

ENJEUX PÉDAGOGIQUES

DOSSIER

Elèves d'aujourd'hui :
multiculturalité –
hétérogénéité

REMERCIEMENTS

L'équipe de rédaction du Bulletin adresse ses vifs et sincères remerciements à toutes les autrices et à tous les auteurs, ainsi qu'à toutes les collaboratrices et tous les collaborateurs qui ont permis l'édition et la diffusion de ce numéro de « ENJEUX PÉDAGOGIQUES ».

Porrentruy, février 2008

Les opinions exprimées dans les articles du dossier n'engagent que leurs auteurs

IMPRESSUM

Rédacteur en chef
Pierre-Daniel Gagnebin

Mise en page
Claude Chappuis

Relecture
Stéphane Martin

Crédit photographique
Couverture et pages 2, 3, 4, 5, 9, 10, 17, 20, 24, 26, 29, 39, 45, 48, 53, Mona Ditisheim
Page 1, Darrin Vanselow et Mona Ditisheim
Page 6, Chantal Calpe
Page 7, Livia Büchi
Pages 14, 22, 40, Pierre-Daniel Gagnebin
Pages 31, 32, Marie-Claude Gillard
Pages 36, 37, Charly Maurer
Pages 42, 43, Marc Thorens
Page 50, Marjorie Etter
Page 51, Andry Huguenin
Page 52, Erica Branca
Page 54, Sabrina Devinenti et Andreia Carvalho Faria
Page 56, Neva Lopez

Impression
IOP Imprimerie de l'Ouest SA
2034 Peseux

Editorial

ENJEUX PÉDAGOGIQUES

Les élèves d'aujourd'hui : multiculturalité, hétérogénéité
Pierre-Daniel Gagnebin 1

Chroniques

Formation secondaire

Une Table de concertation pour la formation secondaire, Mona Ditisheim 2

Formation continue

Master en enseignement spécialisé, Formation F3MITIC
Formation complémentaire -2+2, Bernard Renevey 4

Ressources documentaires et multimédia

Trajets en commun : Textes et poèmes d'Ulrike Blatter, Chantal Calpe 6

Mes coups de coeur, Livia Büchi 7



Les élèves d'aujourd'hui : multiculturalité, hétérogénéité

Approches interculturelles de l'éducation : émergence, spécificités nationales et perspectives, Abdeljalil Akkari 8

Les élèves étrangers au cœur de la question pédagogique: Emergence d'une nouvelle « catégorie-problème », Geneviève Mottet 14

Multiculturalité: Maîtrise de la langue locale et ouverture à la diversité
Jean-François de Pietro 16

Langue locale et langues d'origine : Problématique éducative et discours politiques, Marinette Matthey 20

Multiculturalité : Sans hétérogénéité, Françoise Lorcerie 21

Sans sciences et sans modèles : Quel lendemain pour les élèves francophones de minorités ethnoculturelles de l'Ontario ? Mujawamariya Donatille 23

Quels sont les effets de la pédagogie différenciée sur la réussite des élèves ? Une analyse des recherches, Véronique Jobin et Clermont Gauthier 25

Multiculturalité : Comment former les enseignants à la prise en compte de cette réalité ? Andrea Young 27

Enrichir le terreau des apprentissages langagiers, Mona Ditisheim 28

La diversité culturelle dans le quotidien de la dimension artistique
Marie-Claude Gillard 31

Multiculturalité des élèves et éducation musicale, Georges-Alain Schertenleib 33

Productions et réflexions partagées entre élèves : quelques avantages de l'hétérogénéité, Marcelo Giglio 34

Une éducation interculturelle ouverte sur la société, Charly Maurer 36

Les livres bilingues : nouvelles ressources, nouvelles pratiques en classe ?
Christiane Perregaux et Carole-Anne Deschoux 38

La migration : histoire de personnes, histoire de livres
Maria Luisa Vannotti 40

À la découverte d'un enseignement différent, Marc Thorens 42

Enseigner aux enfants venus d'ailleurs : l'expérience québécoise
M'hammed Mellouki 44

Saïgon – La Chaux-de-Fonds, Jean-Marie Tran 46

Le Master trinational en Plurilinguisme fait des adeptes, Delphine Rault 47

Billet d'humeur : Maudits mots dits !, Mona Ditisheim 48

Entretiens

Marjorie Etter 50

Andry Huguenin 51

Erica Branca 52

Nadia Rufener 53

Sabrina Devinenti 54

Andreia Carvalho Faria 54

Neva Lopez 55

ENJEUX PÉDAGOGIQUES

Les élèves d'aujourd'hui : multiculturalité, hétérogénéité



ENJEUX PÉDAGOGIQUES consacre le dossier de son huitième numéro à la réalité des classes d'aujourd'hui. Le temps est révolu, dans la grande majorité des circonscriptions scolaires, où l'enseignant rencontrait une population homogène, constituée d'enfants « du village ». En Suisse, comme dans la plupart des pays qui nous entourent, comme en Amérique du Nord, les différentes communautés linguistiques et culturelles se côtoient et fréquentent, avec plus ou moins de bonheur, les mêmes établissements scolaires. Sur ce plan, comme sur d'autres registres, la réalité quotidienne de l'enseignant a fortement évolué durant ces trente dernières années. Celui-ci ne peut plus s'appuyer sur un référentiel local monoculturel. Le métier a changé et son exercice s'est complexifié. Geneviève Mottet, qui exprimera sa position dans nos colonnes, l'affirme dans une étude qu'elle a conduite à Genève (2007): « la multiculturalité des classes semble avoir eu une influence objective sur les pratiques pédagogiques des enseignants, mais elle peut aussi devenir un handicap ».

Abdeljalil Akkari, dans l'article qui ouvre le présent dossier, souligne un paradoxe relevé par Galisson (1994): « l'interculturel aujourd'hui est un peu l'Arlésienne de la discipline: tout le monde en parle, mais personne n'a encore vu fonctionner la chose à la satisfaction du plus grand nombre! Il y a comme un brouillard autour du mode d'emploi ».

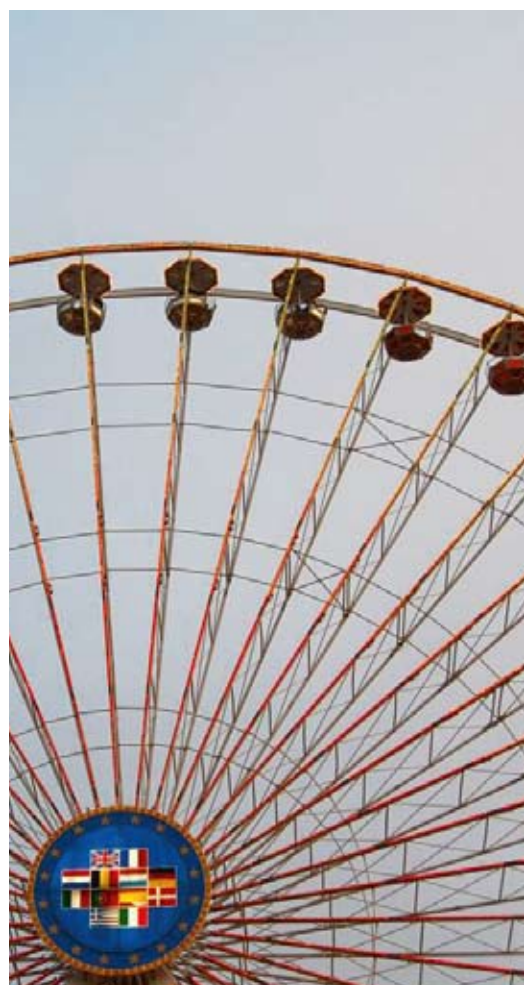
Par ailleurs, l'emploi approximatif de termes voisins comme « interculturel, multiculturel, transculturel » recouvrant des phénomènes différents ajoute à la confusion globale qui règne dans ce vaste champ de réflexion.

Qu'en est-il véritablement? Quelles approches sont privilégiées dans le monde de l'éducation? Quels sont les effets observés? Quelles perspectives adoptent les politiques éducatives? La position des chercheurs est-elle homogène et rejoint-elle celle des enseignants de terrain? L'agitation politique et les mouvements populistes relayés par les médias ont-ils une influence sur le climat de l'école? En effet, comme le regrette M. Bernard Soguel, conseiller d'État neuchâtelois, à l'occasion de la remise du prix

Salut l'étranger! « le climat actuel de xénophobie et de racisme est comparable à celui du début des années 1970, lors de l'initiative Schwarzenbach. » Qu'en pensent les futurs enseignants, confrontés durant leurs stages à des environnements très contrastés?

C'est à l'examen de ces questions que ce huitième numéro vous invite, en souhaitant que nos lecteurs y trouvent matière à alimenter leur réflexion et à étayer leur pratique professionnelle.

Pierre-Daniel Gagnebin
Rédacteur en chef



Formation secondaire

Une Table de concertation pour la formation secondaire

La formation pratique des enseignants requiert une étroite collaboration entre les milieux scolaires et l'institution de formation. En effet, si les stages sont pensés et planifiés à la HEP (objectifs, évaluation, etc.), ils se déroulent dans les écoles, avec une forte implication des directions et des enseignants qui reçoivent les stagiaires (formatrices et formateurs en établissement).

Une des spécificités de la formation des enseignants secondaires de l'espace BEJUNE est de travailler avec des milieux scolaires très divers : écoles secondaires de l'école obligatoire, dont la structure et l'organisation des études varie d'un canton à l'autre; lycées et gymnases de l'enseignement secondaire supérieur; écoles supérieures de formation professionnelle. Les visions de la formation, les contraintes et les attentes diffèrent donc passablement selon les cantons et les établissements.

De nombreux contacts ont toujours existé entre la HEP et les milieux scolaires : contacts individuels, au sein de groupes de travail, ou dans le cadre d'une ville ou d'une région. Mais compte tenu de la complexité des réseaux cantonaux et intercantonaux, et de certaines – humaines – défaillances dans la systématique de la communication (qui informe qui, et de quoi), il est apparu indispensable de regrouper des représentants de tous nos partenaires institutionnels, afin de leur

donner une information cohérente et complète, de comprendre leurs attentes et d'écouter leurs suggestions. La Table de concertation est née à l'initiative du recteur de la HEP, Maurice Tardif.

Les objectifs de la Table de concertation se déclinent autour de la formation pratique des étudiants: organisation, supervision, évaluation des stages; rôle, statut et formation des formateurs en établissement (FEE), spécificité des établissements partenaires de la formation. La HEP, comme toute institution, trouve son équilibre à la manière des mobiles qui décorent les chambres d'enfant : une pichenette sur l'un des pôles provoque inévitablement un mouvement total de tous les éléments du mobile. Ainsi un changement au niveau de la structure des stages par exemple nécessiterait un rééquilibrage de l'ensemble de la formation. C'est pourquoi d'autres thèmes seront aussi abordés : les questions liées aux fondements de la formation, les besoins en main-d'œuvre pour les années à venir, les exigences de la CDIP pour la reconnaissance du titre, pour citer les principaux.

