS

D'un point de vue des analyses statistiques, il se dégage les résultats suivants (voir les Tableaux 1 et 2) : les effets du sexe ressortent sur l'indice de racisme flagrant uniquement et ce sont les garçons qui manifestent une intolérance plus marquée comparativement aux filles ( $p < 0,05$ ;  $t = 1,99$ ) ; le capital scolaire des parents et l'origine (majoritaire vs minoritaire) ne dégagent aucun effet significatif.

En ce qui concerne les variables reliées à l'expérience scolaire, les résultats montrent que le niveau scolaire – qui représente également une variable proximale de l'âge – a des effets significatifs à la fois sur les attitudes flagrantes ( $p < 0,001$ ,  $r = -0,276$ ) et voilées ( $p < 0,01$ ,  $r = -0,151$ ). Dans les deux cas, ce sont les jeunes fréquentant le niveau secondaire I qui expriment des attitudes plus intolérantes par rapport aux jeunes du niveau secondaire II. Ensuite, l'intensité des attitudes de racisme flagrant et voilé s'atténue en fonction du niveau de confiance que les jeunes accordent à l'école (flagrant :  $p < 0,001$ ,  $r = -0,173$  ; voilé :  $p < 0,001$ ,  $r = -0,176$ ). Enfin, les jeunes qui ont fait l'objet de convocations et/ou d'exclusions pour des questions de discipline se démarquent par des niveaux d'hostilité plus importants du type flagrant ( $p < 0,05$ ,  $t = 2,54$ ), mais l'effet n'est pas significatif sur les attitudes de type voilé. Le rendement scolaire et le type de filière pour l'enseignement secondaire II ne sont pas significatifs ni sur les attitudes flagrantes ni sur les attitudes voilées.

**Tab. 1.** Corrélations entre, d'un côté, niveau scolaire, niveau de confiance envers l'école et rendement scolaire et, d'un autre côté, les indices mesurant l'intolérance flagrante, l'intolérance voilée et le degré d'intervention des enseignant·e·s dans le traitement de problèmes de racisme en classe (\* $p < 0,05$  ; \*\* $p < 0,01$  ; \*\*\* $p < 0,001$ ).

	<b>Intolérance flagrante</b>	<b>Intolérance voilée</b>	<b>Intervention enseignant·e·s</b>
Niveau scolaire	-0,276***	-0,151**	0,255**
Niveau confiance	-0,173**	-0,176**	0,142**
Rendement scolaire	-0,037	-0,055	-0,133**
Intervention enseignant·e·s	-0,158**	-0,114*	1

*Note* : nous pouvons identifier une corrélation négative significative entre l'intervention en classe des enseignant·e·s et les attitudes d'intolérance flagrante et voilée des élèves.

**Tab. 2.** Comparaison de moyennes des indices d'intolérance flagrante et voilée ainsi que le degré perçu d'intervention des enseignant·e·s (\* $p < 0.05$ ; \*\* $p < 0.01$ ; \*\*\* $p < 0.001$ ).

	<b>Intolérance flagrante</b>	<b>Intolérance voilée</b>	<b>Intervention enseignant·e·s</b>
Filles	16,33	23,67	2,43
Garçons	17,23	24,44	2,24
$\Delta$	-0,90*	-0,77	0,19*
p	0,047	0,142	0,030
Secondaire I	17,91	24,71	2,18
Secondaire II	15,44	23,23	2,57
$\Delta$	-2,46***	-1,48**	-0,39***
p	<0,001	0,004	<0,001
Convoqué·e	17,77	23,85	2,42
Jamais Convoqué·e	16,44	24,71	2,34
$\Delta$	1,33*	0,86	0,080
p	0,012	0,164	0,451

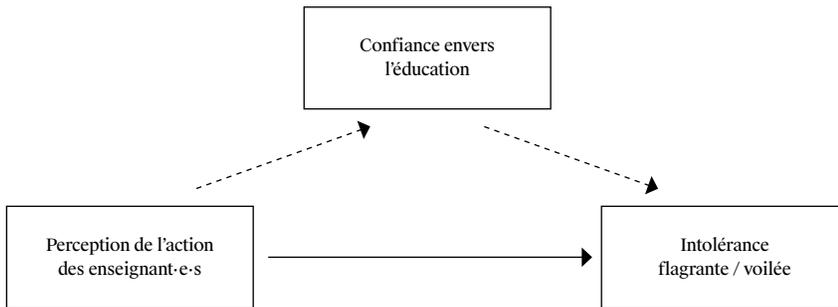
Concernant les interventions des enseignant·e·s sur les questions liées au racisme, aux discriminations et à la diversité culturelle, il ressort

que les filles ont davantage l'impression que les enseignant·e·s s'engagent dans la discussion de ces thématiques par rapport aux garçons ( $p < 0,05$ ,  $t = 2,18$ ), ainsi que les élèves du niveau secondaire II par rapport aux élèves du niveau secondaire I ( $p < 0,001$ ;  $t = 4,60$ ). Ensuite, plus les élèves accordent de confiance à l'école et aux enseignant·e·s, plus ils considèrent que leurs enseignant·e·s abordent ces questions ( $p < 0,01$ ;  $r = 0,142$ ). L'origine majoritaire vs minoritaire de l'élève, le capital scolaire des parents et la fréquence des convocations et/ou des exclusions n'interviennent pas de manière significative sur la perception des interventions des enseignant·e·s.

Une fois cette première analyse descriptive menée, nous avons étudié les effets des interventions des enseignant·e·s sur les deux indices de racisme. Les deux modèles de régression montrent que plus les élèves ont l'impression que les enseignant·e·s abordent les questions liées au racisme, aux discriminations et à la diversité culturelle, moins ils affichent des attitudes relevant d'une hostilité de type flagrant ( $p < 0,01$ ,  $r = -0,158$ ) et voilé ( $p < 0,05$ ,  $r = -0,114$ ). La première hypothèse est donc confirmée pour les deux types de racisme.

Notre deuxième hypothèse postule que l'effet direct entre les interventions des enseignant·e·s et l'intolérance est médié par le niveau de confiance que les élèves accordent à leurs enseignant·e·s et à l'école en général, ce que nous avons nommé « confiance éducation ». Puisque la variable médiatrice est corrélée significativement à la fois à X et à Y, nous avons mené une analyse de médiation. Le modèle de médiation est significatif ( $p < 0,001$ ). Les effets totaux du modèle avec le médiateur (M) sont plus importants ( $-0,44$ ) que les effets directs simples ( $X \rightarrow Y$ ) ( $-0,36$ ). Cela signifie que plus les élèves accordent de confiance à l'école, plus les interventions des enseignant·e·s sont efficaces dans la réduction des attitudes de racisme flagrant. En ce qui concerne les attitudes de racisme voilé, nous retrouvons le même résultat. Le modèle est significatif ( $p < 0,001$ ) et les effets totaux avec le médiateur (M) sont statistiquement plus importants ( $-0,30$ ) par rapport aux effets directs ( $X \rightarrow Y$ ) ( $-0,22$ ). La deuxième hypothèse de notre étude est donc confirmée : que ce soit pour les attitudes de racisme flagrant ou celles de racisme voilé, les actions des enseignant·e·s sont renforcées par la confiance que les élèves accordent à l'école, comme représenté en Fig. 1.

**Figure 1.** Relation de médiation entre les interventions des enseignant-e-s, les attitudes d'intolérance et la confiance envers l'école selon les perceptions des élèves.



Le modèle représenté dans la Figure 1 décrit la logique des interactions entre les variables considérées : une relation directe (flèche continue) associe les interventions des enseignant-e-s perçues par les élèves à la baisse de leurs préjugés et, en même temps, une relation indirecte (flèche pointillée) montre que plus les élèves accordent de la confiance à l'école, plus les effets des interventions perçues sur leurs préjugés sont renforcés.

## DISCUSSION ET CONCLUSION

Il ressort de cette étude que les manifestations d'intolérance flagrante et voilée des jeunes ne sont guère sensibles aux effets de la stratification sociale. La seule variable significative est le sexe : pour ce qui a trait au rapport à la diversité, les garçons expriment plus d'hostilité, ce qui pourrait être rapproché à des effets de socialisation au rôle de gardiens et défenseurs des frontières, en l'occurrence dans la société suisse. Il serait par conséquent logique qu'ils expriment plus d'hostilité sur un registre flagrant, qui montre du doigt de manière explicite le phénomène migratoire en tant que menace sur un plan économique et social. Ces manifestations sont aussi interprétables comme des formes de xénophobie. Les filles sont davantage socialisées à des attitudes de docilité,

de capacité d'écoute, de maîtrise des sentiments et des émotions et cela contribue à des niveaux d'hostilité plus faibles, notamment sur un plan flagrant où l'immigration est décrite par des mots conflictuels (Fassa Recrosio *et al.*, 2016). En ce qui concerne le registre voilé, lorsqu'on accuse l'immigration de nuire à la culture et aux traditions de la société d'accueil, les différences selon le sexe s'estompent. De la même manière, il n'est pas surprenant que les filles soient plus attentives à la fréquence des interventions des enseignant·e·s sur les questions du racisme, des discriminations et de la diversité culturelle. Il est possible de relier ce résultat aux effets de la socialisation de genre sur la scolarité, les filles ayant davantage intériorisé des attitudes d'écoute et d'exécution. Ces effets de la variable sexe sont conformes aux grandes tendances de la littérature internationale sur les relations intergroupes. À la fois sur le registre cognitif et conatif, les individus de sexe masculin sont plus conflictuels et hostiles par rapport aux individus de sexe féminin. Si l'on considère par exemple la disponibilité à entretenir une relation sentimentale avec une personne issue d'une minorité immigrée, ou bien le fait d'avoir déjà vécu une telle expérience, c'est la population de sexe féminin qui répond le plus positivement par rapport à la population de sexe masculin (Furman, Brown & Feiring, 1999).

D'après la littérature scientifique, nous nous attendions à des effets propres à la position sociale des élèves, mesurée par le niveau d'études des parents et l'origine majoritaire ou minoritaire. Nos résultats démontrent le contraire : la relation de cause à effet entre la position sociale et le racisme et l'intolérance est certainement plus complexe et ne peut-être être envisagée de façon linéaire. Les effets de contexte et de conjoncture sociale jouent un rôle dans le phénomène d'hostilité intergroupes, comme le montrent les travaux de Oksanen *et al.* (2018) sur les effets des attentats terroristes sur la haine à caractère raciste et xénophobe sur internet.

En ce qui concerne les variables scolaires, les effets du niveau scolaire sont en adéquation avec les attentes. Pour les élèves de l'école secondaire I, l'intolérance est plus accentuée à la fois sur un plan flagrant et sur un plan voilé que pour les élèves de l'école secondaire II. Ce résultat, qui évoque en même temps un effet d'âge et un effet propre à la culture scolaire, relie certains propos de notre population aux travaux sur les

préjugés flagrants et voilés appliqués aux études sur la jeunesse (Pettigrew & Meertens, 1995, 1997 ; de Rudder, Vourc'h & Poiret, 2000). Selon ces études, les préjugés et les manifestations d'intolérance sont plus facilement maîtrisés par les adultes de sorte à répondre aux exigences de désidérabilité sociale (Aboud, Mendelson & Purdy, 2003 ; Mrug & Windle, 2009). Ce sont les jeunes fréquentant les établissements secondaires du niveau II qui ont l'impression que les enseignant·e·s s'investissent davantage dans la prévention du racisme et des discriminations. Leur maturation intellectuelle et citoyenne étant *à priori* plus importante (Krosnick & Alwin, 1989), il est vraisemblable que les enseignant·e·s soient plus à l'aise pour aborder ces questions. Enfin, les effets de la confiance comme variable médiatrice soulignent l'importance du rapport que les jeunes entretiennent avec les acteurs du système éducatif. Si ce rapport est caractérisé par une relation de confiance, cela peut influencer de manière positive la perception de l'autre. Il ressort de nos résultats que le niveau de confiance que les jeunes expriment envers l'éducation (école et enseignant·e·s) est affecté de manière négative par la fréquence des sanctions. Autrement dit, plus les élèves ont fait l'objet de convocations pour des raisons de discipline, de communications adressées à leurs parents, de redoublements et d'expulsions temporaires, plus le niveau de confiance qu'ils expriment envers l'école et les enseignant·e·s est faible.

Dans un second temps, nous avons montré que les interventions des enseignant·e·s contribuent à une réduction de l'intolérance. Plus les élèves ont l'impression que les questions d'immigration sont abordées (racisme, discriminations, diversité culturelle), plus les attitudes de racisme flagrant et voilé diminuent. Comme le suggèrent les travaux de Bekhuis, Ruiter et Coenders (2011), si l'éducation et les systèmes éducatifs se font porte-parole de valeurs de tolérance et de respect, le rôle joué par le corps enseignant est alors important. Il est à souligner que nos résultats ne nous renseignent ni sur les modalités concrètes de transmission des connaissances ni sur les contenus des interventions en classe. De la même manière, nos données ne nous permettent pas de vérifier si les caractéristiques des établissements, par exemple leur niveau d'hétérogénéité ethnique, exerce un effet sur les manifestations de préjugés des élèves ou leurs perceptions quant aux interventions des enseignant·e·s. Celles-ci représentent certainement une des limites de notre étude et proposent des pistes de recherche qui méritent d'être explorées.

Par contre, il ressort de manière nette de notre étude que lorsque les élèves identifient de manière tangible l'engagement des enseignant-e-s quant à l'éducation à la tolérance et aux questions relatives à l'immigration, cela a des effets positifs sur leurs manifestations d'intolérance flagrante et voilée. D'après la littérature, les effets positifs ne se limitent pas à la baisse des formes d'intolérance. En effet, le fait de parler d'immigration permet de briser certains tabous et, par exemple, de dénoncer plus facilement les manifestations de racisme et les discriminations que les élèves peuvent subir au sein de l'espace scolaire (Verkuyten & Thijs, 2004, Verkuyten & Kinket, 2000). De plus, il est possible que l'abord de ces questions pendant les cours aide les élèves à nouer des interactions positives qui dépassent les frontières de leurs groupes d'appartenance (voir Bekhuis, Ruiters & Coenders, 2011).

L'actualité des résultats de notre enquête ressort du fait que l'intolérance et la xénophobie sont des phénomènes qui affaiblissent les sentiments de confiance et les attitudes coopératives, à savoir des ingrédients essentiels pour la cohésion sociale (Schnapper, 2007). L'éducation au respect et à la tolérance figurait déjà parmi les missions actuelles de l'école établies lors de la Conférence intercantonale de l'instruction publique en 2010 (CIIP, 2010). Plus récemment, dans le cadre de la stratégie « Éducation et formation 2020 », l'Union européenne et les États partenaires dont la Suisse mettent l'accent sur l'éducation inclusive, l'égalité, l'équité, la non-discrimination et la promotion des compétences civiques en tant que domaine prioritaire pour la coopération européenne (Union européenne, 2015). Malgré l'importance de ces préconisations, qui ont l'avantage de poser des repères clairs pour l'action éducative, la question du « comment » reste sans réponse.

