

NEW CROP 2016
GAO NĒP THUŌNG HANG
ข้าวเหนียวสังขยา
KANPATONG GLUTINOUS RICE



IN DRAGON BRAND
PRODUCT OF THAILAND
NET WT 5 KG

森
國
人
民
大
學
言語 et
interculturalité

sommaire

Éditorial

Langues et interculturalité Stéphanie Boéchat-Heer **5**

Regards sur...

La HEP-BEJUNE a pris ses quartiers sur le campus Strate J
Claudine Chappuis **6**

Collaboration fructueuse entre la HEP-BEJUNE et
la PHBern Melanie Buser **6**

Séminaire annuel des FEE des degrés secondaires
Jean-Steve Meia **7**

La filière primaire au sommet à l'heure de la rentrée
Claudine Chappuis **8**

Semaine des médias à la HEP-BEJUNE Patricia Groothuis **7**

Visite d'une collègue de l'Université hébraïque de
Jérusalem dans le cadre du « Research Fellowship Visits »
Francesco Arcidiacono **8**

Questions à... Maxime Zuber **10**

Dossier thématique

Présentation du thème par l'experte Ariane Tonon **12**

Politiques linguistiques

Compréhension entre communautés linguistiques:
textes fondamentaux et mise en œuvre Karine Lichtenauer **13**

Enseignement des langues/par les langues

Introduction d'une nouvelle didactique des langues
avec « Der Grüne Max » et « Junior » Régine Roulet **15**

Immersion entre naturalisation et didactisation:
les enjeux et les limites d'une métaphore
Laurent Gajo **17**

Le CECR au secondaire II: des descripteurs pour la
littérature Michaela Knuchel-Bossel **18**

Langues et interculturalité

Enseigner les langues et interagir en classe multiculturelle
avec SOFT Francesco Arcidiacono **21**

Plurilinguisme et développement du langage: quelques re-
pères pour les enseignants Sophie Willemmin **22**

Mind the Gap! Langue d'héritage et approches plurielles
Maria de Lurdes Santos Gonçalves **27**

Enseigner dans des classes multilingues Brigitte Gerber **31**

Séquences plurilingues et sacs d'histoires Aline Rouèche **34**

Le plein de ressources

L'apprentissage de la lecture est aussi une « histoire de
famille » Josette Baume **37**

Des pratiques du terrain de l'espace BEJUNE

Projet Loup **38**

Projet Prima **39**

Propos recueillis par Céline Miserez-Caperos

Regards croisés

Propos recueillis par Céline Miserez-Caperos **41**

Espace Pratique

Formateur

L'évolution d'une posture François Gremion **47**

Étudiant

La face cachée du métier d'enseignant. Le travail hors
de la classe Caroline Joly **49**

Médiathèques

Un choix d'outils proposés par les médiathèques

Aline Frey et Micheline Friche **50**

La médiathèque de Delémont? J'y vais!

Sophie Golay Gasser **52**

Les doigts dans le cerveau: une exposition à venir!

Fabienne Albrici **53**

En marge

Les étudiants évaluent la qualité de la formation secon-
daire: verdict! Alexia Stumpf et Paul-André Garessus **56**

Agenda 60

Notice sur les auteurs 62

remerciements

L'équipe de rédaction de la revue adresse ses vifs et sincères
remerciements à toutes les auteures et à tous les auteurs, ainsi
qu'à toutes les collaboratrices et à tous les collaborateurs qui
ont permis l'édition et la diffusion de ce numéro.
Bienne, novembre 2016.

impressum

rédatrice en chef Stéphanie Boéchat-Heer
coordination de l'édition et de production Tristan Donzé
crédits photographiques Iara Vega Linhares
**conception graphique, mise en page et coordination
de production** Thierry Gogniat designer

Haute École Pédagogique HEP-BEJUNE
chemin de la Ciblerie 45, 2503 Bienne, Suisse
www.hep-bejune.ch +41 (0)32 886 99 25

enjeux pédagogiques numéro 27

Carte blanche à lara Vega Linhares.

Vous découvrirez, au fil de la lecture, une oeuvre originale d'une artiste photographe. Dans ce numéro, lara Vega Linhares a choisi de faire écho au thème de l'interculturalité et des langues par un projet inédit « Food sweet home ». L'artiste brésilienne et nicaraguayenne est établie en Suisse depuis 2007, elle vit à Bienne.

Le projet photo « Food sweet home » met en évidence, en trame de fond, la diversité linguistique, et non seulement celle des goûts. lara ne cherche pas la multiculturalité « dans les clichés », mais dans l'authenticité de ces moments de rencontre entre clients, vendeurs et acheteurs... par-delà les objets et produits, s'ouvre la multitude humaine des lieux et des mots.





1€ = 1FRS

Dans ce numéro, la revue *Enjeux pédagogiques* a fait le choix de porter son attention sur le dossier sensible de l'apprentissage des langues à l'école et de la dimension culturelle qui y est associée. Le sujet est d'actualité et les débats qu'il suscite sont à la hauteur des enjeux politiques et linguistiques en Suisse. Les nombreux articles dans la presse en témoignent. Des décisions aux niveaux national et régional prennent en compte ces nouvelles dimensions (CIIP, 2003 ; CDIP 2006), mais qu'en est-il de la situation de l'apprentissage des langues à l'école ? Quels sont les moyens mis à disposition des enseignants ? Quelles formations initiales ou continues sont-elles pertinentes pour enseigner en milieu interculturel ? Sans avoir la prétention de répondre à ces questions de manière exhaustive, car cela nécessiterait bien plus qu'un dossier thématique, *Enjeux pédagogiques* souhaite avant tout contribuer au partage d'expériences et de recherches afin de dessiner un état des lieux de la situation à un niveau national et avant tout régional.

Fidèle à sa ligne, la revue donne ainsi la possibilité à différents acteurs de l'éducation (enseignants, directeurs d'école, formateurs, étudiants, chercheurs, responsables du domaine, etc.) de prendre la parole sur ce dossier. Cette pluralité de regards permet de mieux comprendre la situation et la complexité de ce dossier et d'apporter, je l'espère, quelques éléments de réponse et des pistes d'amélioration.

Dans une volonté de perfectionnement de la revue *Enjeux pédagogiques*, vous avez découvert une nouvelle ligne graphique dans le numéro précédent. Continuant sur cette lancée, une nouvelle configuration de la ligne éditoriale a été élaborée en étroite collaboration avec Deniz Gyger Gaspoz, Vice-rectrice de la Recherche et des Ressources documentaires. Vous découvrirez de nouvelles rubriques, qui s'attachent tout particulièrement à favoriser la rencontre des acteurs de l'éducation et de la formation. L'espace pratique donne ainsi la parole à chacun des acteurs en dédiant un espace aux formateurs en établissement, aux enseignants, aux étudiants, aux formateurs et aux bibliothécaires. Je souhaite à chacune et à chacun une excellente découverte de ce vingt-septième numéro et beaucoup de plaisir dans sa lecture.

Stéphanie Boéchat-Heer
Rédactrice en chef



Notes

CIIP. (2003). Déclaration de la CIIP relative à la politique d'enseignement des langues en Suisse romande. Neuchâtel : CIIP. CDIP. (2006). Enseignement des langues à l'école obligatoire : stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale. Berne : CDIP.

La HEP-BEJUNE a pris ses quartiers sur le campus Strate J

Claudine Chappuis

« Ces salles de cours sont tellement lumineuses et fonctionnelles que ça donne envie de faire des études » : ces mots étaient sur toutes les lèvres des visiteurs de 7 à 77 ans qui ont découvert le nouveau site jurassien de la Haute École Pédagogique BEJUNE lors de l'inauguration du campus Strate J de Delémont le 24 septembre 2016. Près de 180 jeunes gens y apprennent actuellement le métier d'enseignant au niveau primaire. Au rez-de-chaussée du bâtiment, la médiathèque HEP-BEJUNE permet aux membres de la communauté éducative l'accès à plus de 150'000 documents utiles à l'exercice de leur profession. Ce nouveau site à deux pas de la gare offre tant aux formateurs qu'aux étudiants la possibilité de côtoyer d'autres acteurs de la formation tertiaire, HE-Arc et HES-SO en tête. À n'en pas douter, le campus Strate J avec ses allures de vaisseau amiral emporte désormais la HEP-BEJUNE vers de nouveaux horizons en termes de formation.



Collaboration fructueuse entre la HEP-BEJUNE et la PHBern

Melanie Buser

Une nouvelle formation initiale sera prochainement inaugurée : « Formation primaire bilingue / Bilingualer Studiengang (HEP-BEJUNE & IVP [Note de bas de page] PHBern) »

Axé sur la professionnalisation, le futur programme bilingue reposera sur le concept de l'enseignement par immersion réciproque : les classes seront composées d'étudiants francophones, germanophones et/ou bilingues. Les groupes linguistiques interagiront et se soutiendront mutuellement dans l'acquisition du français, de l'allemand, ainsi que des compétences interculturelles (et ce, non seulement pendant les cours, mais également en dehors de la formation et notamment durant les temps de pause ou de la vie quotidienne estudiantine). Les cours seront dispensés pour moitié en français (HEP-BEJUNE) et pour moitié en allemand (PHBern).

D'une durée de trois ans pour 180 ECTS, cette formation initiale bilingue permettra ainsi aux étudiants d'enseigner dans les deux langues et/ou dans les deux régions linguistiques suisses correspondantes (Suisse romande et/ou alémanique). En outre, elle permettra aux étudiants :

- de développer les compétences d'enseignement propres aux contenus de la formation pédagogique et didactique de la HEP-BEJUNE et de la PHBern ;
- de découvrir certaines disciplines sous un autre éclairage linguistique et conceptuel (autres concepts et autres approches) ;
- d'enrichir l'enseignement d'une discipline grâce à l'apport de « l'autre » langue ;
- d'accroître leur capacité d'apprentissage des langues en général ;
- de valoriser des modes d'apprentissages interdisciplinaires.

Par ailleurs, cette formation promouvra les expériences de mobilité dans la formation initiale et favorisera l'acquisition des compétences dans les deux plans d'études en vigueur (PER et Lehrplan 21). Avec à la clé un Joint Bachelor of Arts in Pre-Primary and Primary Education avec mention « bilingue : français/ allemand » délivré conjointement par la HEP-BEJUNE et la PHBern, l'employabilité des étudiants est élargie. Ils pourront travailler non seulement dans des écoles classiques – avec une seule langue de scolarisation – mais également dans des écoles avec deux langues de scolarisation comme la Filière Bilingue (FiBi) à Biel/Bienne, les écoles PRIMA dans le canton de Neuchâtel, les futures classes bilingues dans la ville de Berne, etc.

Notes Le terme « IVP » signifie « Institut Vorschulstufe und Primarstufe » et désigne l'institut de la HEP de Berne germanophone (PHBern) qui délivre les diplômes d'enseignement des degrés 1 à 8 selon HarmoS (Kindergarten bis 6. Klasse der Primarstufe).

Séminaire annuel des FEE des degrés secondaires

Jean-Steve Meia

Le 7 septembre dernier, les formatrices et les formateurs en établissement (FEE) des degrés secondaires étaient conviés à se réunir le temps d'un après-midi sur le site HEP de Bienne. C'était la quatrième édition de ce séminaire qui prend désormais traditionnellement place le premier mercredi de septembre. La rencontre, qui se veut à la fois informative, formative et sociale, s'inscrit dans un ensemble d'actions visant à développer une culture commune entre la HEP et le « terrain » pour que les étudiants-stagiaires bénéficient d'une formation ancrée dans un dispositif d'alternance le plus cohérent possible.

En 2013, le séminaire était consacré au rôle des FEE dans l'articulation théorie – pratique. Michel Mante, enseignant, formateur et intervenant dans la formation des FEE, en était le conférencier principal. En 2014, François Gremion, formateur chargé du cours de didactique générale à la formation secondaire, a donné la conférence plénière lors d'un après-midi consacré à la didactique générale et disciplinaire ; la conférence a été suivie de rencontres par disciplines. Dès l'année suivante, il a été renoncé à la conférence en plénum pour pouvoir travailler plus concrètement avec les participants. Ainsi, en 2015, des ateliers, animés par des formateurs HEP et des FEE, ont été consacrés aux éléments de l'activité du stagiaire que l'on peut observer en classe et à la manière de les lui communiquer ensuite. Cette année, le focus était porté sur les didactiques disciplinaires. Presque tous les didacticiens de la formation secondaire étaient mobilisés pour ce séminaire ouvert à l'ensemble des enseignants des degrés secondaires 1 et 2 intéressés.



Concrètement, les quatre-vingt-quatre participants se sont répartis dans dix ateliers disciplinaires qui visaient à échanger sur le fonctionnement des cours de didactique (thématiques, méthodologies, approches), à faire découvrir ou redécouvrir ce qui est proposé aux étudiants avec la possibilité d'y apporter son regard d'enseignant expérimenté et, bien évidemment, à enrichir mutuellement ses pratiques. Avant ces ateliers, un accueil particulier a été réservé aux nouveaux FEE et aux nouveaux mentors qui ont reçu toutes les informations nécessaires pour bien démarrer leur activité. Finalement, durant l'apéritif servi sur la terrasse, des remerciements ont été adressés à l'ensemble des personnes présentes pour leur contribution déterminante à la formation des futurs enseignants des degrés secondaires.

La filière primaire au sommet à l'heure de la rentrée

Claudine Chappuis

Afin de marquer le début de leurs études à la HEP-BEJUNE, les 155 étudiants qui ont démarré leur Bachelor en formation primaire sur les sites de Delémont et de La Chaux-de-Fonds ont été conviés vendredi 26 août 2016 à rejoindre à pied le sommet du Chasseral en plusieurs groupes, au départ respectivement de Nods, Les Bugnenets-Savagnières et Saint-Imier. Au cours de cette randonnée pédestre, ils ont pu bénéficier des précieux conseils des guides du Parc régional Chasseral en matière d'observation de la faune et de la flore. Ce moment fédérateur employé à cheminer vers un objectif commun a permis à ces nouveaux étudiants de tisser les premiers liens en vue de leur future identité professionnelle.



Semaine des médias à la HEP-BEJUNE

Patricia Groothuis

Depuis 2015, la Semaine des médias compte, parmi les plus de 500 classes participantes de Suisse romande, les étudiants de la formation primaire de la HEP-BEJUNE (site de La Chaux-de-Fonds). M. Christian Georges, collaborateur scientifique à la CIIP, vient sensibiliser à la question des médias les futurs enseignants des cycles 1 et 2. En 2016, une soixantaine d'étudiants ont assisté à une présentation de la semaine thématique et découvert le matériel pédagogique prévu pour ces niveaux d'enseignement. Cette rencontre est notamment l'occasion de réaliser un sondage relatif à l'importance que les étudiants accordent aux apprentissages MITIC mentionnés dans le PER. Les résultats de ce sondage sont repris dans le blog de Monsieur J.-C. Domenjoz qui titre sur le site de *L'Hebdo* (www.hebdo.ch): faut-il apprendre à lire les images ? Le lecteur y apprend qu'au tout début de leur formation, les étudiants « n'ont pas encore pris conscience du caractère construit et fabriqué des images, que la manière de montrer (mise en évidence par la composition) détermine la signification ; et que les paramètres formels et techniques constituent des indices permettant de faire des hypothèses sur les effets possibles visés par la diffusion d'une image ou d'une vidéo ». Fort heureusement, des éléments viennent répondre à ce manque de recul au long de la formation.

Le rendez-vous est d'ores et déjà pris en 2017. La thématique « Toujours connectés ? » permettra à chacun, à n'en pas douter, de se questionner sur son rapport à la connexion, et de discuter des questions à retrouver sur le site www.e-media.ch : peut-on vivre sans connexion à internet ? Qu'avons-nous peur de manquer ? Sommes-nous encore capables de gérer les flots de messages et d'informations qui défilent en continu ?

Visite d'une collègue dans le cadre du « Research Fellowship Visits » entre la HEP-BEJUNE et l'Université hébraïque de Jérusalem

Francesco Arcidiacono

Dr Ben-Uri a été en visite scientifique au Département de la Recherche de la HEP-BEJUNE à différentes reprises durant l'année 2016. Durant son séjour, elle a rencontré des collègues formateurs-chercheurs pour discuter de pistes de collaborations, intérêts de recherche et actions futures à poursuivre dans le cadre de l'échange scientifique en cours. Elle travaille actuellement en collaboration avec Giuseppe Melfi et Francesco Arcidiacono dans le cadre du projet de recherche « Pre-service teachers' perspectives of the integration of family and career life in Switzerland and in Israel ».

Brève biographie : diplômée de l'Université hébraïque, Dr. Ina Ben-Uri possède un Master et un doctorat en encadrement pédagogique. Après avoir occupé différents postes de surveillance dans le système scolaire israélien, elle a été coordinatrice d'une équipe thérapeutique dans une école de jeunes à risque. Ses principaux sujets de recherche sont l'intégration travail-famille dans la vie des enseignants, l'efficacité personnelle et les attitudes d'acculturation chez les enseignants, ainsi que le leadership professionnel chez les conseillers d'orientation. Elle réalise actuellement un travail de recherche post-doctorale en collaboration avec la HEP-BEJUNE. Cette étude porte sur les perceptions des enseignants en formation et en poste par rapport à la relation entre vie professionnelle et vie de famille en Suisse et en Israël.

Dr Ben-Uri occupe un poste de chercheur et de maître de conférences à l'Institut de formation des enseignants de l'Université hébraïque de Jérusalem et à la Faculté des sciences de l'éducation du Collège universitaire Beit Berl.

...Maxime Zuber Recteur de la HEP-BEJUNE

Questionnaire allégé de Proust...

Biographie rapide

Après l'école obligatoire à Châtillon et Courrendlin, Maxime Zuber suit les cours du Lycée cantonal de Porrentruy. Il débute ses études supérieures à l'École polytechnique fédérale de Zurich puis à l'Université de Neuchâtel, où il obtient la licence ès sciences. En 1992, M. Zuber soutient une thèse de doctorat en mathématiques et poursuit ses recherches en parallèle à des mandats d'enseignement, notamment à l'Université de Neuchâtel, à la Haute École de Gestion Arc et au Gymnase français de Bienne. Ses compétences dans le domaine de la formation, ses qualités de formateur, son ancrage fort dans les trois cantons ont convaincu le Comité stratégique de le nommer au poste de recteur de la HEP-BEJUNE : une fonction qu'il assume depuis le 1^{er} août 2016.

Sur le plan politique, M. Zuber a été maire de la ville de Moutier et député au Grand Conseil bernois. Né en 1963, il est marié et père de deux enfants adultes.

Quel est le meilleur conseil que l'on vous a donné ?

Sans doute celui que mon père, menuisier de profession, m'a donné dès mon plus jeune âge. Selon lui, le travail, plus que le talent ou l'ambition, constitue le chemin le plus sûr vers le succès et l'accomplissement personnel. Plus tard, un professeur m'a enseigné que le travail amène forcément des compétences, sources de satisfaction et donc de motivation à encore travailler pour plus de compétences, et une plus grande motivation, etc. Il s'agit d'une sorte de cercle vertueux qui vaut autant à l'école qu'en d'autres domaines.

Quelle est l'erreur qui vous inspire le plus d'indulgence ?

Celle qui consiste à avoir placé à tort sa confiance en quelqu'un. La confiance est une valeur précieuse qu'on ne gagne, ne prête ni ne mérite facilement. La donner comporte toujours un risque, la perdre constitue souvent un déchirement. Une confiance trahie suppose un double affront : celui d'avoir été et de s'être trompé !

Si vous avez un jour de congé, que faites-vous ?

J'essaie de partager ce bon temps avec ceux que j'aime, par exemple en changeant d'air, en visitant un endroit agréable, en passant un moment de plaisir à une bonne table ou plus simplement en profitant de la nature. Si j'ai du temps libre à passer seul, je le consacre au sport ou à la lecture.

Quel enseignant vous a le plus inspiré ?

Je suis entré au Lycée cantonal de Porrentruy avec une certitude : ne jamais étudier les mathématiques. Je suis devenu docteur dans cette discipline ! La raison de ce revirement : la rencontre avec un extraordinaire professeur, Monsieur Charles Félix, qui a su me passionner et qui est devenu un exemple. Par la suite, j'ai eu la chance de côtoyer, à l'Université de Neuchâtel, le professeur Alain Robert, un intellectuel extraordinaire, un scientifique de haut vol, un modèle de finesse et de rigueur, un artiste qui transforme en or tout ce qu'il touche.

Comment imagineriez-vous l'école idéale ?

Une école dans laquelle chacun se sent bien et éprouve du plaisir et de la fierté à acquérir, développer et partager des savoirs et des connaissances dans une vision commune et partagée. Une école dans laquelle les élèves, les étudiants, les parents, les enseignants, les autorités évoluent dans la considération et le respect mutuels. Une école dans laquelle les apprenants comprennent d'eux-mêmes qu'ils sont acteurs coresponsables de leur formation. Une école dans laquelle la qualité de l'enseignement ne se mesure pas uniquement dans sa capacité à capter l'attention d'apprenants consommateurs passifs. Une école qui reconnaît l'égalité des mérites autant qu'elle défend l'égalité des chances.

Qu'appréciez-vous le plus chez vos amis ?

La franchise, l'humour, l'indulgence et l'empathie ! Mais qu'est-ce qu'un ami ? Voilà une question à laquelle il n'est pas facile de répondre. Le vrai ami, c'est sans doute celui qui partage vos peines et vos joies. C'est surtout celui que vous pourriez appeler à l'aide au beau milieu de la nuit pour qu'il vous sorte, sans vous juger, d'une situation invouable. Quand on se prête à cet exercice mental, on se rend compte que les doigts de la main suffisent à compter ses vrais amis !

Quel est le pays où vous désiriez le plus vivre ?

Voilà une question singulière à poser à quelqu'un qui vit dans le Jura, le paradis de la Suisse, elle-même paradis du monde. Si je dois avouer un faible pour les Franches-Montagnes, je me verrais bien aussi vivre en Italie du Sud, dans le Salento, la région d'origine de mon épouse.





dossier thématique



Les statuts et l'usage des langues et cultures ont été profondément modifiés sous les effets conjugués de l'accroissement de la mobilité géographique en Europe et vers l'Europe, de l'ouverture au monde par le numérique et de la construction d'un espace communautaire unique.

La composition des classes reflète ce changement. La multiculturalité, la pluriculturalité et le plurilinguisme des élèves sont devenus la règle, amenant les enseignants à modifier leurs pratiques et à développer des compétences interculturelles nouvelles. Ainsi en est-il dans l'enseignement des langues qui expérimente un changement de paradigme, s'appuyant sur les langues et cultures présentes dans la classe, en rupture avec la didactique jusqu'ici disciplinaire et cloisonnée des apprentissages langagiers. Aux objectifs de maîtrise parfaite d'une langue isolée ont succédé les notions d'acquisition des compétences linguistiques fondamentales et d'intégration des langues des allophones.

Dès le début des années 2000, la politique linguistique au niveau national définit les mesures nécessaires au développement des compétences plurilingues aussi bien dans les langues nationales que dans celles de la migration (CIIP2003; Harnos, 2006). En première partie de ce dossier, Karine Lichtenauer reprend le parcours suivi jusqu'ici pour la mise en œuvre de la stratégie des langues (CDIP, 2004), tout en rappelant les termes du débat scientifique autour de la pertinence du modèle 5e/7e H, soit l'introduction d'une langue nationale et de l'anglais à l'école primaire.

Dans les formations initiales et continues, les enseignants sont formés à la didactique du plurilinguisme et à l'approche actionnelle. L'article thématique de Régine Roulet au sujet de l'introduction du MER d'allemand et les regards croisés des praticiens Marc-Antoine Bolletta, Silvia Despont et Michaela Knuchel-Bossel rendent compte des formations continues et de leurs mises en œuvre sur le terrain, ainsi que de la perception du changement et des résultats obtenus.

Les descripteurs du Cadre européen commun de références (CECR) ont été inclus dans les plans d'étude de l'école obligatoire et du secondaire II, et permettent d'intégrer langue de scolarisation et langues secondes dans la définition des objectifs d'apprentissage. Michaela Knuchel-Bossel présente le complément qui vient d'être apporté à cet outil sous forme de descripteurs des compétences littéraires, facilement utilisables pour le développement de séquences en classe.

Centrée autour du Portfolio européen des langues (PEL) et des approches plurielles, Lurdes Santos Gonçalves a mis en œuvre une stratégie de formation continue pour les enseignants LCO afin d'amener les élèves à prendre conscience de la richesse de leurs répertoires linguistiques et culturels.

Des projets d'école en immersion sont actuellement introduits dans les trois cantons BEJUNE. L'enseignement dans la L2 exigeant des compétences particulières, Laurent Gajo relève les éléments essentiels d'une didactique spécifique aux projets immersifs. Un regard expérientiel sur le projet neuchâtelois PRIMA est apporté par Béatrice Savary-Egli.

L'expérience transdisciplinaire « Loup » réalisée à l'école primaire de l'Oiselier à Porrentruy, utilisant la langue de scolarisation comme vecteur, clôt cette deuxième partie du dossier dédiée à l'enseignement des langues et par les langues.

Dans la dernière partie, langues et interculturelité, Sophie Willemin, logopédiste, donne quelques repères quant au développement du langage, notamment en signalant le temps nécessaire à l'acquisition de celui-ci et les étapes qui marquent le parcours de tout enfant allophone lors de l'apprentissage de la langue de scolarisation.

Impliquant les familles, Aline Rouèche montre comment les « sacs d'histoires » favorisent le développement de la littéracie et l'entrée dans l'écrit des enfants migrants. Une première série de sacs d'histoires vient d'être mise à la disposition des enseignants à la médiathèque de la HEP.

Francesco Arcidiacono a participé à l'implémentation et au suivi scientifique du projet européen SOFT. Ce dispositif pédagogique met également l'accent sur l'importance de la famille, du milieu culturel proche et des interactions sociales dans l'apprentissage d'une L2 en milieu multiculturel.

Enfin, la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle de la classe pour favoriser l'intégration et la réussite de tous les élèves est au cœur du programme « valoriser les classes multilingues » du Centre européen pour les langues vivantes (CELV). C'est dans ce cadre que Brigitte Gerber conjugue recherche et formation des enseignants en se basant sur leurs propres approches interculturelles.

Tous les auteurs de ce dossier ont participé à la formation continue de la HEP-BEJUNE dans le domaine des langues et de l'interculturalité. Leurs articles reflètent ou prolongent les contenus de ces formations. Nous souhaitons au lecteur d'y trouver des éléments propres à nourrir réflexion et pratique.

Ariane Tonon
Experte du dossier thématique

Compréhension entre communautés linguistiques : textes fondamentaux et mise en œuvre

Karine Lichtenauer

Dans un pays quadrilingue, la compréhension entre les communautés linguistiques revêt un caractère particulier. L'enseignement des langues nationales repose en Suisse sur une longue tradition. Depuis les années 2000, les efforts se poursuivent aux niveaux cantonal et intercantonal pour optimiser l'enseignement des langues et promouvoir les compétences plurilingues et interculturelles des élèves.

L'enseignement de deux langues en plus de la langue de scolarité en Suisse n'est pas récent. Dès la fin des années 1990, presque tous les cantons avaient introduit l'enseignement d'une deuxième langue nationale au degré primaire et, dans la majorité des cantons, l'anglais était devenu obligatoire au degré secondaire I. Des réflexions étaient également menées dans certains cantons pour introduire l'anglais dès le degré primaire (SG CDIP 2016a).

Au cours des années 2000, cette volonté de développer le plurilinguisme individuel par l'enseignement des langues et la promotion des échanges s'est affirmée à différents niveaux.

Tout d'abord, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), qui est l'instance politique de coordination des cantons sur le plan national et qui est composée des 26 directeurs¹ cantonaux de l'instruction publique, a établi sa stratégie des langues de 2004 (CDIP 2004) et l'a accompagnée d'un programme de travail. Ceci constituait un pas décisif pour l'harmonisation de l'enseignement des langues.

La stratégie des langues porte sur le développement de la langue de scolarisation,

d'une 2^e, voire d'une 3^e, langue nationale, de l'anglais et sur la valorisation des langues premières des élèves. Elle marque le tournant vers une conception holistique de l'enseignement de toutes les langues apprises et le développement d'une « compétence plurilingue », en accord avec les travaux du Conseil de l'Europe auxquels participent activement des spécialistes suisses (Beacco & Byram 2003). La stratégie ancre aussi la place centrale des apprentissages (inter-)culturels pour les langues nationales : « Le rôle et la fonction de [la 2^e langue nationale] dans un pays plurilingue, ainsi que des aspects culturels seront particulièrement pris en compte » (CDIP 2004 : 2).