La Table de concertation est présidée par la doyenne de la formation secondaire, Madame Marie-Thérèse Erard-Badet. Sont associés aux travaux : les membres du décanat de la formation secondaire, des représentants des Départements de l'instruction publique des trois cantons, des représentants tricantonaux des directions des écoles secondaires et des écoles supérieures, ainsi qu'un représentant de l'Université de Neuchâtel, notre partenaire du Certificat préparatoire à la formation d'enseignants. Le recteur de la HEP participe d'office aux réunions.

Une première rencontre a eu lieu au mois de septembre, qui a permis de s'entendre sur un calendrier de rencontres et des objectifs prioritaires. Les représentants de la CODES-BEJUNE¹ ont présenté une liste de thèmes que leur groupe de référence souhaite débattre. La rencontre du mois de décembre a permis d'entrer dans le vif du sujet, en examinant une autre demande : certains directeurs neuchâtelois demandent, de manière insistante, que l'on repense la formation pratique et réintroduise des stages continus en responsabilité durant toute l'année scolaire.

Modification de la structure de formation

L'implication des étudiants dans un stage continu durant toute l'année dans une branche et un





niveau, en parallèle avec quelques stages à temps plein pour d'autres branches et d'autres niveaux, relève d'enjeux dépassant les seules questions d'organisation.

Enjeux épistémologiques : Comment acquiert-on les compétences nécessaires pour enseigner ? Se former en travaillant une année en responsabilité à la tête d'une classe relève du paradigme de «l'apprentissage sur le tas», où l'étudiant passe des «stratégies de survie» à la stabilisation de savoirs faire le plus souvent calqués sur les comportements observés en tant qu'élève ou chez le formateur en établissement. Le paradigme fondateur de la HEP (aussi bien pour la formation primaire que secondaire) affirme que le développement progressif de compétences professionnelles requiert un dispositif plus complexe où l'anticipation, l'analyse et la réflexion (au moyen de concepts théoriques et savoirs issus de la recherche) interagissent avec une pratique professionnelle circonscrite. La proposition en discussion implique la cohabitation de ces deux paradigmes de formation. La question qui se pose est la suivante : qu'y a-t-il à gagner ou à perdre dans la juxtaposition de ces deux paradigmes ?

Enjeux juridiques : Nous avons obtenu l'accréditation de la formation secondaire par la CDIP en 2004, en particulier grâce au modèle de formation proposé. En cas de modification, nous devons nous assurer qu'un autre modèle ne nous ferait pas perdre cette reconnaissance institutionnelle.

Enjeux organisationnels : Pour nombre de nos partenaires des écoles, le modèle discuté soulève d'importants problèmes d'organisation. C'est la raison pour laquelle nous avons besoin d'avoir l'adhésion de tous, avant d'aller plus avant. Un

tel changement représenterait aussi, naturellement, un bouleversement important de l'organisation de la formation secondaire.

Nous avons à cœur d'écouter nos partenaires, mais nous avons été mandatés par l'instance politique pour mettre sur pied une formation répondant à des fondements épistémologiques et pédagogiques précis, satisfaisant aux exigences de la CDIP pour la reconnaissance du titre, aux normes des conventions de Bologne et du calendrier académique. Un «rééquilibrage du mobile», suite à un mouvement du côté de la formation pratique, devrait être soutenu par un nouveau mandat des instances politiques.

Période d'insertion professionnelle

La Table de concertation a aussi abordé une question urgente : la période dite «d'insertion professionnelle». Le calendrier harmonisé des hautes écoles oblige la HEP à terminer les cours à la semaine 22, alors que l'année scolaire ne finit qu'en semaine 27. Les étudiants disposent là de cinq semaines, durant lesquelles ils peuvent rester dans leurs milieux de stages, afin d'y acquérir un peu d'expérience professionnelle. L'implication active de ces étudiants permet en outre d'organiser des journées de formation pour les FEE, qui pourront être remplacés dans les classes par les étudiants. Le projet a été présenté par la doyenne, discuté, et accepté par les partenaires du terrain, même si les aspects concrets de sa réalisation ne sont pas encore totalement définis.

Pour le Décanat de la Formation secondaire
Mona Ditisheim

¹ CODES-BEJUNE : Conférence des directeurs des établissements secondaires de l'espace BEJUNE.



Formation continue

Master en enseignement spécialisé

Ouverture de la formation chaque année

La HEP-BEJUNE revoit actuellement la conception de la formation en enseignement spécialisé en vue d'une demande de reconnaissance CDIP pour un Master en enseignement spécialisé. Ce moment a été choisi pour poser la question des besoins en enseignants spécialisés dans les trois cantons et a abouti à la conclusion de la nécessité d'ouvrir la formation chaque année plutôt qu'une fois tous les 3 ans. Cette évolution se veut résolument tournée vers les besoins à venir de l'école obligatoire. En conséquence, elle tient compte en particulier de L'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie qui prévoit, en lien avec la RPT, que l'ensemble du domaine de la pédagogie spécialisée fait désormais partie du mandat éducatif de l'école obligatoire.

Pour connaître les besoins au niveau des cantons, un contact a été pris avec les responsables cantonaux en charge de l'enseignement spécialisé. Dans les trois cantons, le même constat est fait quant au manque potentiel de personnel qualifié et quant à l'élargissement nécessaire de la possibilité de se former à des enseignants non titulaires d'une classe spéciale. Dans sa séance du 23 octobre, le Comité stratégique a accepté cette proposition, la formation sera ouverte chaque année dès 2009, avec une régulation vers le bas (au moins 16 candidats). La présence de représentants des cantons dans l'organe de contrôle

de la formation permettra de réguler et d'ajuster la situation en cas de nécessité. Le Comité stratégique dressera le bilan de ce nouveau fonctionnement en 2012.

Formation F3MITIC

la certification vient d'être délivrée... place maintenant à la formation continue

Entre 2002 et 2007 le projet F3MITIC a permis, avec l'aide d'un très large subventionnement de la Confédération dans le cadre du projet PPPésn, de former quelque 120 enseignantes et enseignants au niveau F3 dans le domaine des Médias, de l'Image et des Technologies de l'Information et de la Télécommunication (MITIC). La CDIP a délivré cet automne la certification à la formation, lui octroyant les 12 crédits ECTS prévus et validant du même coup le travail effectué.

Il s'agit maintenant de formaliser cette reconnaissance en délivrant à tous les formateurs et toutes les formatrices qui ont suivi la formation et qui remplissent les conditions, un certificat de formateur ou de formatrice F3MITIC en bonne et due forme.

La formation continue de la HEP-BEJUNE a pris l'option de délivrer ces titres dans un cadre particulier, c'est-à-dire à l'issue d'une journée complète de formation continue qui sera offerte à toutes les personnes certifiées F3MITIC. Il s'agit de montrer clairement qu'une telle formation complémentaire à peine achevée, requiert sans délai une revalidation permanente au travers d'une formation continue performante. Des premiers contacts se sont concrétisés avec l'engagement, pour cette journée, de M. Bernard Cornu directeur de la formation au CNED (Centre national d'enseignement à distance) de Poitiers.

Cette journée de remise des titres et de formation se déroulera le jeudi 8 mai 2008, en présence du Recteur, du Doyen de la formation continue et d'un membre du Comité stratégique de la HEP-BEJUNE. Plus qu'une simple cérémonie de remise des titres, cette journée marquera le début de la mise sur pied de programmes de formation continue F3MITIC.

Une formation continue spécifique doit être mise sur pied rapidement dans ce cadre. Plusieurs pistes sont étudiées en ce moment, qui vont dans ce sens et qui, pour certaines, sont déjà bien engagées. Ainsi, en 2009, après la journée de formation continue du prochain mois de mai, il est prévu, autour d'un manuel qui sera édité, d'offrir une nouvelle journée de formation non seulement aux formateurs et formatrices F3MITIC, mais également aux animateurs et animatrices F2MITIC, cette fois. Il est prévu que l'intervenant de cette journée sera Jean-Yves Guinard, qui s'est chargé de l'évaluation externe du projet

F3MITIC BEJUNE sur toute sa durée, cohorte après cohorte, et qu'il fasse travailler les participantes et participants autour de la problématique de la mise sur pied (gestation, écueils, premiers pas) d'un projet MITIC dans le cadre scolaire.

En parallèle, il est prévu que des cours spécifiques F2 et F3MITIC soient mis en commun entre les différents cantons romands pour offrir à toutes les personnes concernées, une plus vaste palette de cours. Des contacts sont en cours avec les responsables en formation continue des autres cantons romands, dans le but d'offrir à terme, une plate-forme coordonnée de cours romands à ce niveau. Il s'agira également à moyen terme, pour compenser les départs, de former de nouvelles cohortes de formateurs et formatrices, aussi bien au niveau F2MITIC que F3MITIC. Un concept de formation existe pour les deux niveaux, qui a fait ses preuves et qui aboutit même dans le cas du second, à la délivrance d'un certificat. Moyennant une actualisation des modules de ces formations, il est désormais possible de réactiver ces dernières rapidement s'il le faut.

Un investissement important a été consenti à ce jour dans le domaine MITIC. Il doit être « rentabilisé ». Une formation continue de qualité ainsi que la réactivation des formations initiales chaque fois que le besoin se fera sentir, sont les conditions-cadres, pour garantir la pérennité du réseau F2 et F3MITIC mis en place à ce jour et pour assurer que les personnes formées F2 et F3MITIC fassent bénéficier l'école des compétences qu'elles ont acquises... et qu'elles ont maintenues. C'est dans ces perspectives que se déroulera la journée de formation continue et de remise des certificats F3MITIC BEJUNE du jeudi 8 mai 2008.

Formation complémentaire -2+2

Fin janvier 2008, la deuxième volée d'enseignantes de l'école enfantine terminera sa formation complémentaire. Ainsi, les 42 personnes inscrites depuis 2003 vont obtenir un certificat leur permettant d'enseigner en 1P et 2P sur l'espace BEJUNE. Elles auront suivi 400 périodes de cours et de stages et auront dû compléter leur formation par la rédaction d'un mémoire professionnel.

Une troisième et dernière volée de 51 personnes commencera sa formation en février 2008. Toutes les candidates inscrites sur nos listes depuis 2003 auront pu ainsi obtenir satisfaction, certaines après cinq ans d'attente. De nombreuses personnes, qui n'avaient pas fait acte de candidature en temps voulu, auraient souhaité pouvoir participer à cette formation. Mais le règlement ne le permettait pas.

Suite à l'introduction du plan d'étude romand et d'HarmoS, nous pourrions être amenés à envisager une nouvelle formation -2+2, liant fortement le préscolaire et le début du primaire, de manière à ce que toutes les personnes intéressées à enseigner dans le premier cycle puissent y naviguer librement. Une étude allant dans ce sens va être menée dans le courant de cette année.

Bernard Renevey
Doyen de la formation continue
en collaboration avec Lise Gremion,
Josiane Greub, Eva Farine
et Benoit Gogniat

¹ PPPésn : partenariat public privé, école sur le net.