Si les systèmes éducatifs peinent à se doter d'outils leur permettant d'affronter les enjeux que la société multiculturelle et multiethnique pose, leur modèle reste ancré sur le principe de l'égalité des chances. Or, malgré le bien-fondé des principes universalistes et égalitaristes, les manifestations de crainte et de peur par rapport à la présence de l'autre demeurent une réalité. La question que nous posons est de savoir si les principes de l'éducation interculturelle interviennent en soutien de l'action des enseignant-e-s, afin de déconstruire les visions stéréotypées relatives à la multiethnicité. Il est à cet effet intéressant de noter que,

depuis quelques années, la gouvernance de l'Union européenne mise de plus en plus sur l'interculturel. Dans le *White Paper on Intercultural Dialogue* (Council of Europe, 2008, p. 5), l'accent est mis sur deux objectifs majeurs : 1) soutenir l'échange entre individus et groupes porteurs de différences culturelles sur la base de la compréhension et du respect réciproques et 2) œuvrer pour assurer la cohésion sociale et prévenir les conflits. Pour ce faire, il est nécessaire de construire une représentation de la diversité capable de fédérer les différents groupes. À ce niveau, l'école est appelée à jouer son rôle et, dans ce sens, il ne s'agit pas de réifier les différences culturelles ni de les appréhender comme un facteur explicatif des phénomènes sociaux. Il est plutôt question d'aider les élèves à développer un regard critique sur l'environnement et un goût pour la connaissance de l'Autre qui permette d'aller au-delà des discours dominants et de développer des attitudes empathiques pour se mettre à la place d'autrui. Dans cette idée d'accompagnement des jeunes dans leurs parcours de développement individuel et social, les résultats de la présente étude pourraient constituer des éléments intéressants à partager avec ce public cible. Parmi les pistes et les recommandations possibles, notre équipe souhaite organiser une restitution générale des résultats auprès des participant·e·s et, de manière plus globale, au niveau des contextes suisse, français et italien au sein desquels le projet a été développé. Il s'agira aussi de prévoir et de proposer des interventions qui reprennent les différents volets de l'étude à destination des enseignant·e·s et des services éducatifs intéressés par la mise en place de dispositifs autour de la diversité culturelle.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

- Aboud, F. E., Mendelson, M. J., & Purdy, K. T. (2003). Cross-race peer relations and friendship quality. *International Journal of Behavioral Development, 27*, 165-173.
- Arnold, A., & Candea, M. (2015). Comment étudier l'influence des stéréotypes de genre et de race sur la perception de la parole? *Langage et société, 152*(2), 75-96.
- Baerveldt, C., Van Duijn, M., Vermeij, L., & Van Hemert, D. (2004). Ethnic boundaries and personal choice. Assessing the influence of individual inclinations to choose intra-ethnic relationships on pupils' networks. *Social Networks, 26*(1), 55-74.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1173-1182.
- Battaglia, F. (2017). Ethics for an uncertain future. *Metascience, 26*(2), 319-322.
- Bekhuis, H., Ruiter, S., & Coenders, M. (2011). Xenophobia among youngsters: The effect of inter-ethnic contact. *European Sociological Review, 29*, 229-242.
- Blaya, C. (2019). *Cyberhaine, les jeunes et la violence sur Internet*. Paris: Éditions Nouveaux Mondes.
- Blumer, H. (1958). Race prejudice as a sense of group position. *Pacific Sociological Review, 1*(1), 3-9.
- Bobo, L. (1988). Group conflict, prejudice, and the paradox of contemporary racial attitudes. In P. A. Katz & D. A. Taylor (Eds.), *Eliminating racism. Profiles in controversy* (pp. 85-114). New York: Plenum.
- Brint, S., Contreras, M. F., & Matthews, M. T. (2001). Socializing messages in primary schools: An organizational analysis. *Sociology of Education, 74*(3), 157-180.
- Bruner, J. S. (1957). On perceptual readiness. *Psychological Review, 64* (2), 123-152.

- CIIP. (2010). *PER (Plan d'Études Romand)*. Retrieved from <https://www.plandetudes.ch/>
- Coenders, M., & Scheepers, P. (1998). Support for ethnic discrimination in the Netherlands 1979-1993: Effects of period, cohort, and individual characteristics. *European Sociological Review*, *14*(4), 405-422.
- Coenders, M., & Scheepers, P. (2003). The effect of education on nationalism and ethnic exclusionism: An international comparison. *Political Psychology*, *24*, 313-343.
- Cohen, (1968). Multiple regression as a general data-analytic system. *Psychological Bulletin*, *70*(6), 426-443.
- Council of Europe. (2008). Joint Report 2008 of the Council and the Commission, *Delivering lifelong learning for knowledge, creativity and innovation*. Retrieved April 9, 2015, from <http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/?uri=URISERV%3Aef0005>
- Darlington, R. B., & Hayes, A. F. (2016). *Regression Analysis and Linear Models. Concepts, Applications, and Implementation*. New York: Guilford.
- Debarbieux, E. (2005). *Les dix commandements contre la violence à l'école*. Paris: Jacob.
- Driessen, G., & Agirdag, O., & Merry, S. M. (2016). The gross and net effects of primary school denomination on pupil performances. *Educational Review*, *68*(4), 466-480.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M., & Vérétoit, A. (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris: Seuil.
- Eckert, H., & Primon, J.-L. (2011). Introduction: enquêter sur le vécu de la discrimination. *Agora-Débats jeunesse*, *57*(1). 53-61.
- ENAR. (2016). *Racism and discrimination in the context of migration in Europe: ENAR Shadow Report 2015-16*. Bruxelles: ENAR.
- Eurostat. (2017). *Statistiques sur le chômage et au delà*. Eurostat – Statistics Explained. Retrieved December 18, 2019, from [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Unemployment\\_statistics\\_and\\_beyond/fr#undefined](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Unemployment_statistics_and_beyond/fr#undefined)
- Fassa Recrosio, F., Carral del Rio, M., & Bataille, P. (2016). Organisational culture and everyday working life. In S. Cukut Krilić, T. Petrović,

- D. Knežević Hočevar & M. Istenič (Eds.), *Organisational culture and everyday working life: Quantitative and qualitative analysis in six European Countries* (pp. 145-192). Trento: Garcia.
- Fondation contre le racisme et l'antisémitisme. *Rapport sur le racisme 2017*. Retrieved December 18, 2019, from <https://www.gra.ch/fr/rassismus/chronologie/rapport-sur-le-racisme-2017>
- Furman, W., Brown, B. B., & Feiring, C. (1999). *The Development of Romantic Relationship in Adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hagendoorn, L., & Nekuee, S. (1999). *Education and racism. A cross national inventory of positive effects of education on ethnic tolerance*. New York: Palgrave.
- Helbling, M. (2008). Islamophobia in Switzerland: A new phenomenon or a new name for xenophobia? Paper presented at the *Annual Conference of the Midwest Political Science Association*. Chicago, 3-6 April 2008.
- Hilton, J. L., & Von Hippel, W. (1996). Stereotypes. *Annual Review of Psychology*, 47(1), 237-271.
- Janmaat, J. G., Duru-Bellat, M., Green, A., & Méhaut, P. (Eds.) (2013). *The Dynamics and Social Outcomes of Education Systems*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Krosnick, J. A., & Alwin, D. F. (1989). Aging and susceptibility to attitude change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 416-423.
- Kymlycka, W. (2001). *La citoyenneté multiculturelle: une théorie libérale du droit des minorités*. Paris: La Découverte.
- Martiniello, M., & Simon, P. (2005). Les enjeux de la catégorisation. Rapports de domination et luttes autour de la représentation dans les sociétés post-migratoires. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 21(2), 7-18.
- Miller, K. A., Kohn, M. L., & Schooler, C. (1985). Educational self-direction and cognitive functioning of students. *Social Forces*, 63, 923-944.
- Mrug, S., & Windle, M. (2009). Moderators of negative peer influence on early adolescent externalizing behaviors: Individual behavior, parenting, and school connectedness. *Journal of Early Adolescence*, 29, 518-540.

- Office fédéral de la statistique. (2019). *Population résidante permanente de 15 ans et plus, selon le statut migratoire et le canton*. Retrieved January 29, 2019, from <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population.assetdetail.7226495.html>
- Oksanen, A., Kaakinen, M., Minkkinen, J., Räsänen, P., Enjolras, B., & Steen-Johnsen, K. (2018). Perceived societal fear and cyberhate after the November 2015 Paris terrorist attacks. *Terrorism and Political Violence*. DOI: <https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080/09546553.2018.1442329>
- Park, R. E., & Burgess, E. W. (1925). *The city. Suggestions for investigation of human behavior in the urban environment*. Chicago : University of Chicago Press
- Pecoraro, M., & Ruedin, D. (2016). A foreigner who doesn't steal my job : The role of unemployment risk and values in attitudes towards equal opportunities. *International Migration Review*, 50(3), 628-666.
- Pettigrew, T. F., & Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25 (1), 57-75.
- Pettigrew, T. F., & Meertens, R. W. (1997). Is subtle prejudice really prejudice? *The Public Opinion Quarterly*, 61(1), 54-71.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2011). *Essays in social psychology. When groups meet : The dynamics of intergroup contact*. New York : Psychology Press.
- Piguet, E. (2017). *L'immigration en Suisse - soixante ans d'entrouverture*. Lausanne : Presses polytechniques romandes.
- Pirchio, S., Passiatore, Y., Carrus, G., Maricchiolo, F., Taeschner, T., & Arcidiacono, F. (2017). Teachers' and parents' involvement for a good school experience of native and immigrant children. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 15, 73-94.
- Poutignat, P., & Streiff-Fénart, J. (2008). Nouadhibou « ville de transit » ? Le rapport d'une ville à ses étrangers dans le contexte des politiques de contrôle des frontières de l'Europe. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 24(2), 193-217.
- Rock, I. (1983). *The Logic of Perception*. Boston : The MIT Press.

- Rudder de, V., Vourc'h, F., & Poiret, C. (2000). *L'inégalité raciste. L'universalité républicaine à l'épreuve*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Scheepers, P., Gijsberts, M., & Hello, E. (2002). Religiosity and prejudice against ethnic minorities in Europe : Cross-national tests on a controversial relationship. *Review of Religious Research*, 43, 242-265.
- Schnapper, D. (2007). Lutte contre les discriminations et lien social. In S. Paugam (Éd.), *Repenser la solidarité* (pp. 511-526). Paris : Presses Universitaires de France.
- Selznick, G. J., & Steinberg, S. (1969). *The Tenacity of Prejudice: Anti-Semitism in Contemporary America*. New York : Harper and Row.
- Semyonov, M., Raijman, R., & Gorodzeisky, A. (2006). The rise of anti-foreigner sentiment in European societies, 1988-2000. *American Sociological Review*, 71(3), 426-449.
- Sniderman, P. M., & Tetlock, P. E. (1986). Symbolic racism : Problems of motive attribution in political analysis. *Journal of Social Issues*, 42(2), 129-150.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using Multivariate Statistics. 6th Edition*. Boston : Person Education.
- Tajfel, H., Billig, M., Bundy, R. P., & Flament, C. (1971). Social categorization and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 1, 149-178.
- Tajfel, H., Sheikh, A., & Gardner, R. (1964). Content of stereotypes and inference of similarity between members of stereotyped groups. *Acta Psychologica*, 22, 191-201.
- Tajfel, H., & Wilkes, A. (1963). Classification and quantitative judgement. *British Journal of Psychology*, 54, 101-114.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalisme. Différence et démocratie de Charles Taylor*. Paris : Aubier.
- Union européenne. (2015). *Rapport conjoint 2015 du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation (« Éducation et formation 2020 »)*. Bruxelles : Publications Office of the EU.

- Verkuyten, M., & Brug, P. (2003). Educational performance and psychological disengagement among ethnic minority and Dutch adolescents. *The Journal of Genetic Psychology, 164*, 189-200.
- Verkuyten, M., & Kinket, B. (2000). Social distances in a multi ethnic society: The ethnic hierarchy among Dutch preadolescents. *Social Psychology Quarterly, 63*(1), 75-85.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research, 59*(2), 203-228.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2004). Global and ethnic self-esteem in school context: Minority and majority groups in the Netherlands. *Social Indicators Research, 67*, 253-281.
- Vermeij, L., Marijtje, A. J. Van Dujin, & Baerveldt, C. (2009). Ethnic segregation in context: Social discrimination among native Dutch pupils and their ethnic minority classmates. *Social Networks, 31*, 230-239.
- Vogt, W. P. (1997). *Tolerance and Education: Learning to Live with Diversity and Difference*. Thousand Oaks: Sage.
- Von Hippel, W., Sekaquaptewa, D., & Vargas, P. (1995). On the role of encoding processes in stereotype maintenance. *Advances in Experimental Social Psychology, 27*, 177-254.
- Wieviorka, M. (1998). *Le racisme, une introduction*. Paris: La Découverte.

# IMMERSION RÉCIPROQUE : COMPÉTENCES SOCIO- COMMUNICATIVES ET DISCIPLINAIRES D'ÉLÈVES BI-PLURILINGUES AU CYCLE 2

**Emile Jenny, Haute École Pédagogique BEJUNE**

## INTRODUCTION

L'enseignement des langues est un objectif prioritaire de l'école obligatoire comme en attestent différents documents nationaux (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 1999 ; 2014) et supra nationaux (Conseil de l'Europe, 2001, 2018). Ceci traduit la volonté, qui a émergé au cours des années 1980 et qui s'est concrétisée dans les années 1990, de permettre aux citoyens européens d'acquérir des compétences communicatives dans plusieurs langues, afin de faciliter notamment une intercompréhension entre ceux-ci. L'enseignement bilingue<sup>16</sup> semble se profiler comme un moyen utile pour le développement de compétences communicatives et d'intercompréhension, puisqu'il donne, entre autres,

<sup>16</sup> L'enseignement bilingue est souvent défini comme un enseignement de contenus disciplinaires en deux (voire parfois plus de deux) langues (voir par exemple Gajo, 2001 ou Profit, 2002).

un caractère authentique aux interactions entre enseignant-e-s et élèves. En effet, dans une classe bilingue, la langue n'est pas seulement abordée comme un objet d'apprentissage mais elle est surtout utilisée comme un moyen de véhiculer les savoirs disciplinaires. Ainsi, selon Elmiger (2008), plusieurs projets immersifs sont nés en Europe et en Suisse depuis les années 1990, le plus souvent dans les degrés du secondaire II et du tertiaire. Dans les degrés du primaire et du secondaire I, peu de projets ont vu le jour jusqu'au début des années 2000 et leur arrivée ouvre un nouveau champ de recherche concernant l'apprentissage des langues et des disciplines enseignées en plusieurs langues chez des apprenants plus jeunes.

En 2010, les autorités de la ville de Biel/Bienne ont ouvert quatre classes bilingues à l'école enfantine en suivant le principe de l'immersion réciproque. Le Pape Racine *et al.* (2010) indiquent que ces classes sont composées d'environ 50 % d'élèves dont la langue principale est le français, respectivement 50 % dont la langue principale est l'allemand, et que les enseignements sont assurés dans ces deux langues, dans des proportions équilibrées. Les statistiques de la Ville de Bienne (2019) font mention de plus de 50 % d'individus parlant deux ou plus de deux langues, ce qui implique la présence de nombreux élèves plurilingues dans ces classes. Le projet, appelé *Filière Bilingue* (FiBi) compte sur les interactions entre élèves pour accélérer le développement de compétences langagières en allemand et en français des enfants fréquentant cette école. Le projet a fait l'objet d'un suivi scientifique dès le début en ce qui concerne le cycle 1 (voir par exemple Buser & Melfi, 2019 ou Ross, 2017) et les compétences de L2 et de mathématiques ont été mesurées chez les élèves du cycle 2 dans le cadre du bilan de 2017 et de la proposition de pérennisation du projet (Jenny, 2018 ; Pfeuti, 2017).

Dans cet article, nous présentons plusieurs résultats du suivi scientifique concernant le cycle 2 et tentons de mettre en évidence les particularités de l'immersion réciproque pour le développement de compétences dans les deux langues du projet. Dans la discussion des résultats, un intérêt particulier est porté au rôle que peuvent jouer les interactions dans le développement de compétences langagières et disciplinaires dans un contexte immersif réciproque. La dernière partie propose des recommandations aussi bien pour le projet FiBi que pour le domaine de recherche en enseignement bilingue.

## RECHERCHE EN ENSEIGNEMENT BILINGUE

---

Selon Genesee (2006), de nombreuses études portant sur l'enseignement bilingue ont été publiées depuis les années 1960 et les résultats peuvent fortement différer d'un contexte à un autre. Certains auteurs tels que Calvé (1991) ont proposé des synthèses de centaines d'études dont les questions de recherche et les approches méthodologiques ont connu des formes très variées.