Le 21 mai 2006, la révision des articles constitutionnels sur l'éducation a été acceptée par l'ensemble des cantons et plus de 85% de la population votante lors d'une votation populaire. Dès lors, les cantons étaient tenus de coordonner et d'harmoniser un certain nombre d'éléments essentiels dans le domaine éducatif. Le concordat HarmoS (CDIP 2007), qui représentait le moyen de concrétiser ce mandat constitutionnel pour l'école obligatoire, a été adopté par l'ensemble des membres de la CDIP, puis ratifié par 15 cantons. Il est entré en vigueur en 2009. Pour l'enseignement des langues, le concordat HarmoS reprend les éléments clés de la stratégie des langues et précise le modèle 5^e/7^e selon lequel une 2^e langue nationale et l'anglais doivent être introduits au plus tard dès la 5^e et la 7^e année de scolarité obligatoire², l'ordre d'introduction de la 2^e langue nationale et de l'anglais étant réglé au niveau régional.

Parallèlement, la loi fédérale du 5 octobre 2007 (Loi sur les langues, LLC), entrée en vigueur en 2010, entérine elle aussi l'importance des langues nationales et de la compréhension entre les communautés linguistiques.

Les années 2000 sont donc marquées par une volonté commune à tous les niveaux de coordonner l'enseignement des langues autour de principes communs : développer le plurilinguisme individuel, continuer à améliorer la qualité de l'enseignement, préserver la compétitivité de la Suisse au niveau international, faciliter la mobilité des personnes, assurer ainsi la compréhension entre les communautés linguistiques et

renforcer la cohésion nationale.

Instruments de mise en œuvre et de consolidation.

La CDIP a adopté des compétences fondamentales pour les langues étrangères (CDIP 2011). En complément des objectifs langagiers, des objectifs de formation ont aussi été fixés pour la « médiation linguistique » et les « compétences interculturelles » (CDIP 2011 : 8–12). Il s'agit peut-être de l'instrument le plus solide pour intégrer les exigences de compréhension mutuelle à l'enseignement. En effet, ces deux aspects sont nécessairement repris dans les nouveaux plans d'études et, dès lors, dans les nouveaux moyens d'enseignement. Mais d'autres instruments participent à la promotion du plurilinguisme et de la compréhension entre les communautés suisses sur le plan de l'enseignement. Parmi ceux-ci, il convient de noter l'Ordonnance sur les langues arrêtée par le Conseil fédéral suisse le 4 juin 2010 (ordonnance sur les langues, OLang). Dans ce cadre, la Confédération soutient un Centre de compétence sur le plurilinguisme, ainsi que des projets développés notamment par les cantons et leurs institutions (par exemple les hautes écoles pédagogiques). Enfin, elle a mis en place en 2016 une nouvelle agence pour la promotion des échanges et de la mobilité. Les cantons, par le biais de la CDIP, contribuent activement à ces projets.

En parallèle, la CDIP soutient les travaux du Centre européen des langues vivantes (CELV) de Graz, d'une part en y encourageant les projets coordonnés par la Suisse (tels que PluriMobil³, les Profils spécifiques⁴, etc.) et d'autre part en participant à d'autres projets qui s'accordent aux priorités nationales et en diffusant leurs résultats (par exemple PEPELF⁵, CARAP⁶, etc.).

Débats autour du modèle 5^e/7^e.

Dès l'adoption de la stratégie des langues en 2004, cinq initiatives populaires intitulées « Pour une seule langue étrangère à l'école primaire » ont été lancées en Suisse alémanique, puis rejetées par le peuple ou, pour l'une, retirée par ses auteurs. À partir de 2014, de nouvelles initiatives similaires ont été lancées, tandis que le Parlement cantonal de Thurgovie a décidé de supprimer le français à l'école primaire (SG CDIP 2016a).

Les débats recouvrent plusieurs types

de considérations: économiques, pédagogiques et sociopolitiques, selon la typologie de Grin (2014).

Les arguments d'ordre économique portent surtout sur la prédominance de l'anglais pour le commerce international et dans le domaine scientifique, sur l'avantage conféré par les langues nationales en termes de salaire et d'employabilité, ainsi que sur la nécessité de connaître plusieurs langues nationales dans de nombreuses professions. Côté pédagogie, des évaluations ont mis en évidence que les élèves ne se sentaient pas surchargés avec le modèle 5e/7e. Cet argument a donc peu à peu disparu des débats. La plus grande motivation des élèves pour l'anglais que pour les langues nationales reste un argument fréquent, de même que la difficulté éventuelle de recruter des enseignants de langue. Surtout, le débat s'est enflammé autour de la question de l'âge idéal pour commencer l'apprentissage

des langues devraient être introduites (Dissegard & al. 2015), le recrutement des enseignants peut généralement être assuré et la question de la motivation reste encore à étudier plus en détail.

La recherche scientifique est utile à beaucoup de choses: étudier les postures vis-à-vis des langues et de leur apprentissage, réaliser des évaluations et des analyses des modèles existants, émettre des hypothèses sur des systèmes et des méthodes (encore) non existants. Elle peut aussi fournir des arguments pour justifier des postures. Cependant, même si et puisque les choix opérés par les scientifiques dans l'orientation de leur recherche procèdent eux-mêmes de postures épistémologiques, la recherche ne peut se substituer à une réflexion politique (certes étayée par les résultats de la recherche) pour apporter des réponses à des questions d'ordre politique, telles que les priorités à imprimer dans les

culturels pour les langues nationales et la volonté de développer le plurilinguisme individuel à l'école obligatoire en améliorant l'enseignement et la formation des enseignants, en renforçant la didactique du plurilinguisme, en promouvant les activités d'échanges et de mobilité et en diffusant plus activement les projets et les pratiques qui montrent le mieux de quelle façon l'enseignement des langues apporte les fruits escomptés.

Notes

1. Afin de faciliter la lecture, nous adoptons ici pour toutes les dénominations de personnes la forme masculine comme forme linguistiquement non marquée et donc neutre. Cette forme neutre désigne tant les représentants hommes que femmes.
2. La numérotation correspond aux années de scolarité obligatoire en Suisse (de 1 à 11) et inclut deux années d'école enfantine ou les deux premières années de cycle élémentaire (1^{re} et 2^e).
3. Cf. Egli Cuenat (2011).
4. Par « Profils spécifiques », nous faisons référence au projet Berufsspezifische Sprachkompetenzprofile für Lehrpersonen für Fremdsprachen. Cf. Bleichenbacher (Coord.).
5. Cf. Newby & al. (2008).
6. Cf. Schröder-Sura & al. (2011 – 2016).

Références

(la totalité des références bibliographiques est consultable sur le site www.hep-bejune.ch)

- Beacco, J.C. & M. Byram. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* (Version intégrale).
Projet 1 (rév.) d'avril 2003. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/GuideIntegral_FR.pdf (26.8.2016).
- Bleichenbacher, L. (Coord. projet). *Berufsspezifisches Sprachkompetenzprofil für Fremdsprachenlehrpersonen der Primarstufe und der Sekundarstufe I*. <http://www.phsg.ch/web/forschung/institut-fuer-fachdidaktik-sprachen/projekte/uebersicht-projekte/berufsspezifische-sprachkompetenzprofile-fuer-lehrpersonen-fuer-fremdsprachen.aspx> (31.8.2016) <http://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019TowardCommonEuropeanFrameworkofReferenceforLanguageTeachers/tabid/1850/language/fr-FR/Default.aspx> (31.8.2016)
- CDIP / Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (2004). *Enseignement des langues à l'école obligatoire: stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale, 25 mars 2004*. Berne: CDIP. http://edudoc.ch/record/30009/files/sprachen_f.pdf (31.8.2016).
- ...

la recherche ne peut se substituer à une réflexion politique pour apporter des réponses à des questions d'ordre politique

d'une langue. Par contre, les différents types de compétences mis en œuvre pour apprendre des langues à des âges différents et les raisons de cette évolution ont eu une résonance marginale. De même, les effets de la quantité et de la qualité de l'exposition à la langue cible pour l'apprentissage ont été relativement peu considérés. Enfin, en ce qui concerne les méthodes, la pédagogie des échanges remporte certes l'unanimité, mais la mise en pratique d'échanges de moyenne ou longue durée d'élèves encore très jeunes soulève des interrogations.

Enfin, les considérations sociopolitiques reposent sur les enjeux liés à une identité suisse qui trouve son expression aussi dans le plurilinguisme, sur le lien entre compréhension mutuelle et cohésion nationale, sur l'égalité des chances (question des dispenses) et sur l'objectif principal du modèle 5e/7e qui est d'assurer l'harmonisation de l'espace suisse de formation, pour permettre notamment la mobilité.

Les résultats scientifiques montrent que pour l'instant, les recherches ne permettent pas de trancher la question de l'âge auquel

domaines de l'éducation et des langues.

La CDIP a constaté en 2015 que l'harmonisation globale, y compris dans le domaine des langues, était en bonne voie (CDIP 2015a). Le Conseil fédéral a mis en consultation la révision de l'article 15 de la loi sur les langues (comp. OFC 2016) qui inscrirait l'apprentissage d'une deuxième langue nationale dès l'école primaire. La CDIP a estimé qu'il n'y avait pas matière à une intervention de la Confédération (SG CDIP 2016b). Les travaux sont en cours, mais, en ce mois d'août 2016 (date de rédaction du présent article), le résultat de la consultation n'est pas encore connu.

En 2015, un projet de recommandations de la CDIP sur l'enseignement des langues à l'école obligatoire a fait l'objet d'une procédure d'audition auprès des cantons, des instituts de formation des enseignants et des partenaires sociaux de la CDIP (CDIP 2015b; CDIP 2016). Les travaux de la CDIP se poursuivent donc en fonction des résultats de la procédure d'audition, qui confirment une fois de plus des éléments clés de la stratégie des langues de 2004 tels que le rôle central des aspects (inter-)

Introduction d'une nouvelle didactique des langues avec «Der Grüne Max» et «Junior»

Régine Roulet

L'introduction des nouveaux MER d'allemand offre l'opportunité aux enseignants de suivre une formation à la didactique, fortement axée vers la pratique et constituant une mise en œuvre des recommandations de la CDIP en matière d'enseignement des langues. Le dispositif de formation vise une cohérence horizontale et verticale jusqu'au secondaire II.

À l'occasion de l'introduction du nouveau MER¹ d'allemand «Der Grüne Max» en 5H et 6H puis de l'introduction de «Junior» en 7H et 8H, la filière de formation continue de la HEP-BEJUNE propose une formation continue de cinq jours en didactique des langues, formule innovante, loin de la traditionnelle approche méthodologique et de type recyclage. Cette formation permet aux participants de se familiariser avec une nouvelle approche pédagogique, ainsi que de planifier leur enseignement de l'allemand pour toute l'année scolaire². En effet, la formation se base sur les compétences et le savoir-faire des enseignants et les amène à organiser des séquences qui correspondent aux visées du Conseil de l'Europe, du Cadre Européen Commun de Référence pour l'enseignement des langues³, aux recommandations de la CDIP⁴ et du PER⁵ en proposant une approche actionnelle.

Le but de cette formation est l'optimisation de l'apprentissage des langues, prenant en compte un enseignement fondé sur la didactique du plurilinguisme. Ce faisant, la HEP-BEJUNE assure une cohérence entre les décisions et les recommandations en matière de politique linguistique et leur mise en œuvre dans les classes de l'espace BEJUNE. Elle propose une approche des langues par toutes les langues, ainsi qu'une approche didactique nouvelle impliquant une nouvelle posture des enseignants. Cette cohérence est étayée par les outils et

les documents suivants : le CECR, le PEL⁶ et le PER, ainsi que par la réalité hétérogène de nos classes. Le CECR est un ouvrage de référence. Outre les contenus théoriques et les propositions axées vers la pratique, ce cadre fournit les descripteurs qui permettent d'évaluer les niveaux standards européens. L'échelle d'A1 à C2 définit les compétences des apprenants du niveau élémentaire au niveau autonome. Ces niveaux sont repris et développés dans le PEL et le PER.

Le nouveau plan d'études romand ne fait plus référence aux connaissances à acquérir mais définit les compétences que les élèves doivent atteindre. Ces compétences sont décrites et calibrées selon les niveaux du Cadre Européen. Le PER contient aussi des compétences plurilingues. La plupart des élèves parlent plusieurs langues ou sont, tout au moins, en contact quotidien avec plusieurs langues, nationales ou de migration. Cette richesse est utilisée et mise en valeur dans l'enseignement des langues. Les élèves plurilingues sont mis à contribution de manière positive et les langues premières sont mises à profit pour construire des ponts vers la langue de scolarisation et la langue cible, à la recherche de similitudes au niveau du lexique ou du fonctionnement de la langue. Les enfants apprennent alors que la traduction n'est pas le bon chemin, que de traduire tous les mots nous éloigne de la compréhension, qu'il faut chercher la signification, l'équivalence. Ils sont curieux de découvrir que certains mots ou expressions n'existent pas d'une langue à l'autre ou qu'au contraire un mot peut avoir plusieurs déclinaisons proches sur le plan du sens. La culture des élèves plurilingues est aussi interrogée en miroir à la nôtre, ce qui permet d'investiguer les compétences pragmatiques : la manière de communiquer, les mots et attitudes à choisir avec des représentants d'une culture différente de la sienne, qu'elle soit voisine ou très éloignée.

Selon Le Boterf (1994), « la compétence ne réside pas dans les ressources, (connaissances, capacités...) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. Le concept de compétence désigne une réalité dynamique, un processus, plus qu'un état ». « Être compétent, c'est savoir transférer. La compétence ne peut se limiter à l'exécution d'une tâche unique et répétitive. Elle suppose la capacité d'apprendre et de s'adapter. La compétence se construit dans, par et pour l'action. » L'enseignant est alors amené à

organiser des situations concrètes où l'élève peut réaliser une performance ; c'est-à-dire une réalisation, une démonstration des savoirs, savoir-faire et savoir être. Elle permet l'observation et l'évaluation des comportements témoignant de l'acquisition des compétences. Pour aboutir à cette performance, l'élève construit ses connaissances, ressources et compétences à travers les activités proposées par l'enseignant. La structure proposée par la Formation continue de la HEP découpe la séquence en 3 moments clés : un moment d'introduction avec une amorce facultative, la présentation des objectifs d'apprentissage, de la tâche finale et de l'input (document authentique qui servira à l'élève de base pour développer son matériel linguistique) ; la phase d'activités qui réunit tout ce que l'élève entreprend, en lien direct avec les objectifs d'apprentissage, pour construire ses connaissances, ressources et compétences à partir de l'input ou des moyens d'enseignement ; la dernière phase est celle consacrée à la tâche finale, la performance, pour laquelle l'élève va devoir transférer ce qu'il a appris.

Voir figure 1 en fin d'article.

Cette approche est axée vers des tâches, qui ne sont pas exclusivement linguistiques et supposent une interaction entre pairs, à toutes les étapes de la séquence, les consignes ouvertes permettant une différenciation. Les élèves travaillent donc souvent en groupe avec des résultats différents, une phase de mise en commun voire d'institutionnalisation permet de prendre en compte le travail de chacun des groupes et de partager les découvertes. Les activités doivent être suffisamment prenantes pour fédérer les efforts de tous les membres du groupe. Cette approche est centrée sur l'apprenant, puisque l'élève se retrouve au centre des apprentissages, il en est l'acteur, le constructeur. Il se sent capable d'interagir avec la langue cible. Elle est également centrée sur les contenus qui proposent des apprentissages nouveaux, concernant des sujets intéressants et motivants.

Afin d'accompagner les enseignants dans cette nouvelle manière d'organiser leur enseignement, les formateurs leur font d'abord vivre une expérience d'une séquence accélérée en approche actionnelle. Ils peuvent ainsi analyser ce qu'ils ont vécu et le transposer ensuite dans leur pratique.

Pour les soutenir dans cette tâche, la Formation continue de la HEP-BEJUNE leur propose deux séquences exemplaires qu'ils peuvent tester en classe. Ces séquences et le découpage proposé visent à faire expérimenter l'approche actionnelle et à rendre les enseignants autonomes quant à leur planification. Elles se veulent complémentaires aux plans de cheminement des cantons. Les enseignants partagent leurs expériences au module de cours suivant, ils

(deux dossiers d'activités sont proposés pour chaque ouvrage), l'auto-évaluation et le PEL. La formation est donnée en allemand et en français. Les formateurs sont préparés à enseigner dans les deux langues et s'adaptent à leur auditoire. En effet, il s'agit d'une formation didactique et, si le bain linguistique est important, il ne doit pas prêter à la compréhension des participants. La filière de la Formation continue offre, par ailleurs, de nombreuses possibilités

L'introduction des nouveaux moyens d'enseignement d'allemand n'en est qu'à ses débuts. La CIIP a décidé de privilégier une continuité dans ce domaine. Les MER « Der Grüne Max 5H » et « Der Grüne Max 6H », « Junior 7H » et « Junior 8H » et « Geni@click » pour les 9 à 11H sont et seront adaptés de la version originale existante par la même équipe d'auteurs. Leur tâche est d'établir un fil rouge et une progression spiralaire cohérente afin d'éviter des redites au niveau des thèmes. La Formation continue HEP-BEJUNE a conçu un dispositif qui vise également à une continuité puisque l'équipe de formateurs actuelle est composée d'enseignants du terrain et de didacticiens du primaire et du secondaire I et II. Le but étant de poursuivre les formations avec le même noyau de formateurs ayant conscience de ce continuum vertical à travers les cycles, ce qui constitue un gage de cohérence pour les années à venir.

La plupart des élèves parlent plusieurs langues ou sont, tout au moins, en contact quotidien avec plusieurs langues, nationales ou de migration. Cette richesse est utilisée et mise en valeur dans l'enseignement des langues.

profitent ainsi de la synergie du groupe et des apports des formateurs. Ils sont ensuite accompagnés afin de planifier les deux dernières séquences de l'année scolaire, en groupe, avec l'appui des formateurs durant le temps de cours. Du matériel didactique, élaboré par les formateurs de la Formation continue HEP-BEJUNE est mis à leur disposition. Les documents actualisés se trouvent sur une plateforme moodle réservée à cette formation. Les enseignants peuvent les modifier et s'en servir directement dans leur pratique. Un document d'information aux parents a aussi été élaboré et permet aux participants d'aborder plus sereinement les réunions. La formation traite également de thèmes centraux, tels que l'évaluation dans l'approche actionnelle, l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire, l'immersion

d'améliorer le niveau langagier, du cours de « rafraîchissement » à la préparation d'un certificat international en passant par un séjour linguistique de deux semaines à Berlin. Il est également possible d'obtenir des subventions pour des projets personnels.

Étant donné l'immense investissement des participants dans cette formation et afin de soutenir et coordonner les efforts vers une professionnalisation du corps enseignant, la HEP-BEJUNE accorde aux participants qui en font la demande et qui réalisent un travail pratique conclusif, la possibilité d'obtenir, en plus de leur attestation de participation, 3 crédits ECTS à intégrer dans le CAS *Éducation et plurilinguisme*⁷.

Notes

1. Moyen d'enseignement romand
2. À noter que la formation de cinq jours est organisée de telle manière que les participants qui changent de niveau d'enseignement n'ont qu'à suivre une passerelle de quatre demi-journées (facultative) pour s'approprier les documents et les planifications élaborées par les formateurs de la formation continue HEP-BEJUNE pour ce niveau.
3. CECR
4. Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
5. Plan d'études romand
6. Portfolio Européen des Langues
7. CAS Éducation et plurilinguisme : <http://www.hep-bejune.ch/formations/cas-education-plurilinguisme-bildung-mehrsprachigkeit>

Références

(la totalité des références bibliographiques est consultable sur le site www.hep-bejune.ch)

- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éditions d'organisations.
- CDIP. (2008). *PEL – Guide pour l'enseignant*. Berne : Schulverlag plus.
- CDIP. (2008). *PEL – Matériel de l'élève*. Berne : Schulverlag plus.
- Endt, E., Schiffer, A.-K., König, M., Ritz-Udry, N., Brohy, C., & Marti, L. (2014). *Der Grüne Max – Deutsch für die Romandie*. 5. Klasse. München: Klett Langenscheidt.
- ...

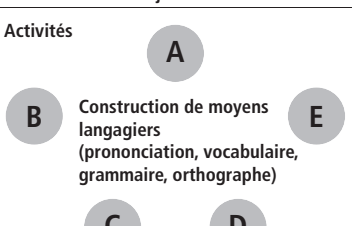
Objectifs		
Input (contenu) Texte oral ou écrit (petite histoire, reportage, chanson, poème, vidéo, etc.) Réception	Activités 	Tâche Premier transfert, complexe Production

Figure 1 : <http://www.passepartout-sprachen.ch/informationen-fuer/eltern/worum-geht-es/>
Infobroschüre « Mille feuilles » deutsch pdf

Immersion entre naturalisation et didactisation : les enjeux et les limites d'une métaphore

Laurent Gajo

Les modèles immersifs, bien que variables, trouvent souvent leurs limites dans la métaphore même de l'immersion, qui entretient une perspective « naturalisante » sur l'enseignement/apprentissage des langues, où l'exposition suffirait... Dans cette contribution, nous montrons les conditions d'une véritable didactisation de l'enseignement bilingue, où les processus d'intégration entre les savoirs et d'alternance entre les langues occupent une place centrale.

L'enseignement par immersion rencontre un succès croissant à travers le monde, notamment depuis les expériences canadiennes. Il repose sur un principe simple : passer plus de temps scolaire dans une langue seconde ou étrangère (L2) pour développer de meilleures compétences dans cette langue. Les modèles canadiens se sont alors déclinés en lien avec le temps et la période d'exposition à la L2. On a distingué entre immersion totale et partielle (en général, pas moins de 50% du temps scolaire), ainsi qu'entre immersion précoce, moyenne et tardive. Si les recherches ont montré un certain effet de l'intensité de l'exposition, elles ont aussi très vite soulevé des aspects qualitatifs liés à l'enseignement. On a par exemple mis en évidence l'importance d'une attention majeure à la forme linguistique pour lutter contre une fossilisation des erreurs s'installant après quelques années d'immersion, d'où l'idée d'une « counterbalanced approach » (Lyster, 2007). Un constat ressort très vite de cette tradition canadienne : le paradigme de référence reste la didactique des langues, mais une didactique prenant au sérieux les enjeux liés à la L2 dans une perspective orientée vers le contenu.

Le critère de l'exposition à la langue apparaît comme évident dans le sens commun. La métaphore même de l'immersion se définit par rapport à ce critère. D'une certaine manière, l'aboutissement ultime de l'immersion serait le séjour linguistique, considéré par certains comme la meilleure voie vers l'apprentissage d'une langue. S'immerger complètement dans une nouvelle langue peut relever d'une contrainte (migration économique ou politique, par exemple) ou d'un choix (séjour d'études, échange) mais, dans les deux cas, la langue cible se présente dans le système scolaire comme une L1 et le projet repose sur l'individu plus que sur le système. Techniquement, on parle alors de submersion – dans le deuxième cas, on utilise parfois l'expression immersion volontaire ou super-immersion –, car le dispositif didactique s'éloigne considérablement de l'immersion totale. L'idéal de la submersion relève d'une posture naturalisante sur l'enseignement-apprentissage des langues. Il s'agirait de reproduire pour la L2 les conditions d'acquisition de la L1 : un recours constant à la langue dans une diversité d'expériences sociales au contact de natifs. Un tel idéal minimise largement les conditions sociales d'insertion d'un modèle éducatif et fait l'économie d'une réflexion didactique sur les conditions techniques particulières d'une immersion scolaire en L2. Ces deux types de conditions ont donné lieu à de nombreuses typologies (voir par exemple Gajo, 1998 ; Baetens Beardsmore, 2000 ; Gajo, 2005) mais, plutôt que de les détailler, nous nous arrêtons ici sur deux mécanismes fondamentaux déterminant la didactique sous-jacente à un modèle d'enseignement immersif ou bilingue.

La mise en place d'une didactique spécifique à l'enseignement en L2 demande un double décalage :

- passer d'une « didactique » de la L1 à une didactique de la L2 ;
- passer d'une didactique de la L2 à une didactique du plurilinguisme.

Le premier décalage met au centre les notions d'exposition, d'input et la dialectique entre « fluency » et « accuracy ». Il s'agit de réfléchir, dans des situations où l'exposition à la L2 se réalise à travers une diversité de domaines disciplinaires et d'activités didactiques, en quoi les données linguistiques (input) présentées à l'élève (documents divers, discours de l'enseignant, etc.) permettent l'apprentissage et un

progrès durable dans la L2. On prend au sérieux les conditions particulières de ce type de situation, qui implique de faire fonctionner des activités avec des ressources limitées et asymétriques en L2. On parlera de situation exolingue. Enseigner/apprendre en L2 n'équivaut donc pas à enseigner/apprendre en L1.

Dans le deuxième décalage, qui conduit vers une didactique du plurilinguisme (voir notamment Troncy, 2014), on part du constat qu'enseigner/apprendre en L2 suppose un lien – au moins pour l'élève – avec la L1, d'une part, et avec les contenus disciplinaires, de l'autre. Dans cette perspective, les notions centrales sont celles d'intégration et d'alternance. On parlera de situation bi-plurilingue et non seulement exolingue, car la focalisation n'est plus exclusivement sur la L2. En Europe, le sigle « CLIL-EMILE » (CLIL pour « Content and Language Integrated Learning » et EMILE pour « Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère »), largement utilisé depuis une quinzaine d'années, porte l'idée d'intégration en son sein. On postule une mise en place concomitante des ressources en L2 et des savoirs dans les disciplines scolaires concernées, même si on manque souvent de comprendre les conditions didactiques d'une véritable intégration. L'expression « enseignement bilingue », largement utilisée elle aussi, suppose une autre concomitance, celle la L2 et de la L1, qui peuvent entrer dans des formes d'intégration ou d'alternance. Apprendre en L2 pour déclencher ou renforcer des apprentissages en L1, qui peut à son tour servir d'appui à la L2. On retrouve ici les postulats de la didactique intégrée, largement encouragée en Suisse romande et souvent réalisée sous l'étiquette « Merhsprachigkeitsdidaktik » du côté alémanique (voir notamment Brohy & Rezgui, 2008).

Prenons un exemple. Dans une classe bilingue à Biel-Bienne, nous avons vu un enseignant recourir à l'allemand et au français pour aider les élèves à ne pas confondre « bissectrice » et « médiatrice ». Déjà en français, il leur montre que « bissectrice » comporte l'idée de « couper en deux ». Mais il passe ensuite par l'allemand, qui traduit ce concept par « Winkelhabierend », pour indiquer que dans cette langue, on obtient une information supplémentaire, à savoir que c'est l'angle (« Winkel ») et non le côté opposé qui est coupé en deux. Ce

type de travail suscite un éveil linguistique, profitable aussi bien à la L1 qu'à la L2, et un double processus d'intégration, entre les langues et les savoirs disciplinaires, d'une part, et entre les langues elles-mêmes, de l'autre. Donner une place précise à la diversité des langues, rendre disponibles les langues de l'école et du répertoire de l'élève constituent des stratégies souvent riches dans l'enseignement bilingue. Cette place donnée aux autres langues – ou à l'autre langue – peut donc intervenir à travers le processus d'intégration, mais aussi à travers des formes d'alternance codique. En effet, il n'est pas évident que l'enseignement en L2 accorde un statut à la L1, parfois considérée, dans une perspective de submersion ou même d'immersion, comme une menace à l'exposition à la L2 et, donc, à son apprentissage. Or, si le recours à la L1 peut dépanner utilement la communication en L2 (situation exolingue), il peut aussi enrichir, par contraste, le travail linguistique et disciplinaire. Nous citons ici le manuel *Euromania* (voir notamment Fonseca & Gajo, 2014), qui propose, pour les élèves de 8 à 11 ans, des activités disciplinaires à travers 7 langues romanes. Si les élèves recourent à une langue principale de communication en classe, par exemple le français, ils voient alterner des documents de travail dans d'autres langues. Ils ont ainsi l'occasion de constater, par exemple, que « têtard » se dit « girino » en italien et « capgros » en catalan ou en occitan, et que le nom du têtard, dans la plupart des langues, est très différent de celui de la grenouille. Avec un peu de perspicacité, on montrera que « têtard » et « capgros » indiquent tous deux la grosse tête, alors que « girino » se focalise sur le mouvement. Par ailleurs, on fera le constat que la grande différence linguistique entre « têtard » et « grenouille » dénote la rupture évidente entre la morphologie de la mère et du petit, qui évolue par métamorphose et non par simple croissance.