Ressources documentaires et multimédias

Trajets en commun

Textes et poèmes d'Ulrike Blatter

Une exposition organisée par les médiathèques de la HEP-BEJUNE

L'œuvre brève et raffinée d'Ulrike Blatter a été mise en valeur par une présentation de livres et d'œuvres originales – aquarelles, gravures, peintures. En effet, fine observatrice du monde de l'art, l'artiste aime tout particulièrement le dialogue qui se noue entre texte et image, entre auteur et illustrateur : lien artistique et amical de surcroît. D'où le titre de l'exposition, *Trajets en commun*, reflet de cet échange fécond mais révélateur aussi de ses nom-

s'exprime ensuite pleinement à travers la publication de *Saisons de la peine joyeuse* (burins d'Armand Desarzens, 1995 et 2007), *Intuitions* (eaux-fortes d'André Evrard, 1998), *Vers d'un peu partout* (compositions originales de Michelle Daufresne, 2002), *Vertiges* (aquarelles et lavis de Zivo, 2004). Dernier titre paru, *Trajets* restitue des impressions de voyage au rythme du train et des pays traversés. Les illustrations dépouillées de Philippe Dumas résonnent à l'unisson de ce beau récit intimiste remarquablement mis en page.

En mettant sur pied un programme annuel d'expositions, les Ressources documentaires et multimédias souhaitent susciter les découvertes, éveiller la curiosité, faire naître réflexion et admiration. Ce sont, nous l'espérons, des moments bienvenus de « respiration » et d'ouverture sur le monde.

breux va-et-vient entre différentes langues et différents pays. Ses albums pour enfants et ses recueils de poèmes sont illustrés par des artistes de talent et édités avec le plus grand soin.

Ulrike Blatter est née à Trennfurt, localité du bord du Main en Allemagne, sous les bombes alliées. Elle vit aujourd'hui à Montreux. Après un baccalauréat classique, elle suit une formation de libraire. Elle est également traductrice et s'exprime en français et en allemand avec la même aisance. Longtemps rédactrice en chef de la revue critique *Parole* (Institut suisse jeunesse et médias), elle continue d'y écrire régulièrement des articles sur la littérature de jeunesse.

C'est par le conte qu'elle entre en écriture. Paru en 1980, *Le vieux tilleul* fut imaginé pour sa fille Clara. Les aquarelles de Claire Koenig, dans les tons bleus et verts, illuminent cette jolie histoire de petite fille curieuse et aventureuse. Les trois cognées, réalisé avec Jacqueline Bezençon, suivent en 1985. Dans *Toutoulouze et Ouriki*, en 1991, elle évoque magnifiquement les paysages et les sortilèges de la vie marine, avec la complicité délicate de l'illustrateur Georges Lemoine. Son talent poétique

Le mystère de la vie et du temps qui passe, la fragilité de la beauté, la douceur de l'enfance nichent au cœur des livres d'Ulrike Blatter. Devant ses yeux attentifs, tout se transforme en signe et en symbole : eau, lumière, arbres, oiseaux, cailloux, paysages. Elle nous aide à comprendre que les trésors abondent pour qui sait regarder puis méditer. La claire musicalité de son écriture tient au juste choix de chaque mot dont elle estime précisément le poids et la sonorité. Il en émane un petit air mélancolique et tendre qui n'appartient qu'à elle et tient le lecteur sous son charme. Tout est suggéré, effleuré d'une main aussi délicate que précise. Elle sait traduire l'instantanéité de ses émotions, la richesse de sa vie intérieure et nous les communiquer dans leur fraîcheur native. Un univers aux multiples harmoniques.

L'exposition a été présentée dans les médiathèques de Bienne, Porrentruy et La Chaux-de-Fonds d'octobre 2007 à janvier 2008

Chantal Calpe
Médiathèque de Bienne



Livres disponibles en librairie

- *Toutoulouze et Ouriki*
Ulrike Blatter; ill. de Georges Lemoine
Lutry : éd. d'Orzens, 1991. Livre dépliant de 36 p.
- *Vers d'un peu partout*
Ulrike Blatter; ill. de Michelle Daufresne
Paris : éd. Billoquet, 2002, 32 p.
- *Trajets*
Ulrike Blatter; ill. de Philippe Dumas.
Blois : éd. Billoquet, 2006, 40 p.
- *Saisons de la peine joyeuse*
Ulrike Blatter; burins d'Armand Desarzens. Montreux, 2007 (2^e éd.).
Tirage limité

Mes coups de cœur



Livia Büchi, stagiaire bibliothécaire

Déjà toute petite Livia Büchi était attirée par les livres. Dès que la possibilité se présentait, elle se dirigeait dans la salle de lecture de l'école infantine. Même si elle ne savait pas encore lire, elle passait son temps à raconter des histoires en s'aidant des illustrations. Son plaisir pour la lecture s'est éveillé lors

de sa première visite du Salon du livre à Genève. Adolescente, elle pourra enfin consulter des livres à la bibliothèque de son école et en deviendra un usager assidu. Quelques années plus tard, elle souhaitera même, et ce pour plusieurs Noëls de suite, de nouvelles étagères afin d'y ranger ses livres.

«*Si vous possédez une bibliothèque et un jardin, vous avez tout ce qu'il vous faut*», Cicéron

Si un ouvrage lui plaît, elle peut passer plusieurs heures avec lui en oubliant le temps et

elle a parfois de la peine à revenir au monde qui l'entoure. Elle trouve son plaisir surtout dans les romans plus que dans les livres documentaires ou scientifiques. La musique est une autre de ses passions, plus précisément le chant, plus précisément l'opéra.

Stagiaire à la médiathèque de Bienne depuis le mois de septembre, elle envisage de poursuivre une formation dans le domaine des bibliothèques.

«*Quand je pense à tous les livres qu'il me reste à lire, j'ai la certitude d'être encore heureux*», Jules Renard

Oscar et la dame rose

Eric-Emmanuel Schmitt

Paris : Magnard, 2007 - 115 p. ; 18 cm
(Classiques et contemporains)
Dossier pédagogique en annexe

Oscar est un garçon de 10 ans qui vit à l'hôpital. Personne n'a le courage de lui dire qu'il va mourir prochainement, mais lui le sait. Il ne supporte pas le changement qui s'est opéré depuis que le personnel a réalisé qu'il ne guérirait pas. Seule une personne est restée la même, la dame rose. Cette dernière «*croit au ciel*» et lui propose d'écrire à Dieu afin de se sentir moins seul. Dans les lettres écrites par Oscar à Dieu on peut partager toutes les questions que se pose ce garçon par rapport à la mort, à nos relations avec les autres, à l'inconnu... Ce livre nous montre la façon d'aborder

la douleur et la mort du point de vue du christianisme et essaie de nous montrer qu'il faut aussi accepter une part d'inconnu dans notre destinée.

C'est un sujet grave et triste mais qui ne transmet pas un sentiment de déprime au lecteur. Eric-Emmanuel Schmitt a réussi à transcrire le langage d'un enfant avec toute sa simplicité, sa gaieté et sa fraîcheur. Oscar est très touchant dans sa façon d'accepter la maladie et de transmettre ce sentiment de «*bien-être*» aux gens qui l'entourent.

Si vous cherchez un moment de plaisir et de détente tout en vous donnant un sujet de réflexion, n'hésitez pas à vous plonger dans cet ouvrage.

Ce livre est idéal pour aborder en classe les thèmes de la religion et de la mort. Lecture conseillée à partir de 13 ans environ. Il est disponible dans les médiathèques HEP-BEJUNE également en tant que lecture suivie (82 exemplaires).



Le violoniste

Gabrielle Vincent

Texte et illustrations

Paris : Rue du monde, 2006 - [non pag.]
29 cm

Paris : Bayard Jeunesse, 2003 - 226 p.
20 cm - (Millézime)

Cet homme n'est pas un virtuose malgré les souhaits de son père. Mais pour les voisins, pour les gens du village et surtout pour le petit garçon qui vient le voir tous les jours, le monde n'est plus le même sans ce violoniste.

Comment vivre avec l'idée que l'on n'a pas réussi parce que l'on n'est pas devenu célèbre dans le monde de la musique ? Ce sentiment d'échec par rapport aux attentes

des autres nous habite tous mais il faut parvenir à le surmonter.

Cet album nous montre que la renommée n'est pas ce qui importe le plus. L'essentiel est de parvenir à partager les belles émotions transmises par la musique ou l'art.

Ce livre ne contient pas beaucoup de texte mais par son illustration au crayon noir, Gabrielle Vincent arrive à faire ressentir au lecteur le doute d'un violoniste qui a échoué à satisfaire son père, le plaisir que prennent les villageois et spécialement le petit garçon à entendre cette musique. Sans ces notes, cette rue ne serait plus la même : il y aurait comme un sentiment de tristesse, de vide qui s'installerait.

Si la musique est un domaine qui vous touche, alors ce livre est une perle rare qui fera naître un plaisir profond, semblable à celui que vous éprouvez en écoutant une très belle mélodie qui vous transporte.



Les élèves d'aujourd'hui : multiculturalité, hétérogénéité

Approches interculturelles de l'éducation : émergence, spécificités nationales et perspectives

Ce texte vise tout d'abord à décrire les événements historiques et les idées qui sont à la base des approches interculturelles de l'éducation. Ensuite, nous discuterons les spécificités de l'éducation multiculturelle et interculturelle dans différents contextes géopolitiques. Nous proposerons à la fin du texte d'explorer l'avenir des approches¹ interculturelles de l'éducation.

1. Un mouvement international de réforme de l'éducation

L'éducation publique s'est progressivement instituée en Europe à la fin du XIXe siècle comme une socialisation méthodique dans une société particulière. Cette dernière était considérée comme homogène ou en voie de le devenir sur les plans politique, culturel et linguistique. Cette éducation publique puise sa légitimité dans trois sources principales : les institutions religieuses, le positivisme et le nationalisme. Même si elle a constitué une certaine rupture par rapport à l'enseignement contrôlé par l'église, l'école publique a en réalité repris à son compte le projet de transformation radicale des individus et des groupes sociaux. L'alphabetisation de masse s'est simplement substituée à l'éducation religieuse (Beille-rot, 1998). Le positivisme et l'héritage de la philosophie des lumières ont fortement façonné l'école publique. La diffusion de la culture scientifique grâce à l'école visait à combattre l'ignorance et à libérer les individus des archaïsmes traditionnels. L'éducation était pour le siècle des Lumières porteuse de progrès. Elle devait faire sortir l'homme de sa sphère culturelle particulière. Avec Condorcet et les instituteurs de la République, c'est l'école porteuse de valeurs universelles qui s'installe d'abord en Europe puis progressivement dans le reste du monde. L'école a été aussi instituée pour être au service de la consolidation de la

nation et de la formation de l'esprit patriotique des futurs citoyens. En effet, la nation avait besoin d'un auxiliaire efficace pour assimiler les cultures et les particularismes régionaux aux cultures nationales naissantes de la fin du XIXe siècle. Par conséquent, nous pouvons dire que l'éducation formelle s'est constituée dès l'origine avec un ethnocentrisme initial par rapport à certains groupes (populations rurales, catégories sociales défavorisées, cultures minoritaires et migrants). À vrai dire, l'école obligatoire avait pour but explicite initial de former des citoyens, certes éclairés, mais répondant aussi à l'agenda politique dominant de l'époque, c'est-à-dire le nationalisme. Quand cette époque historique est revisitée actuellement, on ne retient habituellement que la dimension humaniste prônant la citoyenneté et on oublie un peu trop vite la vision nationaliste et colonialiste qui a accompagné l'expansion scolaire occidentale. Or, toute démocratisation véritable de l'espace politique ne manquera pas d'ébranler les mythes fondateurs de l'école publique. Le multiculturalisme constitue à ce propos une saine interrogation sur l'école, émancipatrice sans doute pour certains groupes sociaux, mais aussi oppressive et aliénante pour d'autres. L'école s'est montrée dès l'origine de son instauration peu respectueuse des cultures minoritaires ou régionales et encore moins de celles des peuples indigènes ou colonisés, réputés baignés dans une barbarie radicale. Scolariser, c'est aussi convertir et inculquer des valeurs et des croyances loin d'être partagées par tous les apprenants potentiels.