Au départ, les études s'intéressaient principalement à la réussite scolaire et au développement de compétences langagières des élèves participant à des programmes d'immersion (compétences en L1 et/ou en L2). Certaines études présentaient alors le bilinguisme comme un obstacle au développement cognitif et à l'apprentissage de la L1 (Bloomfield, 1933) et ont été fortement critiquées puisque, bien souvent, elles comparaient des groupes avec des profils fort différents et démontraient que les personnes bilingues avaient des difficultés supplémentaires dans les apprentissages. Des élèves issus d'une communauté locale (avec un statut socio-économique généralement supérieur) étaient notamment comparés à des individus issus de la population migrante représentant des personnes bilingues (Geiger-Jaillet, 2005). En revanche, d'autres recherches ont aussi démontré que les individus bilingues obtenaient des résultats scolaires semblables aux élèves monolingues lorsqu'ils se trouvaient dans des conditions de bilinguisme additif<sup>17</sup> ou neutre<sup>18</sup>. Plusieurs recherches ont également relevé des avantages dans d'autres domaines pour les élèves bilingues, comme une plus grande flexibilité dans la réalisation de tâches ou encore une plus grande créativité dans la résolution de problèmes (Bialystok, 2001). De même, une autre étude de Bialystok (2006) a démontré que les individus bi-plurilingues étaient capables de retenir des listes de mots plus facilement et réagissaient plus rapidement à certains stimuli. Concernant le développement de la L2, de la L1 et des compétences disciplinaires, Calvé (1991) relève que les tendances qui se dessinent suite aux nombreuses études menées au Canada sont les suivantes :

<sup>17</sup> Développement de deux langues qui se renforcent mutuellement.

<sup>18</sup> Compétences dans deux langues avec une langue plus développée soutenant les apprentissages dans l'autre.

- Les compétences réceptives de L2 des élèves issus de l'immersion peuvent être comparables à celle de « locuteurs natifs ».
- L'apprentissage de la L2 n'influence pas le développement de la L1.
- Les apprentissages dans les disciplines dites non linguistiques (DdNL<sup>19</sup>) ne sont pas « freinés » par l'enseignement par immersion.

Concernant les compétences de mathématiques, une étude menée en Irlande par Mac Níá (2002) a montré que les élèves issus de projets bilingues anglais-gaélique obtenaient des résultats de mathématiques généralement aussi satisfaisants que ceux issus des classes monolingues anglophones. Ce résultat met en avant la possibilité de développer des compétences de mathématiques en classe tant régulière que bilingue.

Depuis le début des années 2000, d'autres études se sont penchées sur les interactions en classes bilingues afin de mieux en comprendre les enjeux pour les apprentissages (Gajo, 2001 ; Gajo *et al.*, 2013 ; Gajo & Steffen, 2014). Cette approche implique un changement de perspective puisque ce ne sont plus les performances des élèves mais plutôt les processus d'apprentissage qui sont placés au centre de l'attention. Ces études vont au-delà des questions d'apprentissage de L1, L2 et DdNL et s'intéressent également aux enjeux didactiques de ce type d'enseignement, aux types d'interactions qui se développent entre les enseignant·e·s et les élèves (parfois entre les élèves eux-mêmes), ainsi qu'au développement d'une compétence plurilingue (Coste, Moore & Zarate, 2009). L'édition complétée du Cadre européen commun de références pour les langues (CECR) témoigne de l'importance de ces travaux en donnant de nouveaux indicateurs permettant de rendre compte de la mobilisation d'un répertoire plurilingue par les élèves (Conseil de l'Europe, 2018), c'est-à-dire d'un répertoire dans lequel toutes les langues interagissent et sur lequel un élève peut s'appuyer pour communiquer dans une ou plusieurs langues.

<sup>19</sup> Pour une discussion des enjeux liés à cette notion, voir Gajo (2007).

Toutes ces études, ainsi que les importants travaux de synthèse qui ont suivi, ont permis de mettre en avant les avantages d'une éducation bilingue (sous certaines conditions) et de donner un nouveau cadre pour la mise sur pied de projets immersifs. Il reste néanmoins nécessaire de documenter les projets récents (tels que l'immersion réciproque) dans leurs contextes spécifiques, afin de mieux en comprendre les enjeux dans une logique d'amélioration continue.

#### IMMERSION RÉCIPROQUE : ORIGINES ET SPÉCIFICITÉS SUR LE PLAN ORGANISATIONNEL

---

Afin de mieux comprendre le contexte dans lequel les premiers projets d'immersion réciproque ont émergé, il faut s'intéresser à la situation du quartier de Manhattan à New York dans les années 1970. En effet, une loi de 1917 ayant donné la nationalité américaine au peuple de Porto Rico, un afflux de Portoricains dans différentes villes américaines a été constaté (voir García, 2008). En 1964, la *Loi des Droits civiques* entrait en vigueur avec pour but la protection des minorités dans le pays et, en 1968, une autre loi était adoptée afin de soutenir les minorités linguistiques dans les domaines éducatifs. Cette loi garantissait un soutien financier aux États qui mettaient sur pied des projets d'enseignement bilingue, bien que ce terme n'eût pas encore été défini dans les détails à ce moment-là. García (2008 :112) parle alors d'« enseignement bilingue de transition » puisque l'objectif était principalement de permettre aux élèves de rejoindre les classes monolingues anglophones du pays suite à leur passage dans une telle classe. Dans les pratiques, on assistait alors déjà à des interactions entre élèves et enseignant·e·s ainsi qu'entre élèves dans les deux langues de ces écoles, même si, à ce stade, il n'était pas encore question d'un modèle didactique. Au début des années 2000, un nouveau modèle d'enseignement bilingue a fait son apparition aux États-Unis : l'immersion réciproque (appelée *two-way immersion*). Les langues d'enseignement utilisées étaient presque toujours l'anglais et l'espagnol, mais elles pouvaient également concerner d'autres langues à côté de l'anglais. Dans ces structures, la part dévolue à l'enseignement dans une autre langue que l'anglais est généralement de l'ordre de 50%. Dans certains cas, deux enseignant·e·s se partagent les disciplines et suivent le modèle *1person-1language* (modèle 1P/1L, voir Ronjat, 1913). Dans d'autres, un·e seul·e enseignant·e assure les cours dans les deux langues. C'est sur cette base que l'immersion réciproque trouve

sa première définition : un cursus scolaire utilisant deux langues d'enseignement pour les DdNL à hauteur de 50 % chacune et qui comprend la présence d'élèves issus des deux communautés linguistiques représentées. D'autres définitions similaires sont données par des auteurs tels que Brohy et Gajo (2008) ou May (2017).

Peu d'études donnent des éléments précis concernant ce type d'enseignement, mais certains chercheurs émettent l'hypothèse que ces conditions sont favorables au développement de compétences en L2 pour les élèves scolarisés en immersion réciproque (Cavalli, 2005). En effet, la présence de plusieurs langues et d'individus plurilingues au sein de l'école, ainsi que les interactions bi-plurilingues qui en découlent pourraient représenter un intérêt particulier pour le développement simultané de compétences dans les deux langues. De plus, l'immersion réciproque, si elle entre dans une logique de didactique du plurilinguisme, pourrait permettre le développement d'un répertoire plurilingue et la capacité de le mobiliser en fonction du contexte, ce qui fait partie des injonctions du CECR (Conseil de l'Europe, 2018). Par contre, il faut souligner que la création d'une école appliquant ce modèle d'enseignement bilingue dépend fortement du contexte régional et de la présence de locuteurs des deux langues dans la région concernée.

À Biel/Bienne, le contexte sociodémographique est favorable à l'installation d'un projet d'immersion réciproque puisque les deux communautés linguistiques (francophone et germanophone) sont présentes et réparties de manière relativement équilibrée en termes de population<sup>20</sup>. Le concept rédigé par Le Pape Racine *et al.* (2010) indique que le projet FiBi souhaite utiliser ce potentiel en créant des classes constituées à parts relativement similaires d'élèves germanophones et d'élèves francophones. De plus, l'enseignement est réparti à parts égales entre les deux langues et l'intégration d'élèves d'horizons et de parcours différents est prévue afin de garantir une hétérogénéité représentative du contexte socio-démographique de la ville de Biel/Bienne dans ces classes. Les personnes souhaitant enseigner dans cette école doivent remplir plusieurs conditions d'engagement, notamment

<sup>20</sup> Les statistiques de la Ville de Bienne (2019) font état de 58% de germanophones et 42% de francophones. Le plurilinguisme des habitants de la ville est également mis en avant, avec au moins 53,2% de la population qui indique parler deux ou plus de deux langues.

les suivantes : une volonté de travailler dans une équipe bilingue, la maîtrise des deux langues d'enseignement et de la méthode d'enseignement bilingue et la possession d'un diplôme d'enseignement pour les degrés concernés. Concernant les objectifs pédagogiques, les auteurs indiquent que le projet vise le développement des quatre compétences langagières (expression orale et écrite ainsi que réception orale et écrite). Le document fait mention de la situation de diglossie<sup>21</sup> pouvant représenter une difficulté supplémentaire pour les élèves francophones qui sont en contact à la fois avec l'allemand et le suisse-allemand. Il est également indiqué que les parents peuvent contribuer au projet, principalement en adoptant une attitude positive envers le bi- et le plurilinguisme (Le Pape Racine *et al.*, 2010), par exemple en s'intéressant pour l'autre langue (ou les autres langues) et en valorisant les apprentissages langagiers des élèves.

## UNE ÉTUDE DES COMPÉTENCES EN L2 ET EN MATHÉMATIQUES

---

Les questions concernant l'immersion réciproque sont variées : d'une part, elles s'intéressent aux compétences en L1, en L2 et en DdNL, suivant certains travaux issus de la linguistique et des sciences de l'éducation concernant l'enseignement bilingue en général (Baker, 2006 ; Genesee, 2006) ; d'autre part, elles portent sur des préoccupations d'ordre didactique, à savoir celles des pratiques des enseignant·e·s, des élèves et des interactions qui émergent dans ce dispositif. Le présent article met l'accent sur la question des compétences de L2 et de mathématiques, tout en essayant, dans la discussion, de donner des éléments d'explication issus des différents échanges avec les enseignant·e·s et avec les élèves lors du suivi scientifique. D'autres publications s'intéressant aux données qualitatives du suivi et permettent de donner des éléments de réponse aux questions issues de la seconde approche (Jenny, Gajo & Arcidiacono, 2019 ; Jenny & Arcidiacono, 2018).

Sur la base de la revue de littérature proposée plus haut, nous émettons l'hypothèse que les élèves de la FiBi développent des compétences

<sup>21</sup> Utilisation dans un lieu de deux variétés de langues qui occupent des fonctions différentes (voir définition de Ferguson, 1959).

de L2 significativement supérieures à celles des élèves de classes régulières suivant un enseignement de L2 régulier. Concernant les mathématiques, nous émettons l'hypothèse que les élèves de la FiBi et des classes régulières obtiendront des résultats similaires à ceux des classes régulières, autrement dit qu'il n'y aura pas de différence significative entre les deux groupes.

Pour cette étude, quatre classes de 7<sup>e</sup> de la FiBi (n = 76) et 16 classes régulières (germanophones et francophones) de la ville de Biel/Bienne (n = 216) ont passé un test de langue dans les quatre compétences présentées dans le CECR (Conseil de l'Europe, 2001). En mathématiques, les mêmes élèves ont effectué un test à difficulté croissante qui était composé de 32 exercices recourant à la majorité des compétences communes entre les deux plans d'études (francophone et germanophone). Enfin, ils ont rempli un questionnaire à réponse unique donnant des informations sur leur âge, la situation familiale et le profil langagier. Ces informations permettent de conduire certaines analyses au sein de chaque groupe, par exemple pour observer si la composition familiale ou le profil langagier (notamment monolingue *vs* plurilingue ou francophone *vs* germanophone) peut avoir un impact sur le développement de compétences de L2 et de mathématiques dans un contexte immersif réciproque. Les tests ainsi que le questionnaire ont été effectués sur papier et toutes les consignes ont été données par les responsables de la recherche.

Les tests de L2 sont issus des travaux de Lenz et Studer (2014) concernant les outils d'évaluation des compétences langagières d'élèves de tous les niveaux (primaire à secondaire II) et basés sur les descriptifs présentés dans le CECR (Conseil de l'Europe, 2001 ; 2018). Les exercices ont été choisis de manière à convenir à l'âge des élèves (10-12 ans) et à permettre une évaluation large des compétences, en proposant des exercices de niveaux de difficulté croissants. Dans ce sens, des activités avec des consignes relativement ouvertes ont été retenues afin de permettre aux élèves d'aller au-delà des attentes de base de l'exercice, lorsque cela était possible.

La DdNL des mathématiques a été choisie pour cette recherche puisqu'elle représente une des disciplines les plus importantes du système éducatif en termes d'horaire (cinq heures hebdomadaires en 7<sup>e</sup> dans les

deux sections), qu'elle revêt un caractère éliminatoire<sup>22</sup> et que ses objectifs sont généralement similaires dans les deux plans d'études. Le test de mathématiques a été conçu à partir de travaux de Humbolt Universität Berlin (2013) et d'exercices extraits et adaptés des moyens d'enseignement officiels des deux régions linguistiques. Le temps était limité pour ce test (45 minutes) et les activités recouvraient des thèmes tels que les quatre opérations, les quantités, les unités de mesure, les nombres, les fractions et enfin des items concernant la géométrie ou la pensée logique.

Dans le cadre des compétences de L2 et de mathématiques, les comparaisons entre les groupes ont été effectuées au moyen de Student *t*-Tests et d'ANOVAs dans le programme SPSS (version 22). Dans un premier temps, plusieurs tests statistiques ont été conduits dans le but de vérifier la comparabilité des groupes et de leurs caractéristiques. Dans un deuxième temps, les résultats des élèves de la FiBi ont été comparés à ceux des élèves des classes régulières. Enfin, dans un troisième temps, différents groupes (selon l'âge ou le profil langagier) ont été isolés parmi les élèves de la FiBi afin d'observer si certains profils d'élèves obtenaient des résultats significativement différents.

## RÉSULTATS

Cette section présente les résultats des différentes analyses dans l'ordre mentionné plus haut, à savoir 1) les tests statistiques s'intéressant à la comparabilité des groupes ; 2) les comparaisons entre élèves issus de la FiBi et ceux issus des classes régulières et 3) les comparaisons intragroupes, à savoir au sein de sous-groupes issus de la population de la FiBi (Jenny & Arcidiacono, 2019).

### **Comparabilité de l'échantillon**

En sciences de l'éducation, la comparaison de groupes implique une certaine prudence, notamment puisqu'un indice maximal de

<sup>22</sup> En fin de 8<sup>e</sup>, les élèves souhaitant poursuivre leur scolarité obligatoire dans des filières permettant, à terme, d'étudier dans une haute école ou une université doivent obtenir des notes d'un certain niveau dans trois disciplines dites « éliminatoires » : le français, l'allemand et les mathématiques.

comparabilité n'est presque jamais atteignable. Tout d'abord, nous avons souhaité travailler avec des élèves de la même ville, puisqu'en Suisse les lignes directrices concernant la scolarité peuvent fortement varier d'une région à l'autre. Ensuite, nous avons tenu à travailler avec des élèves du même âge et issus d'un niveau scolaire identique (7<sup>e</sup>), afin de garantir une durée de cursus scolaire similaire. Ainsi, l'ensemble des élèves ayant participé à cette étude (n = 290) sont issus de l'enseignement public et de la même commune. Il n'aurait pas été concevable de s'appuyer sur des classes régulières d'autres localités, puisque cela aurait impliqué des disparités considérables en ce qui concerne l'organisation scolaire, d'autant plus que la ville de Biel/Bienne comporte des caractéristiques propres à son contexte socio-démographique (statut bilingue, présence de nombreuses langues et cultures dans l'environnement social de ses habitants, etc.). Même avec ces précautions, certaines disparités d'une école, d'un quartier ou d'un individu à l'autre sont inévitables et doivent être prises en compte dans l'interprétation des résultats.