Ces quelques exemples montrent bien en quoi consiste le processus de didactisation du bilinguisme dans le cadre de l'enseignement en L2. On s'éloigne ici de la perspective naturalisante, selon laquelle l'exposition suffit à l'apprentissage d'une langue et qui peine à créer des liens entre les savoirs linguistiques et les savoirs disciplinaires. Ceci nous conduit à identifier trois degrés de didactisation au sein des modèles d'enseignement immersif ou bilingue :

- degré 0 : la naturalisation prime sur la didactisation ; il s'agit de la submersion, qui met au centre le critère de l'exposition à la langue ;
- degré 1 : si l'exposition reste un critère important, la didactisation s'observe dans un passage de la situation endolingue à la situation exolingue, où l'on prend en charge la résolution des problèmes de communication liés à l'utilisation d'une L2, qui reçoit une attention particulière ; il s'agit de l'immersion ;
- degré 2 : le processus de didactisation met au centre les processus d'intégration et d'alternance, et permet de diriger l'attention des élèves sur des articulations entre L2, L1 et savoirs disciplinaires ; plus que de résoudre des problèmes de communication, on enclenche un processus de problématisation dirigé vers des formes de conceptualisation ; il s'agit de l'enseignement bilingue, au sens strict du terme.

Indépendamment des termes utilisés pour désigner les modèles, très variables sur le terrain, il est important de bien comprendre les enjeux liés à ces trois degrés de fonctionnement ou de mise en place. Les incidences sur le profil et la formation des enseignants sont importantes.

Références

(la totalité des références bibliographiques est consultable sur le site www.hep-bejune.ch)

Baetens Beardsmore, H. (2000). Modèles d'éducation bilingue. *Le français dans le monde*, Numéro spécial, janvier 2000, 77-84. Brohy, C. & Rezgui, S. (éds) (2008). « La didactique intégrée des langues : expériences et applications ». *Babylonia* 2008/1. Fonseca, M. & Gajo, L. (2014). Didactique du plurilinguisme et intercompréhension intégrée à la lumière d'*Euromania*. *Revista Moara* 42 (Universidade Federal do Pará).

...

Le CECR au secondaire II : des descripteurs pour la littérature

Michaela Knuchel-Bossel

Sur le site www.sprachenportfolio.ch, des descripteurs de compétences littéraires viendront prochainement compléter le PEL III et les descripteurs du CECR. Destinés aux enseignants du secondaire II, ils sont complétés par des modules d'enseignement en 4 langues qui donnent l'impulsion d'une approche actionnelle dans l'enseignement de la littérature.

Le Cadre européen commun de références pour les langues (CECR), complété avec plus ou moins de succès par le Portfolio européen des langues (PEL), domine le débat didactique et s'impose dans les plans d'études comme dans la pratique scolaire. Si sa présence dans les documents officiels n'est guère remise en cause, sa mise en pratique au secondaire II, plus particulièrement au gymnase, ne fait de loin pas l'unanimité parmi les enseignants¹. Soucieux notamment de se distinguer d'autres voies de formation, le gymnase accorde une grande importance à la littérature, qui n'est mentionnée que brièvement dans le CECR.

La CDIP a mandaté un groupe de travail pour élaborer des descripteurs de compétences littéraires qui seraient intégrés à la version électronique du PEL III. Dirigé par Hans-Peter Hodel (PH Luzern), encadré scientifiquement par Thomas Studer (Université de Fribourg), ce groupe de réflexion et de développement était composé d'experts du secondaire II de toute la Suisse². Les modules d'enseignement ont été testés par un panel d'enseignants de gymnase dans 15 classes. Le développement de ce projet s'est étendu de mai 2013 à janvier 2016, il arrive à son terme et sera publié prochainement par Schulverlag Plus. La description qui suit est une synthèse des documents officiels³.

Objectif

L'objectif principal du projet a été d'élaborer un matériel très riche qui serait utilisable tel quel en classe, respectivement adaptable

aux besoins spécifiques des enseignants, dont ils pourraient aussi s'inspirer pour créer leurs propres séquences d'enseignement. Ce matériel a pour but de soutenir et faciliter un enseignement de la littérature moderne et s'orientant sur les compétences. L'intégration au PEL III favorise de manière générale un apprentissage autonome et responsable de la langue, mais surtout – de manière concrète et innovante – de la littérature.

Vue d'ensemble du projet

Le projet se compose de 62 descripteurs de compétences littéraires typiques, formulées à la première personne et donc sous la perspective de l'apprenant. Contrairement aux descripteurs du CECR et du PEL, ils ne sont pas échelonnés. En complément, les options de réception et de production permettent de contextualiser les descripteurs et donc de les adapter au niveau langagier souhaité.

Vingt tâches (ou modules d'enseignement), traduites en 4 langues⁴, permettent de construire et de consolider des compétences littéraires. Ce sont des séquences « clé en main » ou adaptables selon les besoins de l'enseignant.

Cinq formulaires axés sur les compétences littéraires complètent le système existant du PEL III. Ils permettent un travail métacognitif sur des processus d'apprentissage en lien avec des textes littéraires et proposent une structure pour rédiger par exemple une biographie de lectures. Ces formulaires pourront être utilisés en classe ou proposés aux apprenants pour leur usage autonome. Voir figure 1.

Quelques explications :

Les descripteurs

Un long processus de sélection, de contrôles, de catégorisation a abouti à une banque de 62 descripteurs considérés comme des descriptions de compétences clés littéraires relativement « stables », c'est-à-dire utiles et compréhensibles de manière intersubjective. Ils ont été traduits et édités en allemand, français et italien. La classification est une proposition de lectures possibles des descripteurs, qui ne définit pas un système rigide mais représente plutôt une aide pour chercher quels aspects des descripteurs pourraient être pertinents dans le travail avec la littérature ; ce travail est facilité par un système de mots-recherche. Il faut relever encore que le concept de « texte littéraire » employé dans les descripteurs doit être considéré au sens large : la plupart des descripteurs peuvent être utilisés également pour le cinéma, des documents ayant pour thème la culture, l'histoire, etc. (voir la tâche « Weimarer Republik »).

Les options

Les options de réception et de production servent de passerelle entre les descripteurs littéraires non échelonnés du projet et les niveaux échelonnés du CECR (A1, A2, B1...). Ces options sont des listes non exhaustives d'éléments permettant la caractérisation précise des descripteurs en fonction des textes littéraires à travailler.

- Options pour la réception :

Quels sont les textes lus ? Roman, nouvelle, pièce de théâtre, poème, etc.

De quelle époque ? contemporaine, 19 siècle. Quel niveau de difficulté ?

- Options pour la production :

quels sont les processus linguistico-cognitifs visés ? paraphraser, résumer, identifier, comprendre... Quelle tâche est-elle demandée ? journal de lecture, exposé, jeu de rôle...

Voir figure 2.

L'illustration met en évidence d'un côté le lien existant entre les descripteurs langagiers échelonnés (à gauche et à droite) et les descripteurs non échelonnés élaborés par le groupe de développement, de l'autre la grande flexibilité du produit final : l'enseignant décide à chaque étape ce qu'il va utiliser avec ses élèves.

Les tâches

Les tâches, modules ou séquences didactiques se basent sur un ou des textes littéraires et proposent différentes activités orientées sur l'action et les compétences, et favorisent l'utilisation de stratégies (d'apprentissage) et de compétences (inter-) culturelles. Elles se réfèrent aux nouveaux descripteurs littéraires. Les tâches sont très variées, tant du point de vue de la difficulté (langagière et littéraire) que des textes et activités proposés, ou encore de la durée nécessaire, allant de quelques leçons à plusieurs semaines.

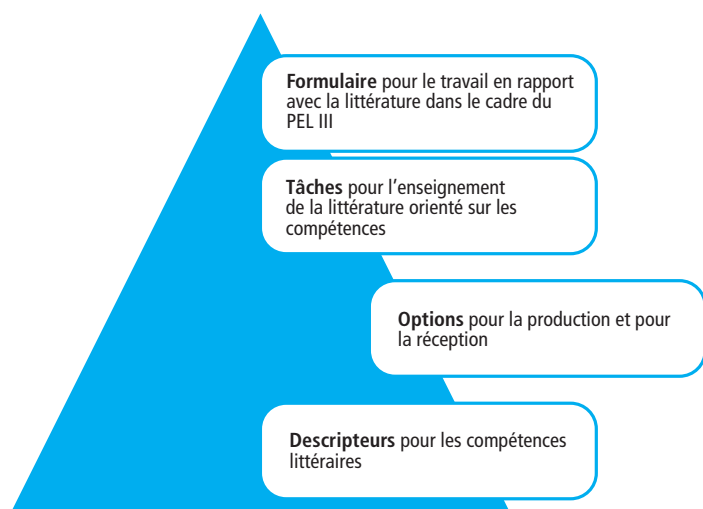


Figure 1 : Vue d'ensemble

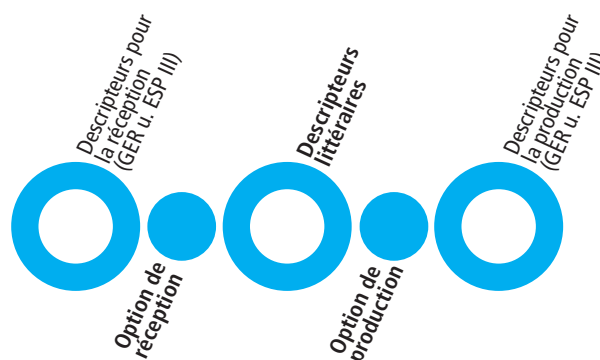


Figure 2 : Liens entre descripteurs et options

Voyons un exemple de démarche :

Un enseignant de langue envisage de travailler avec des « histoires courtes », « Kurzgeschichten » en allemand, « short stories » en anglais. Il trouve par exemple le module « Kebab ist Kultur » de Rafik Shami dans la liste des tâches. La présentation des modules est uniformisée dans les 3 langues nationales : résumé, temps nécessaire, descripteurs (littéraires et langagiers), déroulement de la séquence, commentaires didactiques, documents de travail. L'enseignant peut utiliser ce module tel quel ou l'adapter à sa convenance :

- Utiliser une autre œuvre littéraire (réception)
- Adapter le module à une autre langue
- Définir d'autres descripteurs : changer le niveau CECR (difficulté), travailler d'autres compétences littéraires et/ou stratégies
- Proposer d'autres tâches (production)
- Contextualiser les descripteurs

Qu'entend-on par « contextualiser les descripteurs » ? Prenons à titre d'exemple le descripteur Lit9 :

Je peux comprendre les relations entre les différents personnages dans un texte littéraire. (Lit9 ; TEXTE-CONTENU ; COMPARER)

Adapté à l'histoire courte dont il était question précédemment, nous obtenons :

Je peux comprendre les relations entre les différents personnages dans une « Kurzgeschichte » contemporaine (option réception) et les synthétiser sous forme de tableau (option production). (Lit9 ; TEXTE-CONTENU ; COMPARER)

En tant que praticienne, je vois encore un autre emploi des descripteurs littéraires. Ils me servent à poser clairement les objectifs du semestre à mes élèves. Au premier semestre de la formation gymnasiale, j'ai choisi les descripteurs suivants axés sur l'acquisition ou le développement de stratégies :

- Je peux utiliser de façon autonome des stratégies diverses pour lire un texte littéraire (par exemple survol, lecture détaillée, repérage), en fonction de la tâche. (Lit32 ; TEXTE ; UTILISER DES STRATÉGIES)
- Je peux, lors de la lecture autonome d'un texte littéraire, extraire et organiser les informations nécessaires de manière à y avoir accès rapidement. (Lit33 ; TEXTE ; UTILISER DES STRATÉGIES)

Mais aussi d'autres qui sont de l'ordre du savoir-être plutôt que du savoir-faire, et qui ont le mérite d'exprimer de manière explicite des attitudes attendues au gymnase face à la lecture.

- Je suis disposé-e à affronter dans la durée les exigences élevées de la lecture intensive d'un texte littéraire. (Lit35 ; texte ; ATTITUDES)
- Je suis disposé-e à exprimer mes propres sentiments et pensées à propos du monde suggéré par un texte littéraire. (Lit52 ; TEXTE-CONTENU ; attitudes)

Conclusion

À l'heure où l'approche actionnelle est introduite dans l'enseignement des langues à l'école primaire (l'allemand en 5H avec « Der grüne Max », l'anglais en 7H avec « More »), en tenant compte du fait que cette approche sera adoptée également au secondaire I, il est important de proposer aux enseignants de gymnase des descripteurs littéraires complétant le CECR et des modules de littérature qui leur laissent toute liberté pour leur enseignement mais qui assurent aux élèves une continuité dans l'approche didactique. De plus, les descripteurs littéraires du complément PEL III encouragent à adopter une attitude transparente quant aux objectifs de littérature dans les différentes langues, au sein du gymnase mais aussi entre établissements.

Notes

1. Pour faciliter la lecture du document, le masculin générique est utilisé pour désigner les deux sexes.
2. Patrick Blum (Dozent Fachdidaktik Französisch, PH Bern), Raffael D'Amato (Fachschaftsvorstand Englisch, KS Zug), Brigitte Christine Gerber (chargée d'enseignement anglais, IUEF, Université de Genève), Michaela Knuchel-Bossel (enseignante d'allemand au Gymnase français de Bienne, chargée d'enseignement HEP BEJUNE), Beatrice Leonforte (docente di francese SMS, esperta SM per il francese), Marisa Rossi (docente di tedesco SMS, formatrice DFA Locarno), Eleonora Rothenberger (Dozentin Fachdidaktik Italienisch, PH Thurgau).
3. Le Complément PEL III pour l'enseignement de la littérature au gymnase, ainsi que la bibliographie exhaustive se trouveront à la publication du projet sous www.sprachenportfolio.ch.
4. Le projet est soutenu par l'Office fédéral de la culture dans le cadre de l'article 10 de l'Ordonnance sur les langues. Il met par conséquent l'accent sur la promotion des langues nationales.

Enseigner les langues et interagir en classe multiculturelle avec SOFT

Francesco Arcidiacono

Cet article présente des réflexions autour de la réalisation d'un dispositif pédagogique d'enseignement/apprentissage des langues. Le projet SOFT a permis de tester dans des écoles suisses de niveaux préscolaire et primaire le format narratif comme instrument pour apprendre les langues, et comme occasion d'intégration d'enfants et de familles issus de milieux et contextes culturels différents.

Comment les enseignants peuvent-ils contribuer à la construction d'un dispositif pédagogique visant la valorisation de la pluriculturalité de l'élève et la multiculturalité de la classe? Comment les différents acteurs de l'école peuvent-ils créer des conditions d'intégration avec les parents et l'environnement culturel proche de l'élève? Comment l'enseignement/apprentissage des langues peut-il devenir un instrument d'intégration de cultures différentes (d'origine et locales)?

Cet article a comme objectif d'illustrer des réflexions issues d'un travail de recherche mené à la HEP-BEJUNE au cours des dernières années dans le cadre d'un projet développé au sein du domaine des langues et de l'interculturalité. La recherche a visé l'implémentation d'un dispositif pédagogique pour créer des conditions optimales d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères aux premiers degrés de la scolarisation, au travers de situations d'interactions sociales en classe et en dehors de la classe. Plus particulièrement, il s'agit du projet « School and family together for the integration of immigrant children », ci-après SOFT, financé par l'Union Européenne (Projet 531208-LLP-2012-IT-KA2-KA2MP – accord 4479-2012, établi par l'Executive Agency of the European Commission for Education, Audiovisual and Culture, au sein du programme « European Union Lifelong Learning »). Les questions

théoriques et le débat scientifique autour du multilinguisme, de la situation suisse et de nos réalités locales ont été traités dans un ouvrage récent (Arcidiacono, 2014).

SOFT a été élaboré et conduit au cours des trois dernières années par une équipe internationale, incluant des chercheurs en Suisse, en Allemagne, en Écosse, en Italie et en Espagne. Les domaines représentés comprennent la psychologie, les sciences de l'éducation, la linguistique, les études sociales, la formation d'adultes et les politiques intégratives. Cette équipe partage un intérêt commun pour des questions scientifiques actuelles, telles que: l'intégration scolaire; l'importance de préserver les cultures d'origine et d'innover dans le domaine des moyens d'enseignement/apprentissage des langues étrangères; la valorisation des relations entre école et familles comme soutien au développement des enfants.

Dans ce cadre, la création d'un dispositif pédagogique pour l'enseignement/apprentissage des langues s'est basée sur l'importance que nous attribuons aux interactions sociales (en classe, mais aussi en dehors de la classe) et qui contribuent à la compréhension des diversités linguistiques et culturelles auxquelles nous sommes constamment confrontés au cours de la vie quotidienne. En effet, nos recherches sur les interactions sociales montrent bien la possibilité de promouvoir des pratiques intégratives efficaces dans les contextes d'éducation primaire, tels que l'école et la famille (cf. Budevac, Arcidiacono & Baucal, 2015; Giglio & Arcidiacono, 2016). C'est sur la base de ces éléments que SOFT a été implémenté en Suisse, pays particulièrement sensible aux thématiques concernant l'hétérogénéité scolaire, la pluriculturalité de l'élève et la multiculturalité de la classe. Comme alternative à l'assimilation, le multiculturalisme que nous visons s'inscrit dans la perspective de la psychologie de l'acculturation (Berry, 1989), qui concerne les changements culturels qui se produisent par l'intermédiaire du contact avec des personnes d'autres cultures.

Un dispositif pédagogique centré sur les langues et l'interculturalité

Parmi les questions scientifiques abordées au sein de SOFT, deux aspects nous semblent particulièrement intéressants. Le premier concerne la possibilité d'implémenter des activités en langue seconde incluant tous les enfants, qu'ils soient issus de familles

immigrées ou autochtones ; le deuxième aspect concerne l'implication des parents et de l'environnement culturel proche de l'élève, au travers de l'utilisation de matériel didactique mis à disposition des familles et d'activités regroupant enfants, parents et enseignants selon un modèle pédagogique précis. Ce modèle, utilisé au sein de SOFT, est celui du format narratif (Taeschner, 2005), une méthode d'enseignement basée sur le fonctionnement de l'acquisition langagière et de ses stratégies conçues pour faciliter la mise en acte des processus de compréhension, de production linguistique et la création d'un milieu communicatif motivant et riche en émotions positives. Le modèle se base sur des activités de routine partagées par l'adulte et l'enfant (les formats), mais aussi sur les répétitions et la prévision des actions de l'adulte, pour permettre à l'enfant de formuler des inférences et des intentions communicatives en lien avec les activités proposées par l'enseignant. Le format narratif se base donc sur des histoires proposées de manière théâtrale, avec le support de la gestuelle, de la mimique et de la musique.

Dans le cadre de SOFT, les participants en Suisse (enseignants, parents et élèves d'écoles enfantines et primaires de 1 à 6H de différentes nationalités) ont travaillé ensemble pour la mise en scène d'histoires concernant deux personnages, Hocus et Lotus (voir figure 1), qui, au travers de leurs aventures, enseignent les langues aux enfants et contribuent à leur socialisation et leur intégration.

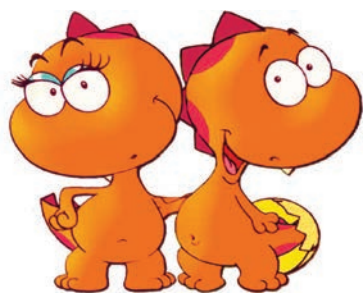


Figure 1 : Hocus et Lotus, les héros de SOFT

SOFT a mis à disposition des enseignants, des enfants et des familles une série de matériel pédagogique conçu par les chercheurs impliqués au sein du projet international, incluant des DVD, CD et livres sur les aventures d'Hocus et Lotus en plusieurs langues (anglais, allemand, français, italien et espagnol). Les enseignants ont aussi

bénéficié de matériel supplémentaire et d'une formation au modèle du Format narratif. Pour des indications plus précises par rapport au développement du projet et aux résultats obtenus, différentes sources sont disponibles (site web du projet : www.softintegration.eu ; des publications, parmi lesquelles nous pouvons citer, à titre d'exemple, les suivantes : Padiglia & Arcidiacono, 2014, 2015 ; Arcidiacono, sous presse).

Quelques réflexions autour de l'implémentation du projet

Dans le cadre de SOFT, les activités partagées entre les enseignants, les enfants et les familles ont contribué à la construction d'un espace de socialisation et d'intégration parmi les acteurs impliqués dans les contextes d'éducation primaire des enfants. En effet, les relations à l'école, en famille et avec les pairs s'influencent grandement et contribuent à la réussite des élèves et à leur intégration psychosociale (Pontecorvo & Arcidiacono, 2010 ; Arcidiacono, 2013 ; Iannaccone & Arcidiacono, 2014). De nombreuses études nous montrent comment la famille et l'école offrent des espaces de pensée dans lesquelles les enfants développent et négocient les processus de socialisation culturelle (Davies, 1997 ; Pontecorvo & Arcidiacono, 2014). De plus, le langage et la pratique de ce dernier lors d'activités d'interactions entre pairs et avec les adultes contribuent énormément à la création d'opportunités de développement, pas seulement des capacités linguistiques dans une ou plusieurs langues, mais surtout dans la conscientisation des bénéfices d'un savoir pluriel, ouvert aux nouveautés mais en même temps capable de préserver la richesse des cultures d'origine.

L'intérêt concernant la thématique de l'intégration, de l'interculturalité et de l'enseignement/apprentissage des langues demeure très actuel dans notre réalité nationale, car l'hétérogénéité sociale se manifeste au quotidien en termes de cultures des citoyens, des langues parlées ou des nouveaux défis présents dans la gestion des différences et des besoins en constant développement. La perspective de SOFT met l'accent sur l'intérêt d'utiliser les langues comme un moyen d'intégration au sein de réalités complexes et hétérogènes et comme modèle d'acculturation interactif en milieu interculturel (Guimond, 1999). Les bénéfices que le multilinguisme apporte du point de

vue socioculturel et cognitif sont très connus (Ghimenton, 2014) : pour cette raison et en considération des indications positives de SOFT, les efforts devraient pouvoir se concentrer sur le développement parallèle de la langue d'origine et de la langue seconde. Ceci peut sans doute soutenir la formation, chez les enfants et les adultes, d'une perception plus positive du plurilinguisme et de la multiculturalité, pour contribuer aux défis d'intégration des enfants issus de différentes cultures, et considérer ces aspects comme une richesse du point de vue social et relationnel.

Remerciements

Le projet a été réalisé avec le soutien financier de la Commission européenne. Un remerciement particulier va aux participants de l'étude : les enseignants et les élèves qui ont implémenté le dispositif pédagogique, ainsi que les parents qui ont réalisé les activités à l'école et en dehors de l'école.

Références

(la totalité des références bibliographiques est consultable sur le site www.hep-bejune.ch)

- Arcidiacono, F. (2013). Conversation in educational contexts : School at home and home at school. In G. Marsico, K. Komatsu & A. Iannaccone (Eds.), *Crossing Boundaries. Intercontextual Dynamics between Family and School* (pp. 83-107). Charlotte : Information Age Publishing.
- Arcidiacono, F. (Ed.) (2014). *Hétérogénéité linguistique et culturelle dans le contexte scolaire*. Bienne : Éditions HEP-BEJUNE.
- Arcidiacono, F. (sous presse). A pedagogical design for multilingual teaching and learning processes : The implementation of the narrative format model in Switzerland. In *Didactic and Methodological Approaches and Strategies – Support to Children's Learning and Development. Proceedings*. Belgrade : Teacher Education Faculty.

...

Plurilinguisme et développement du langage : quelques repères pour les enseignants

Sophie Willemain

La finalité de cet article est de montrer, avec quelques repères sur le développement du langage et les situations de plurilinguisme, que les enfants n'apprennent pas une nouvelle langue beaucoup plus vite que les adultes. La notion de langue dominante ou les étapes que suivent les enfants allophones pour apprendre la langue de scolarisation sont des données qui sont importantes à prendre en compte à l'école.

Apprendre à parler est un défi de taille pour les enfants, apprendre une nouvelle langue aussi. Apprendre à parler prend bien 4 à 6 ans pour la plupart des enfants monolingues... gardons en tête cette durée car elle reviendra dans cet article pour les situations de plurilinguisme. L'idée largement répandue dans le discours des adultes est que les enfants apprennent très vite les langues, et ceci serait d'autant plus vrai qu'ils sont très jeunes. Or, malheureusement, les données des recherches de ces 30 dernières années mettent à mal ce présupposé. Les enfants, de la même manière que les adultes, ont besoin de temps pour apprendre une nouvelle langue, quel que soit leur âge et qu'ils soient bilingues dès la naissance ou non. Cet article propose alors quelques points de repère concernant les enfants qui sont en situation d'apprendre plusieurs langues, que ce soit de manière simultanée (situation de bilinguisme dans la petite enfance) et/ou de manière consécutive (enfant en situation de migration et/ou enseignement de nouvelles langues à l'école).

Je travaille en tant que logopédiste et dans mes consultations, pour des enfants de 3 à 18 ans, les familles et les enseignants ont souvent des questions concernant les situations de plurilinguisme. Il n'est en effet pas toujours facile de faire la part des choses entre ce qui est un «trouble» du langage qui nécessiterait une prise en charge spécifique

et ce qui est de l'ordre d'un manque d'acquisition dans une nouvelle langue tout simplement parce que l'enfant a besoin de temps.

On distingue le bilinguisme simultané (c'est-à-dire que l'enfant a appris deux langues avant l'âge de trois ans), du bilinguisme consécutif (l'enfant apprend une autre langue plus tardivement). Dans le cas de bilinguisme simultané, il n'y a pas en soi un risque pour la scolarité et ce d'autant plus si l'une des deux langues est celle de la scolarisation (Genesee & al., 2004). Le développement du langage chez l'enfant bilingue suit en effet les mêmes étapes que celui de l'enfant monolingue, seule une petite fragilité dans la quantité du vocabulaire est parfois évoquée chez les enfants bilingues (voir par exemple Kail, 2015 ; Florin, 2016). En contrepartie, on relève d'éventuelles meilleures compétences chez les enfants bilingues simultanés au niveau des réflexions métalinguistiques, mais aussi de certaines fonctions exécutives (Kail, 2015, Florin, 2016). Ces dernières données sont encore à investiguer plus finement car beaucoup de paramètres entrent en jeu. Que le bilinguisme soit simultané ou consécutif, des difficultés peuvent apparaître si la langue de scolarisation (LSco) n'est pas la langue première (L1) de l'enfant.

Sur le plan développemental, l'enjeu majeur est celui de la solidité de la langue dominante (Genesee & al., 2004, Kail, 2015). On sait en effet que pour que le langage soit assuré, à l'oral puis ensuite à l'écrit, il faut qu'il ait pu se développer solidement au moins dans une langue. Même lors de bilinguisme simultané, l'enfant présente une langue dominante et c'est toujours dans celle-ci qu'il faudrait chercher à évaluer l'enfant avant de pouvoir évoquer un éventuel trouble. Évidemment, il n'est pas toujours facile d'identifier la L1 d'un enfant et celle-ci peut changer au cours de la vie. Par ailleurs, les professionnels ne parlent pas toujours la langue dominante de l'enfant et ceci fait que les enfants sont, à l'école ou parfois dans les cabinets des logopédistes, évalués en français au risque évident d'être déclarés en déficit. Quoiqu'il en soit, on sait aujourd'hui l'importance de fortifier la langue dominante de l'enfant, à l'oral comme à l'écrit. Continuer à pratiquer sa langue à l'entrée à l'école a en effet un impact clairement positif sur la LSco (p. ex. : école de langues et de culture, voir aussi les propositions de Tabors, 2008). Dans la mesure du possible et de la disponibilité

de chacun, parents et enseignants peuvent rester alors attentifs à ce maintien de la L1.

Pour tous les enfants allophones, apprendre la LSco va prendre du temps. On considère aujourd'hui qu'il faut 1 à 3 ans pour que l'enfant maîtrise un niveau conversationnel suffisant et commence à avoir des interactions fluides avec ses pairs et ses enseignants (Davialt, 2011). Pourtant, cette donnée nous joue des tours, car le niveau conversationnel n'est de loin pas le niveau de langage attendu à l'école. Pour atteindre le niveau d'exigence scolaire, il faut 5 à 7 ans (Cummins, 2000, Thordardottir, 2014). On comprend alors pourquoi les enfants allophones sont surreprésentés dans l'enseignement spécialisé car souvent considérés comme «en déficit». Sont-ils vraiment en retard ? Certains oui, bien sûr, puisque être allophone ne dispense pas du risque de présenter un trouble du langage ou des apprentissages (pour une définition des troubles, voir par exemple Guilloux, 2009). Pourtant, de nombreux enfants allophones ne sont pas «en retard» du point de vue développemental, ils sont «juste» en train d'apprendre. Ceci n'est pas sans poser de sérieux défis aux enseignants, qui doivent alors adapter le niveau de langage pour les consignes et les contenus scolaires à des enfants qui ne maîtrisent pas encore un niveau de langue suffisant pour remplir les exigences des programmes. Et par ailleurs, il est important de savoir que les jeunes enfants mettent globalement autant de temps à apprendre une nouvelle langue que les adolescents (voir par exemple Cummins, 2000 ; Tabors, 2008 ; Thordardottir, 2014) ; ils ont parfois juste une plus grande mobilité pour les aspects phonologiques des langues (p. ex. : prononciation). Par ailleurs, il est vrai que plus l'enfant est jeune plus il donnera rapidement l'illusion qu'il «parle» la LSco puisque les attentes sur le niveau de langage sont bien moins élevées lorsque l'enfant a 4 ans que lorsqu'il en a 13.