Durant le XXe siècle, trois facteurs sont venus perturber cette certitude bien établie d'une école monoculturelle au service d'une nation conçue comme culturellement homogène : la décolonisation, la démocratisation croissante de la vie publique et l'internationalisation des migrations. En premier lieu, l'accession à l'indépendance dans les années 50-60 de la plupart des pays

d'Afrique et d'Asie a été obtenue grâce à un long processus de libération. L'école héritée de la colonisation a été remise en question dans ces pays nouvellement indépendants, car elle a dévalorisé les cultures et les langues locales et a été organisée au bénéfice exclusif des colonisateurs. En second lieu, la démocratisation croissante de la vie politique et sociale a extériorisé la pluralité culturelle de la plupart des sociétés humaines, y compris celles qui se considéraient auparavant comme ethniquement ou culturellement homogènes. En troisième lieu, la mobilité croissante des travailleurs et les migrations aux niveaux national et international ont produit des sociétés plus diverses au niveau de leur composition ethnoculturelle. C'est sous l'impulsion de ces trois facteurs structurels inscrits dans la longue durée que les approches interculturelles se sont progressivement répandues partout dans le monde. Il s'agit d'un mouvement de réforme de l'éducation qui est donc par nature international. Il touche diversement les pays et les régions du monde selon leurs contextes sociopolitiques, économiques et historiques. Ce mouvement est sans aucun doute l'une des clefs du devenir des systèmes éducatifs contemporains. Le multiculturel et l'interculturel s'ajoutent à l'international ce qui montre un changement de perspective dans la perception de l'élève différent. Ce dernier n'est plus uniquement celui qui vient d'un pays lointain ou d'un autre continent mais il peut être représenté par son voisin de pallier qui est porteur d'une langue différente, d'une culture différente ou d'un mode de vie différent.

2. Le multiculturalisme et l'interculturalisme dans différents contextes

Une analyse comparative des modalités d'émergence des approches interculturelles dans différents contextes mettrait en évidence leur développement progressif et les résistances multiples qu'elles ont sus-

¹ L'utilisation du terme « approches » dans ce texte permet de refléter la diversité des pratiques et des concepts dans ce domaine.

citées. Une telle analyse rend plus lisibles le développement de certains concepts ou pratiques et l'absence d'autres. Il nous semble pertinent de situer dans les prochaines sections de ce texte le développement de ces approches dans les contextes Nord-américain et européen.

Le multiculturalisme en Amérique du Nord

En raison de l'influence qu'exercent les États-Unis au niveau des sciences sociales sur le plan international, il nous semble important de commencer cette partie de l'article par l'analyse de l'émergence du multiculturalisme dans ce pays. Myrdal (1944) a magistralement démontré le paradoxe existant entre la croyance égalitaire des Américains blancs et leur traitement discriminatoire persistant envers les noirs américains. Plus récemment, constatant la permanence de l'insularité ethnique, Price (1992) s'est demandé dans quelle mesure ceux qui prônent les « valeurs américaines » les pratiquent vraiment. Un long processus historique a été nécessaire pour arriver à implanter l'éducation multiculturelle aux États-Unis. Entre 1880 et 1920, les vagues massives d'immigration vers le pays ont provoqué dans un premier temps une volonté politique et éducative d'assimilation des nouveaux venus dans le moule dominant [mainstream]. Ce dernier désignait en fait la culture WASP (White Anglo-Saxon Protestant, c'est dire blanche, anglo-saxonne et protestante). Cette culture a dominé et domine encore dans une large mesure la vie sociale, économique et politique depuis la naissance du pays. Il est par exemple intéressant de noter que Kennedy demeure le seul président américain non-WASP. Cette assimilation était largement acceptée et les cultures et les langues des migrants et des minorités ethniques n'étaient ni admises, ni considérées comme utiles pour le pays. Ce modèle de gestion des différences est demeuré dominant aux États-Unis jusqu'à l'émergence sur la scène politique de la question de la déségrégation scolaire.

En 1954, un jugement de la Cour Suprême dans la célèbre affaire « Brown/Board of education » stipulait que la scolarisation basée sur la séparation raciale était injuste et inégale. Ce jugement, très important sur le plan de l'histoire de l'éducation aux États-Unis, a ouvert une brèche dans la ségrégation de fait qui frappait les enfants noirs américains et a entraîné une attention particulière portée à leur scolarisation. Cependant, les faibles performances scolaires de ces enfants étaient habituellement expliquées par la notion de déficit sociocul-

turel. La reconnaissance de leur héritage et de leur expérience culturelle n'a jamais été admise. Cette vision représente un blâme pour ces enfants et non pas une remise en question de l'institution scolaire. Elle était largement dominante durant les années soixante. Le début des années soixante est marqué par le développement fulgurant du mouvement des droits civiques mené par la communauté afro-américaine sous la direction de Martin Luther King. Ce mouvement s'inscrit en réalité dans le cadre d'une longue lutte pour l'égalité des noirs américains. En effet, dès le début du XXe siècle, de nombreux intellectuels noirs américains ont contribué à la conception théorique et pratique de l'éducation multiculturelle. Du Bois (1903) a conceptualisé l'identité de l'Afro-Américain avec des termes comme double conscience (double-consciousness) ou identité duale (two-ness). Du Bois a inlassablement milité pour l'égalité de

tous les citoyens américains tout en affirmant que le problème du XXe siècle sera celui des divisions raciales (Aldrige, 1999). Du Bois a été parmi les fondateurs de la NAACP (National Association for the Advancement of Colored People), la plus puissante organisation pour les droits civiques aux États-Unis. Malcom X a incarné pour sa part une attitude plus radicale et afro-centrique. Constatant la réticence des Américains blancs envers toute ouverture multiculturelle, Malcom X a milité pour la naissance d'un nationalisme noir radical, seul susceptible à ses yeux de faire bouger le statu quo racial inégalitaire (Malcom X, 1964). Martin Luther King a symbolisé une position clairement multiculturelle et pacifiste. Il est connu par son fameux discours : « I have a dream... » dans lequel il appelait à la fin de l'oppression de la communauté noire et du racisme institutionnel. Le révérend noir Jessie Jackson est l'héritier actuel



² Cette remise en question, vigoureuse dans le discours des élites du Tiers-monde, s'est vite estompée laissant la place à une forme scolaire mondialisée.



du combat historique des minorités culturelles pour l'égalité des droits.

Le mouvement des droits civiques visait à obtenir pour la minorité noire des droits sociaux, politiques et éducatifs équivalents à ceux de la majorité de la population d'origine européenne. Rappelons à ce propos que les Afro-américains ont aux États-Unis des racines familiales plus anciennes que la plupart des descendants de migrants européens. Le développement de ce mouvement noir de résistance ainsi que les mouvements en faveur des droits des femmes et les protestations populaires contre la Guerre au Vietnam ont abouti à un consensus sur la nécessité que l'éducation scolaire reflète et valorise l'apport de tous les groupes culturels à la société américaine (Davidman & Davidman, 1997). Le vote des lois permettant aux noirs américains de bénéficier de droits similaires à ceux du reste de la population (Civil Right Act) en 1964 a eu un impact majeur dans l'acceptation progressive du pluralisme culturel dans les institutions scolaires. À mesure que les noirs américains combattaient pour l'égalité des droits, d'autres minorités culturelles et sociales se sont engagées dans une même lutte pour l'égalité et la reconnaissance de leur héritage et de leur spécificité culturelle. Les hispaniques (chicanos) ont par exemple exigé le droit d'utiliser l'espagnol dans les institutions éducatives

après des décennies de domination anglo-saxonne. Le mouvement chicano « el partido de la Raza Unida » a eu une influence importante au début des années soixante-dix en arbitrant plusieurs élections locales au sud du Texas (Estrada, Flores Macias, Garcia & Maldonado, 1991).

Sleeter & McLaren (2000) rappellent à juste titre que l'éducation multiculturelle est liée au mouvement des droits civiques. Des chercheurs et des éducateurs Afro-américains travaillant avec l'ensemble du mouvement des droits civiques ont représenté l'appui principal des promoteurs de l'éducation multiculturelle. Banks (1981, 1991) a également situé le début de l'éducation multiculturelle dans l'action des Afro-américains et d'autres groupes minoritaires pour contester les pratiques discriminatoires dont ils faisaient l'objet dans les institutions publiques. Banks a mis l'accent sur le développement de l'éducation multiculturelle au niveau de la formation des enseignants et du curriculum. Nieto (1992) a exploré la manière dont les facteurs personnels, sociaux, politiques et éducatifs se combinent pour influencer négativement les trajectoires scolaires des élèves appartenant à différents groupes ethniques. Elle a détaillé l'impact éducatif de la discrimination, du racisme, des politiques scolaires, du statut socio-économique, de l'ethnicité, du genre, de la formation et des attentes

des enseignants, et de la langue. Nieto a proposé comme pilier de l'éducation multiculturelle le concept d'équité culturelle.