Selon les informations recueillies dans le cadre de nos travaux de suivi, un total de 470 élèves étaient scolarisés en 7<sup>e</sup> durant l'année scolaire 2017-2018. Par conséquent, nous pouvons considérer que notre échantillon est représentatif de cette population (élèves de 7<sup>e</sup> de la ville de Biel/Bienne, toutes sections confondues) puisqu'il en représente plus de 62%. Il faut préciser que deux classes FiBi ont été testées en 2016-2017 afin d'élargir l'échantillon d'élèves issus du programme immersif qui aurait sinon été trop mince (n = 35 en 2017-2018).

Les premiers tests statistiques ont été conduits avec des variables telles que l'âge, la situation familiale, le statut socio-économique ou le profil langagier<sup>23</sup> afin de donner des éléments de réponses aux préoccupations concernant le profil des élèves. Le tableau 1 (ci-dessous) donne un aperçu de l'échantillon, des caractéristiques des deux groupes et des indices de comparabilité dont les tests statistiques permettent une lecture précise.

<sup>23</sup> La différenciation « monolingue – plurilingue » est discutable (cf. Moore, 2006). Néanmoins, la perspective monolingue abordée dans cet article doit permettre des comparaisons entre élèves ne parlant qu'une langue à la maison et d'autres élèves parlant plusieurs langues à la maison afin de répondre aux questions liées aux appréhensions encore souvent présentes (Lüdi, 2003) indiquant que l'apprentissage des langues à l'école (et l'utilisation de deux langues de scolarisation) peut représenter une surcharge pour ces derniers.

L'indication des pourcentages vise une meilleure visualisation du sens dans lequel les éventuelles différences qui émergent doivent être interprétées.

**Tableau 1. Vue d'ensemble de l'échantillon avec résultats des tests statistiques visant le contrôle de la comparabilité des deux groupes (Chi-Square, Student *t*-test et Mann-Whitney U)**

Caractéristiques	FiBi (n = 76)	%	Classes reg. (n = 216)	%	Stat. Tests	Sig.
<b>Genre</b>						
Genre (0 = fille/1 = garçon)	0,41		0,52		Chi-Square	0,066
<b>Âge</b>						
Âge moyen (10, 11 ou 12ans)	10,64		10,86		Chi-Square	0,014
<b>Situation familiale</b>						
Vit avec 2 parents	53	70%	155	72%	Chi-Square	0,869
Vit avec mère uniquement	16	21%	38	17%		
Autres	7	9%	23	11%		
Pas de frères et sœurs	9	12%	16	7%	Chi-Square	0,432
1 frère ou 1 soeur	29	38%	94	44%		
2 ou plus de 2 frères et soeurs	38	50%	106	49%		
Statut socio-économique (selon classification EGP24)	2,19		2,71		Mann-Whitney U	0,001
<b>Profil langagier</b>						
Monolingue	40	53%	126	61%	Chi-Square	0,472
Plurilingue	26	34%	79	39%		

Les tests conduits révèlent des différences significatives dans deux des cinq catégories analysées, à savoir le statut socio-économique et l'âge. Ceci indique que les élèves ne sont pas répartis équitablement dans les groupes lorsqu'il s'agit de tester une de ces deux variables. Ces

<sup>24</sup> En se basant sur la classification EGP présentée par Ganzeboom et Treiman (1996), nous avons créé 5 catégories permettant de déterminer le statut socio-économique de chaque individu sur une échelle allant de 1 à 5 en fonction du métier exercé par les deux parents (prise en compte du plus haut statut présent dans chaque famille). La catégorie 1 représente dans ce cas les métiers rattachés à un profil socio-économique plus élevé (par exemple avocat ou médecin) et la catégorie 5, les métiers généralement associés à un statut socio-économique moins élevé (par exemple chauffeur de bus).

éléments devront par conséquent être pris en considération dans nos interprétations des résultats. En revanche, les questions de genre, de situation familiale (tant au niveau de l'organisation familiale qu'au niveau du nombre de frères et sœurs) et de profil langagier n'indiquent pas de différence significative, ce qui permettra une étude plus approfondie des résultats en lien avec ces aspects-là.

## Résultats concernant les compétences en L2

Les quatre compétences que l'on retrouve dans la plupart des documents de cadrage, notamment dans le CECR (Conseil de l'Europe, 2018) ont été testées et comparées séparément afin d'identifier si, et dans quelle mesure, l'immersion réciproque permet le développement de différents types d'habiletés langagières. Ces différents tests comprennent un total de 7 points basés sur les descripteurs du CECR. Une cinquième variable, composée des quatre premières, permet de donner un aperçu de la compétence générale de L2 des élèves. Cette variable donne peu d'indications sur le détail des compétences développées par les élèves, mais elle permet d'effectuer, par la suite, des analyses portant sur différentes variables dépendantes et s'appuyant sur une seule variable indépendante, regroupant les résultats aux tests de L2.

**Tableau 2. Student *t*-Test concernant les compétences de L2 des deux groupes (classes régulières et FiBi)**

	Groupe	N	Moyenne	Diff./max points.	Std	Sig.
Compréhension écrite	Regul.	208	2,89	,64/7 (9,14%)	1,03	,000
	FiBi	76	3,53		1,16	
Compréhension orale	Regul.	208	2,89	,64/7 (9,14%)	1,24	,001
	FiBi	76	3,53		1,40	
Expression écrite	Regul.	208	2,24	2,14/7 (30,57%)	1,21	,000
	FiBi	76	4,38		1,24	
Expression orale	Regul.	200	2,79	3,30/7 (47,14%)	1,85	,000
	FiBi	76	6,09		1,15	
Comp. Générale L2	Regul.	216	2,67	1,71/7 (24,43%)	1,04	,000
	FiBi	76	4,38		,88	

Les *t*-Tests de Student effectués donnent tous lieu à des résultats significatifs, avec des différences de 9,14% concernant les compétences *Compréhension écrite* et *Compréhension orale* et des différences plus importantes concernant les compétences *Expression écrite* (30,57%) et *Expression orale* (47,14%). Le résultat concernant la compétence générale de L2 est également significatif et indique une différence de 24,43% (différence de 1,17 points sur 7) en faveur des élèves de la FiBi.

### Résultats concernant la compétence en mathématiques

En ce qui concerne la compétence de mathématiques testée dans le cadre de cette étude, les scores obtenus par les élèves des deux groupes ont également été comparés au moyen d'un *t*-Test de Student. L'évaluation de mathématiques comptait un maximum de 54 points. Le Tableau 3 donne un aperçu du résultat de ce test statistique.

Tableau 3. Student *t*-Test concernant les compétences de mathématiques des deux groupes

	Groupe	N	Moyenne	Diff./max points.	Std	Sig.
Mathématiques	Regul.	214	25,84	4,27/54 (7,91%)	8,4	,000
	FiBi	76	30,11		8,73	

Comme l'indique ce résultat, les élèves de la FiBi ont obtenu une moyenne de 30,11 points au test de mathématiques alors que les élèves des classes régulières ont obtenu une moyenne de 25,84 (différence significative de 7,91%). Cette différence, bien que moins importante que celle qui concerne les compétences de L2, est significative.

### Résultats intragroupes

Plusieurs sous-groupes ont été constitués parmi la population des élèves de la FiBi afin d'observer si certains profils obtenaient des résultats plus ou moins élevés dans l'une ou l'autre des compétences testées.

Tout d'abord, les différences entre trois groupes concernant la composition de la fratrie ont été mesurées au moyen d'une ANOVA. Le

Tableau 4 donne un aperçu de ces résultats pour les compétences en L2 puis en mathématiques.

**Tableau 4. Résultats des tests ANOVAs pour les compétences de L2 de mathématiques avec le nombre de frères et sœurs comme variable indépendante**

		N	Moyenne	. Std	Sig
L2	Pas de frères et sœurs	9	4,53	,72	,543
	1 frère ou 1 sœur	29	4,48	,90	
	2 ou plus de 2 frères et sœurs	38	4,27	,90	
	Total	76	4,38	,88	
Mathématiques	Pas de frères et sœurs	9	31,50	5,27	,028
	1 frère ou 1 sœur	29	33,09	8,51	
	2 ou plus de 2 frères et sœurs	38	27,50	8,90	
	Total	76	30,11	8,73	

Ce résultat montre qu'au niveau des mathématiques, au moins une des trois moyennes est significativement différente des autres. Un post-test a permis d'identifier une différence significative entre le groupe *1 frère ou 1 sœur* et le groupe *2 ou plus de 2 frères et sœurs*. Ainsi, les élèves ayant un frère ou une sœur obtiennent des résultats significativement supérieurs (33,09) en mathématiques que les élèves ayant deux ou plus de deux frères et sœurs (27,50). En revanche, cette variable ne donne pas lieu à des différences significatives concernant les compétences en L2.

Ensuite, les analyses concernant le profil socio-économique ont été conduites afin d'identifier si les élèves à profil socio-économique élevé obtenaient de meilleurs résultats dans les deux types de compétences dans cadre de la FiBi. Pour cela, l'indication du métier des parents a permis de créer des groupes selon la classification présentée par Ganzeboom et Treiman (1996). Les comparaisons entre ces 5 différents groupes ont été menées au moyen de tests ANOVAs et leurs résultats sont présentés dans le Tableau 5 ci-dessous.

**Tableau 5. Résultats du test ANOVA  
au sein du groupe FiBi avec le statut socio-économique  
en tant que variable dépendante**

		N	Moyenne	Std	Sig.
L2	1,00	7	5,00	,72	,003
	2,00	33	4,65	,82	
	3,00	18	4,04	,76	
	4,00	4	3,56	,55	
	5,00	3	3,83	,63	
	Total	65	4,42	,85	
Mathématiques	1,00	7	32,14	4,65	,005
	2,00	33	34,40	7,74	
	3,00	18	26,28	8,45	
	4,00	4	25,00	9,08	
	5,00	3	25,50	9,99	
	Total	65	30,92	8,60	

Ce résultat montre que des différences significatives ont été relevées concernant le statut socio-économique tant pour les compétences de L2 que pour les compétences de mathématiques avec des résultats généralement supérieurs dans les groupes à statut socio-économique élevé (1, 2 et 3) et inférieurs dans les groupes à statut socio-économique moins élevés (4 et 5). Cependant, le caractère irrégulier de l'évolution des compétences en fonction du statut socio-économique (par exemple, catégorie 2 obtient de meilleurs résultats que catégorie 1 en mathématiques) demande d'interpréter ce résultat avec prudence.

Toujours au sein de la FiBi, les différences de compétences en L2 et en mathématiques ont également été comparées en fonction des profils langagiers des élèves. Le tableau 6 (ci-dessous) donne un aperçu des résultats de ce Student *t*-test.

**Tableau 6. Résultats du *t*-Test de Student au sein du groupe FiBi avec le profil langagier en tant que variable dépendante**

	<b>Profil</b>	<b>N</b>	<b>Moyenne</b>	<b>Std</b>	<b>Sig.</b>
L2	Monolingue	40	4,49	,88	,038
	Plurilingue	26	4,02	,85	
Mathématiques	Monolingue	40	31,16	8,89	,085
	Plurilingue	26	27,22	8,94	

En ce qui concerne la L2, les élèves de la catégorie « monolingue » obtiennent des résultats légèrement, mais significativement supérieurs (4,52) à ceux de la catégorie « plurilingues » (4,03). En revanche, le test statistique n'indique aucune différence significative entre les deux groupes en ce qui concerne les mathématiques.

Enfin, plusieurs éléments (notamment des échanges avec la direction et le corps enseignant de la FiBi) laissaient penser que les élèves francophones pouvaient avoir plus de difficulté en L2, principalement en raison de la situation de diglossie que connaît la Suisse. Pour cette raison, un dernier test statistique a été conduit avec le profil langagier (francophone ou germanophone) au sein de la FiBi. Le Tableau 7 donne un aperçu du résultat de ce test statistique pour les quatre compétences de L2 ainsi que pour la compétence générale de L2.

**Tableau 7. Résultats du *t*-Test de Student au sein du groupe FiBi concernant les compétences en L2 et ses composantes, avec le profil langagier en tant que variable dépendante**

	<b>Profil</b>	<b>N</b>	<b>Moyenne</b>	<b>Std</b>	<b>Sig.</b>
Compréhension écrite	Francophone	37	3,38	1,16	,274
	Germanophone	29	3,69	1,11	
Compréhension orale	Francophone	37	3,19	1,50	,071
	Germanophone	29	3,83	1,26	
Expression écrite	Francophone	37	3,81	1,20	,000
	Germanophone	29	4,93	0,96	

Expression orale	Francophone	37	5,59	1,32	,001
	Germanophone	29	6,55	,63	
L2	Francophone	37	3,99	,86	,000
	Germanophone	29	4,75	,76	

Selon ces différents résultats, il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes lorsqu'on s'intéresse à la compétence de compréhension écrite (lecture) et de compréhension orale (écoute). En revanche, les résultats concernant les compétences productives (expression orale et expression écrite) indiquent effectivement une différence entre les deux groupes, différence de 1,12 (16 %) en ce qui concerne la compétence de production écrite (écrire) et de 0,56 (8 %) en ce qui concerne la compétence d'expression orale (parler). Pour la compétence générale de L2, une différence significative de 0,76 (10,9 %) est également relevée.

D'une manière générale, les résultats indiquent des différences significatives en ce qui concerne les résultats des élèves FiBi et des élèves de classes régulières dans les domaines de la L2 et des mathématiques. Au sein de la FiBi, certains profils d'élèves semblent également obtenir des résultats significativement supérieurs à ceux d'autres profils (statut socio-économique et profil langagier). La partie suivante reprend ces résultats et tente d'en donner quelques pistes d'explication, suivies d'une synthèse et de recommandations pour la suite du projet.

## DISCUSSION

Les résultats de cette étude, mis en lien avec la revue de littérature concernant l'enseignement bilingue proposée au début de ce chapitre, permettent de mettre en avant certaines particularités probables de l'enseignement par immersion réciproque et du contexte de la FiBi. Dans l'ensemble, il s'agit d'interpréter ces résultats avec prudence puisque les scores obtenus par les différents groupes peuvent avoir été influencés par d'autres facteurs non inclus dans cette recherche et puisque le contexte linguistico-démographique de la ville de Biel/Bienne peut, lui aussi, influencer les compétences des élèves qui ont été mesurées : le résultat d'un élève à un test de L2 ne peut pas être associé exclusivement

à sa scolarité. Néanmoins, les analyses permettent de compléter les apports des études, encore récentes et peu nombreuses, concernant l'immersion réciproque et d'alimenter la discussion générale concernant l'enseignement bilingue.