Pour éviter une trop rapide stigmatisation des enfants allophones, les travaux de Tabors (2008) offrent des repères très utiles pour les enseignants. En observant des enfants allophones en classe, cette auteure a mis en évidence quatre étapes que suivent les enfants dans l'apprentissage de la LSco : (1) utilisation de la langue dominante (L1), (2) période non verbale, (3) période télégraphique, (4) période productive.

PORTUGAL

LATINO

BALKAN

TURKEY

PAKISTAN

INDIA





enjeux
pédagogiques
numéro 27

1. Plus l'enfant est jeune plus cette première phase d'utilisation de la L1 peut être longue. L'enfant allophone va utiliser sa langue, avec les enseignants et ses pairs, et ce en dépit du fait qu'il sait pertinemment que les autres ne la comprennent pas. L'enfant cherche avant tout à satisfaire son besoin de communiquer verbalement. En l'espace de quelques jours ou de quelques mois (parfois jusqu'à 4 à 5 mois), l'enfant va comprendre que sa L1 ne lui est pas utile dans le contexte scolaire et va devoir renoncer à l'utiliser. Ceci n'est pas sans poser un problème à l'enfant et certains vont alors mettre du temps à accepter le fait que leur langue ne sera pas celle des apprentissages. Plus les interactions avec les enseignants et les pairs seront positives, plus l'enfant pourra être motivé à s'intéresser à la langue de scolarisation (LSco). La présence d'autres enfants, ou d'un-e enseignant-e, parlant la même langue, peut être très sécurisante et bénéfique.

2. Lors de la 2^e phase, la période non verbale, il est très fréquent que les enfants entrent dans une période qui semble être du mutisme. L'enfant se tait, parfois pendant plusieurs mois, voire jusqu'à une année (Tabors, 2008). Cette phase est bien évidemment déconcertante pour les enseignant-e-s, voire pour les autres élèves, car l'enfant semble s'être « coupé » de la communication verbale. Pourtant, cette phase est relativement banale dans un contexte d'apprentissage d'une nouvelle langue. L'enfant ne fait pas « plus rien », il continue à communiquer par le regard, les gestes, les mimiques et il prend le temps d'emmagasinier la LSco. Si l'enseignant-e se centre dans cette phase sur les capacités de compréhension (notamment en demandant à l'enfant de désigner des images pour le vocabulaire, par exemple), il verra que l'enfant progresse rapidement. Plus l'enfant est âgé, en confiance, plus cette phase sera courte. Il est très important que les professionnels de l'enfance soient informés de cette étape pour éviter une trop rapide pathologisation de l'enfant allophone. Les enjeux psychoaffectifs autour de cette phase-là éclairent parfois les résistances de certains enfants (Di Meo & al., 2015), et bien entendu certains élèves allophones peuvent se trouver dans des situations émotionnelles trop chargées et un suivi psychologique peut être parfois très utile.

3. L'enfant entre ensuite dans la 3^e phase, la période télégraphique, où il osera commencer

à parler (parce qu'il faut du courage pour parler une langue qu'on ne maîtrise pas). Dans cette phase, l'enfant utilise beaucoup de mots clés isolés. L'enseignant peut encourager la prise de parole de l'enfant en lui en fournissant rapidement quelques-uns utiles en classe. L'enfant emmagasine aussi souvent des expressions toutes faites et les utilise parfois à la suite ou de manière répétitive. Les enseignants peuvent aussi appuyer ceci en donnant à l'enfant des exemples de phrases « utiles » socialement. Dans cette phase, il n'est pas rare que l'enfant chuchote, en classe, comme pour mémoriser des bouts d'énoncés ou s'entraîner à la prononciation d'un mot. La situation de travail en petits groupes et avec des objets de discussion concrets et présents semble très utile (Tabors, 2008, Florin, 2016). Les enseignants devraient aussi pouvoir compter sur les élèves qui maîtrisent la LSco pour être des bons passeurs de langue (voir par exemple les propositions originales de Hirschler, 1994).

4. Arrive alors enfin la phase de production (après quelques jours pour les plus téméraires, quelques mois voire années pour les plus prudents). Les premières productions des enfants seront bien entendu bancales. Apprendre les subtilités de la prononciation de mots dans une langue étrangère, une quantité de mots nouveaux, mais aussi et surtout la maîtrise des morphèmes grammaticaux (en particulier les flexions verbales et les marques de pluriels et de genre) prendra plusieurs années. Au début de cette phase, 75% des erreurs le seront sur les morphèmes grammaticaux. Après 2 ans d'immersion, 50% des enfants en âge de scolarité primaire ne maîtrisent pas encore les morphèmes de la LSco (Genesee & al., 2004) et font donc longtemps des erreurs « de conjugaison » et « d'accords ». Plus la LSco est voisine de la langue dominante, plus cet apprentissage sera facile (Slobin, 2008).

Par ailleurs, les élèves qui ont une forte conscience phonologique (les mêmes qui auront une certaine aisance à apprendre à lire) sont souvent plus à même d'apprendre une autre langue rapidement, le système phonologique étant un des piliers majeurs du développement du langage. Il est donc important que les enseignants des premiers degrés soutiennent son développement (Giasson, 2012; Goigoux, Cèbe & Paour, 2014) et ce d'autant plus que les enfants

allophones peuvent présenter des difficultés sur le plan de la conscience phonologique (Lucchini, 2009).

Quand la LSco n'est pas la langue dominante de l'enfant, enseignants et élèves ont donc un sérieux défi à relever. L'expérience montre que celui-ci n'est pas impossible, mais nécessite de l'énergie, du temps et de la bienveillance. Les recherches ont montré que l'immersion est un contexte favorable à l'apprentissage d'une langue seconde (L2), mais ce à condition que l'on respecte le rythme et la tonalité d'évolution de l'enfant et que la qualité d'exposition soit présente (Genesee et al., 2004). Plus l'enfant sera à l'aise dans sa classe, suffisamment sécurisée pour oser prendre le risque de parler une langue qu'il ne maîtrise pas, plus la L2 sera une langue valorisée, motivante, plus l'enfant passera les étapes citées ci-dessus rapidement. Des exemples d'enfants qui deviennent fluides en moins d'une année sont possibles. Toutefois, il reste parfaitement normal que de nombreux enfants aient besoin de temps, tout simplement parce que le développement du langage est un challenge cognitif important. Et dans les cas où le défi serait trop lourd, il est souhaitable que les enseignant-e-s puissent recourir à l'aide des enseignant-e-s spécialisé-e-s et/ou des logopédistes pour redonner une dynamique positive au développement des langues.

Références

(la totalité des références bibliographiques est consultable sur le site www.hep-bejune.ch)

- Genesee, F., Paradis, J. & Crago, M.B. (2004). *Dual Language Development & Disorders. A Handbook on Bilingualism & Second Language Learning*. Baltimore : Paul H. Brookes.
Kail, M. (2015). *L'acquisition de plusieurs langues*. Paris : PUF, que sais-je?.
Tabors, P. (2008). *One Child, Two Languages*. Baltimore : Paul H. Brookes.

...

Mind the Gap! Langue d'héritage et approches plurielles

Maria de Lurdes Santos Gonçalves

Être enseignant et apprenant de langue d'héritage signifie se placer entre et dans au moins deux langues et deux cultures différentes. Ainsi, il peut sembler évident que les pratiques des enseignants suivent une approche plurielle. La formation continue est l'espace privilégié pour soutenir, accompagner et encourager les enseignants à exploiter le potentiel plurilingue et interculturel des apprenants.

L'immigration est une composante importante du capital linguistique et culturel diversifié de l'Europe. La Suisse, un pays plurilingue, considère l'enseignement de la langue des migrants comme un atout et soutient son enseignement dans les cantons. En effet, il y a une croissante préoccupation pour la qualité de l'enseignement des langues d'héritage (LH). Quelques initiatives

et projets ont été mis en place pour soutenir la collaboration entre les enseignants de LH et ceux de l'enseignement régulier (ER) sur le plan du développement des approches pédagogiques, ceci afin d'améliorer l'intégration de l'élève à l'école et de l'aider à résoudre des conflits entre cultures et expériences scolaires différentes. Bien que le contexte soit plurilingue et multiculturel, il n'est pas évident que les approches plurielles (AP) soient mises en pratique. La rentabilisation du riche potentiel de la classe constitue une tâche complexe et les enseignants doivent être soutenus dans sa réalisation. Ainsi, cet article présente deux exemples de formation continue (FC) destinée aux enseignants de portugais LH avec l'objectif de les soutenir et de les encourager à utiliser les AP. Nous parlerons du contexte de l'enseignement du portugais LH et présenterons l'ancrage conceptuel de l'offre de formation. Nous présenterons ensuite les deux initiatives de FC, en analysant ce qui concerne les AP dans la pratique et les conceptions des enseignants. À la fin, nous mentionnerons les obstacles rencontrés et les perspectives envisagées.

L'enseignement du portugais LH

Les approches pédagogiques recommandées pour l'enseignement du portugais présentent une perspective globale

d'ouverture et de flexibilité pour un large éventail de publics et de contextes; elles reconnaissent particulièrement l'atout et la richesse de la diversité linguistique et culturelle. En sachant qu'être enseignant et apprenant de LH signifie se placer entre et dans au moins deux langues et deux cultures, il peut s'avérer évident que les pratiques des enseignants suivent tacitement une approche plurielle, où plusieurs langues et cultures sont traitées en même temps. Les enseignants de portugais LH sont recrutés au Portugal, et bien qu'ils aient une solide formation scientifique et professionnelle de base, souvent celle-ci ne tient pas compte du contexte des LH. Ces pratiques sont complexes et exigeantes car il faut considérer les intérêts, les expériences et les contextes d'apprentissage, et il n'est pas évident de suivre des AP en classes avec des âges et des niveaux de compétences différents.

Formation	... vers la pratique	... vers la théorie
Titre	Portfolio Européen des Langues: le potentiel interculturel de la biographie langagière	Enseignement de langue d'héritage: fondements et cadres de référence
Contenu	PEL: biographie langagière + compétence interculturelle (CI)	Concepts didactiques et pratiques de l'enseignement des LH
Structure	Workshop Partie I: input et planification d'unités didactiques à mettre en œuvre Intermezzo: travail individuel/en groupe, planification/mise en œuvre/rapport/soumission des documents aux formateurs Partie II: mise en commun, présentation + discussion de la réalisation des unités didactiques	Séminaire Présentation individuelle/en groupe des plus importants concepts + exemples pratiques
Préparation	Planifié par la coordinatrice de l'Enseignement Portugais avec un spécialiste en PEL de la HEP-BEJUNE	Planifié par la coordinatrice de l'Enseignement Portugais et par les enseignants qui volontairement ont analysé les 9 chapitres
Mise en œuvre	2 jours (13 heures) de formation + 12 heures de travail individuel/en groupe avec le soutien scientifique des formateurs	1 jour (7 heures) de formation, 15 min chaque présentation
Résultats	Participation 49 enseignants (59%) 24 unités didactiques (5 groupes/8 travaux individuels)	Participation 79 enseignants (95,1%) 9 présentations de concepts didactiques par 16 enseignants (19,27%)

Tableau 1: Fiche technique de la formation continue

Approches plurielles

Les AP sont des approches didactiques qui envisagent l'enseignement et l'apprentissage des langues dans une perspective plurilingue et interculturelle, mettant en œuvre des activités impliquant plusieurs variétés linguistiques et culturelles (Candelier & al., 2012). On peut parler de 4 variables :

1. Approche interculturelle : analyse de la diversité culturelle intégrant les problématiques liées à la diversité linguistique ;

2. Éveil aux langues : mobilisation des vécus et répertoires linguistiques des enfants, développement des tâches métacognitives, métalinguistiques et métacommunicatives ;

3. Intercompréhension : stratégies de transfert, de négociation et de coconstruction du sens ;

4. Didactique intégrée : construction et rentabilisation des synergies linguistiques, curriculaires et procédurales.

La formation continue

La FC est un des outils les plus importants pour le développement professionnel (DP), un processus continu qui s'articule avec la pratique quotidienne et qui s'inscrit dans cette pratique. Plusieurs études (Gonçalves, 2011; Vieira, 2014) indiquent que les processus de formation qui développent le questionnement des enseignants sur eux-mêmes et sur leurs pratiques favorisent le DP. Pour cela, il faut que la formation soit liée à la pratique et qu'elle permette d'identifier les représentations et de comprendre comment elles interfèrent (ou pas) sur les pratiques dans un processus de reconstruction de savoirs professionnels.

Celle-ci inclut l'articulation entre théorie et pratique, la prise de l'objet de travail en tant qu'objet d'analyse et d'expérimentation (y compris la visualisation, l'analyse et la réflexion sur les expériences vécues), la mise en place de l'élève au centre du processus d'apprentissage et, finalement, l'approfondissement conscient du travail avec les langues et leurs finalités éducatives, particulièrement l'enseignement des LH. Les expériences de FC présentées ici s'inscrivent dans cet ancrage scientifique.

Mise en œuvre d'une stratégie de formation

La stratégie de formation comprend deux offres de FC destinées aux 83 enseignants de portugais LH en 2015-2016 et prend en compte la liaison à la pratique et la liaison entre la pratique et la théorie (tableau 1, page précédente).

... vers la pratique

Le workshop a eu comme objectif d'aider les enseignants à planifier des unités didactiques qui exploitaient et travaillaient les expériences culturelles et linguistiques des apprenants, en utilisant la biographie langagière du PEL. Les principaux objectifs didactiques sont de savoir : 1. repérer et décrire les éléments culturellement significatifs ; 2. identifier et analyser ses propres valeurs, attitudes et comportements par rapport à l'autre et les mettre en relation ; 3. profiter de ses expériences interculturelles et interlinguistiques. Dans ce cas, nous avons privilégié une orientation rétrospective, c'est-à-dire que les enseignants ont dû s'appuyer sur les savoirs préalables de leurs élèves et stimuler leur mobilisation en classe. Le workshop a eu 49 participants et s'est

déroulé en deux journées : présentation du contenu (PEL, CI et planification didactique) ; présentation et partage des résultats de la réalisation des activités en classe. Entre les deux journées, les formateurs ont donné leur feedback sur les planifications didactiques.

... vers la théorie

Le séminaire a été consacré à la présentation et à la discussion des concepts et des idées les plus importants présentés dans le manuel « Fondements et cadres de référence » (Schader, 2016). L'objectif était d'encourager les enseignants à développer leur esprit critique et réflexif vis-à-vis de leur enseignement et d'être attentifs au développement des concepts pédagogiques et didactiques actuels dans l'enseignement des LH, afin de les intégrer dans leur pratique. 79 enseignants ont participé, dont 16 ont présenté à leurs collègues les principaux concepts et exemples pratiques, avec le soutien scientifique préalable de la coordinatrice.

Bilan de la formation

24 unités didactiques de thématiques diverses ont été implémentées (Tableau 2). Les résultats à partir de l'analyse des réflexions des enseignants indiquent que ces activités aident les élèves à prendre conscience de leurs répertoires linguistiques et culturels ; à développer la prédisposition à s'engager dans différentes expériences culturelles et linguistiques ; à respecter la diversité linguistique et culturelle ; à comprendre et respecter les choix des autres.

Nous avons analysé les planifications didactiques en ce qui concerne : 1. la définition des objectifs ; 2. le développement de la CI ; 3. l'adéquation des activités proposées ; 4. la cohérence de la séquence didactique ; 5. l'évaluation. Nous avons adopté une échelle progressive de 0 à 5 allant de l'absence à la présence claire et rigoureuse des indicateurs (graphique 1).

En ce qui concerne le développement de la CI et l'évaluation de l'atteinte des objectifs interculturels (lignes bleues du graphique), on peut dire que ceux-ci sont les indicateurs les plus absents des planifications didactiques et ont une absence/présence parallèle dans les planifications. Ce constat peut indiquer la difficulté des enseignants à planifier et à évaluer des activités concernant le développement de la CI.

Bien que la CI et les compétences globales qui sont développées à l'aide des AP ne

Niveau	Unité didactique - Thème	N
A1/A2	Biographie et expériences linguistiques	1
	Nourriture	7
	Symboles culturels	1
A1/A2/B1	Lusophonie	2
	Noël	5
B1	Mode	4
B2	Erasmus	1
B2/C1	Cafés	2
	Voyage virtuel au Portugal	1
Total		24

Tableau 2 : Thèmes des unités didactiques

puissent pas être vraiment « mesurées », la pratique des enseignants doit être soutenue par des outils permettant de dépasser le niveau immédiat de connaissance déclarative et de construire une compétence interculturelle effective des élèves.

Graphique 1 : analyse des planifications des unités didactiques

Dans l'analyse de la présence des langues en classe, on constate l'utilisation de 2 langues dans 92% des unités didactiques et de plus de 2 langues pour le 8% restant. Ceci indique que le travail avec le plurilinguisme est faible puisque la présence de 2 langues en classe de LH est habituelle.

Graphique 2 : langues en classe

En ce qui concerne les variantes des AP, on constate que les unités didactiques ont travaillé davantage l'axe de l'interculturalité (graphique 3), un résultat qui n'est pas surprenant si l'on considère le sujet de la FC. Par contre, d'autres axes sont déjà mis en place par quelques enseignants, sauf l'intégration didactique, où un travail

collaboratif avec l'ER s'avère nécessaire.

Graphique 3 : approches plurielles

Durant le séminaire, deux types de données ont été récoltées : l'opinion des participants destinataires des présentations (participants spectateurs - PS), à travers un questionnaire ; et l'opinion des participants qui ont présenté les chapitres du manuel (participants acteurs - PA), à travers des réflexions écrites.

En ce qui concerne les réponses des PS, la plupart (43%) ont pris conscience que l'enseignement centré sur les élèves est motivant, facilite l'implémentation de stratégies de différenciation (12%), répond au besoin d'adéquation de l'enseignement aux besoins des élèves (9%). Pour 12% des PS, le thème n'est pas nouveau, mais 13% indiquent qu'il faut l'approfondir et réfléchir.

Graphique 4 : opinion des participants spectateurs

Dans les réflexions écrites par les PA, on peut constater que l'analyse des concepts théoriques a conduit à une réflexion sur sa propre pratique et a démontré le besoin de

s'actualiser :

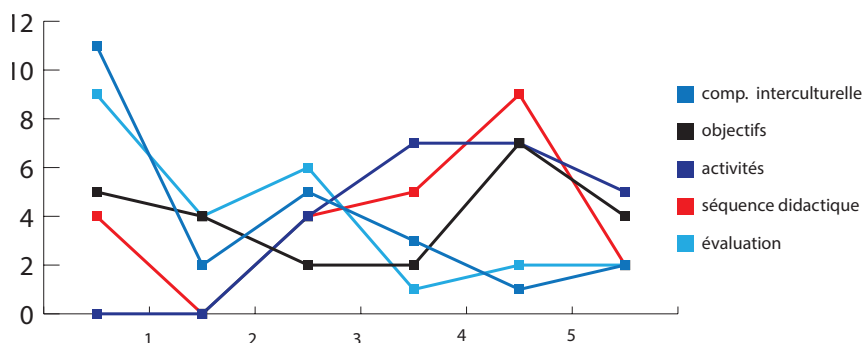
Q22 Cette présentation m'a donné de nouvelles astuces, des méthodes de travail pour améliorer ma pratique pédagogique. À l'avenir, je vais réfléchir davantage sur les questions de l'interculturalité et du plurilinguisme.

Q47 Cette présentation m'a orientée dans ma pratique d'enseignement. J'ai eu des doutes sur ma pratique. Elle m'a ouvert des horizons sur ma planification réelle pour les classes de LH.

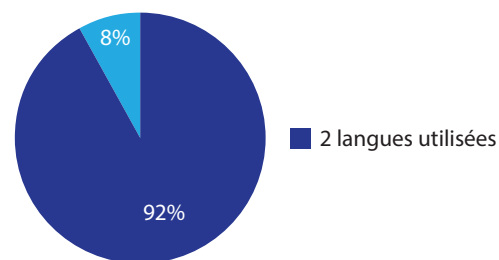
Conclusion

Les enseignants portugais sont conscients qu'il faut actualiser leurs connaissances professionnelles et renouveler leurs pratiques. Ils sont ouverts à participer aux initiatives de FC, comme le taux de participation en témoigne.

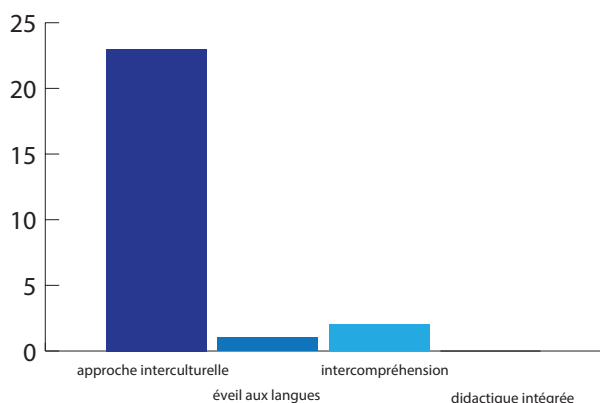
Nous devons maintenant poursuivre la FC avec d'autres dispositifs pour soutenir l'implémentation des AP d'une façon compréhensive et en collaboration avec l'ER, notamment en ce qui concerne une didactique intégrée.



Graphique 1 : Analyse des planifications des unités didactiques



Graphique 2 : Langues en classe



Graphique 3 : Approches plurielles



Graphique 4 : Opinion des participants spectateurs

Malgré les contraintes du contexte, la dispersion des enseignants dans toute la Suisse, l'absence des enseignants de LH dans la culture des écoles de l'ER ou leur rare intégration, les contraintes de la formation professionnelle et le besoin d'approfondir leurs connaissances sur le concept et les pratiques de l'AP, les enseignants portugais tiennent compte du « gap » linguistique et culturel du quotidien de leurs élèves dans leurs pratiques d'enseignement, même si le niveau est encore faible.

Cette expérience de FC montre les possibilités de dépasser les contraintes contextuelles, tout en mettant l'accent sur le potentiel de DP d'une situation spécifique. Il apparaît que ce DP dépend d'une formation où les enseignants sont disposés à modifier leur pratique et à s'engager davantage dans leur profession, où les élèves jouent un rôle spécial et où les enseignants sont capables de changer leurs pratiques. Pour conclure, le DP exige un appui et une reconnaissance concrète et explicite du travail didactique développé dans chaque classe, dans un processus de découverte de soi-même et de l'autre, à travers les langues et les cultures.

Références

(la totalité des références bibliographiques est consultable sur le site www.hep-bejune.ch)

- Candelier, M. et al. (2012). *FREPA – A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*. Council of Europe: European Centre for Modern Languages.
- Gonçalves, M.L.S. (2011). *Desenvolvimento profissional e educação em línguas: potencialidades e constrangimentos em contexto escolar*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Schader, B. (ed.) (2016). *Grundlagen und Hintergründen. Reihe «Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht» ; Hand- und Arbeitsbuch*. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- Vieira, F.; Moreira, M.A. & Peralta, H. (2014). A country in focus – Research in foreign language education (2006-2011): Its transformative potential. *Language Teaching* 47(2), 191-227.

Enseigner dans des classes multilingues

Brigitte Gerber

Le Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe (CELV) propose des ateliers de soutien aux acteurs impliqués dans des classes multilingues. Prenant appui sur divers projets du CELV, ces ateliers visent au développement de la réflexion et à l'acquisition d'outils à mettre en œuvre dans toutes les disciplines pour favoriser la réussite de tous les élèves.

Les enseignants peuvent se sentir démunis face à la diversité linguistique et culturelle grandissante dans les classes. Comment comprendre et répondre aux difficultés spécifiques des élèves issus de la migration, tout en aidant tous les élèves à progresser dans leurs apprentissages et à s'ouvrir aux cultures des uns et des autres ? La tâche peut être vécue comme trop complexe, ou l'on peut craindre de ne pas savoir comment s'y prendre et de commettre des faux pas ; si par conséquent on ignore ces différences, on risque non seulement de se couper de certaines possibilités d'aider les élèves, mais aussi de la richesse potentielle de cette diversité.

Valoriser les classes multilingues¹

Une offre de formation et conseil du CELV, « Valoriser les classes multilingues »², vise à soutenir les enseignants, formateurs ou chefs d'établissements par des ateliers de deux

jours, organisés dans les pays demandeurs et adaptés aux besoins et contextes spécifiques des participants. En prenant appui sur des projets et outils développés par le CELV, ils ciblent le soutien au développement de compétences linguistiques fortes chez les élèves, notamment dans le but de combler l'écart entre les apprenants issus de la migration et les élèves non-migrants.

Construire sur les connaissances déjà présentes

Tout apprentissage nouveau s'ancre sur ce qui est déjà là, comme le résume ici Ausubel (1978, cité par Butzkamm & Caldwell 2009, p. 95) : « If I had to reduce all of education psychology to just one principle, I would say this : The most important single factor influencing learning is what the learner already knows. »

Dans les classes de langues

Pour l'enseignement des langues, cela veut dire construire à partir des langues déjà présentes chez l'élève – langue(s) de la famille, langues parlées et apprises à l'école – et donc favoriser les liens entre elles. L'idée qu'il est nécessaire de les cloisonner aussi strictement que possible dans l'enseignement est cependant très présente dans les conceptions les plus largement répandues de l'apprentissage des langues ; les pratiques risquent ainsi d'être en profond décalage avec la réalité vécue par les élèves et leurs besoins.

On cherche donc, dans les formations proposées, à favoriser l'évolution des connaissances et représentations des enseignants et à leur fournir de nouveaux outils de façon à ce qu'ils soient en mesure d'encourager ces liens. Dans des activités

de découverte, de type éveil aux langues, intercompréhension ou didactique intégrée, en s'observant eux-mêmes prendre appui sur leur première langue ou faire appel à leurs connaissances d'une langue pour en comprendre une autre, les participants peuvent prendre conscience de la force des appuis procurés par les liens entre les langues présentes dans leur répertoire. Par la suite, en recourant à des activités du même type que celles expérimentées dans la formation³, ils pourront à leur tour permettre à leurs élèves de prendre conscience de ces phénomènes et les entraîner à prendre appui sur les connaissances, stratégies et savoir-faire qu'ils possèdent déjà, dans leur première langue et dans celles apprises à l'école.

Ces questions concernent tout autant les enseignants de langues étrangères que ceux de langue de scolarisation, à qui deux projets du CELV, Marille et Maledive⁴, proposent des outils pour penser leur pratique face à des apprenants issus d'autres langues et cultures, développer des savoir-faire relevant aussi de l'enseignement des langues secondes et, plutôt que de chercher à contourner la diversité, s'appuyer sur elle comme ressource pour les apprentissages.

Également utilisé dans les formations, le référentiel CARAP (Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures)⁵ (Candelier et al., 2012), fournit des descripteurs permettant d'analyser avec précision ce que des activités faisant appel à plus d'une langue/culture permettent de développer, sur le plan des savoirs, savoir-faire et savoir-être. L'analyse en atelier de telles activités permet aux participants de mieux comprendre leur potentiel ; on découvre, par exemple, qu'une activité de réflexion sur les formes du pluriel dans diverses langues peut contribuer aussi bien au développement de connaissances sur les langues, de capacités d'observation, qu'au développement de ressources d'une importance fondamentale, notamment la « capacité d'affronter (avec confiance) ce qui est nouveau ou étrange dans le comportement langagier ou culturel, ou dans les valeurs culturelles d'autrui » (CARAP, descripteur A.7.3.1).