Au niveau de l'émergence de l'éducation multiculturelle, le Canada est à la fois très perméable aux influences des États-Unis, mais il a aussi développé une dynamique originale et particulière notamment dans la province francophone du Québec. Le gouvernement fédéral canadien a mis en place dès 1971 une politique officielle du multiculturalisme. L'idéologie véhiculée par cette politique est celle de considérer le Canada comme une mosaïque formée de divers groupes ethniques unifiés par la communication dans deux langues officielles, l'anglais et le français (Beauchesne, 1991). Depuis plus de vingt ans, les questions raciales ethniques et culturelles ont occupé une large place dans les discussions sur l'éducation et l'égalité partout au Canada. Sous des termes tels que « éducation multiculturelle », « éducation antiraciste », « souveraineté et autodétermination dans le domaine de l'éducation », s'exprime la volonté des acteurs de l'éducation d'identifier les sources des inégalités au sein des systèmes d'enseignement et d'instaurer des pratiques favorisant à la fois l'égalité et l'intégration sociale des minorités (Young & Mackay, 1999). Breton (1991) signale que la politique du multiculturalisme canadien est une gestion des ressources symboliques

visant les groupes qui ont déjà connu une certaine mobilité sociale en accédant aux ressources matérielles, mais qui se sentent encore exclus en matière de participation politique et sociale. Le multiculturalisme canadien est basé sur un certain relativisme culturel puisqu'il considère toutes les cultures comme également importantes et ayant le même poids et la même qualité. Toutefois, les francophones québécois ne pouvaient pas accepter d'être un groupe comme les autres (Berthelot, 1990). Pour se démarquer clairement du multiculturalisme fédéral et pour mettre en évidence leur souci de consolidation et de récupération de leur identité nationale marginalisée par les anglophones, les Québécois ont clairement opté, à l'instar des Européens francophones, pour le terme d'interculturalisme au lieu du multiculturalisme. L'interculturalisme québécois se veut ouvert aux autres cultures comme appoint ou apport à une culture historique centrale (celle de la majorité francophone). En somme, la spécificité de l'interculturalisme québécois est l'accent mis sur la culture commune représentée par la culture historique francophone du Québec. Autrement dit, les groupes minoritaires seront considérés comme des partenaires égaux à condition qu'ils respectent les valeurs de base de la société d'accueil et en premier lieu le français comme langue commune menacée par l'hégémonie anglophone. Ainsi, quand le gouvernement québécois a fixé le cadre de sa politique envers les différentes minorités ethnoculturelles, il tente nettement de se démarquer de la politique fédérale axée sur le multiculturalisme en prônant l'interculturalisme (Gay, 1985). Toutefois, il semble que la traduction sur le terrain scolaire de l'interculturalisme québécois n'a pas donné lieu à des pratiques radicalement différentes de celle du reste du Canada (Gay, 1985, Alladin, 1992). Enfin, le Québec se caractérise dans le monde francophone par une grande créativité terminologique et conceptuelle en matière d'éducation interculturelle. Des termes tels qu'appartenance ethnoculturelle, pluriethnicité, élèves allophones et communautés culturelles (Ouellet & Pagé, 1991; Tarrab, Plessis-Bélair & Girault, 1990) ont été proposés et utilisés au Québec avant les autres régions francophones. Actuellement, tout un débat porte sur le concept d'accommodements raisonnables.

L'Europe entre éducation multiculturelle et interculturelle

La prospérité économique après la Seconde Guerre mondiale a poussé l'Europe à faire appel à l'immigration massive. Au départ, les pays de l'Europe du Sud (Italie, Espagne, Portugal, Grèce) ont fourni l'essentiel de la main-d'œuvre bon marché. Ensuite, certains pays ont eu recours aux travailleurs

venant de la Turquie et des Balkans ou des ex-colonies asiatiques (Inde et Pakistan) ou africaines (Afrique du Nord dans les années 60 et 70 et plus récemment Afrique de l'Ouest). Dans un premier temps, cette immigration a été considérée comme un ajustement provisoire à la conjoncture économique. Mais, l'arrivée des familles a nécessairement posé la question de l'installation définitive des migrants et de la scolarisation de leurs enfants. Ainsi, l'éducation multiculturelle a été en Europe à l'origine liée à l'accueil d'enfants migrants avec deux types de préoccupations. La première a visé la préparation des enfants migrants à un éventuel retour dans leur pays d'origine en leur transmettant la langue des parents. La deuxième préoccupation a eu pour objectif l'intégration des migrants dans les pays d'accueil. Des efforts ont été par exemple déployés afin que les migrants et surtout leurs enfants maîtrisent le plus rapidement possible la langue d'enseignement du pays d'accueil. L'UNESCO et le Conseil de l'Europe ont été les organismes pionniers dans le domaine des approches interculturelles de l'éducation. Ils ont publié et diffusé de multiples rapports et ouvrages pour promouvoir l'intégration des enfants de cultures minoritaires dans les systèmes éducatifs européens. L'organisation par l'UNESCO en 1955 d'un colloque à Paris sur le thème « La contribution positive des immigrants » (UNESCO, 1955) et d'une conférence l'année suivante à La Havane sur « L'intégration culturelle des migrants » (Borrie, 1959) a marqué le début d'une réflexion internationale sur les phénomènes migratoires et sur la diversité culturelle. Durant les années 60-70, le développement des flux migratoires notamment entre les anciennes colonies et les principaux pays européens industrialisés a maintenu l'intérêt porté par l'UNESCO à l'éducation et la formation des travailleurs migrants et leurs familles (Thomas, 1982). Pendant toute cette période, la problématique de la scolarisation des migrants a été considérée comme un phénomène temporaire. En France par exemple, l'immigration en provenance de l'Europe du Sud et du Maghreb était considérée comme provisoire le temps que les programmes de développement dans leurs régions de provenance produisent les effets escomptés.

Dès 1987, le Conseil de l'Europe a assigné des objectifs divers et très ambitieux à l'éducation interculturelle :

- promouvoir le savoir et la compréhension des relations interethniques,
- combattre la discrimination ethnique,
- dénoncer le racisme,
- expliquer l'histoire des migrations et les rapports de pouvoir entre États,
- promouvoir l'égalité des chances en éducation,

- renforcer l'estime de soi et le statut des groupes minoritaires,
- harmoniser les relations entre les migrants et les groupes dominants,
- œuvrer à la constitution d'une société pluriraciale,
- développer les études sur la culture (Cammaert, 1987).

Les livres de Perotti (1994) « Plaidoyer pour l'interculturel » et de Dadsy (1995) « Particularisme et universalisme: La problématique des identités » rendent bien compte de l'expérience originale développée par le Conseil de l'Europe en matière d'éducation multiculturelle. Cet organisme s'est occupé à la fois de la scolarisation des migrants et des Tziganes mais aussi de la formation des enseignants à la problématique de la diversité culturelle (Council for Cultural Cooperation, 1982). Il faut toutefois relever que dans la plupart des pays européens, l'éducation interculturelle s'est inscrite à l'origine dans la logique de la pédagogie compensatoire destinée aux enfants de migrants (Ogay, 1992).

En Suisse, il est difficile de dégager les principales étapes du développement de l'éducation multiculturelle en raison de l'extrême décentralisation éducative du pays. En se limitant à la Suisse romande francophone, nous pouvons signaler que l'éducation interculturelle a été préférée à l'éducation multiculturelle sous l'impulsion des travaux de Micheline Rey liés aux activités du Conseil de l'Europe (Rey, 1984). L'éducation interculturelle a été d'abord un combat pour permettre la scolarisation de tous les enfants étrangers. En effet, la scolarisation des enfants sans statut légal était entravée par de multiples obstacles. Des militants - éducateurs ont permis d'ouvrir une brèche dans les dispositifs légaux pour permettre la scolarisation de tous les enfants (Perregaux & Togni, 1989). Ensuite, l'accent a été mis sur la maîtrise de la langue française pour les primo-arrivants. Des classes d'accueil ont été créées pour permettre l'apprentissage du français et l'intégration rapide des enfants dans les classes ordinaires. La publication au milieu des années quatre-vingt-dix des ouvrages de Perregaux (1994) et de Poglià (1995) a marqué le début d'un important développement qualitatif et quantitatif de l'éducation interculturelle. Actuellement, l'éveil aux Langues (y compris celles de l'immigration), la formation des enseignants et la diffusion d'informations destinées à sensibiliser les enfants et les enseignants à la problématique de la diversité sont les principaux secteurs où se déploie l'éducation interculturelle en Suisse romande (Dasen & Perregaux, 2000, Akkari & Tardif, 2006). Dans l'ensemble, nous pouvons constater l'existence en Europe occidentale d'une

différence notable dans l'émergence de la thématique de la diversité culturelle à l'école entre les pays du Nord de l'Europe (y compris les zones germanophones) et les pays de l'Europe francophone et méditerranéenne. Les premiers ont opté majoritairement pour l'usage du terme éducation multiculturelle alors que les seconds ont une préférence pour le terme éducation interculturelle. Cette division porte sur le choix des paradigmes à déployer dans les situations de pluralité culturelle. Selon Abdallah-Pretceille (1999), un consensus dans les pays européens francophones s'est établi pour considérer que les notions de pluralité et de multiculturalité se réfèrent à la description d'une situation alors que le préfixe inter insiste sur l'interaction. Il semble donc que l'interculturel francophone avec des intentions volontaristes et interventionnistes sur le plan éducatif s'oppose fermement au multiculturel anglo-saxon considéré (par les francophones) comme s'arrêtant à la reconnaissance passive de la pluralité des groupes (Galisson, 1994). Cette différence a été surtout rapportée par les auteurs francophones qui ont opté pour une nette distinction entre multiculturel et interculturel. Il s'agit de convertir la simple juxtaposition de fait de différentes cultures en une situation interactive qui fait accéder à l'interculturel. Pour les auteurs francophones, l'éducation interculturelle permet la découverte de relations mutuelles et le démantèlement des barrières culturelles. Rey (1996) estime que si le préfixe inter est utilisé dans son sens complet, il signifie nécessairement interaction, échange, décloisonnement, réciprocité et solidarité objective.

Or, comme le souligne à juste titre Galisson (1994) l'interculturel aujourd'hui est un peu l'Arlésienne de la discipline : tout le monde en parle, mais personne n'a encore vu fonctionner la chose à la satisfaction du plus grand nombre ! Il y a comme un brouillard autour du mode d'emploi. En parlant de quelque chose de potentiel (interculturalisation) sans se soucier du préalable pour qu'il puisse fonctionner, l'usage du terme interculturel dans le monde francophone ne facilite pas la mobilisation de ceux qui appellent pour prise en compte sérieuse des cultures en éducation.

Tout en observant que la distinction est plus souple qu'on ne le croit, De Carlo (1998) estime également que le terme interculturel est généralement utilisé dans les milieux francophones en opposition à multiculturel, non seulement comme appartenant à des milieux d'origine distincts (français et anglo-saxon), mais aussi comme exprimant deux perspectives distinctes : le multiculturel serait plutôt descriptif et l'interculturel serait plutôt centré sur l'action.

Une profusion terminologique

Les praticiens et les théoriciens de l'éducation sont souvent déboussolés par la profusion terminologique que connaissent les approches interculturelles de l'éducation. Certains termes utilisés sont éphémères, d'autres durent plus longtemps, quelques-uns sont utilisés dans certains pays et contextes, d'autres connaissent un succès planétaire. Un des reproches adressés à certains termes est le risque de folklorisation des cultures qu'ils induisent. Certaines activités scolaires deviennent parfois le lieu où se forgent les stéréotypes. Un petit tour d'horizon de ces termes nous semble très utile :

Éducation multiculturelle

Le terme éducation multiculturelle est principalement utilisé dans le monde anglo-saxon. Il découle des politiques de reconnaissance des minorités ethniques. Au Canada, par exemple, le gouvernement fédéral a mis en place une véritable politique du multiculturalisme. Cela consiste à reconnaître l'apport de tous les groupes ethniques à la société canadienne.

Éducation interculturelle

C'est principalement le conseil de l'Europe qui a popularisé ce concept. Il se veut comme une alternative dynamique à la posture statique reprochée à l'éducation multiculturelle où les cultures se côtoient mais ne se mélangent pas.

Éducation à la citoyenneté

Ce terme recouvre toutes les actions et les compétences acquises par les élèves

qui favoriseraient le « vivre ensemble ». Dans certains contextes, l'éducation à la citoyenneté occupe le terrain jadis investi par l'éducation interculturelle.

Éducation antiraciste

Terme tourné vers l'action et les outils didactiques de sensibilisation à l'antiracisme.