Tout d'abord, les élèves issus de la FiBi ont obtenu des résultats significativement plus élevés que les élèves de classes régulières aux tests de L2 tout comme à celui de mathématiques. Il faut modérer ce résultat puisque des différences au niveau de l'échantillon ont été identifiées en termes de statut socio-économique et d'âge moyen. En effet, le statut socio-économique pourrait, à lui seul, expliquer une grande partie de cette variation. Cependant, les différences significatives qui ont été mesurées entre les élèves FiBi et ceux de classes régulières en ce qui concerne la production orale et la production écrite en L2 pourraient être associées au dispositif de la FiBi, car elles sont importantes (30,57 % et 47,14 %). Toujours en lien avec les compétences de L2, il est intéressant de relever que ce sont dans les compétences productives (écrire et parler) que les élèves de la FiBi ont obtenu les résultats les plus élevés par rapport aux élèves de classes régulières. Or, dans la recherche portant sur les dispositifs immersifs (Calvé, 1991), des différences significatives entre les élèves issus de l'immersion et les élèves de classes régulières n'étaient généralement pas mesurables sur le plan des compétences productives. C'était bien plus les compétences réceptives qui se démarquaient chez les personnes évaluées : les élèves issus de projets immersifs obtenaient de meilleurs résultats que les élèves des classes de référence en réception mais pas en production. Nous pouvons alors supposer que le contexte immersif réciproque étudié dans le cadre de ce travail permet de développer des compétences productives en L2 significativement plus élevées qu'un enseignement régulier de la L2. Le fait que les élèves de la FiBi aient passé près de 7 années en immersion réciproque pourrait expliquer une partie des résultats supérieurs obtenus en production orale et écrite puisque, dans les études canadiennes mentionnées en début d'article (Calvé, 1991), le taux d'exposition à la L2 ainsi que la composition des classes pouvaient fortement varier d'un projet à un autre. Dans le cas présent, une exposition à la L2 de l'ordre de 50 % durant plusieurs années, ainsi que des interactions régulières, non seulement avec les enseignant·e·s mais aussi avec les élèves, semblent donner la capacité aux élèves de produire des énoncés complexes et efficaces sur le plan de la communication. La constitution

des tests pourrait aussi avoir limité les résultats des élèves dans les compétences réceptives puisque, contrairement aux tests visant les compétences productives, ils ne laissaient que très peu de marge pour que les élèves performants puissent attester d'un niveau supérieur en L2. Toutefois, sans nécessairement comparer les scores dans les différentes compétences langagières, nous pouvons considérer que les résultats significativement supérieurs relevés dans les compétences productives mettent en avant un atout potentiel de l'immersion réciproque. Celui-ci pourrait être expliqué par la présence d'élèves de l'autre communauté linguistique qui accélérerait le développement des compétences productives, notamment en garantissant un plus grand nombre ainsi qu'une plus grande variété d'interactions entre les différents acteurs (enseignant·e·s, élèves, parents, membres de la direction, etc.). En effet, dans la plupart des écoles bilingues, le contact avec la L2 n'est assuré que par l'enseignant·e·s, ce qui ne permet des échanges dans cette L2 que lors de certains moments précis. De plus, le contexte bilingue de la ville de Biel/Bienne et les interactions possibles dans les deux langues dans les différentes situations sociales pourraient permettre aux élèves de consolider leur compétence plurilingue dans (et en dehors) des classes FiBi.

Ensuite, les différences significatives mesurées entre les résultats des groupes germanophones et francophones soulèvent la question de l'écart linguistique entre les deux langues (Geiger-Jaillet, 2005) et le défi que peut représenter la situation de diglossie nommée précédemment pour les élèves francophones du projet (Le Pape Racine *et al.*, 2010). Ce résultat pose aussi la question des éléments didactiques pouvant être mis en place afin de permettre à ces élèves de développer des compétences dans les deux variétés de langue en parallèle, éléments proposés notamment par Lyster (2010) concernant les cours de langue approfondis à proposer dans les dispositifs d'enseignement bilingue. Le fait qu'aucune différence significative n'ait été mesurée entre les deux groupes lorsqu'il s'agissait de compétences réceptives montre également que les élèves francophones comprennent la plupart des énoncés et sont probablement à un stade proche de celui de leurs camarades germanophones dans ces compétences. Cette différence montre que seule la production semble ralentie par la situation particulière (notamment diglossique) de la FiBi. Une réponse se trouve aussi certainement du côté des études sur les effets cognitifs du bilinguisme. En effet, il a été relevé que les enfants bilingues

sont généralement plus lents en ce qui concerne la mobilisation du vocabulaire puisqu'ils disposent d'un répertoire plus large et doivent faire un choix parmi une variété plus grande de langues et de mots (Barac & Bialystok, 2012). Par conséquent, il est nécessaire de prendre en compte de tels éléments dans la manière de tester les compétences productives d'élèves issus de projets bilingues.

En résumé, nous pouvons relever que les élèves de la FiBi ont obtenu des résultats significativement supérieurs à ceux des élèves des classes régulières en ce qui concerne la L2 et les mathématiques, ce qui suggère qu'une scolarisation dans un tel projet stimule les apprentissages langagiers et ne freine pas ceux des DdNL. Bien au contraire, elle semble les encourager. En revanche, une attention particulière devrait être portée aux élèves dont les résultats ont été, pour certains tests, significativement moins élevés (comme par exemple les élèves francophones en ce qui concerne la production orale et écrite en L2 ainsi que les élèves issus de famille à statut socio-économique moins élevé). Les enseignant·e·s auraient par exemple intérêt à encourager les élèves francophones à intervenir le plus souvent possible en allemand, peut-être en prévoyant des espaces spécifiques pour ces interactions en L2. En parallèle, les élèves germanophones pourraient être impliqués plus consciemment dans leur rôle à jouer pour les apprentissages de l'allemand par leurs pairs francophones.

Ces aspects-là relèvent d'une grande importance pour la suite du projet. Une perspective plus « plurilingue » pourra être abordée dans de futures recherches, afin de documenter plus précisément les compétences plus larges développées par les élèves de la FiBi, puisque non seulement le contexte biennois mais aussi une scolarisation dans une école bilingue (et même trilingue avec la présence du suisse-allemand) impliquent automatiquement des interactions plurilingues de la part des élèves.

## CONCLUSION

Le présent chapitre visait à donner une vue d'ensemble des différents résultats du suivi scientifique du projet de la Filière Bilingue à Biel/Bienne. Les résultats significativement supérieurs en ce qui concerne la

production en L2 pourraient représenter une spécificité de ce type d'enseignement bilingue. En effet, les objectifs du Plan d'études romand (PER) concernant la production en L2<sup>25</sup> (et en particulier pour les compétences productives) semblent atteints avant même la fin du cycle. En même temps, les résultats obtenus en comparant les élèves de différents sous-groupes au sein de la FiBi attirent l'attention sur les élèves de certains profils (élèves francophones ou élèves à statut socio-économique plus faible) dont les résultats aux tests sont moins élevés. En ce qui concerne les compétences de mathématiques, les analyses montrent que les élèves FiBi ont obtenu des résultats légèrement supérieurs aux élèves des classes de référence et que cette différence est significative. Comme les tests de comparabilité de l'échantillon ont montré que certains aspects des deux groupes étaient différents, on ne peut pas généraliser ce résultat à ce stade, mais l'analyse conduite ne montre pas non plus que les élèves FiBi obtiennent de moins bons résultats dans cette DdNL. Il conviendrait alors de mener de plus amples recherches dans ce domaine et de s'intéresser également aux pratiques des enseignant·e·s dans le cadre des mathématiques, puisque les activités choisies peuvent jouer un rôle important dans les apprentissages. En effet, plusieurs auteurs (Hanse, 2000 ; Berthoud & Gajo, 2005 ou Gajo, 2018) évoquent un potentiel spécifique à l'enseignement bilingue qui pourrait profiter non seulement aux langues, mais également aux disciplines. En effet, selon ces auteurs, certains phénomènes tels que la *défamiliarisation* ou la *re-médiation* (voir Gajo, 2007) doivent permettre d'étudier des contenus disciplinaires avec intensité, en s'appuyant sur plusieurs langues. Par exemple, la définition d'un triangle en mathématiques peut s'avérer plus évidente lorsqu'on utilise le terme allemand « Dreieck » (littéralement « trois coins »), plus transparent que le terme français pour lequel des prérequis sont nécessaires (préfixe « tri » pour trois ou base « angle », pas forcément connue par tous les élèves âgés de 10-11 ans). Ainsi, une interaction bilingue autour de cette définition donnera non seulement la possibilité aux élèves de découvrir l'équivalent du mot dans l'autre langue, mais également de traiter l'information avec plusieurs références, peut-être plus convaincantes dans une langue que dans l'autre.

<sup>25</sup> Par exemple Écrire des textes simples propres à des situations familières de communication (L2 22) et Produire des textes oraux variés propres à des situations de la vie courante (L2 34).

L'immersion réciproque dans le contexte biennois présente des avantages considérables pour l'apprentissage d'une L2 (par rapport à l'apprentissage en classe régulière) et probablement aussi un intérêt pour les DdNL, lorsque les considérations didactiques de l'enseignement bilingue sont prises en compte (Gajo, 2018). Certes, cette étude a été conduite dans un contexte linguistique particulier (deux langues officiellement reconnues et réparties de manière relativement équitable) et les résultats ne peuvent pas être étendus à d'autres terrains bilingues dont les conditions locales diffèrent. En revanche, les résultats peuvent servir de support pour le développement du projet FiBi en ville de Biel/Bienne (actuellement de nouvelles classes ont été ouvertes au niveau secondaire) et pour la mise sur pied de cours de formation continue pour les enseignant-e-s de cette école ainsi que pour la relève.

Si nous reprenons l'idée présentée en préambule de cet ouvrage, indiquant que les interactions se situent au cœur des situations d'apprentissages, alors l'immersion réciproque peut représenter un terrain d'études particulièrement intéressant grâce à la présence d'élèves et d'enseignant-e-s aux profils langagiers variés qui la caractérisent. Elle permet en tout cas des formes interactives, variées et potentiellement utiles aux apprentissages. L'analyse des interactions en classe devrait permettre de mieux saisir les enjeux éducatifs liés aux interactions élèves-enseignants et élèves-élèves dans le cadre spécifique de l'immersion réciproque. Le projet reconnaît non seulement l'utilisation de deux (voire trois) langues pour communiquer en classe, mais les élèves, eux aussi, amènent des ressources plurilingues qui pourraient être valorisées dans le sens d'une didactique du plurilinguisme (Troncy, 2014). L'analyse détaillée de séquences de mathématiques permet aussi d'identifier les moments propices aux apprentissages de contenus disciplinaires effectués dans une L2 (Jenny, Gajo & Arcidiacono, 2019). D'autres études impliquant différentes approches méthodologiques devraient permettre, à terme, de disposer d'une meilleure vision d'ensemble concernant ces questions et de profiter aux actuels et futurs projets d'enseignement bilingue.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Sydney: Multilingual Matters.
- Barac, R., & Bialystok, E. (2012). Bilingual Effects on Cognitive and Linguistic Development: Role of Language, Cultural Background, and Education. *Child Development*, 83(2), 413-422.
- Berthoud, A.-C., & Gajo, L. (2005). Traitement des arguments et de leur mise en texte dans le processus de rédaction conversationnelle : continuité entre objets linguistiques et non linguistiques. In R. Bouchard & L. Mondada (Eds.), *Les processus de la rédaction collaborative* (pp. 201-225). Paris : L'Harmattan.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development : Language, literacy, and cognition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2006). *Bilingualism and cognitive development : Evidence for changes in attention development*. Paper presented at the Language Acquisition and Bilingualism Conference. Consequences for a Multilingual Society : Toronto.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York : Henry Holt.
- Brohy, C., & Gajo, L. (2008). *État de situation et proposition. Vers une didactique intégrée*. Groupe de référence de l'enseignement des langues étrangères (GREL). Neuchâtel : CIIP.
- Buser, M., & Melfi, G. (2019). Oral proficiency development of K-4 learners of the Swiss two-way immersion program FiBi (Filière Bilingue) in a highly multicultural context. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* [en ligne].
- Calvé, P. (1991). Vingt-cinq ans d'immersion au Canada : 1965-1990. *ELA*, 82, 7-23.
- Cavalli, M. (2005). *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris : Didier.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (1999). *Concept général pour l'enseignement des langues*. Berne : CDIP.

- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (2014). *Prise de position de la CDIP du 31 octobre 2014 concernant l'enseignement des langues*. Basel: CDIP.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Berlin: Langenscheidt.
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire*. Strasbourg: Division des Politiques linguistiques.
- Elmiger, D. (2008). *La maturité bilingue en Suisse. La mise en œuvre variée d'une innovation de la politique éducative*. Berne: Département fédéral de l'intérieur.
- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *Linguistics*, 7, 51-85.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris: Didier.
- Gajo, L. (2007). Enseignement d'une DNL en langue étrangère: de la clarification à la conceptualisation. *Trema*, 28, 37-47.
- Gajo, L., & Steffen, G. (2014). Science et plurilinguisme: savoirs et perspectives en tension. In A.-C. Berthoud & M. Burger (Dir.), *Repenser le rôle des pratiques langagières dans la constitution des espaces sociaux contemporains* (pp. 107-124). Bruxelles: DeBoeck.
- Gajo, L., Grobet, A., Serra, C., Steffen, G., Müller, G., & Berthoud, A.-C. (2013). Plurilingualisms and knowledge construction in higher education. In A.-C. Berthoud, F. Grin & G. Lüdi (Eds.), *Exploring the Dynamics of Multilingualism. The DYLAN Research Project. Multilingualism and Diversity Management* (pp. 287-308). Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.
- Gajo, L. (2018). Modes d'enseignement bilingue à l'université: enjeux didactiques et sociopolitiques. In H. Knoerr, A. Weinberg & C. E. Buchanan (Eds.), *Enjeux actuels de l'immersion universitaire* (pp. 1-27). Ottawa: Groupe de recherche en immersion au niveau universitaire.

- Ganzeboom, H. B. G., & Treiman, D. J. (1996). Internationally comparable measures of occupational status for the 1988 international standard classification of occupations. *Social Science Research*, 25, 201-239.
- Garcia, O. (2008). L'enseignement en milieu multilingue aux États-Unis. In C. Helot, B. Benert, S. Ehrhart & A. Young (Eds.), *Penser le bilinguisme autrement* (pp. 112-125). Frankfurt am Main : Peter Lang.
- Geiger-Jaillet, A. (2005). *Le bilinguisme pour grandir. Naître bilingue ou le devenir par l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Genesee, F. (2006). What do we know about bilingual education for majority-language students? In T. K Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *Handbook of Bilingualism* (pp. 512-546). New Jersey : Blackwell Publishing Ltd.
- Hanse, P. (2000). Les nécessaires articulations entre L1, L2 et disciplines non linguistiques en L2. Le français dans le monde. *Recherches et applications, numéro spécial*, 150-158.
- Humboldt-Universität Berlin. (2013). *Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen*. Aufgabenpool VERA : <https://www.iqb.hu-berlin.de/vera> [Consulté le 12.10.2016].
- Jenny, E. (2018). L2-proficiency and mathematic competences of 10-12 years old children in Swiss two-way immersion elementary school project FiBi. In M. Carmo (Ed.), *Education and New Developments 2018* (pp. 289-293). Lisbonne : InScience Press.
- Jenny, E., & Arcidiacono, F. (2019). Exploring the impact of a Swiss bilingual program through a mixed method design. In M. Carmo (Ed.), *Education and New Developments 2019. Vol. 2* (pp. 27-31). Lisbonne : InScience Press.
- Jenny, E., & Arcidiacono, F. (2019). Apprentissage des mathématiques en tant que discipline dite non linguistique (DdNL) en contexte d'immersion réciproque en français et allemand. *Revue TDFLE*, 74 [en ligne].
- Jenny, E., Arcidiacono, F., & Gajo, L. (2019). Enseignement bilingue : analyse de pratiques interactionnelles dans un dispositif d'immersion réciproque. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 110, 75-90.

- Le Pape Racine, C., Merkelbach C., Salzmann, C.-L., & Walther, P. (2010). *Konzept Filière Bilingue (FiBi) v1.0*. Biel/Bienne : Stadt Biel/Ville de Bienne.
- Lenz, P., & Studer, T. (2014). *Lingualevel. Instrumente zur Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen 5. Bis 9. Schuljahr*. Burgdorf : Schulverlag Plus.
- Lyster, R. (2010). Vers une pédagogie de l'immersion qui fait contrepoids entre forme et contenu. In R. Carol (Ed.), *Apprendre en classe d'immersion. Quels concepts? Quelle théorie?* (pp. 101-127). Paris : L'Harmattan.
- Lüdi, G. (2003). L'enfant bilingue : chance ou surcharge. *Acta Romanica Basiliensia*, 8, 13-30.
- Mac Nia, S. (2002). Irish-medium Assessment and Examinations, in J. M. Kirk & D. P. Ó Baoill (Eds.), *Language Planning and Education : Linguistic Issues in Northern Ireland, the Republic of Ireland and Scotland* (pp. 100-110). Belfast : Cló Ollscoil na Banríona.
- May, S. (2017). Bilingual education : What the research tells us. In O. García, A. Lin, & S. May (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education* (pp. 1-20) Cham : Springer.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguisme et école*. Paris : Didier.
- Ó Muircheartaigh, J., & Hickey, T. M. (2008). Academic achievement, anxiety and attitudes in early and late immersion in Ireland. *International journal of bilingual education and bilingualism*. 11(5), 558-576.
- Pfeuti S. (2017). *Une expérience d'enseignement bilingue en immersion sous la loupe : évaluation de la filière bilingue à Bienne*. Tramelan : Section Recherche, Évaluation et Planification pédagogiques.
- Profit, F. (2002). L'enseignement bilingue. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 30 [En ligne].
- Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris : Champion.
- Ross, K. (2017). „Aber jetzt tu ich ein bisschen *mélanger*“ *Kommunikationsstrategien bei mehrsprachigen Kindern im reziprok-immersiven Kindergarten sowie der ersten und zweiten Klasse der Primarschule*

*FiBi (Filière bilingue) in Biel (Schweiz)*. [Dissertationsschrift].  
Strasbourg : Universität Strasbourg.