Dans les autres disciplines

Cummins (2011) relève, à propos de la nécessité de bâtir sur les connaissances déjà présentes, que « dans le cas des apprenants issus de l'immigration, ce principe signifie que si les connaissances préexistantes sont encodées dans la première langue (L1), il

Les enseignants peuvent se sentir démunis face à la diversité linguistique et culturelle grandissante dans les classes. Comment comprendre et répondre aux difficultés spécifiques des élèves issus de la migration, tout en aidant tous les élèves à progresser dans leurs apprentissages et à s'ouvrir aux cultures des uns et des autres ?

convient d'encourager ces apprenants à utiliser leur L1 pour activer et enrichir ces connaissances (par exemple en participant à des séances de brainstorming en groupes, en écrivant dans la L1 comme étape préalable à la rédaction dans la L2, ou en effectuant des recherches sur Internet dans la L2, etc.)» (p. 5).

Cette activation des connaissances préalables doit encore être complétée par un étayage spécifique de la langue de l'école. Les élèves peuvent en effet être en difficulté parce qu'ils peinent, par exemple, à différencier langue informelle et langue académique, à manipuler un lexique spécialisé ou des types de textes divers, à argumenter ou faire des hypothèses⁶; ils ont alors besoin de soutien pour accéder aux connaissances et développer des compétences langagières dans la langue de scolarisation. On aborde cette question dans les ateliers proposés en se basant notamment sur les exemples du projet du CELV «A pluriliteracies approach to teaching and learning»⁷ pour la chimie, la géographie ou l'histoire. Un autre projet, «Language Descriptors»⁸, qui décrit, en lien avec le CECR, les besoins langagiers des élèves de 12-13 et 15-16 ans en mathématiques, histoire et éducation civique, peut être utilisé pour sensibiliser les enseignants au rôle qu'ils ont à jouer dans le développement de la langue dans leur discipline.

Reconnaître et affirmer les identités

Encourager l'appui des élèves sur les connaissances déjà présentes, quelle que soit la langue dans laquelle elles sont encodées, faciliter l'accès aux connaissances par un étayage approprié, enrichir les compétences en langues dans toutes les disciplines, sont autant d'éléments propres à favoriser les apprentissages de tous les élèves, qu'ils soient issus de la migration ou non. Tous peuvent aussi bénéficier, sur le plan de l'ouverture à la différence et au respect de celle-ci, du développement de la curiosité envers l'autre, d'être exposés à des pratiques dans lesquelles la diversité linguistique et culturelle est reconnue et prise en compte de façon explicite. Un autre projet du CELV, Conbat+⁹, également utilisé dans ces formations, propose des exemples d'intégration d'une dimension plurilingue et pluriculturelle à l'enseignement de diverses matières (comme la géographie, la biologie, les mathématiques, etc.) permettant de la (ré)introduire dans des disciplines où elle s'avère souvent absente.

Brooks-Lewis (2009, cité par Hall & Cook, 2012) relève que reconnaître ce qu'une personne sait déjà est une façon de la reconnaître en tant que personne. Cela est particulièrement important pour les élèves issus de la migration, dont la langue, les connaissances et expériences antérieures peuvent être insuffisamment reconnues et validées à l'école; pour Cummins (2011), travailler en contexte scolaire sur l'affirmation de l'identité de ces apprenants est d'ailleurs un des leviers nécessaires pour favoriser leur réussite scolaire. Les outils proposés dans les formations offrent des moyens très concrets aux participants pour commencer à toucher à cette dimension directement à partir de l'enseignement de leurs disciplines.

Dans les ateliers, à travers expériences et échanges, ils ont aussi l'occasion de mener une réflexion sur leur propre identité linguistique et culturelle, affinant ainsi leur compréhension de ce que signifie vivre avec plusieurs langues et cultures, sur le plan cognitif comme sur le plan de la construction de l'identité. Citons ici les activités proposées dans Maledive autour de la visualisation de l'identité plurilingue, des biographies langagières et des profils d'apprenants, ou encore les exemples du travail sur l'identité, la culture, la rencontre interculturelle dans le projet PluriMobil¹⁰, qui propose des outils à utiliser dans le cadre d'activités de mobilité (échanges scolaires, activités en réseaux virtuels, etc.). Au-delà de la manière de travailler les disciplines d'enseignement, ce type de réflexion peut avoir un impact sur la manière dont les enseignants interagissent avec les élèves et gèrent les échanges entre eux, de façon à favoriser l'affirmation de leur identité, en s'appuyant sur la diversité comme ressource de développement individuel et collectif, dans l'apprendre à vivre ensemble.

Notes

1. Le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) est une institution du Conseil de l'Europe, située à Graz, qui vise à aider ses états membres (dont la Suisse) à mettre en œuvre des politiques efficaces d'enseignement des langues. www.ecml.at
2. <http://www.ecml.at/TrainingConsultancy/Multilingualclassrooms> Cette initiative relève d'un accord de coordination entre le Centre européen pour les langues vivantes et la Commission européenne, intitulé «Méthodologies et évaluation innovantes dans l'apprentissage des langues».
3. On trouvera de telles activités dans la banque de données du CARAP (Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures) : carap.ecml.at. En Suisse romande, les activités d'EOLE (Perregaux et al) sont encouragées dans le PER. <http://eole.irdp.ch/eole/>
4. marille.ecml.at et maledive.ecml.at
5. Voir la note 3 pour le site du CARAP.
6. Voir Beacco et al (2015) pour les questions liées à ces dimensions.
7. <http://pluriliteracies.ecml.at/en-us/>
8. <http://www.ecml.at/language-descriptors>
9. <http://conbat.ecml.at>
10. <http://plurimobil.ecml.at>

Références

(la totalité des références bibliographiques est consultable sur le site www.hep-bejune.ch)

- Beacco, J.-Cl., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E., Vollmer H. (2015). *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires. Un guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants*. Conseil de l'Europe.
- Butzkamm, W., & Caldwell, J. A. (2009). *The bilingual reform: A paradigm shift in foreign language teaching*. Gunter Narr Verlag.
- Candelier, M. (dir.), Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lörincz, Meissner, F.-J., Noguero, A., Schröder-Sura, A., Molinié, M. [Coll.]. (2012). *Le CARAP – Un Cadre de Référence pour les Approches plurielles des langues et des cultures – Compétences et ressources*. Strasbourg: Conseil de l'Europe [<http://carap.ecml.at> – Version révisée et actualisée, décembre 2015]
- ...



Séquences plurilingues et sacs d'histoires

Une recherche-action alliant la prise en compte des langues de la classe et l'entrée dans l'écrit au cycle 1 / 1-2P.

Aline Rouèche

Les enseignants font face actuellement à des classes de plus en plus hétérogènes, en particulier aux niveaux linguistique et culturel. Notre recherche-action a observé les effets, sur l'apprentissage de l'écrit, de démarches plurilingues menées durant deux ans chez des élèves de 4 à 6 ans, lorsqu'elles prennent en compte les dimensions linguistiques et sociolinguistiques.

Dimensions linguistiques

Pour Rosenberg (2003), une forte corrélation existe entre les difficultés d'apprentissage des élèves et deux variables, à savoir l'appartenance à une catégorie socioprofessionnelle peu élevée et une origine culturelle et linguistique étrangère, le cumul des deux facteurs accroissant les risques d'échec scolaire. Une entrée dans l'écrit motivée et motivante est un prédicteur reconnu d'un parcours scolaire réussi. Les enseignants doivent donc composer avec un ensemble de facteurs affectifs, cognitifs, sociaux et culturels. Partant d'une analyse des pratiques effectives des maîtres, Goigoux (2004) propose un modèle issu des principaux contrastes mis en évidence

par ses observations, modèle repris dans le moyen d'enseignement/apprentissage DEL¹. Il met six composantes en synergie :

Figure 1 : Composantes de l'apprentissage de la lecture selon Goigoux et Cèbe (2006, p. 11)

Dimensions sociolinguistiques

Dans un environnement linguistiquement hétérogène, un facteur additionnel est à considérer : pour de nombreux élèves, l'écrit se décline dans une autre langue que celle de la famille. Perregaux (1994) y décèle un obstacle aux causes essentiellement symboliques et pose la question du coût psychique de cette double acculturation³ puisque les apprentissages en relation avec la langue se distinguent de ceux d'autres savoirs, en cela qu'ils impliquent fortement des facteurs socio-affectifs et culturels, facteurs qui affecteront de manière déterminante la qualité de cet apprentissage. La responsabilité des enseignants est donc engagée dans le développement de liens entre les apprentissages scolaires et l'histoire personnelle et sociale des élèves. Relevons que cette double acculturation concerne également en partie les élèves francophones dont le milieu est peu familiarisé avec la culture de l'écrit.

Recherche-action

Population

La recherche s'est déroulée dans douze classes cycle I, 1 et 2P du canton de Vaud de 2007 à 2009. Les enseignantes intervenant dans ces classes instruisent les élèves à l'écrit en « tricotant » les composantes du

modèle de Goigoux (cf. figure 1). Six d'entre elles sont, de plus, familières des approches d'éveil aux langues : elles constituent le groupe expérimental, leurs six collègues formant le groupe témoin. Seuls les élèves de 1P en 2007 étaient concernés (53 élèves pour le groupe témoin et 56 élèves pour le groupe expérimental). À la rentrée scolaire 2007, tous ces élèves ont participé à des prétests portant sur des compétences dans le domaine de l'écrit : projet de lecteur, catégorisation de mots vs non-mots, lecture de mots monosyllabiques, connaissance du nom des lettres, connaissance du son des lettres, reconnaissance des prénoms de la classe, vocabulaire, conscience phonologique, et sur des compétences concernant les représentations et les apprentissages sur les langues.

Tâches du groupe expérimental

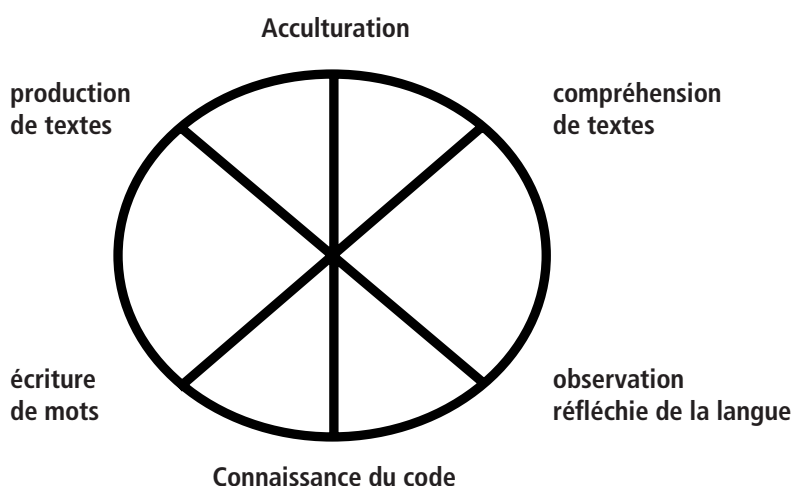
Durant deux ans, les enseignantes du groupe expérimental ont testé en parallèle huit séquences d'enseignement/apprentissage et présenté huit « Sacs d'histoires » qui ont circulé dans les familles.

a) Les séquences d'enseignement/apprentissage :

Les huit séquences, élaborées par les formatrices puis présentées et discutées lors des rencontres avec les enseignantes du groupe expérimental, ont été mises en œuvre dans les classes à raison d'une heure hebdomadaire en moyenne pendant les deux années 1-2P. Elles sont conçues pour poursuivre au travers d'activités d'approches plurilingues et d'entrée dans l'écrit les objectifs généraux du PER et les objectifs d'apprentissage inscrits dans DEL.

b) Les sacs d'histoires :

Les sacs d'histoires, projet initié en Grande-Bretagne puis développé par Montréal, encouragent le développement d'activités de littéracie en famille. Ce dispositif vise trois objectifs – légitimation des langues présentes en classe, développement du pôle acculturation, encouragement des liens école-parents – et suscite l'étayage réciproque des apprentissages linguistiques dans des contextes plurilingues (Perregaux, 2006). Dans cette recherche, il se présente sous la forme d'un sac contenant un livre bilingue français et une des treize langues représentées dans les six classes du groupe expérimental, et trois jeux en relation avec l'ouvrage, créés par les enseignantes. L'album est dans un premier temps lu en



français en classe puis le sac circule de famille en famille. Un « Livre d'or », témoin des réactions des familles, est adjoint au sac. Les parents sont encouragés à y inscrire leurs réactions.

Résultats

Les résultats quantitatifs de cette recherche-action sont résumés dans les graphiques des figures 2, 3 et 4 ci-dessous. Les données qualitatives ont été recueillies chez les parents dans les « Livres d'or » et à l'occasion des soirées de parents, et chez les enseignantes, dans leurs cahiers de bord renseignés au cours des huit séquences.

a) Les résultats quantitatifs :

À la lecture des graphiques on constate de meilleurs résultats pour tous les items chez les élèves du groupe expérimental. Concernant les représentations et les apprentissages sur les langues, les résultats sont significatifs lorsqu'il est demandé aux élèves de citer des langues qu'ils aimeraient

apprendre (figure 2) d'apparier des textes et d'énoncer clairement d'autres langues que celles de la classe (figure 3). Concernant l'évolution des compétences, on constate que tous les élèves ont progressé mais que ceux ayant obtenu les meilleurs résultats aux prétests ont plus progressé que ceux partis d'un moins bon niveau. Ce bémol nous oblige à réfléchir au pourquoi, et au comment améliorer les interventions didactiques pour atténuer au mieux ces différences (figure 4).

b) Les résultats qualitatifs :

À propos des séquences, les enseignantes relèvent :

- des attitudes indiquant la modification des représentations sur les langues et une ouverture accrue à la diversité : « Les enfants ne sont plus étonnés de voir l'arabe écrit : normal, alors qu'avant ça les faisait rire. » « Certains enfants ont appris leur phrase dans la langue de leurs parents alors qu'ils ne parlent pas la langue. »

- l'implication des parents et leur intérêt pour les activités proposées : « Très bon accueil des parents (une maman arabe est venue enseigner une chanson). » « Des parents ont confirmé les bonjours et écrit dans un autre alphabet. » « Certains parents sont reconnaissants qu'on fasse le lien avec leur langue. »
- le développement de l'intérêt des élèves pour leur L1 : « Une élève a commencé à poser des questions à sa maman sur L1 alors qu'elle refusait de l'utiliser auparavant. » « Les élèves ont aimé préparer la charlotte aux poires. Certains ont apporté la recette dans leur langue à la maison pour pouvoir la refaire. »
- la motivation pour l'apprentissage des langues : « Enfants intéressés, motivés, se disent bonjour dans d'autres langues. » « Les enfants expriment leur plaisir de jouer les détectives au sujet des langues. » « Je m'ébahis devant la motivation des enfants ! »

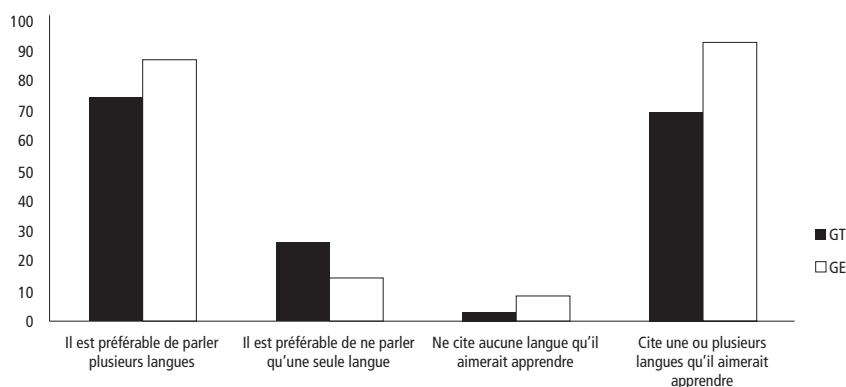


Figure 2 : Représentation sur les langues

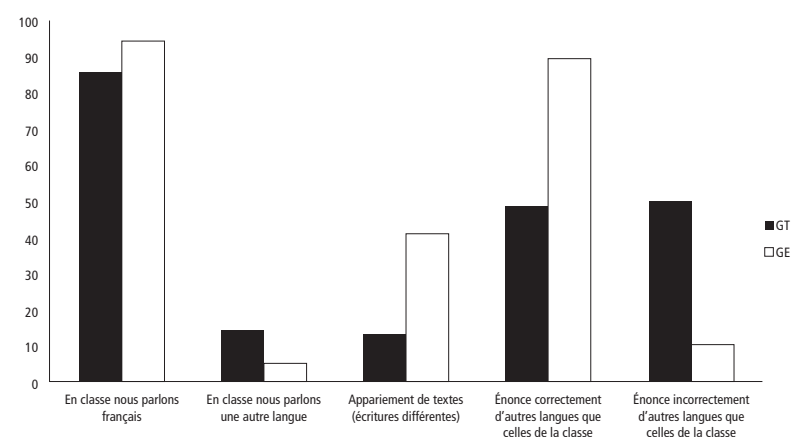


Figure 3 : Apprentissage sur les langues

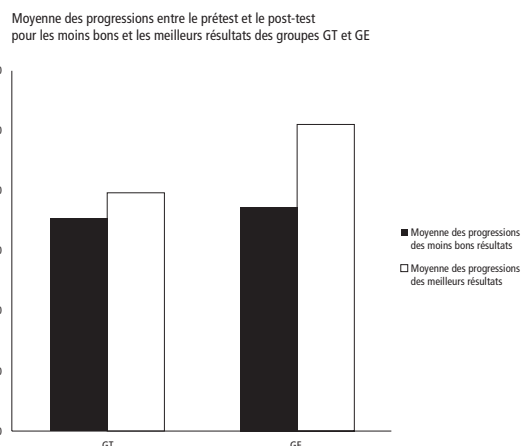


Figure 4 : Entrée dans l'écrit

À propos des sacs d'histoires : observations des enseignantes

Dans un premier temps, les réactions ont été contrastées : les familles possédant une culture de l'écrit ont d'emblée adopté la démarche ; dans des contextes moins favorisés, les enseignantes ont déploré un manque d'intérêt pour les premiers sacs d'histoires, suivis cependant d'une évolution sensible au fur et à mesure du déroulement de l'expérience.

À propos des sacs d'histoires : observations des parents

Plusieurs parents ont complété les « Livres d'or ». Les bénéfices relevés de ce rituel sur deux ans :

- l'installation d'habitudes reliant les élèves à leurs origines linguistiques familiales : « Un joli moment de jeu avec l'arrière grand-maman des enfants d'origine zurichoise. » « Kim et moi avons trouvé cette histoire très tendre et ça a été un bon exercice pour elle étant donné que son papa est espagnol et qu'elle entend souvent parler espagnol à la maison. Elle a découvert de nouveaux mots qu'elle ne connaissait pas. Merci ! » ;
- l'enrichissement des liens intrafamiliaux : « J'ai beaucoup aimé les jeux avec mes deux grandes sœurs. » « Toute la famille a participé et avons bien aimé l'histoire sur la fabrication du pain. » ;
- le développement des relations école-famille positives et constructives : « Merci de nous donner à partager des jeux interactifs qui permettent en jouant de travailler un peu avec eux. » « Nous vous remercions infiniment de pouvoir introduire l'espagnol à l'école » ;
- la prise de conscience de la légitimité de la L1 « Nous avons été enchantés qu'Elisabeth apporte un livre en croate de l'école et avons eu beaucoup de plaisir de le lire en français et en croate en famille. Merci de cette ouverture. » (suit un bref texte en croate) ;
- le développement de l'intérêt pour les langues : « C'est avec étonnement que j'ai constaté que Chloé avait choisi l'histoire en italien alors que personne ne parle cette langue chez nous. L'esprit d'ouverture est acquis, je pense ! ».

En conclusion

Les résultats des post-tests et des entretiens avec les enseignantes et les parents ouvrent des perspectives intéressantes pour les formations initiales et continues des enseignant-e-s qui ont à faire face à des classes plurilingues. Si l'interdépendance des L1 et L2 est avérée (Cummins, 2001), le développement des compétences de la L1, relevé par les enseignantes et par les parents, ne pourra être que bénéfique pour ledit apprentissage. Si les liens entre la représentation sociale des langues, ainsi que ses conséquences pour l'élève sont en relation avec les apprentissages langagiers (Castellotti, Moore, 2002), on peut espérer observer, à terme, un effet des approches plurilingues sur l'apprentissage de l'écrit. Si le statut hiérarchisé des langues et la dévalorisation de certaines d'entre elles peut rendre difficile le rapport des élèves entre eux et donc la gestion de la classe par l'enseignant (Armand, Dagenais, Nicollin, 2008), l'attention portée au pluralisme et la reconnaissance de la langue des élèves – marqueur identitaire majeur – peuvent être des facteurs facilitant les apprentissages. Enfin, s'il est difficile d'évaluer l'impact réel d'une bonne relation famille-école sur la motivation à l'apprentissage des élèves, on est en droit dans une perspective systémique d'envisager un effet bénéfique de celle-ci.

Notes

1. DEL : Des Albums pour Dire Ecrire Lire » (2011) Neuchâtel : CIIIP.
2. Acculturation : initier les élèves au monde de l'écrit
3. Double acculturation : initier les élèves au monde de l'écrit et faciliter l'entrée dans l'écrit dans une L 2

Références

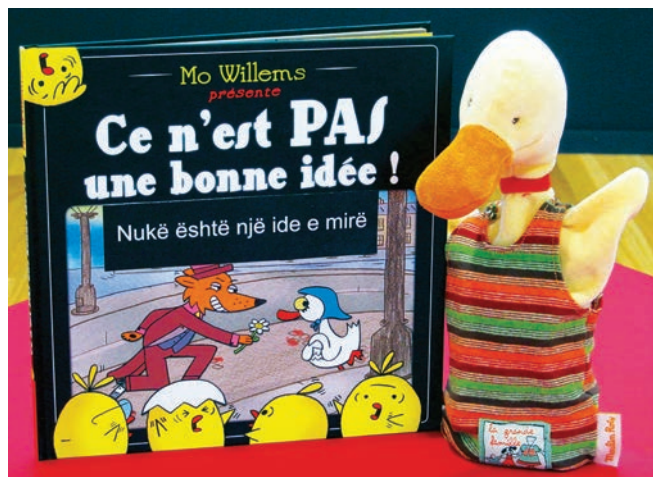
(la totalité des références bibliographiques est consultable sur le site www.hep-bejune.ch)

- Armand, F., Dagenais, D., Nicollin, L. (2008) « La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue » In Mc Andrew, M (dir.), *Rapport ethniques et éducation : perspectives nationale et internationale, Éducation et Francophonie*, XXXVI (1), 44-64.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg : DGIV Conseil de l'Europe.
- Cummins, J. (2001). La langue maternelle des enfants bilingues. *Sprogforum*.

...

L'apprentissage de la lecture est aussi une «histoire de famille»

Josette Baume



Pour tenter de répondre aux difficultés d'apprentissage de la lecture des enfants migrants, le Canada a mis sur pied le projet «Sacs d'histoires». En utilisant le livre pour faire des liens entre la langue de l'école et la langue des familles migrantes, les «Sacs d'histoires» ont fait des émules, à Genève tout d'abord, puis dans le canton du Jura.

Dès cet automne, les médiathèques de la HEP-BEJUNE mettent à disposition des enseignants du premier cycle quatre «Sacs d'histoires» destinés à favoriser l'apprentissage de la lecture des enfants migrants.

Il semble évident aujourd'hui que les enfants s'engagent plus facilement dans l'apprentissage de la lecture quand ils ont des modèles de lecteurs, quand ils rencontrent des adultes qui, parfois, ne savent pas lire – dans leur langue maternelle ou dans la langue du pays d'accueil – mais qui s'intéressent à ce que l'écrit peut leur apporter.

Depuis de nombreuses années, l'école canadienne cherche à rapprocher l'école et les familles migrantes. Le projet «Sacs d'histoires», né à Montréal, a pour objectif de donner l'occasion aux parents de se lancer dans des activités de lecture et de jeux autour du livre. L'objectif prioritaire étant de stimuler les activités autour de la lecture dans le cadre familial, avec des documents qui intègrent la langue parlée en famille.

La thématique de l'intégration des enfants migrants concerne de nombreux enseignants en Suisse également. Comment faire des ponts entre l'école et la famille lorsque les langues et les cultures familiales sont différentes? Comment faire de la langue familiale une alliée pour l'apprentissage de la lecture? Pour tenter de répondre à cette question, quatre enseignantes jurassiennes

du premier cycle – Ségolène Eberlin, Patricia Bascle-Marti, Muriel Stehlin et Josette Baume – ont participé en 2015 à la formation «Enseigner en milieu interculturel» dispensée à la HEP-BEJUNE de Bienne. La question de l'apprentissage de la lecture a été largement abordée et les enseignantes ont pris connaissance du projet canadien «Sacs d'histoires», initié en Suisse par le canton de Genève. La démarche a convaincu les quatre enseignantes, qui ont choisi de réaliser à leur tour des «Sacs d'histoires» en partenariat avec la médiathèque de la HEP-BEJUNE de Delémont.

Que contient un «Sac d'histoires»?

- Un livre bilingue pour enfant traduit en 12 langues : allemand, albanais, anglais, arabe, espagnol, italien, portugais, serbo-croate, tamoul, tigrigna, turc, russe.
- Un CD d'accompagnement comprenant l'enregistrement de l'histoire dans 12 langues, ainsi qu'en français.
- Un jeu simple et ludique, en lien avec l'histoire, permettant à l'enfant de jouer avec sa famille pour vivre un moment privilégié autour de l'histoire.
- Un objet surprise pour «vivre» l'ouvrage.
- Un livre d'or.
- Un carnet de route.

Les histoires des «Sacs d'histoires» sont courtes, pleines d'humour et comprennent un vocabulaire simple. Les albums suivants sont proposés :

- «Un peu perdu» de Chris Haughton.
- «La chasse à l'ours» de Michael Rosen et Helen Oxenbury.
- «Ce n'est pas une bonne idée» de Mo Willems.
- «En marchant à travers la jungle» de Debbie Harter.

Pour conclure...

Les enfants et les familles qui ont participé à ce projet au Canada se sont dit valorisés et respectés dans leur culture familiale. Par ailleurs, les jeunes élèves ont démontré un intérêt pour les autres livres présentés dans la même collection que les «Sacs d'histoires». De plus, les enfants ont pris un réel plaisir à lire avec leurs parents.

Le rapport aux langues et entre les langues tel qu'il est considéré dans ce projet rejoint les théories sous-jacentes aux approches développées dans les moyens d'enseignements EOLE (Perregaux & al., 2003).

Les «Sacs d'histoires» peuvent être empruntés dans les médiathèques de la HEP-BEJUNE. En classe, l'enseignant propose le «Sac d'histoires» à ses élèves. À tour de rôle, les enfants de la classe empruntent l'album dans la langue de leur choix, ainsi que le CD, le jeu et l'objet surprise. Pendant quelques jours, l'enfant peut partager ce matériel avec sa famille avant de le rapporter à l'école.

Références

- Perregaux, C. (2009). Livres bilingues et altérité. Nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit. *Figurationen*, 1 & 2, 127-139.
- Perregaux, C., Gremion, M. & Deschoux, C.-A., (2009). Quand l'interculturalité circule : passeurs et passerelles, *Résonances*, 4-6.
- Perregaux, C. (2009). Le Sac d'histoires, un projet qui a plus d'un tour et plus d'une langue dans son sac. *Babylonia*, 4, 73-75.

Projet Loup

Propos recueillis par Céline Miserez-Caperos

Justine Rérat et Enrique Lenglet sont tous deux enseignants à l'école primaire de l'Oiselier à Porrentruy. Avec Michel Boil, directeur de l'école, et d'autres enseignant-e-s (Clara Kay, Sandrine Reyes et Mégane Frein), ils ont participé, durant l'année scolaire 2015-2016, à un projet appelé « Projet Loup » qui a abouti à une « Nuit du Loup ».

Pourriez-vous me raconter comment est né le « Projet Loup » ?

Ce projet est né d'un séminaire « Loup et interculturalité » mené par Marlène Lebrun, formatrice à la HEP, et auquel six enseignant-e-s de l'école primaire de l'Oiselier de Porrentruy ont participé. Le but de ces rencontres était de penser l'enseignement du français de manière différente, c'est-à-dire plus ouverte, en reliant cette discipline avec d'autres. En effet, les matières enseignées sont trop souvent cloisonnées. À la suite de ce séminaire, une volonté de mettre en pratique ce que nous avons appris a émergé, petit à petit. Nous avons ainsi élaboré un projet qui s'inscrit dans les objectifs du PER et qui a été soumis à nos collègues. Notre souhait était de réunir toutes les classes de la ville autour d'un projet qui a trait à l'enseignement du français, dans le but de créer une interdisciplinarité entre les différentes matières. La thématique choisie a bien évidemment été « le Loup », étant donné que ce dernier était un des fils rouges du séminaire. L'idée était de concrétiser ce projet par l'organisation d'une soirée durant laquelle le bâtiment de l'Oiselier de l'école primaire de Porrentruy serait ouvert à toutes les personnes intéressées (parents, familles, amis, etc.) et les classes y présenteraient leur travail effectué sur cette thématique. Après quelques semaines de réflexion, toutes et tous les enseignant-e-s étaient motivé-e-s à y participer. À partir de septembre-octobre 2015, chaque classe a ainsi travaillé sur différentes thématiques liées au loup et le 23 mars 2016 a eu lieu « la Nuit du Loup ». Au total, 27 classes, 44 enseignant-e-s et 450 élèves ont participé à cet événement.