Éducation multiethnique

L'éducation multiethnique est apparue dans les sociétés qui reconnaissent l'existence légale de catégories ethniques et raciales. C'est principalement aux États-Unis que ce terme a été utilisé. Il recouvre principalement la nécessité de trouver la présence positive de tous les groupes ethniques dans les curricula scolaires.

Éducation émancipatrice et critique

Ce terme est fortement influencé par l'œuvre du pédagogue brésilien Paulo Freire. Il inclut un fort engagement social et politique de l'enseignant et des apprenants.

Éducation pour la diversité

Terme utilisé essentiellement par l'UNESCO et d'autres organisations internationales.

Éducation inclusive

Terme utilisé à l'origine dans l'enseignement spécial mais il a tendance à s'étendre à l'ensemble du système éducatif.

Éducation globale

Terme incluant une préoccupation environnementale et l'éducation au développement.

Éducation bilingue interculturelle

Terme expérimenté dans la scolarisation des peuples autochtones, en particulier en Amérique Latine.

Une autre différence importante entre les conceptions américaine et européenne de l'éducation multiculturelle est le fait que sous la rubrique du multiculturalisme américain, la culture est habituellement associée aux différences locales (la culture des Noirs, des Hispaniques, des Irlandais, des femmes, des homosexuels, etc.). Mais, la culture nationale (État-nation) n'est habituellement pas considérée comme une culture dans les conceptions multiculturelles. En Europe, en revanche, le concept de culture est habituellement réservé en éducation interculturelle aux cultures nationales (État-nation), voire à des regroupements plus multinationaux vastes. Ainsi, en France, on parle plutôt de culture maghrébine (trois États !), voire de culture musulmane (des dizaines d'États-nations !). Parmi, les pays anglo-saxons, l'impopularité du terme éducation mul-

ticulturelle en Nouvelle-Zélande est une exception semblable à celle du Québec. En effet, ce terme ne donne aucune primauté à la relation biculturelle initiale entre Maoris et Britanniques (Jones, 1999).

3. Perspectives : vers une éducation transculturelle

La multiplicité des termes utilisés est un écueil important rencontré par toute personne voulant tenir compte des cultures à l'école (Sleeter & Grant, 1987). L'encadré ci-dessus propose une synthèse des multiples termes utilisés. Derrière le terme d'éducation multiculturelle, il y a l'idée de perspectives culturelles multiples à promouvoir en éducation. C'est une idée en rupture totale par rapport aux pratiques pédagogiques traditionnelles dans lesquelles l'éducation était surtout une socialisa-

tion monoculturelle. La critique que l'on peut légitimement adresser à l'éducation multiculturelle est qu'elle recèle un danger de séparation des différentes communautés culturelles. De plus, l'enracinement anglo-saxon de l'éducation multiculturelle a provoqué la production d'un certain nombre de manuels sur l'éducation multiculturelle ou chaque chapitre présente une réalité ethnique ou culturelle homogène et des recettes pédagogiques qui lui sont appropriées. Comme le souligne pertinemment Nieto (2000), l'éducation multiculturelle américaine s'est progressivement transformée. Au début des années quatre-vingt, il s'agissait essentiellement d'ouvrir l'école à la diversité. Un festival de Noël autour du monde était l'activité typique de ce que voulait dire l'éducation multiculturelle. Selon Nieto (2000), ce n'était pas plus qu'une action décorative (*diversity was little more than window dressing*). Par la suite, la commémoration de la naissance de Martin Luther King ou quelques œuvres littéraires minoritaires sont venues s'ajouter à l'éducation multiculturelle américaine. Mais comme le souligne Nieto (2000), la plupart des approches multiculturelles éludent les questions difficiles liées à l'accès à l'éducation, à l'équité et à la justice sociale. Le terme éducation interculturelle majoritairement utilisé dans le monde francophone tente de dépasser l'hiatus du multiculturel en mettant en avant l'idée d'interaction et de mise en relation entre deux ou plusieurs groupes culturels. Derrière l'idée d'interaction, il y a les échanges qui peuvent être conflictuels ou harmonieux. Chacun des termes a des avantages et des inconvénients. On pourrait même dire qu'une éducation multiculturelle est un préalable nécessaire à toute tentative d'éducation interculturelle. Il nous semble que le terme d'éducation transculturelle, beaucoup moins présent dans la littérature pédagogique que ceux d'éducation multiculturelle ou interculturelle, est plus à même que ces deux derniers de transformer la diversité culturelle en milieu scolaire. Il signifie la nécessité d'aller en éducation au-delà de sa propre appartenance culturelle. Le transculturel privilégie la perspective universelle qui dépasse les particularismes culturels locaux (Dinello, 1977; Harvey, 1991; Nava, 1990). L'éducation transculturelle suppose donc le dépassement des frontières culturelles. Par ailleurs, célébrer la diversité, préparer des repas interculturels ou des fêtes ethniques sont des actes qui ne servent à rien du tout si ces activités ne s'accompagnent pas d'une confrontation avec les inégalités structurelles et les discriminations qui existent dans les institutions scolaires. Se préoccuper de la justice sociale à l'école signifie examiner d'une manière critique comment et pourquoi les écoles ont des attitudes dis-

cutables envers certains groupes d'élèves. Cela signifie qu'il est important d'analyser les politiques et les pratiques scolaires (le curriculum, les manuels scolaires, l'implication des parents, le recrutement des enseignants, la différenciation des filières scolaires) qui dévalorisent les identités culturelles de certains élèves et survalorisent celles d'autres.

L'émergence des approches interculturelles de l'éducation peut être située dans le mouvement des droits civiques des années soixante initié par divers groupes historiquement opprimés. Initialement développé aux États-Unis, ce mouvement de réforme de l'éducation scolaire s'est progressivement diffusé un peu partout dans le monde. Il vise à refléter dans l'éducation

la diversité et la pluralité constatées au niveau démographique dans les classes et à lutter contre les inégalités éducatives structurelles que doivent affronter les populations minoritaires et les migrants. Étant donné le caractère historiquement monoculturel de la plupart des systèmes éducatifs, de multiples résistances se développent pour s'opposer aux approches interculturelles. Une grande diversité peut être constatée au niveau international dans ce domaine. La gestion des différences culturelles dans la classe apparaît comme l'une des préoccupations majeures des enseignants, des élèves, des parents et des administrateurs scolaires.

Abdeljalil Akkari
Doyen de la Recherche

Références

- Abdallah-Pretecelle M. (1999). L'éducation interculturelle, coll. Que sais-je ?. Paris, PUF.
- Akkari, A. & Tardif, M. (2006). Approches interculturelles dans la formation des enseignants : Impact, stratégies, pratiques et expériences. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 4, 5-10.
- Alladin, I. (1992). Multicultural education in Canada: rhetoric and reality. *Education and Society*, 10 (2), 73-82.
- Alridge, D.P. (1999). Conceptualizing a du boisian philosophy of education: Toward a model for African-American education. *Educational Theory*, 49 (3), 359-379.
- Banks, J. (1981). *Education in the 80s: Multiethnic education*. Washington, D.C: National Education Association.
- Banks, J.A. (December 1991/January 1992). Multicultural Education: For Freedom's Sake. *Educational Leadership*, 49 (4), 32-36.
- Beauchesne, A. (1991). *Éducation et pédagogies interculturelles, Guide 1, Perspectives théoriques*. Montréal: Éditions CRP.
- Beillerot, J. (1998). *L'éducation en débats: la fin des certitudes*. Paris: L'Harmattan.
- Berthelot, J. (1990). *Apprendre à vivre ensemble*. Montréal: Centrale de l'enseignement du Québec.
- Breton, R. (1991). *The governance of ethnic communities, political structures and processes in Canada*. New York: Greenwood Press.
- Borrie, W.D. et al. (1959). *The cultural integration of Immigrants*. Paris: Unesco.
- Dadsi, D., (Ed.). (1995). *Particularisme et universalisme: La problématique des identités*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Davidman, L. & Davidman, P. (1997). *Teachnig with a multicultural perspective: A practical guide*. New York: Longman.
- Dasen, P.R., & Perregaux, C. (Eds.). (2000). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* Bruxelles: DeBrock Université
- Cammaert, M.F. (1987). *Interculturalism: theory and practice*. Strasbourg: Council for Cultural cooperation.
- Council for Cultural Cooperation. (1982). *The Education of migrant workers' children. «The training of teachers.» Course on the intercultural training of teachers* (Lisbon, Portugal, September 21-24, 1981). Strasbourg: Council for Cultural cooperation.
- De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. Paris: CLE International.
- Dinello, R. (1977). *La formation en situation de transculturation*. Bruxelles: A. De Broeck. (à vérifier).
- Du Bois, W.E.B. (1903) *The souls of Blacks folk*. New York: Dover Publications.
- Estrada, L.F. Flores Macias, R. Garcia, F.C. & Maldonado, L. (1991). *Chicanos in the United states. A history of exploitation and resistance*. In Yetman N.R. (Ed.) *Majority and minority. The dynamics of race and ethnicity in American life* (pp. 146-168). Boston: Allyn and Bacon.
- Galisson, R. (1994). *D'hier à demain, l'interculturel l'école*. Revue de Didactologie des langues-cultures. Avril-Juin.
- Gay, D. (1985). *Réflexions critiques sur les politiques ethniques du gouvernement fédéral canadien et du gouvernement du Québec*. Revue internationale d'action communautaire, 14 (54), 79-96.
- Harvey, J. (1991). *Le pour et le contre d'un multiculturalisme montréalais*. In F. Oullet & Pagé, M. (Eds.). (1991). *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun* (pp. 77-91). Montréal: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Jones, A. (1999). *The limit of cross-cultural dialogue: pedagogy, desire and absolution in the classroom*, *Educational Theory*, 49 (3), 299-316.
- Sleeter, C. & C. Grant (1987). *An analysis of multicultural education in the United States*. *Harvard Educational Review*, 57 (4), 412-444.
- Malcom X. (1964). *The Autobiography of Malcom X*. New York: Grove Press.
- Myrdal, G. (1944). *An American Dilemma*. New York: Harper and Row.
- Nava, A. (1990). *Toward a model in applied cross-cultural education*. *Social Studies Review*, 29 (3), 77-79.
- Nieto, S. (1992). *Affirming Diversity: The sociopolitical Context of Multicultural Education*. White Plains, N.Y.: Longman.
- Nieto, S. (2000). *Placing equity front and center. Some thoughts on transforming teacher education for new century*. *Journal of Teacher education*, 51 (3), 180-187.
- Ogay, T. (1992). *De l'éducation des enfants migrants à l'éducation interculturelle. Les activités des organisations internationales: Conseil de l'Europe. Communauté européenne-OCDE-UNESCO*. Berne: Office fédéral de l'éducation et de la science.
- Ouellet, F., & Pagé, M. (Eds.). (1991). *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun*. Montréal: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Perotti, A. (1994). *Plaidoyer pour l'interculturel*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Perregaux, C. & Togni, F. (1989). *Enfant cherche école*. Genève: Éditions Zoé.
- Perregaux, C. (1994). *Odyssea. Accueil et approches interculturelles*. Neuchâtel: COROME.
- Poglia, E. (Ed.). (1995). *Pluralité culturelle et éducation en Suisse. Être migrant II*. Berne: Peter Lang.
- Price, H.B. (1992). *Multiculturalism: myths and realities*. Phi Delta Kappan, November 1992, 208-213.
- Sleeter, C., McLaren, P. (2000). *The Origin of Multiculturalism. Rethinking Schools*, Fall 2000.
- Rey, M. (Ed.). (1984). *Une pédagogie interculturelle. Actes des journées de formation de maîtres*. Berne: Commission Nationale Suisse pour l'UNESCO.
- Rey, M. (1996). *D'une logique mono à une logique de l'inter. Pistes pour une éducation interculturelle et solidaire*. Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (Cahier de la section des sciences de l'éducation No 79).
- Tarrab, E., Plessis-Bélaïr, G. & Girault, Y. (Eds.). (1990). *Les communautés culturelles au Québec et la recherche en éducation*. Montréal: Faculté des sciences de l'éducation.
- Thomas, E., J. (1982). *Les travailleurs immigrés en Europe: quel statut? Étude comparative de la condition des travailleurs immigrés en Europe*. Paris: Presses de l'UNESCO.
- Unesco. (1955). *The Positive Contribution by Immigrants*. Paris: Unesco.
- Young, J. & Mackay, M.T. (1999). *Le perfectionnement des enseignants en éducation multiculturelle, interculturelle et anti-raciste*. Ottawa: Conseil canadien pour l'éducation multiculturelle et interculturelle.