Soltero, S. W. (2018). Dual language higher education : Post-secondary discipline based bilingual immersion. In H. Knoerr, A. Weinberg & C. E. Buchanan (Eds.), *Enjeux actuels de l'immersion universitaire* (pp. 29-53). Ottawa : Groupe de recherche en immersion au niveau universitaire.

Troncy, C. (2014). *Didactique du plurilinguisme : Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Ville de Bienne (2019). *Biel/Bienne. Statistisches Fact Sheet. Données statistiques*. Biel/Bienne : Économie / Statistique.



# MOBILISER DES RESSOURCES BILINGUES POUR RÉALISER UNE TÂCHE DE MATHÉMATIQUES : PERSPECTIVE PLURILINGUE SUR L'APPRENTISSAGE EN CLASSE BILINGUE

**Gabriela Steffen, Université de Genève**

## APPRENDRE LES MATHÉMATIQUES EN DEUX LANGUES

---

Apprendre dans une classe bilingue signifie non seulement apprendre *en* langue seconde ou *en* deux langues une ou plusieurs disciplines scolaires (par exemple les sciences naturelles, la géographie ou les mathématiques), cela signifie aussi construire des savoirs en mobilisant des ressources bilingues ou plurilingues. Cet apprentissage bi-plurilingue est qualitativement différent d'un apprentissage qu'on peut qualifier de "monolingue". Appliquer une didactique du plurilinguisme<sup>26</sup> dans les classes bilingues permet de prendre en compte les spécificités d'un tel apprentissage bilingue des disciplines, en visant non seulement

<sup>26</sup> Pour une définition, voir par exemple Moore (2006), Gajo (2009) et Beacco & Byram (2007).

le développement d'une compétence plurilingue chez les élèves, mais surtout la construction de savoirs dans les disciplines par le travail avec des ressources plurilingues (Steffen, 2013a, b, 2015; Gajo & Steffen, 2014, 2015; Gajo, Grobet & Steffen, 2015).

Pour cette contribution, les caractéristiques de ce genre d'apprentissage bi-plurilingue sont étudiées à la lumière de données issues d'un enseignement de mathématiques en allemand langue seconde ou L2 des classes PRIMA dans le canton de Neuchâtel<sup>27</sup>. Ces classes de niveau préscolaire et primaire reçoivent un enseignement d'une partie des disciplines scolaires en allemand L2 (immersion partielle), dans un contexte francophone et des établissements scolaires dont la langue première d'instruction est le français. Plus particulièrement, l'étude s'intéresse aux ressources bi-plurilingues mobilisées par les élèves pour réaliser une tâche de mathématiques en petits groupes, afin de mieux saisir l'apprentissage situé des savoirs dans cette discipline : comment les élèves réalisent-ils des tâches de mathématiques dans ces classes bilingues et quelles ressources de leur compétence plurilingue mobilisent-ils pour les réaliser ?

Les ressources langagières et multimodales mobilisées et observables dans l'interaction sont examinées à l'aide d'observations ethnographiques des pratiques discursives et interactionnelles en classe (analyse d'enregistrements vidéos d'activités en classe et de leur transcription<sup>28</sup>). Cette étude s'inscrit dans les travaux sur les spécificités de l'enseignement et de l'apprentissage en classe bi-plurilingue portant notamment sur l'articulation entre travail linguistique et travail disciplinaire (Gajo, 2006, 2007; Gajo *et al.*, 2008), ainsi que sur l'alternance des langues en lien avec l'élaboration des savoirs (Coste, 2003a, 2003b; Duverger, 2007; Gajo *et al.*, 2013). À ce titre, elle combine outils théoriques et analytiques issus

<sup>27</sup> Le projet PRIMA intitulé « Expérience pilote d'enseignement de l'allemand par immersion précoce dans le canton de Neuchâtel » fait l'objet d'un suivi scientifique depuis plusieurs années. L'étude présentée dans cette contribution était effectuée pendant l'année scolaire 2016-2017 et portait sur deux classes de 6<sup>e</sup> HarmoS dans deux collèges différents du canton (voir Borel *et al.*, 2017). Ce suivi était mandaté par le service de l'enseignement obligatoire (SEO) du canton de Neuchâtel et effectué par la HEP-BEJUNE, l'Université de Genève et l'IRD. Ce mandat, revu et approuvé par des juristes des institutions concernées donne explicitement le droit d'utiliser les données obtenues dans le cadre de travaux scientifiques. Les données ont été traitées de manière anonyme.

<sup>28</sup> Les transcriptions ont été effectuées à l'aide du logiciel d'annotation de données vidéo et audio ELAN (Version 5.9) [Computer software]. (2020). Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive. Retrieved from <https://archive.mpi.nl/tla/elan>

de l'analyse des pratiques discursives et interactionnelles (voir notamment Steffen, 2013a) en lien avec l'apprentissage et la cognition située (notamment Gajo & Mondada, 2000 ; Mondada & Pekarek Doehler, 2000), de l'étude de la construction des objets de discours dans et par l'interaction (notamment Berthoud, 2002 ; Gajo 2003), des pratiques bi-plurilingues (entre autres Lüdi & Py, 2013) et de la compétence plurilingue (entre autres Castellotti & Moore, 2011). Notamment, la notion de ressource réfère ici à un moyen d'action (voir notamment Steffen, 2013a), à l'instar des travaux s'intéressant à l'apprentissage en tant que pratique sociale située et considérant les manifestations dans l'(inter)action sociale et les pratiques d'apprentissage situées. Dans ce sens, on étudie la mobilisation de ressources par un acteur dans un but précis et dans une situation donnée telle qu'elle est observable dans l'interaction. Les ressources à disposition d'un individu sont par conséquent "différentiellement mobilisables" (voir Moore & Castellotti, 2008) et mobilisées en contexte. Un autre terme employé en relation avec la notion de ressource est celui de procédé, qui renvoie à la déclinaison des ressources en différents types de "méthodes" au sens ethnométhodologique du terme (voir par exemple Gajo & Mondada, 2000 : 152-153, Mondada & Pekarek Doehler, 2000).

L'apprentissage en général, et l'élaboration des savoirs mathématiques en particulier, sont de nature essentiellement langagière : les savoirs dans toutes les disciplines scolaires sont coconstruits et façonnés par les activités discursives par lesquels ils s'élaborent (voir par exemple Beacco *et al.*, 2016). L'enseignement/apprentissage des diverses disciplines engage des moyens discursifs, des types de discours, un lexique et un discours spécialisés notamment. Il est important de considérer les pratiques discursives spécifiques mobilisées dans le travail en classe dans une discipline donnée. Les travaux sur l'enseignement bilingue s'intéressent à ces spécificités des disciplines dites non linguistiques (désormais DNL), d'autant plus qu'elles s'y construisent dans une langue seconde, voire dans deux langues (notamment Serra & Gajo, 1999 ; Coste, 2003a, 2003b ; Causa & Pasquariello, 2017).

Pour ce qui est des mathématiques, un grand nombre de travaux s'intéressent au rôle du langage dans la classe de mathématiques dans les enseignements bilingues ou immersifs. Une petite partie d'entre eux portent sur le niveau des pratiques discursives en classe et les processus d'apprentissage, dans une diversité de contextes et de dispositifs d'enseignement

bilingues ou immersifs et pour différentes langues d'enseignement/apprentissage. Ils décrivent les potentialités des différentes langues d'enseignement et de leur alternance en classe pour l'enseignement/apprentissage des mathématiques (par exemple Gajo & Serra, 2000; Setati & Adler, 2000; Moschkovich, 2002; Poisard *et al.*, 2014; Barwell, 2018, 2019).

## RÉALISER UNE TÂCHE DE MATHÉMATIQUES EN PETITS GROUPES

---

Si, dans nos travaux antérieurs, nous avons procédé à des observations ethnographiques des pratiques d'enseignement/apprentissage, lorsque les classes étaient réunies en plenum (voir notamment Steffen, 2013a), cette étude se centre sur l'observation de travaux de groupes d'élèves (saisie par enregistrements audio et vidéo retranscrits). L'observation filmée d'une tâche de mathématiques réalisée en petits groupes a été effectuée dans le but de mieux appréhender les ressources langagières mobilisées par les élèves *in situ*, dans le travail de la DNL en allemand L2. Elle vise à dégager quelles ressources bi-plurilingues les élèves mobilisent lorsqu'ils réalisent une tâche de mathématiques. Il s'agissait de choisir ensemble, avec chacun·e des deux enseignant·e·s des deux classes concernées<sup>29</sup>, une tâche de mathématiques prévue au programme et qui s'insérait dans une série de tâches similaires. Le choix s'est porté sur deux tâches différentes. Ni le contenu mathématique, ni le matériel, ni le type de tâche n'étaient donc nouveaux pour les élèves (en 6<sup>e</sup> année scolaire et âgés de 9-10 ans) et certaines ressources langagières nécessaires à la réalisation d'une telle tâche avaient déjà été abordées en classe (lexique, utilisation en contexte, explicitation, etc.). Ceci était important dans la mesure où l'observation portait sur la mobilisation de ces ressources par les élèves et la réalisation d'une tâche en petits groupes, en l'absence de l'enseignant·e.

Le choix s'est porté sur des travaux en petits groupes pour deux raisons. Premièrement, la réalisation d'une tâche en petits groupes permet

<sup>29</sup> Les deux enseignant·e·s ont été suivi·e·s pendant l'année scolaire 2016-2017, dans deux collèges différents du canton. Chaque classe compte une vingtaine d'élèves dont le français est la langue commune, tout comme la L1 d'enseignement. L'allemand est leur langue non dominante et la L2 d'enseignement pour quelques disciplines (pour plus de détails concernant les classes PRIMA et le dispositif de recherche voir Borel *et al.*, 2017).

de mieux observer l'apprentissage situé (mobilisation des ressources dans une tâche donnée). En plenum, on observe en général moins d'interventions de chacun des élèves et ces dernières sont par ailleurs plus difficiles à saisir par les enregistrements (difficilement audibles/visibles). De plus, la dynamique change : les élèves ne mobilisent pas forcément les mêmes ressources lorsqu'ils interagissent entre eux. Deuxièmement, les observations filmées de travaux de groupes viennent compléter et enrichir celles des classes travaillant en plenum et en interaction avec l'enseignant-e.

Le format et la mise en place de la tâche ont été définis en amont par l'enquêtrice, dans le but de pouvoir observer les groupes d'élèves dans leur cadre horaire habituel et avec un dispositif de recherche peu intrusif et réduit à deux observateurs et deux caméras. Pour le reste, les enseignant-e-s et les élèves ont été incité-e-s explicitement à fonctionner comme à leur habitude (choix des groupes, choix de langues, indications par rapport à la tâche, consignes, etc.). La mise en place suivante était choisie pour pouvoir observer tous les élèves travaillant en petits groupes (4 groupes de 5-6 élèves) et occuper le moins de leçons possible (2 leçons):

- la moitié de la classe travaille en classe avec l'enseignant-e ;
- l'autre moitié de la classe est divisée en 2 groupes qui réalisent la tâche dans une ou deux autres salles en présence des deux enquêteurs qui filment chacun un groupe ;
- après 30 minutes, les groupes changent.

Le format choisi pour la réalisation de la tâche présente trois moments distincts. Dans un premier temps, la classe travaille en plenum. Ce moment est géré par l'enseignant-e qui donne la consigne et des indications utiles à la réalisation de la tâche (répartition des groupes, matériel à utiliser, etc.). Dans un deuxième temps, les élèves travaillent en petits groupes dans une autre salle et en l'absence de l'enseignant-e. Ce moment est consacré à la réalisation de la tâche de mathématiques. Dans un troisième temps, la classe se réunit à nouveau en plenum pour une mise en commun, gérée par l'enseignant-e.

Ce format est identique pour les deux classes observées (dans deux collèges différents), même si elles réalisent deux tâches différentes. La première (classe de RID<sup>30</sup>) travaille avec des formes géométriques fournies aux meneurs de jeu (ou dessinés par eux-mêmes) chargés de dicter aux autres élèves du groupe les positions et dimensions de ces figures pour qu'ils les reproduisent (orientations selon les deux axes, unités, dimensions). La tâche de la deuxième classe (classe de GIR) se base sur un jeu de cartes avec des pictogrammes présentant une combinaison de formes géométriques, d'objets et de couleurs différentes. Deux meneurs de jeu choisissent ensemble une règle selon laquelle ils acceptent ou refusent les cartes présentées par les autres joueurs. Ceux-ci doivent retrouver la règle en observant les cartes jouées. Les élèves posent des questions en relation avec les formes géométriques, les couleurs et objets figurant sur les cartes.

### MOBILISER DES RESSOURCES BILINGUES

Dans le travail en plenum autour de la consigne, les enseignant-e-s donnent, d'une part, des indications utiles à la réalisation de la tâche (répartition des groupes, matériel à utiliser) et, de l'autre, ils donnent la consigne, puis une explication et/ou une exemplification de la réalisation de la tâche. Dans la classe de l'enseignant-e RID notamment, les élèves lisent la courte consigne écrite dans leur dossier, puis RID demande à la classe de l'expliquer en posant des questions ciblées concernant plusieurs éléments nécessaires à la réalisation de la tâche. Celles-ci se rapportent notamment à la mise en place, au déroulement de la tâche (qui fait quoi) et au type d'informations nécessaires au bon déroulement de la tâche (exemplification avec dessin au tableau, démarche à adopter). C'est l'occasion aussi de nommer des outils linguistiques nécessaires à la réalisation de la tâche, relatifs à l'orientation selon les deux axes (*à droite, à gauche, en haut, en bas, au sud, en haut à gauche, parallèles, vertical, horizontal, diagonal*) et relatifs aux unités et à la dimension (*centimètres, mètres, millimètres, trente-quatre, longueur, long, court*). Il s'agit là de ressources linguistiques directement liées aux savoirs mathématiques

<sup>30</sup> Les sigles utilisés pour désigner les deux enseignant-e-s de manière anonymisée sont RID et GIR.

traités. Dans cette première partie, il est intéressant de noter que l'allemand et le français interviennent de manière complémentaire et fluide : les changements de langue ne sont pas annoncés ou marqués et témoignent d'un fonctionnement habituel dans un groupe bilingue. Ceci est par ailleurs observable dans la complémentarité entre le matériel francophone utilisé et son explicitation en allemand : la consigne écrite que les élèves lisent est donnée en français, puis discutée en allemand. Cette alternance entre les deux langues est traitée comme « naturelle » et n'est pas thématisée. Certaines des alternances sont initiées par les élèves, d'autres par l'enseignant·e et restent ponctuelles. Les interventions des élèves en français L1 se limitent à quelques traductions-explications en français servant à la vérification de compréhension en allemand (exemple 1 « un classeur ») et à quelques outils linguistiques relatifs au contenu mathématique, sollicités par l'enseignant·e (exemple 2 « les : directions/ .. gauche/ droite/ », exemple 3 « elles sont parallèles »). De manière similaire, l'enseignant·e RID passe notamment au français pour s'assurer de la bonne compréhension de la consigne. Il en résume brièvement les points principaux.