Comment les enseignant-e-s et les élèves ont-ils préparé cette « Nuit du Loup » ?

Il faut tout d'abord mentionner que la thématique du Loup interpelle et les idées des enseignant-e-s et des élèves à ce sujet ont foisonné. Nous souhaitions également laisser carte blanche à chaque classe dans l'organisation de quelque chose en lien avec le Loup, pour autant que cela touche l'enseignement du français. Ce libre choix a sans doute été l'une des raisons de la réussite de cette « Nuit du Loup ». En effet, les projets des différentes classes ont été riches et variés : spectacles, théâtres, histoires racontées ou lues, histoires dans une grotte en forme de Loup, films projetés, projets MITICS sur le Loup, expositions thématiques sur le Loup, jeux divers, jeux de pistes et énigmes sur le Loup, activités culinaires, proverbes, etc. Plus concrètement, les projets des classes ont, pour la plupart, commencé par un travail de lecture, tel que des lectures de vieux textes classiques sur le Loup, de textes scientifiques, de contes, de poésie. Chaque classe a ensuite procédé à un travail approfondi pour mener à bien le projet choisi.

dans vos classes ?

Justine Rérat et Sandrine Reyes ont monté une pièce de théâtre avec leurs élèves qui étaient au degré HarmoS 5. La classe s'est inspirée de l'histoire du Petit Chaperon Rouge et, dans cette perspective, les élèves ont effectué un travail de lecture de ce conte, d'écriture et d'apprentissage des différents rôles. Ils ont également réalisé la représentation théâtrale et le décor de leur pièce. De son côté, Enrique Lenglet a élaboré quatre projets MITICS avec ses élèves de degré HarmoS 7 et dans lesquels il a collaboré avec d'autres enseignant-e-s ayant des élèves de différents degrés HarmoS. Dans l'un de ces projets, par exemple, les élèves sont partis d'une histoire qui leur plaisait et ont réélaboré cette dernière en construisant des dialogues. Un gros travail de réécriture et de vocabulaire a ainsi été fait, afin de les rendre accessibles et compréhensibles pour tous. Ces dialogues ont ensuite été illustrés de manière sonore avec de la musique et des bruitages. Les autres projets menés par Enrique Lenglet consistent notamment dans la réalisation de dessins animés ou encore de films réalisés par des marionnettes.

Pour illustrer la grande variété des idées développées au sein de chaque classe, nous pouvons, par exemple, citer une enseignante qui s'est rappelée que sa grand-mère cuisinait des « dents de Loup ». Elle est donc partie de cette recette avec ses élèves de degré HarmoS 1-2 pour faire un travail de préécriture.

Comment les élèves ont-ils réagi à la participation de ce projet ?

Nous pouvons dire de manière unanime qu'ils ont été très motivés et se sont énormément impliqués. Ils ont également été fiers de montrer à leurs proches le travail effectué au sein de leur classe. En effet, durant l'année scolaire, les parents ont accès aux évaluations, mais rarement à un travail abouti. Dans le cadre de ce projet, c'est comme si chaque enfant avait pu montrer son œuvre.

Quels sont les résultats pédagogiques pouvant être mis en évidence pour votre classe ou votre établissement scolaire ?

La participation à ce « Projet Loup » nous a confortés dans l'idée de travailler par objectifs. Ces derniers peuvent être atteints de différentes manières, selon différentes organisations temporelles, ce qui peut être plus astreignant, mais les résultats montrent une acquisition des objectifs du PER chez tous les élèves. Par exemple, nous avons observé que des élèves qui sont actuellement degrés HarmoS 8, qui ont travaillé intensément et transpiré sur des textes l'année dernière, auraient développé une facilité plus grande dans la lecture. De manière plus générale, il semblerait que ces derniers aient gagné en confiance en eux : le soir de la « Nuit du Loup », il n'y avait plus de clivage, plus de différences entre les enfants, et leurs parents étaient présents et émerveillés. Nous observons également l'importance d'amener du plaisir : si l'enseignant-e aime ce qu'il-elle fait, les élèves le ressentiront. Remplir des fiches reste très technique et pas très attrayant. Au contraire, par exemple, si l'on part de textes qui sont lus à haute voix et qui sont travaillés dans un but précis, cela amène de la motivation chez les élèves.

Envisageriez-vous d'organiser d'autres projets ?

Cette « Nuit du Loup » a été extraordinaire et a été un réel succès. De plus, une vraie cohésion s'est développée au sein de l'équipe enseignante : tout le monde s'est investi et a joué le jeu. Actuellement nous avons vraiment l'impression d'être une « petite équipe ». Tout le monde a goûté à cela et y a trouvé du plaisir, donc il y a des chances pour que l'équipe soit motivée à repartir dans un autre projet d'établissement. Mais il ne faut pas non plus que cela devienne quelque chose d'obligatoire et que chaque année il soit nécessaire d'organiser de telles rencontres, sinon le plaisir n'est plus présent. Nous avons quelques idées pour la suite, mais chaque chose en son temps !

Projet Prima

Propos recueillis par Céline Miserez-Caperos

Béatrice Savary-Egli est enseignante à l'école primaire des Parcs à Neuchâtel dans une classe bilingue de degrés HarmoS 3 et 4. Elle est également mandatée par le service de l'enseignement obligatoire (SEO) pour le développement du matériel pédagogique nécessaire à l'enseignement de l'allemand par immersion partielle.

Je propose que nous commençons par parler du regard que vous portez sur le projet PRIMA ?

Le projet PRIMA a débuté en 2011 dans le but de renforcer l'apprentissage de l'allemand au niveau cantonal. L'idée était de mettre en place des classes d'enseignement précoce de l'allemand par immersion partielle pour des élèves de degrés HarmoS 1 et 2. De manière plus générale, ce projet s'inscrit dans le cadre de l'enseignement des langues à l'école et vise une ouverture aux langues et à la culture. Les communes qui ont participé et qui participent d'ailleurs toujours sont Cornaux, Neuchâtel, le Val-de-Ruz et La Chaux-de-Fonds. Du côté du canton, un des objectifs était de proposer une filière bilingue dans laquelle le matériel pédagogique et didactique était « similaire » à l'apprentissage de la langue maternelle. Cependant, lorsque ce projet a commencé, les enseignant-e-s des degrés HarmoS 1 et 2 n'avaient aucun matériel à disposition. Ces dernier-ère-s ont ainsi dû le créer selon leurs besoins. Et malheureusement, certains centres scolaires qui ont expérimenté ce projet PRIMA durant le cycle 1 ont choisi de ne pas le poursuivre au cycle 2. Les élèves ont alors repris un cursus « normal » de l'enseignement de l'allemand. Et lorsque ce projet a continué avec le degré HarmoS 3, j'ai été mandatée par le SEO pour développer le matériel pédagogique nécessaire à cet enseignement de l'allemand par immersion partielle. Ainsi, étant donné que je connais bien la langue allemande et que j'ai vécu toute la scolarité de mes enfants dans le canton de Berne, j'ai eu à disposition énormément de matériel, utilisé dans l'enseignement de l'allemand à Berne, que j'ai adapté. En effet, actuellement les enfants développent un bagage de connaissances et de curiosité très grand, mais ils restent limités sur le plan sémantique, c'est la raison pour laquelle il est nécessaire d'adapter les textes et autres situations d'apprentissage de la langue au contexte d'enseignement neuchâtelois. J'ai ainsi construit des dossiers de 50-60 pages pour chacun des niveaux HarmoS, comportant différentes rubriques, telles que la lecture, la compréhension de la langue, l'expression orale, l'écriture, etc. L'enseignant-e peut ainsi aller puiser dans ce matériel et l'adapter selon ses besoins. Je trouve que le SEO s'est beaucoup investi pour que cet enseignement fonctionne et soit un modèle qui puisse être repris et adapté. De plus, un suivi scientifique, par la HEP-BEJUNE, l'IRDIP et l'Université de Genève a également été mis en place.

Comment expliquez-vous le retrait du projet de certains centres scolaires ?

Je pense que les autorités ont joué un grand rôle ; et malheureusement les systèmes politiques sont très locaux et les perspectives divergent. À Neuchâtel, par exemple, nous avons eu la chance d'avoir des personnalités politiques qui étaient motivées par ce projet et qui, par ailleurs, sont d'origine suisse alémanique, ce qui a grandement aidé à la poursuite du projet. Au contraire, la ville

de La Chaux-de-Fonds n'a pas été si bien soutenue. Cela a peut-être contribué au choix de certains centres de ne pas poursuivre PRIMA. Du côté des enseignant-e-s, je pense que certains ont choisi d'arrêter par manque de conviction ou de courage. En effet, le fait de n'avoir aucun matériel pédagogique et didactique à disposition ne les a certainement pas motivé-e-s à continuer. Une autre raison concerne également le manque d'enseignant-e-s.

Pouvez-vous me raconter comment se passe un enseignement de l'allemand par immersion partielle ?

Ce modèle fonctionne selon le principe « un-e enseignant-e, une langue ». Cela signifie, dans mon cas, qu'au sein de ma classe je m'occupe de la partie germanophone et ma collègue de la partie francophone. La moitié de l'enseignement se fait donc en allemand et l'autre moitié en français. Il y a donc un grand travail de collaboration qui doit se faire entre les deux enseignant-e-s, car très souvent les thèmes abordés sont visités dans les deux langues. Pour ma part, lorsque j'entre dans l'école et que je croise mes élèves dans les couloirs, par exemple, je leur parle en allemand ; et les élèves savent qu'avec moi cela se passe comme ça et jouent très bien le jeu. Ils ne peuvent pas me dire, au milieu de la journée, qu'ils sont fatigués de parler en allemand. Mais je sais aussi que d'autres collègues procèdent différemment, c'est-à-dire qu'en classe, la langue est l'allemand et dans les corridors ils/elles parlent tantôt en français et tantôt en allemand. Avec cette formule-là, il peut être difficile de remotiver les enfants à s'exprimer en allemand.

Comment les élèves réagissent-ils à cet enseignement par immersion partielle ?

Pour certains dont les parents sont peu ouverts à cette façon de procéder, ce n'était pas évident ; c'est comme s'ils se jetaient dans l'eau froide ! Par exemple, il m'arrive de leur dire que c'est à eux de comprendre ce que je dis et que je ne peux pas les aider en traduisant. Certains élèves sont déstabilisés et désécurisés par cela et entrer dans cette dynamique leur prend du temps. Mais la plupart des élèves sont très contents de cette manière d'enseigner et notamment aussi parce qu'on ne les évalue pas. On leur demande de connaître des choses et eux-mêmes savent très bien ce qu'ils maîtrisent ou non. De plus, selon cette approche, les enfants ont le droit à l'erreur et avancent à leur rythme, ce qui est très apprécié autant par ces derniers que par leurs parents.

Quelle est la visée à long terme de ce projet pour les élèves ?

Les objectifs, pour les élèves ayant participé à ce cursus, sont multiples. À la fin de la scolarité obligatoire, ils devraient pouvoir se dire qu'ils connaissent l'allemand, qu'ils peuvent aller en Suisse allemande ou en Allemagne, et qu'ils sont capables de s'exprimer dans cette langue et de poursuivre leurs études dans une filière bilingue. Pour remplir ces objectifs, je pense qu'il est nécessaire de ne plus apprendre l'allemand selon des analyses grammaticales ou par « l'intellect », mais plutôt par le « vécu ». Selon cette approche, nous avons choisi d'amener nos élèves deux ou trois fois dans l'année en Suisse allemande et de faire des échanges linguistiques avec des enfants suisses allemands. Le contact avec ces derniers est primordial pour s'immerger dans le vécu.

Qui sont les enseignant-e-s qui participent à ce projet ?

Je dirais qu'il y a deux points communs aux enseignant-e-s de ce projet. Premièrement, ils/elles sont tous bilingues (suisse allemand-français ou allemand-français). En effet, il est important que l'enseignant-e ait une grande aisance avec la langue, afin que les enfants sentent que parler allemand est quelque chose de « naturel ». Je pense qu'on doit être honnête avec les enfants ; si on triche, ils le savent. Deuxièmement, l'enseignement du plurilinguisme comporte une dimension pluriculturelle qui n'est pas à négliger. Ainsi, le vécu (culturel) de l'enseignant-e est primordial. Je ne pense pas qu'il soit possible d'apprendre les langues aux enfants sans avoir vécu au minimum une année à l'étranger.

Quel est l'avenir de ce projet PRIMA ?

À vrai dire, on n'en a aucune idée. On espère qu'il y aura suffisamment d'enseignant-e-s qui seront motivé-e-s à poursuivre ce projet. Le problème est que la demande est très forte. Les parents souhaiteraient tous que leurs enfants suivent un enseignement par immersion partielle. Et le canton aimerait également que chaque centre scolaire faisant partie du projet ait au moins une classe PRIMA. Or, on se trouve dans un processus d'évolution qui est lent. Actuellement, certains centres préfèrent engager un-e enseignant-e de niveau B2, car il ou elle a réussi le test écrit, qu'un germanophone bilingue. Les raisons à cela sont malheureusement que le projet PRIMA est fragile et qu'il est difficile de savoir quel chemin il va prendre...

Trois regards différents au sujet du nouveau manuel d'enseignement romand « Der Grüne Max »

Le regard d'un ancien étudiant

Propos recueillis par Céline Miserez-Caperos

Marc-Antoine Bolletta a terminé sa formation en PF1 à la HEP-BEJUNE en juin 2015. Il travaille actuellement au Centre pédagogique de Malvilliers.

Lors de votre formation à la HEP-BEJUNE, vous avez suivi des cours sur le nouveau manuel d'enseignement romand « Der Grüne Max ». Qu'avez-vous appris durant ces cours ?

Les formateurs/formatrices nous ont, dans un premier temps, présenté ce nouveau manuel d'enseignement romand « Der Grüne Max » (DGM). Cela signifie qu'ils nous ont montré les différents livres et outils qui composaient DGM : les plateaux de jeu, le manuel de l'élève et de l'enseignant-e, le matériel de classe, le site internet. Nous avons également découvert la nouvelle approche de la didactique des langues : l'approche actionnelle. Cette approche m'a marqué, car mon expérience personnelle, quant à l'apprentissage des langues, a été toute différente. En effet, j'ai commencé par apprendre du vocabulaire et je n'ai jamais compris en quoi ces mots allaient me servir. Puis, j'ai suivi d'autres méthodes dites « perroquet » dans lesquelles il fallait répéter des phrases qui, par exemple, étaient censées nous apprendre à commander un café dans un restaurant. Mais j'étais incapable, à partir de ces « phrases clés », d'avoir une discussion plus soutenue. Dans cette approche actionnelle, l'idée est de se trouver dans des situations concrètes. Lors de ces cours, nous avons, par exemple, vu des vidéos d'enfants allemands qui se présentaient. Cette authenticité montre aux enfants romands des situations de vie réelles, hors du monde scolaire dans ce cas-là, ce qui, à mon avis, donne du sens à l'apprentissage. Dans un deuxième temps, les formateurs/formatrices nous ont exposé ce qu'il manquait à cette méthode. En effet, utilisée telle quelle, DGM ne s'inscrit pas dans cette approche actionnelle des langues. Si l'on veut suivre cette dernière, il est important que les enfants aient des tâches complexes à faire, qui soient basées sur des éléments réels de la vie courante. Il importe également que le travail du vocabulaire se fasse au travers d'amorces et non pas selon un apprentissage de listes de mots. Or, dans DGM, il manquait notamment ces tâches complexes et ces amorces. Les formateurs/formatrices ont fait un énorme travail en amont en comblant ces manques afin de rendre DGM « utilisable ». En effet, contrairement à « Tambourin », l'ancien manuel d'allemand, on ne peut pas utiliser DGM en suivant les chapitres proposés les uns après les autres. Il faut aller « piocher » à différents endroits du manuel pour construire une séquence qui tienne la route. Enfin, dans un troisième temps, nous avons travaillé ensemble sur sa mise en pratique. Cela signifie que l'on a testé des activités en classe, dans le but de comprendre comment elles pouvaient se dérouler, créé

des séquences qui ont été mises à disposition pour les enseignant-e-s ou encore procédé à des planifications annuelles quant au déroulement des apprentissages pour les élèves. De manière plus précise, nous nous sommes également focalisés sur ce qu'était une amorce, comment on l'utilisait, à quoi elle servait, etc., et l'on a fait pareil pour les tâches complexes. Nous avons également discuté de l'évaluation.

De manière plus générale, au terme de mon cursus à la HEP-BEJUNE, je dirais que l'approche actionnelle est celle que je maîtrise le mieux. En effet, durant ma troisième année, j'ai eu l'occasion de l'approcher pour le manuel d'allemand, mais aussi pour l'anglais et un peu pour le français. J'ai eu l'occasion d'avoir des regards croisés des formateurs/formatrices de ces trois disciplines, ce qui a été particulièrement intéressant. Ces cours sont, de loin, les meilleurs que j'ai suivis durant tout mon cursus. Au départ, ce n'était pas évident d'entrer dans cette perspective actionnelle. Mais se dire que cette nouvelle approche ne sera pas dépassée d'ici deux ans motive d'autant plus et aide à s'impliquer davantage.

Avez-vous eu l'occasion d'enseigner DGM et donc de mettre en pratique ce que vous avez découvert lors de vos cours ?

Non, malheureusement pas. Durant mes stages, je n'ai jamais enseigné l'allemand, et, actuellement pas non plus. Par contre l'année dernière, j'ai eu l'occasion d'observer des leçons d'allemand qui ressemblaient incontestablement aux leçons que j'avais eues lorsque j'étais à l'école secondaire. Il y a certes peu de recul sur ce manuel et comme chaque changement prend du temps, j'imagine qu'il va sûrement falloir encore quelques années pour qu'une utilisation du manuel selon une approche actionnelle se mette en place. Les avis des enseignant-e-s à ce sujet sont variés. Certains voient dans DGM une opportunité d'évoluer dans leur enseignement de l'allemand ; d'autres (majoritairement) n'étaient pas satisfaits car ce dernier ne propose pas de séquences « clés en main » où l'élève ouvre son livre et fait des exercices les uns après les autres. Les enseignant-e-s relatent également la charge de travail plus importante avec ce manuel.

Et du côté des élèves, comment perçoivent-ils DGM ?

D'après les échos que j'ai entendus, il semblerait que les élèves accrochent bien à DGM. Mais cela ne m'étonne pas, car cela amène des leçons d'allemand plus dynamiques.

Pensez-vous qu'une évolution de la didactique plurilingue peut être en train d'émerger, à la suite de DGM ?

Je ne pense pas qu'on tende à une évolution de l'intégration des langues à la suite de DGM. J'ai plutôt l'impression que DGM s'inscrit dans une nouvelle tendance et qu'elle l'illustre bien, de la même manière qu'EOLE, par exemple. Mais il est vrai que DGM considère des aspects de la didactique plurilingue. En effet, il y a des séquences de DGM présentant un dessin, à côté duquel l'élève peut écrire le mot en allemand, mais aussi en français, en anglais ou dans sa langue maternelle. L'enseignant-e pourrait donc profiter de cette activité pour discuter des langues, observer, par exemple, leurs similitudes, leurs différences et faire ainsi de l'interdisciplinarité. Mais cela reste une question de sensibilité personnelle, car l'enseignant-e peut très bien choisir de ne pas faire cette séquence. En théorie, l'interdisciplinarité est très positive, mais en pratique, elle est plus difficile à mettre en place. En effet, actuellement dans les classes, il y a de plus en plus d'intervenants différents pour des matières

spécifiques, tels qu'un-e enseignant-e pour les mathématiques, un-e pour l'allemand, etc., ce qui rend ce processus compliqué. À titre d'exemple, dans mes remplacements, j'ai vraiment eu l'impression d'être cloisonné dans les disciplines que j'enseignais. Il ne fallait pas que « j'empiète » sur la branche de mes collègues, ce que je trouvais dommage.

Le regard d'une formatrice

Propos recueillis par Céline Miserez-Caperos

Michaela Knuchel-Bossel est formatrice à la HEP-BEJUNE et y enseigne la formation didactique plurilingue à « Der Grüne Max ». Elle enseigne également l'allemand au gymnase français de Bienne.

Pourriez-vous me parler du nouveau manuel d'enseignement romand « Der Grüne Max » ?

« Der Grüne Max » (DGM) est un manuel d'enseignement de l'allemand, qui a été choisi par l'ensemble des cantons romands. Il est entré en vigueur en 2015 avec le degré HarmoS 5 et, depuis la rentrée scolaire 2016, le degré HarmoS 6 a lui aussi intégré ce manuel. En 2017, le degré HarmoS 7 entrera également dans ce processus. Ce manuel comprend, pour l'élève, un livre (Kursbuch), un cahier (Arbeitsbuch), un cahier de référence (Glossar), et un site web sur lequel figurent des activités et des exercices classés par unité du livre ; pour l'enseignant, un livre du maître (Lehrerhandbuch), un matériel de classe (Material Box), et un site web sur lequel se trouvent

En quoi consiste cette formation didactique et plurilingue développée à la HEP-BEJUNE à l'occasion de l'introduction de DGM ?

Cinq jours de formation sont proposés aux enseignant-e-s, durant lesquels les changements de manuel et de paradigme ont été présentés, ainsi que les apports développés par les formateurs/formatrices pour tenter de combler les manques de lien entre l'approche actionnelle et DGM. Durant ces cours, plusieurs thématiques sont abordées. Il s'agit tout d'abord de mettre les enseignant-e-s en situation en tentant de leur faire comprendre ce qu'est l'approche actionnelle. À cette fin, nous leur avons donné un texte en hollandais et leur avons proposé un certain nombre d'activités leur permettant d'acquérir des outils linguistiques, de manière à pouvoir chanter une chanson en comprenant le texte de cette dernière. De par cette activité, les enseignant-e-s ont pu se mettre dans la peau d'un élève, le temps d'un cours. Les questions de comment concevoir des séquences didactiques en approche actionnelle et comment évaluer les élèves ont également été discutées. En effet, cela ne sert à rien d'apprendre l'allemand aux enfants selon l'approche actionnelle et ensuite d'évaluer ces derniers de manière « traditionnelle ». Dans l'évaluation, une grande place est accordée à l'auto-évaluation de l'élève, au processus de réflexion de ce dernier. Avec DGM, les élèves ne sont pas toujours évalués sur une même thématique. Par exemple, 10 élèves peuvent être évalués à un moment précis pendant qu'ils jouent à un jeu et la semaine d'après 10 autres élèves peuvent être évalués sur des dialogues. L'idée est de procéder à des observations indiquant où l'élève se trouve dans ses apprentissages et comment il progresse. Cette question de l'évaluation de manière différenciée entre les élèves n'est cependant pas toujours bien comprise, notamment chez les parents. Et du côté des enseignant-e-s, cette dernière n'est pas non plus évidente, car ils doivent recueillir des traces des apprentissages des élèves afin de les montrer aux parents.

Cette façon de procéder, c'est-à-dire en allant puiser des informations dans les séquences suivantes et ainsi en ne suivant pas le plan de cheminement, n'a pas toujours été bien comprise par les enseignant-e-s.

des documents qu'il peut utiliser (fiches complémentaires, audios, et notamment propositions de tests). Conformément au PER, l'approche préconisée par les auteurs de DGM est dite « actionnelle », ce qui fait que les élèves sont amenés à agir et à communiquer entre eux de manière concrète, en lien avec des situations effectives de la vie courante. Cette approche est, par ailleurs, actuellement reconnue de manière internationale pour l'enseignement des langues. Selon cette approche, la langue sert à agir, et c'est en partant d'une situation authentique (appelée input) que les élèves apprennent à s'exprimer. C'est donc l'input qui crée le besoin d'acquérir des outils langagiers qui permettront, à la fin, d'accomplir une tâche, une action. Or, le problème principal de ce manuel est qu'il n'est malheureusement pas adapté à une approche actionnelle. Il n'est en effet pas construit de manière à partir d'un input pour amener les élèves à s'exprimer et apprendre à partir de ce dernier. C'est la raison pour laquelle la HEP-BEJUNE a pris la décision de mettre sur pied une formation didactique et plurilingue à l'occasion de l'introduction de DGM.

DGM manque, par exemple, de tâches complexes, c'est la raison pour laquelle, dans cette formation, nous en avons proposé quelques-unes aux enseignant-e-s, telles que, par exemple, écrire une lettre à un partenaire d'échange en Allemagne ou en Suisse allemande. Certains élèves ayant des difficultés vont peut-être écrire trois phrases simples (je m'appelle X, j'habite à Y, etc.) et d'autres élèves ayant de la facilité vont ajouter le nombre de leurs frères et sœurs, leurs animaux de compagnie, leurs loisirs, etc. Ce n'est pas parce qu'un élève écrit moins de phrases qu'il n'a pas rempli l'objectif de cette tâche. La question de la différenciation prend ici tout son sens. Nous avons également proposé aux enseignant-e-s des séquences didactiques « clés en main ». Il s'agit de séquences toutes faites, que ces derniers peuvent adapter à leur classe, leurs élèves, leur situation. En effet, DGM offre de nombreux outils (site internet, matériel de classe, etc.) mais l'enseignant-e doit trouver du temps pour photocopier, découper, plastifier, par exemple, ce qui est très chronophage. Nous avons ainsi tenté de leur apporter une

aide en leur proposant des séquences applicables à leur contexte de classe.

Avez-vous reçu des perceptions des enseignant-e-s concernant cette méthode DGM ?

Oui, le retour que l'on a reçu l'année dernière soulignait cet aspect chronophage, qu'il s'agisse du temps consacré pour cette formation didactique et plurilingue ou pour la préparation des leçons. Les enseignant-e-s nous ont confié qu'ils se perdaient dans les multiples documents et sources à investiguer. De plus, certain-e-s enseignant-e-s comparent cette méthode avec la méthode d'anglais « MORE ! » dans laquelle le matériel et la préparation des leçons leur sont fournis au sein d'un manuel qu'ils n'ont qu'à appliquer avec leurs élèves.

Pourriez-vous me parler de l'organisation des enseignements à la suite de la formation didactique et plurilingue que vous dispensez ?

Il y a eu un décalage entre la formation que nous proposons à la HEP-BEJUNE, qui a débuté en avril, et les plans de cheminement cantonaux qui sont édités au mois de mai. Le problème rencontré a été la non-correspondance entre ces derniers, ce qui a suscité une zone de flou et d'incompréhension auprès des enseignant-e-s qui se sont demandé pourquoi la formation proposée ne suivait pas le plan de cheminement. En tant que formateurs/formatrices, nous avons observé que le plan de cheminement ne mentionnait pas d'objectifs actionnels, mais qu'il proposait un « enseignement chapitre après chapitre ». À titre d'exemple, les séquences une et deux, proposées par DGM pour le degré HarmoS 5, consistent à faire un jeu de magasin, dans lequel les enfants jouent à aller à la Migros ou à la Coop, à acheter et vendre leurs produits. Or, le plan de cheminement, qui est complètement linéaire, propose l'apprentissage des chiffres lors de la séquence six. Comment les élèves peuvent-ils acheter et vendre leurs produits s'ils ne connaissent pas les chiffres ? Lors de la formation que nous avons dispensée, nous avons choisi d'introduire ces chiffres directement dans ces deux premières séquences. Cette façon de procéder, c'est-à-dire en allant puiser des informations dans les séquences suivantes et ainsi en ne suivant pas le plan de cheminement, n'a pas toujours été bien comprise par les enseignant-e-s. L'idéal serait que ces derniers prennent du recul sur DGM et sur les plans de cheminement et qu'ils puissent ensuite mieux organiser leurs séquences en classe en fonction de leurs besoins. Nous savons, cependant, que ce manuel est tout nouveau et qu'une prise de distance peut durer plusieurs années.

Le regard d'une enseignante

Propos recueillis par Céline Miserez-Caperos

Sylvia Despont enseigne actuellement à l'École Dufour de Bienne, dans une classe de degré HarmoS 5 et 6. C'est la deuxième année consécutive qu'elle enseigne l'allemand au degré HarmoS 5 selon le nouveau manuel d'enseignement romand « Der Grüne Max ».

Pourriez-vous me raconter quelle est votre perception de l'approche actionnelle ?