Les élèves étrangers au cœur de la question pédagogique

Emergence d'une nouvelle « catégorie-problème »



Parmi les transformations qu'a connues l'école genevoise depuis ces quarante dernières années, beaucoup considèrent la forte présence d'élèves étrangers comme étant un phénomène récent d'importance :

« C'est clair que la diversité culturelle nouvelle des élèves a amené les enseignants à changer leurs pratiques. Un peu à tous les niveaux parce que tu ne peux plus du tout enseigner de la même façon » (enseignante, 34 ans de métier).

Cette enseignante, aujourd'hui à la retraite, considère que son métier s'est complexifié durant son mandat, notamment en raison de l'arrivée d'un grand nombre d'élèves étrangers :

« C'est plus difficile surtout pour les vieux (enseignants). Les jeunes, ceux qui n'ont pas connu comment c'était avant, et bien voilà, ils démarrent avec ces difficultés... ».

La multiculturalité des classes: un phénomène moins récent qu'il n'en a l'air

Il est intéressant de revisiter les statistiques, vieilles d'une quarantaine d'années, pour se rendre compte du fait que les élèves d'origine étrangère – alors souvent nommés « enfants de travailleurs étrangers » – étaient déjà très présents

dans les classes de l'enseignement primaire.

Ainsi, selon les données du SRED¹, nous pouvons comptabiliser à 34,8 % le taux d'élèves étrangers à Genève en 1969 et à 42,6 % en 1974. Ces pourcentages sont par conséquent assez proches du taux de 38,9 % comptabilisé pour l'année 2006.

Ce nombre élevé d'élèves étrangers dans certaines écoles est mis en évidence, au début des années septante, dans des articles de la Tribune de Genève. Pour exemple, le 7 mars 1970, on peut lire à propos d'une école argovienne : « Près de la moitié sont des Suisses, l'autre moitié est formée d'une vingtaine de nationalités » (p. 13)². Dans les années septante, il est aussi fait mention de la présence d'un nombre élevé de nationalités représentées dans des classes d'accueil du CEPIA³ à Genève : « En 1978-1979, les 13 classes d'accueil ont compté en tout 190 élèves représentant 42 nationalités » (p. 11)⁴.

Constitution collective d'une « catégorie-problème »: entre action militante, politique, institutionnelle et médiatique

Tout se passe donc comme si – plus que le nombre d'élèves étrangers – ce serait plutôt les manières

res de concevoir ces derniers et leurs difficultés qui seraient devenues un réel vecteur de changement. De fait, les réponses engagées ne sont pas le simple reflet d'une situation « objective ». Elles découlent tout à la fois d'une construction savante des réalités qui a vu le jour par la constitution d'un réseau d'acteurs (concertés ou non) ayant participé à un travail de mise en forme du problème et à l'institutionnalisation de solutions à apporter.

À travers nos recherches qui s'étendent des années soixante à nos jours, nous avons tenté de cerner cette construction collective autour de l'élève étranger en analysant les discours et les pratiques de différentes catégories d'acteurs⁵. Ces acteurs; militants, juristes, politiciens, pédagogues, institution, enseignants ont tous participé à la mise en évidence de cette population, voulant mettre en avant les aspects positifs ou les difficultés de ces élèves. Le Centre de Contact Suisses-Immigrés a développé son action militante dans l'optique d'une reconnaissance de l'enfant de travailleur migrant par l'école. Il a milité pour une école qui valorise les cultures et les langues des élèves et contre toute forme de ségrégation envers les enfants d'immigrés. Des instances supranationales (telle que l'Unesco), nationales (telle que la CDIP) ou cantonales (tel que le DIP) ont consacré juridiquement la cause du respect des différences par des lois, des recommandations ou des directives. L'élève étranger est devenu une nouvelle « catégorie-problème » dans les discours politiques, tout comme il s'est trouvé au cœur des nouvelles réflexions pédagogiques et est devenu une population-cible d'intervention pour le Département de l'Instruction publique qui a créé différentes structures pour cette population. L'élève étranger est ainsi devenu une catégorie de pensée et d'action publique.

L'influence des médias sur la problématisation des étrangers est bien sûr à relever. Bonnafous (1991, cité par Noirielle, 2007, p. 606) fait état d'un renversement complet de perspective dans les discours tenus par la presse française au sujet de l'immigration, à partir des années 1980. Le discours journalistique, qui était centré au départ sur les conditions de vie et de travail des immigrés, se serait ainsi déplacé pour se focaliser sur leurs « problèmes d'intégration ». L'analyse longitudinale des discours politiques témoigne très clairement de l'avènement d'une telle problématisation⁶. Ainsi, dans les Mémoires du Grand Conseil genevois des années 1960-1980, les termes utilisés pour définir l'élève étranger se rapportaient au statut de travailleur ouvrier ou migrant du père et les mesures prises pour l'intégration de ces élèves visaient essentiellement à pallier leurs difficultés linguistiques. Dans les Mémoires des années 2000-2005, il n'en est que rarement question. Les moyens mis en place pour favoriser une meilleure intégration de l'élève étranger sont principalement l'apprentissage du « vivre ensemble » et la mise en fonction de médiateurs culturels. Ainsi, il s'agit surtout de constater tant les difficultés

d'intégration de l'élève étranger que ses difficultés scolaires.

Des classes sociales à l'« ethnicité » : un changement de mode

Hutmacher (1994, p. 129) a mis en évidence le fait qu'aujourd'hui, la plupart des gens pensent que les élèves étrangers ont plus souvent des difficultés à l'école que les autochtones et que les enseignants donnent régulièrement pour « cause » l'origine étrangère des élèves. Il fait alors l'observation de l'évacuation des références explicites aux classes sociales des discours actuels et fait état de l'avènement d'un malaise des enseignants à se référer à ces dernières.

De même, tant au niveau des discours des pédagogues qu'au niveau des discours politiques, nous avons constaté une rupture quant au mode d'explication sur l'origine des difficultés scolaires. Ces acteurs qui utilisaient prioritairement la cause « sociale » ont été portés à privilégier la cause « ethnique », déplaçant par là même, le type d'action remédiateur à apporter.

Ainsi, selon Tissot (2007, p. 120), tant, il semblait évident dans les années septante de réfléchir les problématiques en termes de rapport de classes, tant aujourd'hui la lutte des classes s'est effacée de la scène des mobilisations. Les nouvelles luttes ne se situent plus à l'échelle de la société ou du système économique, ce sont des luttes sociales diversifiées qui cherchent à décrire une situation problématique, telle qu'ici l'échec scolaire, par des « cumuls de handicaps » dont l'origine culturelle est souvent mise en avant.

Geneviève Mottet
Enseignante et doctorante

¹ Calculs effectués à partir des annuaires statistiques de l'éducation – Genève, DIP

² Robadey, B. (1970, 7 mars). « Un village suisse pas comme les autres (1) ». A Birr (Argovie), les étrangers sont plus nombreux que les Suisses (...), Tribune de Genève, p. 13

³ Centre d'enseignement professionnel pour l'industrie et l'artisanat

⁴ Duc, D. (1980, 24 mars). « Le Conseil d'Etat : on fait ce que l'on peut dans la mesure des ressources disponibles! », Tribune de Genève, p. 11

⁵ Mottet G. (2006, 2007)

⁶ Idem

Bibliographie

- Bonnafous, S. (1991). L'immigration prise aux mots. Les immigrés dans la presse au tournant des années quatre-vingt. Paris : Éditions Kimé.
- Hutmacher W. (1994). Enfants d'ouvriers ou enfants d'immigrés ? In Pluralité culturelle et éducation en Suisse. Être migrant II (sous la dir. de Poglià E., Perret-Clermont A.-N., Gretler A., Dasen P.). Peter Lang éd., 107-137.
- Mottet, G. (2007). Genèse d'une nouvelle sensibilité collective : la prise en compte des élèves d'origine étrangère à Genève des années 1960 à 2005. Les cahiers du CEDIC, 2.
- Mottet, G. (sous la dir. de Bolzman C., Perregaux C.) (2006). Construction sociale de l'élève d'origine étrangère comme objet de préoccupations. Analyse sociologique et historique des transformations du rapport social à l'altérité à Genève des années septante à nos jours. Rapport final de recherche FNS-DORE. Haute école de travail social. Genève, septembre 2006.
- Noirielle, G. (2007). Immigration, antisémitisme et racisme en France (XIXe – XXe siècle). Discours publics, humiliations privées. Paris : Fayard.
- Tissot, S. (2007). L'État et les quartiers. Genèse d'une catégorie d'action publique. Paris : Seuil.

Multiculturalité

Maîtrise de la langue locale et ouverture à la diversité

L'hétérogénéité linguistique et culturelle des classes est perçue aujourd'hui comme l'un des défis majeurs auxquels est confronté notre système scolaire. Du côté des autorités d'abord qui, à la suite des enquêtes PISA, ont dû reconnaître que le système actuel n'est pas équitable et génère des inégalités trop importantes¹. Du côté des enseignants, ensuite, qui sont nombreux à considérer que l'enseignement est devenu plus difficile :

«... Ben elles disent que c'est très très difficile, moi en tout cas je l'ai entendu plusieurs fois, qu'elles trouvaient - enfin qu'«ils» puisqu'il y a des hommes - que ça devient impossible d'enseigner quand tu as tellement de cultures différentes...»².