Participants: RID l'enseignant  
LIX, KES, ZEP des élèves

**(1)**

1 RID ihr nehmt bitte/ . im ordner/  
(2.9)  
2 RID was ist das/ . ein ordner\  
3 (0.7) ((plusieurs mains se lèvent))  
4 RID (nom de LIX)  
5 LIX [un classeur/  
6 RID ja/ . mathematik/ ordner/  
(PRIMA2016\_2017\_Test\_CollC\_RID\_MALL\_20170524\_Plenum\_Consigne)

**(2)**

42 RID was muss ich für informationen . sagen/ .. dass  
die kameraden . dass sie ecke zeichnen können/  
(1.3)  
43 RID zum beispiel/ .. (nom de KES)  
(1.3)  
44 KES le: .. les: .. directions/ .. [gauche/ droite/  
(PRIMA2016\_2017\_Test\_CollC\_RID\_MALL\_20170524\_Plenum\_Consigne)

**(3)**

- 65 RID     wie ist diese linie/ ... oder wie ist diese  
           gerade/ .. wie ist diese gerade hier/ . ja/  
66 ZEP     elles sont parallèles

(PRIMA2016\_2017\_Test\_CollC\_RID\_MALL\_20170524\_Plenum\_Consigne)

Dans la classe de l'enseignant·e GIR la tâche est également basée sur du matériel élaboré en français, travaillé en allemand dans le cadre de plusieurs autres tâches. En guise de consigne, GIR choisit de donner un exemple (voir exemple 4): adoptant le rôle de meneur·meneuse de jeu, GIR laisse plusieurs élèves sélectionner des cartes – qu'il·elle accepte ou refuse – puis faire des hypothèses sur la règle retenue. Par la même occasion sont mobilisés (non explicités) des outils linguistiques nécessaires à la réalisation de la tâche (*akzeptiert-nicht akzeptiert, Rollschuhe, Eimer, Sechseck, Dreieck, Viereck, etc.*), thématiques et utilisés dans des activités précédentes (par exemple, fiche de lexique listant les objets et formes géométriques représentées sur les cartes). Cette partie, très brève, se déroule entièrement en allemand.

Participants:    GIR l'enseignant  
                  XOM un élève, EL? un élève  
                  non identifiable

**(4)**

- 11 GIR     er sagt rollschuhe/ ... diese karte ist  
           (2.6)  
12 GIR     nicht/ akzeptiert\  
13         ((GIR place la carte dans la section 'nicht  
           akzeptiert' au tableau noir)) (0.8)  
14 GIR     (nom de XOM) ... nimm eine karte/ ... und sagt  
           was denkst du\  
           (7.3)  
15 XOM     ein sechsecke/  
16 GIR     sechseck/ ... diese karte ist  
           (1.6)  
17 GIR     akzeptiert/  
           [...]  
28 EL?     er hat eine eimer

29 GIR einen eimer/ . die karte ist nicht akzeptiert\  
(1.7)

30 GIR wir machen das spiel jetzt nicht fertig aber  
habt ihr verstanden/ [... meine/ regel war/

31 EL? [ja

32 (1.8) ((GIR ouvre la partie du tableau où est  
écrit la règle))

33 GIR ok/  
(1.1)

34 GIR nur gelbe/ roboter/ .. diese hier ist gelb ..  
ohne füsse/ .. diese haben keine füsse\ . die  
anderen sind nicht gelb (xxx) ... habt ihr  
verstanden wie das spiel geht/  
(PRIMA2016\_2017\_Test\_CollD\_GIR\_MALL\_20170508\_Plenum\_Consigne)

Ensuite, lors du travail en petits groupes qui se déroule en l'absence de l'enseignant-e, il n'est pas étonnant de voir les élèves interagir principalement en français pour résoudre la tâche de mathématiques, ce qui est leur objectif premier. Le français est en effet la L1 d'enseignement du canton, la langue commune à tous les élèves et leur langue dominante par rapport à l'allemand. Il est d'autant plus intéressant de noter que, n'ayant pas reçu de consigne d'utiliser plutôt l'allemand ou le français, ils font un bon nombre de choses en allemand L2 et que le fait qu'ils soient forcément moins outillés qu'en français ne fait pas obstacle au bon déroulement de la tâche. Tout d'abord, on observe que les élèves s'autorégulent par rapport à l'utilisation de l'allemand (exemple 5). On constate aussi que les élèves formulent souvent ce type de régulation des activités du groupe en allemand, comme notamment des demandes de répétition (exemple 6). L'allemand assume alors une fonction régulatrice dans ces travaux de groupe, l'un ou l'autre des élèves adoptant en quelque sorte le rôle et la langue du maître de classe.

**(5)**

7 PAL je vais vous le dire en allemand\  
(PRIMA2016\_2017\_Test\_CollC\_RID\_MALL\_20170524\_Groupe1\_A)

256 ANA il faut que tu dises en allemand  
(PRIMA2016\_2017\_Test\_CollC\_RID\_MALL\_20170524\_Groupe2\_B)

36 CYD en allemand/ . dites en allemand

- (PRIMA2016\_2017\_Test\_CollC\_RID\_MALL\_20170524\_Groupe3\_A)  
252 TER ok maintenant on parle que l'allemand/ .  
wir sprechen deutsch\  
(PRIMA2016\_2017\_Test\_CollD\_GIR\_MALL\_20170508\_Groupe3\_A)  
516 TAN und wir sprechen ein maximum deutsch\  
(PRIMA2016\_2017\_Test\_CollD\_GIR\_MALL\_20170508\_Groupe1\_A)  
89 ELO wir müssen DEUTSCH sprechen\  
(PRIMA2016\_2017\_Test\_CollD\_GIR\_MALL\_20170508\_Groupe3\_A)

**(6)**

- 167 KIN noch einmal bitte . j'ai pas compris  
(PRIMA2016\_2017\_Test\_CollC\_RID\_MALL\_20170524\_Groupe1\_A)  
41 CYD NOCH einmal bitte/  
(PRIMA2016\_2017\_Test\_CollC\_RID\_MALL\_20170524\_Groupe3\_B)

**Puis, on remarque leurs efforts, respectant le contrat didactique de ces enseignements en immersion, de vouloir formuler des explications et des instructions à leurs pairs en allemand, et d'interagir avec eux pour résoudre la tâche en ayant recours aux ressources qu'ils ont à disposition en l'allemand, à côté de celles en français (exemples 7 et 8).**

**(7)**

- 108 IVO depuis ... LINKS OBEN .. vous faites fünf  
zentimeter . in recht\  
(1.9)  
109 IVO recht euh: fünf zentimeter in recht\  
(1.6)  
110 IVO vous faites ein punkt .. après vous descendez de  
ZWEI zentimeter/ .. vous faites ein punkt\  
(2.7)  
111 IVO après vous faites .. vier zentimeter hier  
(2.5)  
112 IVO in euh:  
(1.4)  
113 IVO recht . vous faites ein punkt\ .. vous faites  
une ligne/  
(2.9)

114 IVO après vous descendez de fünf .. unten fünf/  
(2.5)

115 IVO vous faites ein punkt et après vous reliez  
(PRIMA2016\_2017\_Test\_Coll1C\_RID\_MALL\_20170524\_Groupe2\_A)

**(8)**

379 WOL er ist .. rund/ ((WOL choisit une carte))

380 USI là c'est rond ... er ist rund\

381 WOL er ist rund/

382 EYA ja  
(1.9)

383 MEZ ok/ alors er hat

384 USI eine (xxx) .. er hat eine euh: eine eine be[sen/

385 EYA [faut encore/ trouver les chaussures

386 USI er hat eine eine rund schuhe\

387 EYA non

388 PAM roll/

389 WOL roll/

390 PAM roll/

(PRIMA2016\_2017\_Test\_Coll1D\_GIR\_MALL\_20170508\_Groupe4\_A)

Bien qu'il semble encore difficile pour les élèves qui sont meneurs de jeu de formuler en allemand toutes les instructions nécessaires à la réalisation de la tâche, les autres élèves du groupe arrivent pour la plupart à suivre ces instructions de manière à dessiner la figure correspondante. Il est intéressant de voir aussi que les alternances du français à l'allemand interviennent de manière fluide et ne sont pas marquées<sup>31</sup>, comme on peut les observer entre bilingues (exemples 9-14).

**(9)**

152 IVO ben: juste c'est pour aller contre là/ . et puis  
y'a pas besoin de faire des linie\ . c'est juste  
des punkt . c'est juste pour se repérer hein

(PRIMA2016\_2017\_Test\_Coll1C\_RID\_MALL\_20170524\_Groupe2\_A)

<sup>31</sup> Par opposition à des alternances marquées ou balisées, notamment par une pause, une répétition ou un commentaire métalinguistique.

**(10)**

194 DON un trait de sechs zentimeter .. in .. in ...  
recht . très légèrement incliné\  
(PRIMA2016\_2017\_Test\_CollC\_RID\_MALL\_20170524\_Groupe2\_A)

**(11)**

35 LIX de là puis après tu montes de oben . de acht  
36 CYD tu montes de acht depuis la droite . et après/  
tu fais un trait . comme ça .. acht [zentimeter/  
(PRIMA2016\_2017\_Test\_CollC\_RID\_MALL\_20170524\_Groupe3\_A)

**(12)**

083 REV [des ressorts avec des eimer/  
(0.5)  
084 XOM c'est bon/ ils ont trouvé la règle\  
085 REV c'est des ressorts avec des eimer  
086 ANI feder mit eimer/  
(PRIMA2016\_2017\_Test\_CollD\_GIR\_MALL\_20170508\_Groupe2\_A)

**(13)**

151 BED ah vous faites un triangle avec des rollschuhe  
(PRIMA2016\_2017\_Test\_CollD\_GIR\_MALL\_20170508\_Groupe2\_A)

**(14)**

325 MEZ c'est hexago- hexagonal ou rund/  
(PRIMA2016\_2017\_Test\_CollD\_GIR\_MALL\_20170508\_Groupe4\_A)

Alors que de manière générale les élèves connaissent en allemand le lexique lié à la tâche en question, par exemple celui relatif à l'orientation et à la géométrie (*links, rechts, oben, unten, vertikal, Linie, Punkt*) et celui relatif aux unités et à la dimension (*acht Zentimeter, etc.*), ils l'utilisent souvent de manière isolée ou l'insèrent dans des formulations en français. Par exemple, pour indiquer l'orientation, un seul élève (exemple 15) utilise la formulation correcte (*nach oben*), bien qu'employée par l'enseignant-e RID lors de la consigne et probablement à plusieurs reprises dans des leçons précédentes traitant de la même thématique. Il pourrait être utile, par conséquent, que les élèves puissent travailler plus activement certains outils linguistiques nécessaires et utiles à la résolution des tâches des disciplines enseignées en immersion (non seulement le lexique).

**(15)**

13 FAT nach . oben\  
(PRIMA2016\_2017\_Test\_CollD\_GIR\_MALL\_20170508\_Groupe4\_A)

(PRIMA2016\_2017\_Test\_CollC\_RID\_MALL\_20170524\_Groupe4\_B)

(16)

066 PAL auf vertikal oben . neun virgul fünf zentimeter  
( PRIMA2016\_2017\_Test\_CollC\_RID\_MALL\_20170524\_Groupe1\_A)

(17)

196 FEM ZEHN zentimeter . auf LINKS  
(PRIMA2016\_2017\_Test\_CollC\_RID\_MALL\_20170524\_Groupe1\_A)

(18)

039 DEK [non/ contre le links  
040 LIX ouais contre le lin[ks  
[...]  
052 LIX ein punkt . in recht ... eine linie ... sechs  
zentimeter . links\  
(PRIMA2016\_2017\_Test\_CollC\_RID\_MALL\_20170524\_Groupe3\_B)

De même, d'autres ressources linguistiques, non directement liées au contenu mathématique (lexique et formulations spécifiques), mais servant à la résolution de la tâche de mathématiques, mériteraient d'être exercées de manière explicite par les élèves. On observe par exemple que les élèves peinent à formuler leurs indications dans une forme négative, ce qui pourrait leur être utile pour la tâche en question (exemples 19 et 20). D'autres ressources dépassant le lexique spécifique sont souvent nécessaires, sinon utiles, pour résoudre des tâches de mathématiques. Pour les tâches observées, les élèves doivent notamment formuler des instructions ou des règles; on leur demande aussi de justifier leurs choix ou expliciter leur démarche.

**(19)**

29 PAL [t'as très bien dit . il faut aucun trait ...  
nein zeichnung ça veut dire pas de trait\  
[...]

34 PAL après quand je vais dire euh:: zeichnung ça veut  
dire qu'il faut faire des lignes .. vous avez  
compris/  
(0.5)

35 KIN oui  
(0.9)

36 PAL auf zwei zentimeter auf links .. nei- nicht  
zeichnung\

(PRIMA2016\_2017\_Test\_CollC\_RID\_MALL\_20170524\_Groupe1\_A)

**(20)**

10 FAT nein linien .. na- nein linien  
(1.0)

11 ZEP ah y'a pas de lignes/ . ok\

(PRIMA2016\_2017\_Test\_CollC\_RID\_MALL\_20170524\_Groupe4\_C)

Pour finir, lors de la mise en commun en plenum, les enseignant·e·s demandent aux élèves un retour sur l'activité, ainsi que d'explicitier et de confronter leurs démarches (exemple 21 « comment vous avez fonctionné . wie habt ihr funktioniert/ »; exemple 22 « was für fragen waren gute fragen/ und was für fragen waren schwierige fragen/ »). Cette demande porte aussi bien sur les savoirs mathématiques mis en œuvre (exemple 21 « von links nach rechts plus/ zentimeter zeichnen oder nicht »; exemple 22 « wenn man zwei/ kriterien hat dann ist es schwierig\ wenn man ein/ kriterium hat dann ist das spiel einfacher ») que sur les outils linguistiques mobilisés dans ce sens (exemple 21 « qu'est-ce que tu as dit/ . à tes camarades\ »; exemple 22 « das geht jetzt um das vokabular/ . es war schwierig\ »).

**(21)**

27 RID moi j'aimerais savoir\  
(3.9)

28 RID comment vous avez fonctionné\ . wie habt ihr  
funktioniert/  
(1.7)

29 RID surtout ceux qui dictaient/  
[...]

31 RID qu'est-ce que tu as dit/ . à tes camarades\  
[...]

33 RID ok/ . donc tu disais ... von/ .. links/

34 (2.9) ((RID note les informations au tableau noir))

35 RID nach recht\  
(2.5)

36 RID c'est tout ce que tu disais/

(0.8)  
37 PAL et combien de centimètres on devait faire aussi\  
38 RID ok . wie viele PLUS zentimeter\ ((RID continue  
de noter les informations au tableau noir)) plus  
zentimeter\  
(0.9)  
39 PAL et puis aussi si il fallait noter euh: la ligne  
ou pas  
(0.5)  
40 RID si il fallait/  
41 PAL faire le trait ou pas  
42 RID ok\ . zeichnen oder nicht zeichnen\ . puis si il  
fallait dessiner tu disais/ tu: tu disais quoi/  
(0.5)  
43 PAL zeichnen\  
44 RID zeichnen\ puis s'il fallait pas dessiner/  
45 EL? nein zeichnen\  
46 RID nein zeichnen\ nicht zeichnen\ ok\ .. also von  
links nach rechts plus/ zentimeter zeichnen  
oder nicht  
(PRIMA2016\_2017\_Test\_CollC\_RID\_MALL\_20170524\_Plenum\_Retour)

**(22)**

4 GIR was für fragen waren gute fragen/ und was für  
fragen waren schwierige fragen/  
(3.2)  
5 GIR euh (nom de EYA)  
6 EYA euh ... es war schwierige für das fuss/  
(1.3)  
7 GIR warum/  
8 EYA euh: das euh: (xxx) ist kompliziert  
9 GIR die feder ist kompliziert/ . warum/  
(0.7)  
10 EYA euh: j'arrive pas à me rappeler  
11 GIR ok also das geht jetzt um das vokabular/ . es  
war schwierig\ .. ok . jetzt aber (xxx) was war  
schwierig/ .. welche:  
(1.8)  
12 GIR welche partie waren einfach/ und welche waren

```
schwierig/ .. ja/  
[...]  
83 GIR genau\ .. wenn man zwei/ kriterien hat dann ist  
es schwierig\ wenn man ein/ kriterium hat dann  
ist das spiel einfacher .. ok/  
(PRIMA2016_2017_Test_CollD_GIR_MALL_20170508_Plenum_Retour)
```

Par ce retour sur les aspects linguistiques et mathématiques de la tâche de mathématiques, les deux enseignant·e·s soulignent le caractère nécessairement intégré ou transversal de l'élaboration de ces savoirs (voir notamment Steffen, 2013a). Les interactions entre élèves montrent, en revanche, qu'en allemand L2 certains outils linguistiques qui vont au-delà du lexique spécifique ne sont pas encore assez développés chez les élèves (formuler une explication, une instruction, une justification, etc.). Il est donc important que les élèves puissent faire un travail explicite sur ces outils linguistiques en classe, en particulier dans les leçons d'allemand, mais en lien par exemple avec différentes thématiques et activités de DNL au programme.