J'ai découvert l'approche actionnelle lorsque j'ai suivi la formation pour la didactique de l'anglais quelques années auparavant. Pour moi, c'était une révélation de pouvoir travailler et enseigner différemment les langues. Je connaissais donc déjà cette approche lors de l'entrée en vigueur du nouveau manuel d'enseignement romand « Der Grüne Max » (DGM). J'ai un vrai plaisir à enseigner selon cette approche, dans laquelle les élèves ne sont pas assis à leur table, mais sont actifs, dans tous les sens du terme. Ça bouge donc au sein de la classe ! Il faut dire que j'ai la chance d'enseigner l'allemand à une demi-classe, donc 10 élèves seulement. Dans DGM, les élèves travaillent souvent sur des situations authentiques et, pour cela, il faut être soi-même très claire dans sa vision de ce que l'on demande aux élèves pour laisser ces derniers entrer dans l'activité proposée. Je pense que cette approche n'est pas à la portée de tout le monde et de toutes les classes. Par exemple, il doit être difficile de gérer un tel enseignement dans une classe de 20 élèves. De même, lorsque des élèves débordent facilement, j'imagine qu'il faut limiter les actions, sinon la gestion de la classe est compliquée. Pour moi, il est primordial de rester « zen » dans cette classe (ou demi-classe dans mon cas) qui bouge, de « dédramatiser » et de prendre plus légèrement les choses. C'est un point important que la didactique de l'anglais m'a apportée. En effet, si l'on veut qu'un élève soit mis en situation et qu'il puisse s'exprimer, il est important de ne pas le stresser. Cette approche actionnelle m'a donc apporté une forme de décontraction. Et je pense que les élèves apprennent davantage dans ces conditions. J'espère avoir encore suffisamment d'énergie pour entretenir cette démarche positive et cette façon d'être et de penser. C'est un travail quotidien qui, je pense, est souvent sous-estimé, mais qui est attendu quotidiennement des enseignant-e-s. J'ai aussi été beaucoup aidée dans ma façon d'appréhender les activités au sein de la classe grâce à la formation didactique et plurilingue que j'ai suivie à la HEP-BEJUNE.

Qu'avez-vous appris dans cette formation ?

Cette formation a été très intéressante pour moi et je n'aimerais pas enseigner DGM sans l'avoir suivie. Les formateurs/formatrices nous ont aidés à préparer des séquences que nous avons pu reprendre dans notre classe. Ces dernières ont été un fil rouge que j'ai pu ensuite adapter au contexte de ma classe. Je pense que cette étape est nécessaire, car on ne peut pas enseigner un contenu aux élèves si l'on n'y croit pas ou si l'on ne se sent pas à l'aise. Lorsqu'on est en accord avec ce que l'on propose aux élèves, ces derniers participent et apprennent. J'ai des collègues qui ont 20 ou 30 ans d'enseignement et qui n'ont pas suivi cette formation, et je pense que pour ces personnes, c'est très compliqué. L'enseignement sera bien entendu de qualité et les élèves arriveront à de bons résultats,

mais il ne s'agira sans doute pas de l'approche actionnelle telle qu'on nous l'a transmise lors de cette formation.

Comment se déroule un enseignement d'allemand selon DGM ?

Dans le canton de Berne, nous avons la malchance de n'avoir qu'une seule leçon hebdomadaire d'allemand. On peut presque dire que l'enseignement de l'allemand est inutile dans ces conditions. Avec d'autres collègues, nous avons choisi de procéder différemment en proposant deux demi-leçons, soit environ deux fois 20-25 minutes d'allemand par semaine. Pour ma part, comme je suis bilingue et que l'allemand n'est pas un obstacle, je continue à parler cette langue même avec toute la classe. Par exemple, en fin d'année scolaire 2015, les élèves avaient l'habitude de cela et nous faisons même des livrets en allemand. Il m'arrivait également de faire la première partie de la leçon de dessin en allemand. Étant donné que l'année scolaire vient de commencer, je ne peux pas

est toujours plus important que le vocabulaire actif. Si bien que même si ces derniers ne s'exprimaient pas toujours en allemand, ils comprenaient très bien ce que je leur disais.

Comment percevez-vous l'enseignement des langues à la suite de DGM et de cette approche actionnelle ?

L'approche actionnelle veut que l'on travaille par projet. Et dans cette perspective, on est obligatoirement dans une interdisciplinarité et une transversalité de l'enseignement. En effet, dans un projet, différentes disciplines se trouvent liées. Durant les leçons d'allemand, il m'arrive parfois de devoir expliquer en français certaines notions. Dans une séquence de DGM, les enfants jouent à vendre et acheter des produits de la Coop et de la Migros. Dans ce cas-là, les maths sont parmi nous !

Il m'arrive bien sûr de corriger certaines fautes d'accent, mais le but est qu'ils aient le courage d'entrer dans la langue. Et pour cela, il est important qu'ils puissent parler même en faisant des fautes.

encore procéder comme cela avec mes élèves, mais j'ai de l'espoir pour la suite ! Donc concrètement, on commence la leçon par dire « bonjour », par dire « l'alphabet ». Ensuite, différentes séquences sont organisées. J'ai choisi par exemple de reprendre des chants de « Tambourin ». En effet, j'ai de la peine avec le matériel didactique de DGM, qui ne propose pas de version karaoké notamment. Un autre exemple concerne une séquence qui ne s'est pas bien déroulée, sur les saisons et le temps qu'il fait. Les enfants écoutaient un fichier audio dans lequel une personne parlait de la neige. Or, à Bienne, on a des enfants de nationalités différentes et il m'a fallu expliquer ce qu'est la neige, ce qu'est peller la neige, etc. J'ai fait des leçons d'environnement plutôt que d'allemand, car même en français je voyais qu'ils ne comprenaient pas toujours ce que je leur disais. De manière plus spécifique, je les laisse s'exprimer sans les reprendre toujours. Il m'arrive bien sûr de corriger certaines fautes d'accent, mais le but est qu'ils aient le courage d'entrer dans la langue. Et pour cela, il est important qu'ils puissent parler même en faisant des fautes. Les enfants doivent apprendre cinq mots par semaine et, selon cette façon de procéder, l'apprentissage de ces mots se fait sans problème et tous les élèves y arrivent. Je ne pense pas que mon enseignement ait fondamentalement changé depuis l'introduction de ce nouveau manuel. Le temps de préparation des leçons reste le même ; pour ma part, ce n'est que l'état d'esprit qui change.

Les élèves ont-ils du plaisir avec DGM ?

Mon expérience est certes très courte, car je n'ai eu qu'une seule volée, mais je dirais que les élèves ont du plaisir. Ceux que j'ai suivis l'année passée ont été fiers des activités accomplies et se réjouissaient de poursuivre avec le nouveau livre (livre de l'élève). Même les deux élèves qui ont mis très fort les pieds contre le mur ont été contents d'avoir progressé. Je pense que l'écoute active leur a été très bénéfique. En effet, on sait que le vocabulaire passif

Les Éditions HEP-BEJUNE Promotions



Collection Recherches Hétérogénéité linguistique et culturelle dans le contexte scolaire

Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE
N° 10

Les Actes de la recherche n° 10 abordent des questions vives, des problématiques devenues incontournables pour les différents acteurs du monde scolaire. Mené par l'Unité de recherche « Hétérogénéité, intégration scolaire et relation pédagogique », cet ouvrage réunit des contributions denses, variées et complémentaires. Les différents points de vue nourrissent la réflexion collective et mettent en évidence une diversité d'approches possibles.

Offre promotionnelle
16.– CHF au lieu de 20.– CHF

Offre valable jusqu'au 31 mai 2017 dans la limite du stock disponible

Collection Pratiques Jalons MMF – Pour cheminer dans Mon Manuel de Français – 5H Mathématiques : résolution de problèmes



Jalons MMF a la vocation d'explorer, séance par séance, chaque unité de la collection complète de Mon Manuel de Français dans l'intention d'établir le lien entre le moyen d'enseignement et le Plan d'études romand.

Jalons MMF devrait ainsi permettre aux enseignants de trouver des repères dans le travail à mener au fil du Livre du maître, du Manuel de l'élève et du Fichier d'activités de l'élève.

Ce premier fascicule offre une étude approfondie de l'unité de 5H « Mathématiques : résolution de problèmes » agrémentée de commentaires, de prolongements, de propositions d'activités et d'autres ressources visant à enrichir les pratiques.

Offre promotionnelle
9.90 CHF au lieu de 14.90 CHF

Offre valable jusqu'au 31 mai 2017 dans la limite du stock disponible



Collection Pratiques Mathématiques en dehors de la salle de classe

Enfin un livre de mathématiques pour sortir de la classe, aux alentours de l'école, dans la nature !

Des suggestions d'activités pratiques et des leçons clefs en main, qui ont toutes été expérimentées avec des classes des cycles HarmoS 2 et 3. Les activités se réfèrent au Plan d'études romand pour les mathématiques et les sciences de la nature.

25.– CHF

La collection « Débats »

À la confluence des collections Pratiques et Recherches des éditions HEP-BEJUNE, la collection « Débats » souhaite aborder des questions vives et majeures relatives à l'éducation et à la formation. En s'adressant à un public large, acteur ou non de l'éducation, intéressé par les échanges et les confrontations d'idées, la collection, sorte de laboratoire de la pensée, vise une réappropriation du débat grâce à un langage simple et pédagogique qui ouvre des pistes nouvelles et fécondes de réflexions et d'actions pédagogiques et didactiques.



**espace
pratique**

L'évolution d'une posture

François Gremion

Dans ce court article, je fais brièvement le récit de l'évolution de ma posture de chercheur et de formateur au fil des années consacrées à la réalisation de ma thèse. Dans une telle aventure, tant le résultat que le processus ayant permis d'y parvenir prennent, en cours de route, des configurations autres que celles imaginées au départ.

Membre d'une équipe de recherche sur l'insertion professionnelle, tant l'objet de recherche que les données récoltées annuellement au moyen d'une enquête par questionnaire semblaient constituer un capital de départ indéniable pour embarquer dans une telle démarche et être retenu comme candidat à l'école doctorale des HEP. Pourtant, tandis que mon projet était bien avancé, un déclic a eu lieu alors que j'assistais à la conférence que Sabine Vanhulle prononça dans le cadre de la Journée des Raisons Éducatives de 2007. Sa définition des savoirs professionnels au travers des critères de repérage qu'elle présentait, la fonction de la reconnaissance dans la forme qu'elle leur donne, faisaient écho en moi. À la suite de cet « incident », ma rencontre avec celle qui deviendra ma directrice de thèse fut décisive. Elle acceptait de m'accompagner dans un projet qui articulerait reconnaissance, expérience et savoirs professionnels. J'ignore ce que serait devenue ma thèse sur l'insertion professionnelle, mais je sais que par ce changement de cap, je m'appropriais un objet de recherche correspondant à un désir ou à une préoccupation plus profonde.

Ce dont je n'avais pas conscience par contre, c'est à quel point je m'engageais aussi sur une voie de rupture quant à mes croyances épistémologiques, théoriques et méthodologiques du moment. En fait, je n'étais pas suffisamment équipé pour analyser et comprendre comment la reconnaissance soutient, dans une situation d'apprentissage, la construction de savoirs professionnels que l'on apprend d'abord par l'action et, ensuite, par la réflexion personnelle sur l'action menée. M'éloignant progressivement d'une perspective épistémologique « classique », quel chemin théorique m'était-il dès lors possible de me frayer, étant donné que ma posture évoluait vers la prise en compte d'un acteur social dans une perspective moniste, dialectique, non essentialiste et non solipsiste ? La découverte du pragmatisme classique et de sa méthode m'a permis de trouver une perspective offrant une adaptation pensable entre des sources d'inspiration phénoménologiques, constructivistes ou matérialistes. Quant au plan méthodologique, plutôt que des typologies de personnes, j'ai cherché à dégager, à partir des situations considérées, des configurations de reconnaissance favorables à la construction des savoirs professionnels.

Ce que j'ai découvert chez les sujets de cette étude, et grâce à eux, se révèle également vrai dans mon parcours. Tant le processus que le résultat auquel aboutit cette recherche m'ont ouvert les yeux sur une constante dont je n'avais jusque-là pas pris la réelle mesure dans mon propre cheminement : dans chaque situation favorable, une ou un autrui significatif qui m'a cru capable - ou qui ne doutait pas de ma capacité à pouvoir réussir – a agi pour moi et avec moi.

Si comme chercheur je vais pouvoir poursuivre ma quête de compréhension du rôle organisateur de la reconnaissance dans les situations d'apprentissage, c'est, par contre, comme formateur, à mon tour dès lors de tenter de devenir ou d'être cet autrui significatif pour les étudiants que j'accompagne.

«La face cachée du métier d'enseignant. Le travail hors de la classe»

Avant-propos de Françoise Pasche Gossin

Tout au long de ce mémoire, Caroline Joly va s'attacher aux faces cachées du métier d'enseignant, et plus spécifiquement au travail hors temps d'enseignement (temps de corrections, de préparation, séances, formation, tâches administratives, entretiens, etc.). Elle va montrer que les tâches hors temps d'enseignement s'avèrent au final difficiles à identifier, à conscientiser et surtout à quantifier par les enseignantes et les enseignants eux-mêmes. La difficulté à distinguer la sphère privée de la sphère professionnelle serait une des raisons évoquées. Par ce mémoire, l'étudiante montre que la perception actuelle du métier d'enseignant (métier facile, horaire allégé, longues vacances) n'est qu'un cliché qui mériterait d'être reconsidéré. Elle montre également que le travail enseignant comporte une dimension d'invisibilité à affirmer, à prendre en considération et à faire reconnaître.

La profession est souvent perçue comme étant facile grâce à des horaires légers et à de nombreuses vacances. En effet, la société a l'image de l'instituteur comme travaillant uniquement durant ses cours et véhicule des clichés sur cette profession. Comme nous sommes tous passés derrière les bancs de l'école, nous pensons bien connaître ce métier et, à travers nos souvenirs, nous émettons des avis assez tranchés. Et pourtant, toutes les facettes de la réalité quotidienne de ce métier sont souvent peu connues. Selon le tableau ci-dessous, il en ressort que la profession a une grande part de travail libre. Pour ma recherche, nous allons nous focaliser sur les informations concernant le travail contraint libre, le travail contraint périphérique et le travail libre.

Ainsi, à travers mon mémoire, j'ai formulé l'hypothèse que la profession d'enseignant demande autant de travail qu'un autre emploi. Néanmoins, celui-ci est peu connu car il est réalisé de manière libre (sur les palns de l'organisation, de la temporalité et du lieu) et je souhaite davantage mettre en avant la face cachée de ce métier.

Ma méthodologie et les résultats obtenus

Pour parvenir à répondre à mon hypothèse de recherche, j'ai demandé à six enseignants de remplir un journal de bord, puis j'ai réalisé des entretiens. Le journal de bord avait pour but d'obtenir un compte rendu des travaux qu'ils réalisaient, hors de leur horaire obligatoire, sur une durée de deux semaines.

À la suite de l'analyse de ces documents, je me suis référée au document de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique, qui mentionne qu'une profession standard se compose de 40 heures par semaine. Les enseignants questionnés avaient des taux d'enseignement allant de 93% à 100%, ce qui correspond à 26 jusqu'à 28 leçons par semaine. Pour un 100% cela correspond à 21 heures de travail obligatoire, ainsi les enseignants seraient censés travailler 19 heures en plus de leurs leçons. Toutefois, selon les données recueillies, il ressort qu'ils travaillent moins, à l'exception d'une enseignante.

Malgré ces résultats, j'ai préféré les prendre avec un certain recul et cette prise de distance face au résultat chiffré me semble justifiée. En effet, mon premier constat est que les enseignants n'ont pas indiqué toutes les heures hors de la classe et j'ai pu le réaliser facilement lors des entretiens.

	Travail dans l'établissement	Travail hors de l'établissement
Travail contrôlé et obligatoire	Travail contraint posté (heures de cours, réunions obligatoires...)	Travail contraint libre (correction de copies, préparation de cours...)
Travail non contrôlé et non obligatoire	Travail contraint périphérique (travail de concertation, travail logistique, travail administratif)	Travail libre (formation personnelle, lectures, approfondissement du travail contraint libre...)

- Peu habitués à tenir un compte rendu chiffré de leur travail, ils m'ont précisé qu'ils n'ont pas songé à mentionner le fait qu'ils arrivaient en avance en classe.
- De plus, aucun n'a indiqué les nombreux moments où ils « travaillaient » de manière mentale.

Mon deuxième constat est que, selon les semaines analysées, la variation de la charge de travail peut être importante. Les enseignants ont généralement choisi des périodes creuses, où ils avaient le temps de remplir leur cahier-temps.

- Parfois, leur plaisir face à la réalisation d'une tâche ne leur permet pas toujours de réaliser réellement que celle-ci devrait être comptabilisée. Par exemple, une sortie personnelle dans un musée pour juger de son utilisation avec des élèves, c'est du travail même s'il peut être perçu comme du plaisir.

il faut vivre un métier, quel qu'il soit, pour vraiment le sentir et le comprendre dans toute sa complexité et dans toutes ses nuances.

Comment il serait encore possible de prolonger ma réflexion

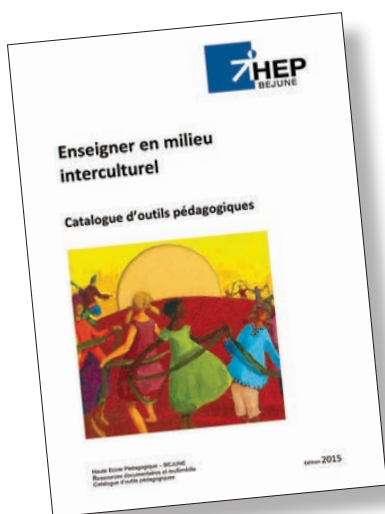
Mon travail a été réalisé sur une période de deux semaines et sur un échantillonnage de six enseignants, ce qui est une étude limitée sur le plan quantitatif. Il est bien évident que celle-ci pourrait être reprise dans l'optique d'une recherche plus grande. En outre, je pense qu'il serait judicieux de prendre aussi en compte les enseignants du cycle 1. En effet, lors de mes stages, je les ai souvent entendus affirmer avec un certain regret, principalement dans les écoles enfantines, que le métier n'était pas pris au sérieux. Avec ma courte expérience professionnelle, je dirais que dans ces niveaux, la préparation est différente mais qu'elle n'est pas moins prenante sur le plan de l'investissement. Voici donc différentes pistes d'élargissement de mon travail où l'on pourrait introduire des variantes dans la durée du temps analysé, dans le nombre d'enseignants questionnés ou dans les degrés ciblés

Et pour conclure, je pense qu'il faut vivre un métier, quel qu'il soit, pour vraiment le sentir et le comprendre dans toute sa complexité et dans toutes ses nuances. Mon travail de Bachelor m'a permis d'avoir une compréhension plus fine de ma future profession et de sentir encore plus à quel point j'y suis attachée.

Enseignants	Semaine 1	Semaine 2
Julien	9 heures 40 minutes	8 heures 40 minutes
Aida	14 heures 45 minutes	8 heures
Marcel	9 heures 5 minutes	13 heures 5 minutes
Isabelle	10 heures 40 minutes	9 heures 40 minutes
Noémie	30 heures 5 minutes	22 heures 15 minutes
Mégane	9 heures 10 minutes	6 heures 30 minutes

Un choix d'outils proposés par les médiathèques

Enseignement en milieu interculturel : catalogue d'outils pédagogiques



Accueillir un élève allophone, apprendre par immersion, bilinguisme, plurilinguisme, approches plurielles, français langue seconde (FLS), français langue étrangère (FLE), français langue de scolarisation (FLSco), vivre ensemble, interculturalité... Comment trouver des ressources pour soutenir le travail en classe ? Ce catalogue, réalisé par les médiathèques de la HEP-BEJUNE, est un élément de réponse : il recense de manière structurée une vaste sélection d'outils répartis dans différents rayons des médiathèques. Livres, films, revues spécialisées, livres de littérature jeunesse en français et en langues étrangères, jeux, kamishibais, tout y est... ou presque !

À découvrir sur notre site internet www.hep-bejune.ch, onglet médiathèque, puis « collections particulières ».

Le tour du monde des petits déjeuners



Tout le monde se réveille en bâillant... ou presque ! Mais en ce qui concerne le petit déjeuner, repas incontournable de la journée, les habitudes alimentaires sont très diverses, et parfois même étonnantes ! Savez-vous par exemple que les Chinois mangent des « œufs de 100 ans » au petit déjeuner ? Ce documentaire sous forme d'album nous invite à partir en voyage gastronomique à travers les continents. Il évoque aussi l'histoire de ce repas et sa place dans les différentes civilisations. La mise en page des textes sous forme d'encadrés courts, toujours illustrés par une saynète amusante, apporte de la légèreté à l'ouvrage. Un vrai régal et une belle ouverture au monde !

Senn, A. P. & Loiselet, C. (2014). Le tour du monde des petits déjeuners : pour un voyage gastronomique à travers les petits déjeuners... d'ici et d'ailleurs. Paris : Rue des enfants.

Grandes images – Vivre ensemble



Ce matériel pédagogique est composé de 13 posters illustrant de manière très colorée des situations scolaires ou familiales, sur le thème du « vivre ensemble », et d'un fichier d'exploitation sur CD-ROM. Chaque illustration propose une situation dans laquelle plus de 20 actions et comportements différents sont représentés. L'objectif est d'apprendre à reconnaître les règles de vie et de civilité, d'apprendre à exprimer ses propres comportements et de prendre conscience de son appartenance à un groupe. Ces images de grand format incitent à la parole car elles évoquent des scènes proches du vécu des enfants. Elles constituent un support motivant, efficace et émotionnellement fort pour eux. Voici un outil idéal pour enrichir le vocabulaire et acquérir des notions de lecture d'image.

Perret, M. & Granier, M. (2010). Grandes images – Vivre ensemble. Paris : Nathan.

Il était une fois des contes...



À travers 17 contes traditionnels de Normandie, du Québec, de Tahiti..., cet outil propose un voyage entre cultures et langues. Chaque conte est précédé de courtes activités permettant d'entrer progressivement dans son univers sous différents aspects (lexicaux, culturels...). Puis vient le conte lui-même, la lecture est facilitée par des notes de bas de page, un enregistrement sonore est disponible. Des exercices de compréhension, d'expression orale et écrite sont ensuite proposés, pour les niveaux A2 à C1 du CECR. Bien plus que le seul apprentissage du français, ces activités donnent la possibilité d'entrer dans le monde des contes, de s'interroger sur les différences de représentation, bref, de s'ouvrir au monde.

Denise, M. & Laugnie, A. (2015). Il était une fois des contes: histoires à lire, à écouter, à raconter (À lire, à dire). Grenoble: PUG.

J'apprends par les langues



Ce manuel propose une initiation par l'intercompréhension à six langues romanes (espagnol, français, italien, portugais, occitan, roumain), cela au moyen de 20 dossiers thématiques: la grenouille, les poids et mesures, l'électricité... Chaque dossier présente des activités différentes dans chacune de ces langues. Des ressources supplémentaires sont disponibles sur un site internet dédié.

Escudé, P. (dir.) (2008). J'apprends par les langues: manuel européen Euro-Mania: fichier de l'élève: 8-11 ans. Toulouse: SCEREN-CRDP Midi-Pyrénées.

Zooooooo



Le serpent mange des œufs, ylan yumurta yiyor, a serpente come ovos, die Schlange frisst Eier... Et l'éléphant, le rhinocéros, le

panda, le lion, le crocodile, le zèbre, le tigre, que mangent-ils? La réponse est donnée en français, italien, allemand, espagnol, portugais et turc dans six albums bilingues pour les petits.

Lefebvre, A. & Schmalz, S. (2015). Zooooooo. Porrentruy: Migridude.

Déliro linguo: le jeu de langues qui rend complètement fou!



Un jeu pour apprendre à dire « Merci », « Bonjour », « Au secours! » et plus de 20 autres expressions usuelles en russe, chinois, portugais, italien, allemand, hindi, japonais, anglais, espagnol, turc et arabe.

Erhard, H.-S. (2015). Déliro linguo: le jeu de langues qui rend complètement fou!. Chennevières-sur-Marne: Assimil.

Aline Frey, Micheline Friche

La médiathèque de Delémont ? J'y vais !

Sophie Golay Gasser

Voilà ! Ça y est !

Des murs clairs, un plancher de bois blond et des meubles blancs, de la lumière, une impression de grandeur et d'espace... la médiathèque de la HEP-BEJUNE a intégré ses nouveaux locaux, au rez-de-chaussée du Campus StrateJ à Delémont.

1 km de rayonnages (1044 m à la louche) + 2 services en un seul lieu : médiathèque et technique + 3 bureaux de prêt + 4 roues et 1 service de messagerie + 5 postes de consultation + 6 tables pour travailler seul ou en groupe (24 places) + 7 armoires pleines à craquer de matériel technique + 8 heures d'ouvertures quotidiennes + 9... parce que tout est neuf ! + 10 professionnels à votre service = la formule magique de la médiathèque de la HEP-BEJUNE !

Elle réunit dans le même espace tous les services proposés auparavant, tels que des malles d'expérimentation, des caisses de lecture, des exemplaires de lectures suivies, des moyens d'enseignement, des DVD, du matériel technique (informatique, image et prise de son).

Mais aussi... des couveuses, des coussins, un mixer, des échantillons de bois, du papier-mâché, des escabeaux, un parachute, une machine à café, une imprimante, des doudous dans une cabane, un cerveau, un livre poilu, un bac à sable – et toujours cette envie qu'a l'équipe en place de vous recevoir comme des hôtes de choix.

La collection de la médiathèque de la HE-Arc est venue étoffer cet inventaire à la Prévert, élargissant l'offre déjà en place avec des ouvrages traitant essentiellement du domaine de la santé et des soins.

La médiathèque est (presque) achevée, les bibliothécaires et les techniciens sont prêts à vous accueillir... il ne manque plus que vous pour commencer l'aventure. Passez donc à la médiathèque !



Les doigts dans le cerveau, une exposition à venir!

Fabienne Albrici

Je shoote dans un ballon? C'est mon cerveau qui pilote ma jambe. Je recule brusquement à la vue d'une araignée? C'est mon cerveau qui me dicte ce comportement. Je ne trouve pas la plaque de beurre dans le frigo? C'est mon cerveau qui me joue des tours. Je me souviens du pull que je portais lors de mon accident de vélo? C'est grâce à mon cerveau. Je salive à l'idée de venir visiter « Les doigts dans le cerveau »? C'est encore et toujours mon cerveau qui est dans le coup...

N'est-il pas temps de comprendre un peu mieux tout ça?

L'exposition annuelle 2017 des médiathèques, intitulée « Les doigts dans le cerveau », vous permettra de mieux comprendre le fonctionnement du cerveau sans vous prendre la tête.

Arthur, Norah, Blondie, Igor et Malia sont quelques-uns des sympathiques personnages de cette exposition qui déploieront leur cerveau à livre ouvert, afin de vous faire prendre conscience du travail extraordinaire des 100 milliards de neurones qui s'agitent entre vos deux oreilles.

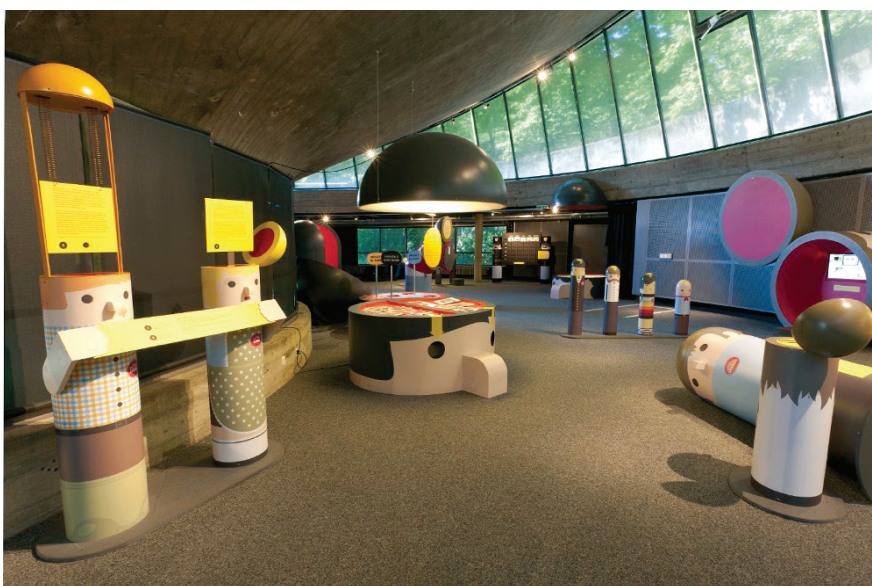
Nul besoin d'être un cerveau pour comprendre certaines facultés neurologiques. Cette exposition hautement interactive, constituée essentiellement de manipulations, d'expériences et de jeux, s'adresse à un large public et convient tout particulièrement aux enfants dès 7 ans.

Réalisée par l'Espace des inventions à Lausanne, avec la collaboration du service de neuropsychologie et de neuroréhabilitation du CHUV, cette exposition est lauréate du Prix Expo 2011 de l'Académie Suisse des Sciences Naturelles.

L'exposition prendra ses quartiers en premier lieu à la médiathèque de Delémont du 20 février au 28 avril 2017. Puis les cerveaux s'exileront à la médiathèque de La Chaux-de-Fonds du 8 mai au 30 juin 2017 et termineront leur tournée à Bienne du 7 août au 6 octobre 2017.

Vous trouverez de plus amples informations dès février 2017 sur notre site www.hep-bejune.ch.

Alors, envie de venir mettre vos doigts dans le cerveau?





Oishi Green
Tea
Fl. 2.-Fr.

Oishi Green
Tea
Fl. 2.-Fr.

Oishi Green
Tea
Fl. 2.-Fr.

Getränke
2.-Fr. pro Fl.



ai Cherry
tomaten
2.50Fr.

Bund
Auberginen
Pack 3.50Fr.

Baby Mais
Pro Pack 2.50 Fr.

Zuckererbsen
Pro Pack 2.50 Fr.

Frische Pfeffer
Pack 3.50Fr.



Bitterlemon
1 Kg. 12.-Fr.



Koriander
Pack 2.50Fr.

Münze
Pack 2.50Fr.

Europeangras
Pack 2.50Fr.

Basilikum
(scharfe)
Pack 2.50Fr.



FOCO MANGO Jugo de Mango
PASSION FRUIT
GRASS JELLY DRINK
Yeo's SOY

Getränke 1.80 Fr. pro Dose
Sojamilk Pack 2.—Fr.
Getränke Dose 1.80 Fr.
Sojamilk Dose 1.60 Fr.
Getränke 1.80 Fr. pro Dose
Getränke 1.80 Fr. pro Dose

Enoki Mushroom Pack 2.50Fr.
Frische Tamerind Pack 2.50Fr.

Enoki Mushroom Pack 2.50Fr.
Mushroom Japon Pack Fr.
Shimji Pilze 3.50Fr.P

basilikum Pack 2.50Fr.
Pack 2.50Fr.
Pack 2.50Fr.
Pack 2.50Fr.

en marge

Les étudiants évaluent la qualité de la formation secondaire : verdict !

Alexia Stumpf et Paul-André Garessus

Dans cet article, nous présentons les résultats qualitatifs et quantitatifs d'une enquête menée auprès des étudiants et destinée à l'évaluation systématique « de fin de formation » de la Formation secondaire de la HEP-BEJUNE. Cette enquête fait partie du système qualité de l'institution. Elle se présente sous la forme d'un questionnaire, composé essentiellement de questions fermées et d'un volet de questions ouvertes, envoyé aux étudiants au terme de leur formation.

Dans cet article, nous présentons les résultats d'une enquête menée auprès des étudiants et destinée à l'évaluation systématique « de fin de formation » de la Formation secondaire. Cette enquête fait partie du système qualité de la HEP-BEJUNE. Elle se présente sous la forme d'un questionnaire, composé essentiellement de questions fermées, ainsi que d'un volet de questions ouvertes, envoyé aux étudiants au terme de leur formation.

Cette démarche qualité est orientée vers l'amélioration des prestations internes et externes de l'établissement. Les résultats de cette enquête sont destinés à la direction de la Formation secondaire et lui servent, en complément d'autres outils, à obtenir un feedback étendu sur la formation dans une perspective globale de pilotage par la qualité.

La qualité en formation est-elle toujours un tabou ? Nous tenterons de répondre à cette interrogation, dans un premier temps. Puis nous présenterons la démarche, ainsi que l'outil utilisé pour réaliser cette enquête. Un aperçu des résultats sera ensuite proposé, suivi de quelques pistes d'interprétation possibles. Pour ne pas conclure, nous formulerons des perspectives d'action.

1. La qualité en formation : un tabou ? Contrôle ou reconnaissance ?

Évoquer la qualité dans le monde de l'enseignement et de la formation laisse rarement les acteurs indifférents. Ces réactions, souvent émotionnelles, s'expliquent par le fait que qualité rime avec évaluation, voire contrôle, mais aussi parce que la spécificité de la sphère de l'enseignement rend difficile la définition de résultats attendus et floue la répartition des responsabilités entre les acteurs. C'est pourquoi les enseignants « réclament le privilège d'échapper à ce qui semble la condition commune dans le monde du travail » (Perrenoud, 2005, p. 208).

Malgré cette résistance intrinsèque, les pratiques d'évaluation se sont répandues dans le monde de l'enseignement. On y identifie deux visées principales (Romainville, 2009) : une visée de contrôle, qui peut servir des décisions administratives (engagement ou promotion d'enseignant, attribution de cours...), et une visée de reconnaissance. C'est cette seconde visée que promeut De Ketele (2011, p. X) : « C'est [...] faire preuve de cécité et ne pas voir qu'à côté de l'évaluation et du souci d'amélioration qui doit en résulter, est défendu le principe de la valorisation de l'enseignement et donc des enseignants. »

Aussi, consciente que la mise en œuvre de démarches d'évaluation de la qualité ne peut exclure totalement l'une ou l'autre de ces visées, la direction de la formation secondaire tente d'adopter une posture de reconnaissance. C'est dans cet esprit que les outils et démarches présentés ici sont mis en œuvre.

En réponse aux crispations évoquées, il est nécessaire de préciser à quoi servent les résultats du processus d'évaluation de la formation : trop souvent confondue avec le contrôle et la mesure, l'évaluation est un processus qui consiste à recueillir un ensemble d'informations (...), à confronter par une démarche adéquate cet ensemble d'informations à un ensemble de critères (...) et à attribuer une signification aux résultats de cette confrontation en vue de pouvoir fonder et valider une prise de décision cohérente avec la fonction visée par l'évaluation (De Ketele, 2014, p. 117).

Concrètement, la direction de la formation s'attelle à récolter des informations au travers de différents canaux et outils, auprès de l'ensemble des acteurs, pour construire une image objective de la réalité afin d'orienter son action. Nous présentons maintenant l'un de ces outils.

2. L'évaluation de fin de formation : quoi et comment ?

Les étudiants ont une place privilégiée dans le processus d'évaluation de la formation. Le recueil de leurs perceptions à l'issue de la formation se fait par un questionnaire subdivisé en sept domaines¹ comportant 46 questions fermées complétées par huit questions ouvertes visant à appréhender leur sentiment de compétence.

Il a été utilisé pour la première fois par la direction actuelle de la filière secondaire en 2014. Au cours de l'année 2015-16, une étude approfondie du questionnaire a été menée au moyen de différentes grilles d'analyse pour aboutir à la version actuelle.

Un tel outil de récolte d'information ne contribue au développement de la qualité que s'il s'accompagne, en amont et en aval, d'actions permettant de favoriser son bon fonctionnement, de communiquer ses résultats et d'intégrer les mesures régulatrices issues de l'interprétation des résultats. Suivant les recommandations de Romainville et Coggi (2009), une présentation détaillée et comparative des résultats 2014 et 2015 puis 2015 et 2016 a été faite aux formateurs, afin qu'ils échangent sur les interprétations possibles et proposent des remédiations. Les résultats et démarches entreprises ont également été communiqués aux étudiants ayant participé à l'enquête. En 2016, la présentation des résultats suivra les mêmes principes. En ayant fait passer l'enquête en présentiel et renforcé l'explication des enjeux auprès des répondants, la représentativité des résultats 2016 a pu être significativement améliorée.

3. Ce que révèle l'enquête

L'enquête débouche sur des résultats quantitatifs et qualitatifs. Comme annoncé, les mesures initiées pour augmenter le taux de réponse ont bien fonctionné : de 2015 à 2016, ce taux est passé de 23,2% à 74,7%.

3.1. Point de vue quantitatif

Bien que difficile à interpréter, la moyenne globale pour un tel questionnaire est un indicateur intéressant dans une perspective pluriannuelle. Ceci dit, sachant que la valeur 4 correspond à l'adhésion totale du répondant à un indicateur de qualité (1 correspondant à son désaccord total), on observe une légère augmentation de la valeur

moyenne d'un dixième de point en parallèle d'une réduction de l'écart-type :

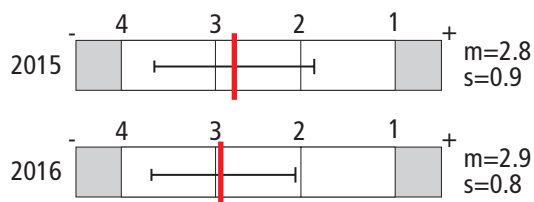


Figure 1 : Évolution sur un an de l'indicateur global de la perception par les étudiants

Sélectionner partiellement des résultats par domaine est ardu mais nécessaire ici. Nous avons donc privilégié des items pour lesquels la perception des étudiants est fortement marquée, positivement ou négativement.

3.1.1 Ce qui est plutôt bien perçu...

Notons d'abord que c'est le domaine « infrastructure et organisation de la formation » qui obtient le plus haut score de l'enquête avec un indicateur global de perception à 3,4.

- Encadrement

Ce domaine concerne l'encadrement des étudiants par les formateurs de la HEP (FHEP) ou dans les établissements de stages (FEE : formateurs en établissement) :

Les formateurs maîtrisaient les contenus de leurs enseignements :

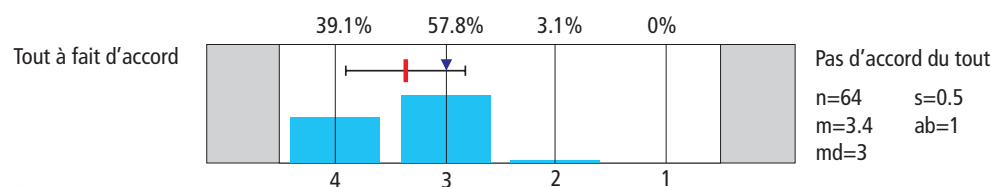


Figure 2.

Les conseils donnés lors des visites par les FHEP vous semblent utiles et adaptés à votre situation :

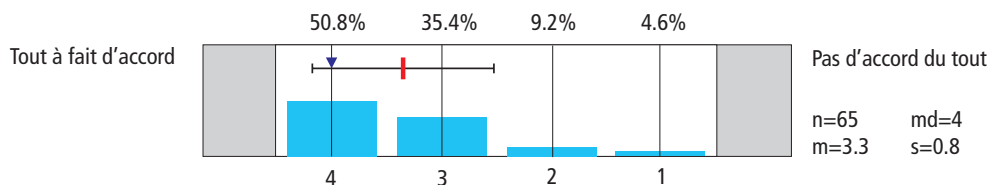


Figure 3 : Les apports du FEE ont contribué à ma formation :

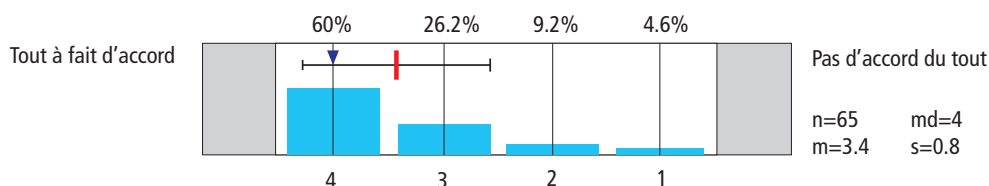


Figure 4.

- Contenus des curricula

Les contenus de formation permettent de maîtriser la didactique de la discipline que j'aurai à enseigner :

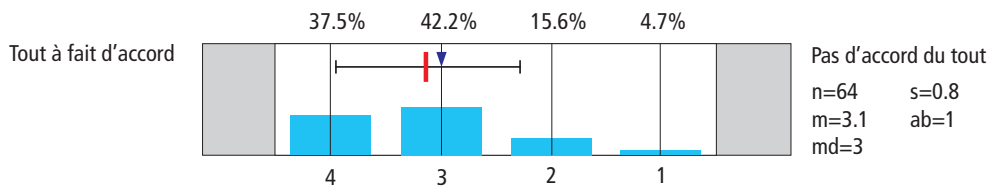


Figure 5.

3.1.2 ... et moins bien perçu

Même si la perception par les étudiants des activités de recherche intégrées à la formation progresse, ce domaine reste celui qui obtient les résultats les moins élevés.

La recherche est intégrée de manière à faire sens dans les contenus de cours :

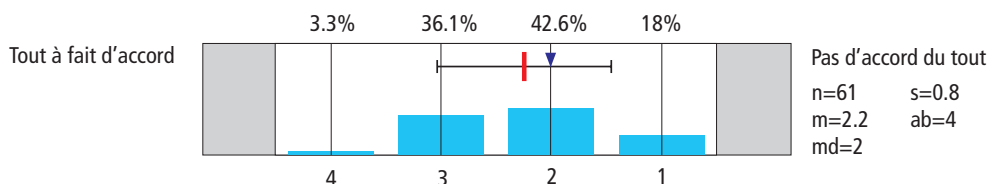


Figure 6.

L'élaboration d'un travail de recherche fait sens pour l'étudiant :

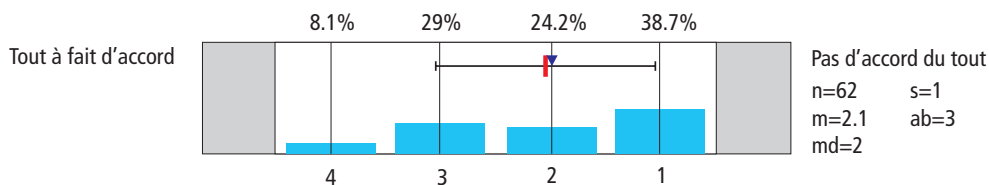


Figure 7.

3.2 Point de vue qualitatif

Les réponses aux questions ouvertes affinent les perceptions des étudiants. Voici quelques morceaux choisis parmi les éléments saillants :

Les deux éléments les plus plébiscités par les étudiants sont les didactiques et les stages :

« Les deux cours de didactique constituent pour moi le point fort de mes études à la HEP. Ils m'ont apporté ce qu'il fallait dans l'immédiat, c'est-à-dire un regard critique et des propositions à exploiter en pratique . »

« Les stages, les stages et les stages (et parfois la didactique). »

Les deux éléments dépréciés les plus cités sont la recherche et l'obligation de présence aux cours :

« Présences obligatoires : à notre âge, nous avons des frais à couvrir ; comment est-ce possible de travailler à côté des études alors que nous devons être présents en classe ? »

Relevons, dans cette citation, le glissement depuis le souhait de travailler parallèlement aux études vers celui de mobiliser le temps de la formation à cet effet.

Les étudiants identifient également les éléments de la formation qu'ils mobilisent dans leurs pratiques.

Est-il dès lors étonnant que le cours de « gestion de classe » soit le plus convoqué ? Il est ex aequo avec les didactiques. Juste un peu plus loin arrivent les échanges avec les FEE. Ces deux dernières ressources sont également les plus citées pour développer les apprentissages des élèves.

Peu de commentaires vont dans le sens d'une absence d'éléments à mobiliser dans ce cadre.

Les échanges jugés positifs avec les FEE s'étendent aux didacticiens et aux pairs. La dimension informelle de la formation semble donc largement formative :

« Les stages avec les commentaires de mes FEE et de mes didacticiens. Ils m'ont permis de me rendre plus attentive à certains détails, à anticiper les questions/réactions des élèves. De cette manière, j'ai pu proposer un enseignement plus adapté aux élèves et donc permettre un meilleur apprentissage. »

4. Quand le changement de statut ne s'opère pas complètement

Globalement, on constate que les rapports à la formation sont personnels et liés aux parcours et à la socialisation des étudiants.

On note que le passage du statut de l'étudiant à l'étudiant-enseignant, puis à l'enseignant débutant n'est pas perçu dans toutes ses dimensions par les répondants. Tout se passe comme si certains se considéraient d'emblée comme des professionnels et endossaient difficilement le statut de l'étudiant-enseignant. Ainsi, au terme de leur formation, d'aucuns restent encore très imprégnés du modèle universitaire et peinent à concevoir l'obligation de présence exigée pour certains cours. On constate également que les étudiants sont en attente de réponses pratiques, des stratégies de survie, destinées à répondre à leurs besoins immédiats, ce qui ne constitue qu'une partie des enjeux de la profession. Ceci explique peut-être pourquoi ils ne perçoivent pas nécessairement le sens des curricula et de la recherche en particulier.

Toutefois, des indicateurs du développement de l'identité professionnelle sont présents dans les perceptions des étudiants. Ils envisagent par exemple le regard réflexif sur la pratique comme une composante professionnelle et perçoivent la contribution des échanges informels dans la construction de cette identité, dont la formation initiale n'est donc pas le seul contributeur.

5. Pour ne pas conclure...

Gardons à l'esprit que l'impact d'une telle démarche d'évaluation sur la qualité des apprentissages des étudiants dépend de nombreux facteurs qui lui sont externes (état d'esprit et parcours des étudiants, autonomie de la direction, perception du processus d'évaluation lui-même, etc.). Il faut éviter des généralisations hasardeuses car une telle enquête consiste en un recueil de perceptions des étudiants, qu'il s'agit de croiser avec d'autres sources d'information afin de donner davantage de solidité aux pistes interprétatives et de chance de succès aux mesures envisagées.

Pour être cohérents avec ce qui précède, la direction et les formateurs de la Formation secondaire œuvrent à donner du sens aux contenus de formation, notamment en les explicitant et en les réinterrogeant. En communiquant aux acteurs concernés les résultats de cette enquête et en les impliquant à chaque étape et à leurs niveaux dans une perspective d'amélioration continue, nous faisons le pari de la reconnaissance du rôle et de l'impact de chacun sur la formation. On tente ainsi de s'écarter davantage d'une visée de contrôle.

Notes

1. Professionnalité et identité professionnelle ; Contenus des curricula ; Encadrement ; Stages ; Travail écrit de recherche/mémoire ; Infrastructures et organisation de la formation ; Employabilité au sortir de la HEP

Références

(la totalité des références bibliographiques est consultable sur le site www.hep-bejune.ch)

De Ketele, J.-M. (2014). Évaluation des systèmes de formation. In A. Jorro. (Ed.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp.117-120). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

De Ketele, J.-M. (2011). Préface. In H. Bernard. (Ed.), *Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur ?* (pp. IX-X). Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique.

Perrenoud, P. (2005). *Obligation de compétence et analyse du travail : rendre compte dans le métier d'enseignant*. In C. Lessard & P. Meirieu (Eds.), *L'obligation de résultats en éducation*. (pp. 207-232). Bruxelles : De Boeck.

On constate également que les étudiants sont en attente de réponses pratiques, des stratégies de survie, destinées à répondre à leurs besoins immédiats, ce qui ne constitue qu'une partie des enjeux de la profession.

Du 31 octobre au 18 décembre 2016

lundi au vendredi, de 8h00 à 17h30

ouvertures spéciales

les 16, 17 et 18 décembre 2016

Exposition L'œil en face du trou

HEP-BEJUNE, Médiathèque,
site de Delémont

7 décembre 2016 de 14h00 à 16h00

Exposé scientifique : Relations inter- ethniques et réussite scolaire

Par Alessandro Bergamaschi, Université de
Nice Sophia Antipolis, France

HEP-BEJUNE, site de Delémont

7 décembre 2016 de 16h30 à 18h30

Café pédagogique : espace de débat autour de la parution de la revue *Enjeux pédagogiques* sur les langues et l'interculturalité (n° 27), organisé par le département des publications

HEP-BEJUNE, Médiathèque,
site de Delémont

Du 9 janvier au 3 mars 2017

du lundi au vendredi, de 9h00 à 17h00

vernissage le mardi 10 janvier 2017
à 17h30

Exposition Musée du ski itinérant

HEP-BEJUNE, Médiathèque,
site de Bienne

25 janvier 2017 de 14h00 à 16h00

Conférence-débat : Éducation, savoirs et culture pour tous

Par Philippe Meirieu, Université Lumière
Lyon 2, France

HEP-BEJUNE, site de Bienne

8 février 2017 de 14h00 à 16h00

Les maquettes archéologiques de l'Âge du Bronze

HEP-BEJUNE, Médiathèque,
site de La Chaux-de-Fonds



agenda

Du 20 février au 28 avril 2017
du lundi au vendredi, de 8h00 à 17h30
inauguration et visite guidée
sur inscription mercredi 22 février à 17h00

Exposition Les doigts dans le cerveau

**HEP-BEJUNE, Médiathèque,
site de Delémont**

+

Du 8 mai au 30 juin 2017
du lundi au vendredi, de 9h30 à 18h00
inauguration et visite guidée
sur inscription le mardi 9 mai à 17h30

**HEP-BEJUNE, Médiathèque,
site de La Chaux-de-Fonds**

23 février 2017 de 14h15 à 16h45

Séminaire scientifique: Didactique des disciplines et didactique comparée

par Francia Leutenegger

**HEP-BEJUNE,
site de La Chaux-de-Fonds**

22 mars 2017 14h00

Atelier technique – projet vidéo en classe, quelles ressources?

**HEP-BEJUNE, Médiathèque,
site de Delémont**

5 avril 2017 de 14h00 à 16h00

Exposé scientifique: L'approche triadique pour le développement professionnel des enseignants

Par Maria Beatrice Ligorio, Université de
Bari, Italie

HEP-BEJUNE, site de Bienne

20 avril 2017 de 9h30 à 16h00

Journée d'étude: Innover en formation des enseignants

HEP-BEJUNE, site de Bienne
organisée par Stéphanie Boéchat-Heer
et Marcelo Giglio

10 mai 2017 de 14h15 à 16h30

Conférence-débat: Les paradigmes de la créativité et de leurs conséquences pour l'éducation

Par Vlad Petre Glaveanu, Université
d'Aalborg, Danemark

HEP-BEJUNE, site de Bienne

Francesco Arcidiacono est professeur et responsable du Département de la Recherche à la HEP-BEJUNE. Il dirige différents projets nationaux et internationaux autour de questions éducatives concernant la professionnalisation de l'enseignement, l'hétérogénéité scolaire et les relations école-famille.
francesco.arcidiacono@hep-bejune.ch

Josette Baume est enseignante 1-2PH. Après dix ans d'enseignement, elle effectue une formation d'assistante en information documentaire. Elle retrouve ensuite le chemin de l'école et enseigne actuellement à Delémont dans des classes à forte mixité culturelle.
josette.baume@ju.educanet2.ch

Stéphanie Boéchat-Heer est responsable du département des publications, responsable de projets de recherche et coordinatrice de l'Unité de recherche « Innovation et Technologie de l'apprentissage » à la HEP-BEJUNE.
stephanie.boechat-heer@hep-bejune.ch

Melanie Buser est responsable de projets à la HEP-BEJUNE et post doctorante à l'Université de Montréal, est la conceptrice et la coordinatrice du CAS « Éducation & Plurilinguisme – Bildung & Mehrsprachigkeit » (HEP-BEJUNE), ainsi que de la future filière bilingue à l'enseignement primaire « Formation primaire bilingue / Bilingualer Studiengang (HEP-BEJUNE & IVP PHBern) ».
melanie.buser@hep-bejune.ch

Claudine Chappuis est responsable du service Communication à la HEP-BEJUNE.
service.communication@hep-bejune.ch

Aline Frey est bibliothécaire dans les médiathèques de la HEP-BEJUNE et responsable de l'acquisition des ressources en « français langue seconde ».
aline.frey@hep-bejune.ch

Micheline Friche est bibliothécaire dans les médiathèques de la HEP-BEJUNE et responsable de l'acquisition des ressources dans le domaine de « l'interculturel ».
micheline.friche@hep-bejune.ch

Laurent Gajo est professeur à l'Université de Genève, où il dirige l'École de langue et de civilisation françaises. Spécialiste de didactique du plurilinguisme et de politique linguistique, il a conduit de nombreuses recherches en Suisse et à l'étranger dans le domaine de l'enseignement bilingue.
laurent.gajo@unige.ch

Paul-André Garessus est adjoint au responsable de la Formation secondaire et professeur à la HEP-BEJUNE.
paul-andre.garessus@hep-bejune.ch

Brigitte Gerber est chargée d'enseignement en didactique de l'anglais à l'Institut universitaire de formation des enseignants du secondaire (IUFE), à l'Université de Genève. Elle coordonne actuellement l'initiative « Valoriser les classes multilingues » auprès du CELV.
brigitte.gerber@unige.ch

Sophie Golay Gasser est bibliothécaire et responsable de la médiathèque HEP-BEJUNE de Delémont.
sophie.golaygasser@hep-bejune.ch

François Gremion est formateur et chercheur à la HEP-BEJUNE, a soutenu le 12 février dernier, à l'Université de Genève, une thèse en vue de l'obtention du grade de docteur en sciences de l'éducation intitulée « La fonction de soutien de la reconnaissance à la construction des savoirs professionnels ».
francois.gremion@hep-bejune.ch

Patricia Groothuis est formatrice et adjointe au responsable de la Formation primaire à la HEP-BEJUNE. Ce rôle lui donne notamment la possibilité de réaliser des événements en lien avec la vie scolaire et l'actualité pédagogique. La Semaine des médias en fait partie.
patricia.groothuis@hep-bejune.ch

Michaela Knuchel-Bossel est enseignante d'allemand au Gymnase français de Bienne et chargée d'enseignement à la HEP-BEJUNE pour la formation didactique plurilingue à l'occasion de l'introduction du nouveau MER Der grüne Max.
M.Knuchel-Bossel@hep-bejune.ch



Karine Lichtenauer est collaboratrice scientifique de l'unité de coordination Scolarité obligatoire au Secrétariat général CDIP. lichtenauer@edk.ch

Maria de Lurdes Santos Gonçalves, PhD en didactique des langues, est coordinatrice de l'enseignement portugais en Suisse depuis 2013. Responsable de la formation continue des enseignants de LH, elle s'intéresse au développement professionnel, aux approches didactiques plurielles, au plurilinguisme et à l'interculturalité. maria.goncalves@camoes.mne.pt

Jean-Steve Meia, Dr ès sciences, est professeur à la HEP-BEJUNE et responsable de la Formation secondaire depuis 2012. Il s'attache à développer une formation professionnalisante, qui réponde aux besoins de l'enseignant débutant et qui promeuve les valeurs humanistes de l'école. jean-steve.meia@hep-bejune.ch

Céline Miserez-Caperos est assistante de recherche à la HEP-BEJUNE. celine.miserez@hep-bejune.ch

Françoise Pasche Gossin est professeure en sciences de l'éducation, coordinatrice de la formation à la recherche et chercheure à la HEP-BEJUNE. francoise.pasche-gossin@hep-bejune.ch

Aline Rouèche est professeure-formatrice en didactique du français retraitée. Elle a participé à la commission d'analyse et d'élaboration des moyens d'enseignement/apprentissage romand pour le Cycle 1. Elle a conçu et mis en œuvre divers cours dans tous les domaines de l'entrée dans l'écrit. aline.roueche@yahoo.fr

Régine Roulet est didacticienne de l'allemand, du plurilinguisme, du français langue seconde et des sciences de l'éducation à la HEP-BEJUNE. Elle est responsable de projet à la Formation continue et est en charge de la formation « Didactique plurilingue à l'occasion de l'introduction des nouveaux MER d'allemand ». regine.roulet@hep-bejune.ch

Alexia Stumpf est adjointe au responsable de la Formation secondaire et chercheure à la HEP-BEJUNE, au sein de l'unité de recherche Professionnalisation de la formation des enseignants et recomposition identitaire. alexia.stumpf@hep-bejune.ch

Ariane Tonon est responsable de projets de formation continue dans les domaines des langues et de l'interculturalité à la HEP-BEJUNE. Elle préside le groupe interfilières chargé du développement de ces sujets dans la formation des enseignants et participe à la mise en œuvre des politiques de formation aux niveaux romand et national. ariane.tonon@hep-bejune.ch

Sophie Willemin est logopédiste et formatrice à la HEP-BEJUNE, notamment dans le cadre du Master en Enseignement Spécialisé pour les cours « langage et communication ». sophie.willemin@hep-bejune.ch



ISSN 1661-5735



27

9 771661 573004

NET WT. 5 KGS.

HOM THƯỢNG HẢO HẠNG
WHITE SCENTED RICE
HOM MALI RICE



雙龍商標

BRAND
HAILA



TW
PROD