Tout comme dans la phase *consigne*, réunie en plenum pour le retour sur la réalisation de la tâche, la classe de RID fonctionne de manière bilingue. Ainsi, les alternances ne sont pas marquées et les apports fournis dans chacune des langues se complètent. On remarque aussi que les langues s'alternent, non seulement avec la fluidité et la spontanéité qu'on attribue à un groupe d'interlocuteurs bilingues, mais aussi avec une continuité et une fréquence qui permettent de qualifier cette activité d'apprentissage de véritablement bilingue. En effet, les deux langues servent l'objectif principal qui se rapporte aux mathématiques et sont complémentaires dans et pour l'élaboration de l'objet d'apprentissage en mathématiques. Les alternances sont effectuées par les élèves ou l'enseignant·e (exemple 23).

**(23)**

```
98 IV0 j'ai dit (xxx) in fünf zentimeter in recht ..  
und faites ein punkt  
(2.6)  
99 RID fünf zentimeter/ . punkt\
```

100 IVO ja\ ... et après j'ai dit ... descendez .. unten  
zwei zentimeter\  
101 RID ok/ . depuis où/  
(0.6)  
102 IVO euh: depuis le point là\  
103 RID ok\ ça tu l'as rappelé aussi hein aux copains\  
zwei zentimeter  
[...]  
118 RID il était là/ ... puis sur le plan\ ... il était  
là/ ... il était juste hein/ . richtige  
zentimeter richtige länge richtige (xxx)  
richtige höhe alles korrekt nur wo . ist/ der  
ausgangspunkt\ point de départ [...] si on fait  
en-haut à gauche oder OBEN RECHT .. (nom de EL?)  
oder unten recht/ ... egal . das müsste (xxx) er  
sagt\ ... am start/ am anfang/ . au début/ ...  
oben links\  
(PRIMA2016\_2017\_Test\_CollC\_RID\_MALL\_20170524\_Plenum\_Retour)

## RÉFLÉCHIR À UNE TRANSVERSALITÉ ENTRE ENSEIGNEMENTS EN L2, DE L2 ET DES AUTRES DISCIPLINES

---

Que les classes fonctionnent, en plenum, de manière plutôt bilingue (allemand-français) ou monolingue (en allemand), lors des travaux de groupe la résolution des tâches de mathématiques se déroule de manière bilingue. Les élèves ont largement recours à l'allemand L2, dans un format qui se prêterait davantage à fonctionner en français L1 (entre pairs, en l'absence de l'enseignant-e et avec un objectif principal lié à la DNL). Ils passent du français à l'allemand de manière « naturelle », ce qui est habituel pour les bilingues. Le travail, en amont, sur les outils linguistiques directement liés au contenu mathématique, et nécessaires à la réalisation de la tâche, n'est pas toujours suffisant pour que les élèves puissent (inter)agir de manière satisfaisante afin de résoudre la tâche en allemand L2, malgré leurs efforts visibles pour le faire. Cela ne les empêche toutefois en rien de réaliser de manière satisfaisante la tâche

de mathématiques, ce qui est l'objectif principal, en mobilisant les ressources bilingues à disposition. En allemand, ils utilisent surtout un lexique spécifique à la tâche de mathématiques. En plus de ce lexique, il serait utile que les élèves puissent travailler, de manière active et explicite, avec certains autres outils linguistiques liés directement aux tâches des DNL. Ils les maîtrisent souvent déjà passivement (par exemple, formulations plus larges, donner des instructions, des explications). Dans ce sens, il serait important de réfléchir à une transversalité entre enseignement immersif *en* allemand L2 et enseignement explicite *de* l'allemand L2, d'autant plus que dans les classes concernées, les enseignant-e-s enseignent à la fois les mathématiques en allemand L2 et l'allemand L2 comme matière.

De manière plus générale, les observations faites en classe bilingue poussent à porter un regard plus englobant et pluriel sur l'enseignement/apprentissage et à envisager l'enseignement/apprentissage conjoint ou intégré des dimensions langagière et disciplinaire non seulement en classe bilingue, mais dans tous types de classes. Elles mettent en évidence l'intérêt d'une didactique du plurilinguisme qui intègre l'apprentissage des disciplines et des langues et qui met en contact et en continuité les langues d'enseignement.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

- Barwell, R. (2018). From language as a resource to sources of meaning in multilingual mathematics classrooms. *Journal of Mathematical Behavior*, 50, 155-168.
- Barwell, R. (2019). Repertoires of three second language learners of mathematics : distal and situational sources of meaning. *Research in Mathematics Education*, 21(2), 135-151.
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Version intégrale*. Strasbourg : Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe [En ligne]. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide\\_niveau3\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_FR.asp).
- Beacco, J.-C., Flemming, M., Gouiller, F., Thürmann, E., & Vollmer, H. (avec des contributions de J. Sheils). (2016). Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires. *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Berthoud, A.-C. (2002). Regards croisés sur le discours, l'action et l'appropriation des langues, et pistes à inventer. In F. Cicurel & D. Véronique (Eds.) *Discours, action et appropriation des langues* (pp. 265-372). Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Borel, S., Gajo, L., Steffen, G., Studer, P., & Sulejmani, J. (2017). *Prima II : Expérience pilote d'enseignement de l'allemand par immersion précoce dans le canton de Neuchâtel. Évaluation des expériences de la 6<sup>e</sup> année scolaire (2016-2017)*. Neuchâtel : IRDP.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2011). La compétence plurilingue et pluri-culturelle. Genèse et évolutions d'une notion-concept. In P. Blanchet & P. Chardenet (Eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures. Approches contextualisées* (pp. 241-252). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Causa, M., & Pasquariello, M. (2017). Discours ordinaires et discours spécialisés : pratiques pédagogiques et discursives dans la transmission de savoirs disciplinaires en langue étrangère. *Les Carnets du Cediscor*, 13, 89-102.

- Coste, D. (2003a). Pluralité des disciplines et des langues dans la construction / transmission des connaissances. In *L'uso veicolare della lingua straniera in apprendimenti non linguistici. Quaderni pubblicati dall'Ufficio scolastico regionale per il Piemonte* (pp. 9-23).
- Coste, D. (2003b). *Construire des savoirs en plusieurs langues. Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue*. Santiago de Compostelle [En ligne]. [http://www.adeb.asso.fr/archives/problematique/dnl/Coste\\_Santiago\\_oct03.pdf](http://www.adeb.asso.fr/archives/problematique/dnl/Coste_Santiago_oct03.pdf).
- Duverger, J. (2007). Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL. *Tréma*, 28, 81-88.
- ELAN (Version 5.9) [Computer software]. (2020). Nijmegen : Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive. Retrieved from <https://archive.mpi.nl/tla/elan>
- Gajo, L. (2003). Pratiques langagières, pratiques plurilingues : quelles spécificités ? Quels outils d'analyse ? Regards sur l'opacité du discours. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 38/39, 49-62.
- Gajo, L. (2006). Types de savoirs dans l'enseignement bilingue : problématique, opacité, densité. *Éducation et Sociétés Plurilingues*, 20, 75-87.
- Gajo, L. (2007). Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation. *Trema*, 28, 37-47.
- Gajo, L. (2009). De la DNL à la DdNL : principes de classe et formation des enseignants. *Les langues modernes*, 103(4), 15-24.
- Gajo, L., & Mondada, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Fribourg : Éditions universitaires Fribourg Suisse.
- Gajo, L., & Serra, C. (2000). Acquisition des langues et des disciplines dans l'enseignement bilingue : l'exemple des mathématiques. *Études de linguistique appliquée*, 120, 497-508.
- Gajo, L., avec la collaboration de Borel, S., Curdy, B., Grobet, A., Maillat, D., Serra C., & Steffen, G. (2008). Rapport final PNR 56 (Projet n° 405640-108656). *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire* [En ligne]. [http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp56/nfp56\\_schlussbericht\\_gajo.pdf](http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp56/nfp56_schlussbericht_gajo.pdf)

- Gajo, L., Grobet, A., Serra, C., Steffen, G., Müller, G. & Berthoud, A.-C. (2013). Plurilingualisms and knowledge construction in higher education. In A.-C. Berthoud, F. Grin & G. Lüdi (Eds). *Exploring the Dynamics of Multilingualism. The DYLAN Research Project* (pp. 287 -308). Multilingualism and Diversity Management. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.
- Gajo, L. & Steffen, G. (2014). Science et plurilinguisme : savoirs et perspectives en tension. In A.-C. Berthoud & M. Burger (Dir.) *Repenser le rôle des pratiques langagières dans la constitution des espaces sociaux contemporains* (pp. 107-124). Paris, Bruxelles : DeBoeck.
- Gajo L., & Steffen, G. (2015). Didactique du plurilinguisme et alternance de codes : le cas de l'enseignement bilingue précoce. *The Canadian Modern Language Review/Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 71(4), 471-499.
- Gajo, L., Grobet, A., & Steffen, G. (2015). Saisir le niveau méso-interactionnel dans l'interaction didactique : autour des notions de saturation et de méso-alternance. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 101, 27-49.
- Lüdi, G., & Py, B. (2013). *Être bilingue*. Berne : Peter Lang.
- Mondada, L., & Pekarek Doehler, S. (2000). *Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? Acquisition et interaction en langue étrangère*, 12, 147-174.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier, LAL.
- Moschkovich, J. (2002). A situated and sociocultural perspective on bilingual mathematics learners. *Mathematical Thinking and Learning*, 4(2-3), 189-212.
- Poisard, C., Kervran, M., Le Pipec, E., Alliot, S., Gueudet, G., Hili, H., Jeudy-Karakoç, N., & Larvol, G. (2014). Enseignement et apprentissage des mathématiques à l'école primaire dans un contexte bilingue breton-français. *Spirale : revue de recherches en éducation, Association de pédagogie et de didactique de l'Ecole normale de Lille*, 54, 129-150.
- Serra, C., & Gajo, L. (1999). *Enseignement des langues par immersion : quel profit pour les disciplines ?* *Babylonia*, 4, 61-65.

- Setati, M., & Adler, J. (2000). Between languages and discourses : Language practices in primary multilingual mathematics classrooms in South Africa. *Educational Studies in Mathematics*, 43 (3), 243-269.
- Steffen, G. (2013a). *Les disciplines dans l'enseignement bilingue. Apprentissage intégré des savoirs disciplinaires et linguistiques. Avec une postface de Laurent Gajo*. Frankfurt-am-Main : Peter Lang.
- Steffen, G. (2013b). Méso-alternance et conceptualisation disciplinaire. *Bulletin suisse de linguistique appliquée n° spécial*, 171-186.
- Steffen G. (2015). Enseignement bilingue et apprentissage intégré des disciplines et des langues. In X. Gradoux, J. Jacquin & G. Merminod (Eds.), *Agir dans la diversité des langues. Mélanges en l'honneur d'Anne-Claude Berthoud* (pp. 191-208). Paris, Bruxelles : DeBoeck.

#### CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

---

/	intonation montante
\	intonation descendante
.	pause brève
..	pause moyenne
...	pause longue
(2.5)	pause exprimée en secondes et dixièmes de seconde
[	début de chevauchement
(xxx)	segment non identifiable
(sourire ?)	transcription incertaine
ALORS	emphase
:	prolongement vocalique ou consonantique
tab-	troncation
((rire))	commentaire

## POSTFACE

**Gabriela Steffen, Nicole Chatelain et Céline Miserez-Caperos**

La rentrée académique 2019 a concordé, pour la recherche de la HEP-BEJUNE, avec renouveau. En effet, les quatre unités de recherche qui existaient jusqu'à cette date ont été remplacées par des domaines conduits par des professeur·e·s plaçant l'institution dans une conformité organisationnelle propre aux Hautes Écoles. Dans ce contexte de changements, le présent ouvrage se donne le défi de laisser une trace, la dernière, de l'Unité de Recherche 3 *Éducation, société et cultures*.

Cette unité de recherche constituait un lieu privilégié pour observer, analyser et étudier différents phénomènes et dimensions impliquant les publics scolaires du point de vue culturel, linguistique, social et des besoins particuliers. Elle avait comme objectif d'étudier tant les structures (législation, organisation, système scolaire et familial) que les actrices et les acteurs (enseignant·e·s, spécialistes, autorités scolaires, élèves, parents) qui participent à la création des réalités éducatives à l'école et en dehors de l'école. Ses publications, destinées dès ses débuts à un large public du champ éducatif, portaient une attention particulière aux aspects liés à l'interculturalité, au plurilinguisme, aux besoins spécifiques des élèves et à l'hétérogénéité présente à l'école et en dehors de l'école.

Le présent ouvrage réunit des contributions inscrites dans l'une et/ou l'autre perspective a réuni un regard pluriel sur l'inter-agir à l'école s'actualisant dans la diversité. Il se veut aussi « cahier de souvenirs » d'une expérience scientifique stimulante qui a duré plus de quinze ans. Or, plutôt que de clore un chapitre, cette ultime publication veut inciter à ouvrir le regard à un public d'enseignant·e·s et de chercheur·e·s concerné·e·s par la pluralité à l'école et intéressé·e·s à exploiter le potentiel et la richesse de cette pluralité et la complexité qu'elle représente.

## IMPRESSUM

© Éditions HEP-BEJUNE, Bienne, Suisse, 2020

**ISBN :** 978-2-9701175-7-5

**DOI :** 10.37027/HEPBESUNE.17575

**Conception et mise en page :** Maude Riat, atelierhans.ch

**Responsable d'édition :** Anaïs Girard







SOUS LA DIRECTION DE

NICOLE CHATELAIN,  
CÉLINE MISEREZ-CAPEROS  
ET GABRIELA STEFFEN

# INTERAGIR DANS LA DIVERSITÉ À L'ÉCOLE

S'adressant à un public d'enseignant·e·s et de chercheur·e·s concernés par la pluralité à l'école et à la complexité qu'elle représente, ce recueil de textes interroge la diversité dans le champ scolaire. À l'heure actuelle, l'essor des sociétés plurielles marque l'école, circonscrite par la diversité dans les classes, issue, en autres facteurs, de la démultiplication des références socioculturelles et des origines linguistiques des élèves. Cette diversité donne lieu, au quotidien, à des interactions complexes. Bien plus que d'être un simple lieu d'agir et de communiquer ensemble, l'interaction est un lieu potentiel d'apprentissage et joue un rôle fondamental dans les activités d'enseignement/apprentissage. Ainsi, l'école est concernée, à l'heure actuelle, par la diversité des ressources à disposition dans l'interaction didactique et, à cet égard, elle gagne à s'ouvrir à la diversification des approches.

Le présent ouvrage réunit des contributions selon trois perspectives ou regards pluriels. La perspective inclusive propose un déplacement du regard vers la situation éducative dans son ensemble pour ne plus limiter les enjeux de l'inclusion scolaire à la seule prise en compte des besoins éducatifs des élèves. La perspective interculturelle porte sur l'engagement soutenu du corps enseignant travaillant en contextes de classes très hétérogènes. Enfin, la perspective plurilingue s'intéresse aux spécificités de l'enseignement bilingue et aux apports et aux complémentarités de deux langues d'enseignement pour l'apprentissage des savoirs scolaires.



Haute Ecole Pédagogique - BEJUNE

ISBN 978-2-9701175-7-5



9 782970 117575 >