Du côté d'une partie des élèves, enfin, celles et ceux dont la culture et/ou la langue premières diffèrent de celles du lieu de la socialisation et ne sont pas dotées d'un prestige et d'une légitimité évidents. Ces élèves, en effet, vivent eux aussi les affres de l'hétérogénéité, dans le quotidien de la classe, là où se mettent en place, à travers différentes petites choses qui semblent toutes insignifiantes en soi, l'inéquité du système, des barrières invisibles, une discrimination feutrée... L'exemple, en apparence anodin, des actes de nomination le montre bien. Olaya, une élève d'une classe de 6^e à Genève exprime clairement cela dans un témoignage publié dans le numéro de la revue L'Éducateur consacré à ces questions de noms et de prénoms³ :

«Je n'aime pas trop mon prénom parce qu'il est difficile à prononcer. Les gens qui ne me connaissent pas m'appellent Leïla, Laya, Olaa... jusqu'à ce qu'ils disent Olaya ! Mes copains m'appellent Olay, ou ils se moquent en disant Lay. La maîtresse et ses collègues, pour rire (parfois), disent Oh là là ! Moi j'aurais préféré m'appeler Caroline ou Marie».

Comment faire face à cette situation ? Faire comme si de rien n'était ? Séparer les élèves, comme certains osent le suggérer ? Certainement pas. Il est indispensable de développer d'autres approches, de trouver de nouveaux outils, pour travailler le français par exemple. Il ne saurait s'agir, en effet, d'être « pour » ou « contre » la diver-

sité : elle est là, dans nos rues, dans nos préaux, dans nos classes. La seule question, pour le système éducatif, est de savoir ce qu'il peut en faire : l'ignorer, la dénigrer, la tolérer, la reconnaître, l'exploiter ?

Les démarches d'éveil aux langues

Les démarches d'éveil aux langues, concrétisées en Suisse romande par les moyens d'enseignement EOLE, visent précisément à offrir de tels outils, permettant aux enseignants de travailler – avec l'ensemble de la classe, dans le cadre du programme « normal » – en prenant en compte les élèves d'autres origines linguistiques, les connaissances qu'ils possèdent dans leur langue d'origine, et en intégrant la diversité des langues au processus d'enseignement. Trop fréquemment, en effet, tout se passe comme si ces élèves ne savaient rien, comme s'ils abordaient l'apprentissage du français *ex nihilo*, comme s'ils ne savaient pas déjà une autre langue (voire plusieurs !), comme s'ils ne possédaient pas déjà une « grammaire intérieure » de leur langue qui interagit – parfois positivement parfois négativement – avec leurs nouveaux apprentissages langagiers⁴. Or, il a fréquemment été montré à quel point le fait de mettre en quelque sorte entre parenthèses, en veilleuse, toute une part de leurs connaissances pouvait avoir des conséquences néfastes pour ces élèves, un peu comme si on demandait tout à coup à un bipède de marcher sur une seule jambe⁵...

Trois exemples, brièvement.

Construire un espace pour la diversité

Afin de créer dans la classe un espace propice à des réflexions et des activités intégrant la diversité des langues, il est utile au préalable de conduire quelques activités « légères » qui rendent visibles l'existence d'« autres » langues et le fait que de nombreux élèves possèdent des connaissances à leur propos : certains savent en parler l'une ou l'autre, d'autres en connaissent quelques mots, certains savent reconnaître une écriture, d'autres savent dire *bonjour* dans l'une ou l'autre d'entre elles, etc. Pour ce faire, on peut par exemple proposer un jeu de « bingo » plurilingue ou explorer les différentes manières de dire *bonjour* dans différentes langues. Toutes ces connais-

ces contribuent à faire de la classe, selon l'expression de Chr. Perregaux (1995), un « espace plurilingue », dans lequel elles vont toutes avoir droit de cité, être reconnues ainsi que les élèves qui en sont porteurs.

Une activité centrée sur les prénoms... et le système graphique

L'usage des prénoms en classe n'est pas toujours simple. Pourquoi, dès lors, ne pas imaginer, avec des élèves de 1 ou 2P, un travail de sensibilisation afin de leur permettre de prendre conscience des problèmes que peuvent susciter les noms et prénoms, en tant qu'ils expriment une « étrangeté » et sont porteurs d'une valeur culturelle et identitaire ?

Julie, Julieta et Giuliana

Des questions sont soulevées : comment se prononcent et s'écrivent nos prénoms ? Pourquoi la lettre *u* se prononce-t-elle parfois /u/ d'autres fois /y/? A partir d'une chanson contenant des prénoms d'origines diverses et contenant les sons [u] ou [y], selon les langues, les élèves doivent découvrir les problèmes posés par la réalisation de ces prénoms dans le contexte francophone de la classe, tant à l'oral qu'à l'écrit.

Ce faisant, les élèves prennent en même temps conscience que les correspondances graphies-phonies ne sont pas identiques dans toutes les langues et constatent finalement que seul le porteur du prénom peut résoudre certaines énigmes... Travail cognitif et socio-identitaire sont étroitement mêlés.

A la fin, les élèves sont invités à réfléchir collectivement aux prénoms présents dans la classe : se prononcent-ils tous « à la française » ou y a-t-il là aussi des cas comparables aux Luis, Juan et Bukurije de la chanson ? Quelles sont les lettres qui font le plus souvent problème ? A quoi servent les prénoms ? D'où viennent-ils ? Est-ce qu'il leur est déjà arrivé que quelqu'un prononce mal leur prénom ? Qu'ont-ils alors ressenti ? Ont-ils réagi ?

Dans l'optique de l'éveil aux langues, le « mécanisme didactique » ne consiste pas à susciter cette prise de conscience par un discours à propos de ces questions mais à placer les élèves en situation de travail sur des noms concrets, de diverses provenances, qui mettent en évidence le problème soulevé en français par la graphie *u*, prononcée [y], alors qu'elle est le plus souvent prononcée [u] dans les autres langues. Autrement dit, la diversité devient le vecteur d'un apprentissage graphique pertinent, tout en légitimant les connaissances des élèves qui sont porteurs de cette diversité⁶.

Des animaux en nombre

L'activité « EOLE » *Des animaux en nombre* (4P) propose une approche différente de la question du pluriel dans le groupe nominal. En jouant aux « détectives linguistes » sur des mots en *aymara*, *indonésien*, *turc* ou *espéranto*, les élèves découvrent la diversité des règles du pluriel dans d'autres langues pour mieux re-découvrir ses règles de fonctionnement en français, où bien souvent – source de difficulté – ce qui s'écrit ne s'entend pas. Pour conforter ensuite leurs découvertes, ils font un peu de grammaire, à l'oral et à l'écrit, à partir de phrases au singulier et au pluriel en espagnol, en portugais, en italien et... en français.

Une autre manière d'aborder la question des différences culturelles et linguistiques

Les démarches d'éveil aux langues se sont développées ces 20 dernières années en liaison étroite avec la pédagogie interculturelle et les nombreuses tentatives pour assurer une meilleure intégration scolaire des élèves d'autres origines linguistiques. Il s'agissait donc, en particulier, d'assurer une meilleure reconnaissance des connaissances langagières que possèdent ces élèves. C'est la raison pour laquelle, la plupart du temps, les activités proposées intègrent certaines de ces langues liées à la migration et donnent la possibilité aux élèves qui les parlent de faire valoir leurs connaissances – sans toutefois les y contraindre.

Les démarches d'éveil aux langues ne doivent cependant pas être considérées comme une pédagogie exclusivement centrée sur les élèves (partiellement) allophones et les « problèmes » qu'ils rencontrent souvent dans le cadre scolaire. En fait – et c'est peut-être en cela qu'elles constituent une voie nouvelle et originale –, elles concernent tous les élèves et consistent à travailler « simplement », concrètement, avec et sur la diversité linguistique et culturelle⁷, contribuant entre autres ainsi à une meilleure intégration des élèves qui sont en quelque



sorte porteurs de cette diversité. Autrement dit, les questions liées aux langues de la migration sont intégrées à la problématique plus large du plurilinguisme et de la diversité des langues en général. La thèse, ou le défi, des approches d'éveil aux langues, c'est donc de placer la diversité au cœur des démarches « normales » d'enseignement et d'apprentissage, de mettre en relation et d'intégrer le plus possible le travail effectué à propos de ces langues au travail effectué dans le cadre des enseignements des autres langues habituellement étudiées à l'école (le français, l'allemand, l'anglais... voire le latin et le grec), ou même d'autres disciplines (géographie, histoire, musique...).

Les outils didactiques concrets développés dans une telle perspective sont aujourd'hui de plus en plus nombreux : moyens d'enseignement EOLE (« Éducation et Ouverture aux Langues à l'École » ; Perregaux et al. [Dir] 2003), activités proposées dans le cadre des projets de recherche Eulang (Candelier [dir.] 2003) et Jaling (<http://jaling.ecml.at/>), ELODIL (<http://www.elodil.com/>), EOLE en ligne (www.irdp.ch/eoleenligne/index.html), etc. Tous visent à développer chez les élèves (1) des aptitudes d'analyse, de comparaison, de discrimination auditive et visuelle, etc., utiles dans l'apprentissage des langues, (2) des connaissances à propos de la diversité des langues et du plurilinguisme, et (3) des attitudes d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle⁸.

¹ Les résultats de l'enquête PISA ont montré que les élèves migrants de « première génération » (élèves nés dans le pays mais parents nés à l'étranger) et, surtout, les « allochtones » (élèves également nés dans un autre pays) obtenaient des résultats significativement inférieurs à ceux des « autochtones ».

Les constats sont les mêmes si l'on regarde les « élèves qui parlent le plus souvent à la maison une langue autre que la langue du test ». Il y a cependant une forte hiérarchie entre les enfants venus d'ailleurs : ceux d'Europe occidentale et du Nord s'en tirent très bien à l'école ainsi que, depuis une vingtaine d'années, les Italiens et les Espagnols de la deuxième génération. Une même inéquité se retrouve dans de nombreux pays, pour les « allochtones » (France, Pays-Bas, Belgique, Allemagne...) et/ou les « première génération » (Luxembourg, Allemagne, Belgique, Danemark...), mais pas dans tous (Finlande, Irlande... par exemple). Cf. OCDE (2001). *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000*. OCDE, 168 et sq.

² Propos d'une enseignante, 34 ans de métier, cités in Mottet, G. (2007).

³ L'Éducateur 11 (1996). Leur prénom, notre prénom.

⁴ Les exemples sont multiples : il suffit par exemple de penser aux langues dont le système des temps s'écarte significativement de celui du français (anglais, russe...), etc. À l'inverse, nous savons bien, en tant que francophones, à quel point il est difficile d'entrer dans la vision du monde (Weltanschauung) qui est véhiculée par une autre langue, en particulier dans ce domaine des temps verbaux.

⁵ Voir article de M. Matthey, ici-même.

⁶ Cf. EOLE, volume I. Pour une présentation plus approfondie de cette activité, et de ses enjeux identitaires en particulier, cf. de Pietro, J.-F. (2004). *Des noms qui peuvent intégrer ou exclure. Quelques propositions didactiques pour un travail sur les noms dans une perspective interlinguistique*. Bulletin VALS/ASLA 80.

⁷ Les enfants monolingues, s'ils semblent parfois avantagés à l'école, ont eux aussi besoin – encore plus peut-être que les autres – de s'ouvrir à la diversité, de « sortir » de leur langue maternelle qu'ils confondent trop souvent avec le langage !

⁸ Soulignons tout de suite que ces démarches ne visent pas à promouvoir la maîtrise des langues travaillées et ne prétendent pas conséquemment se substituer à l'enseignement des langues, mais représentent un complément aux différents enseignements (L1, L2), un cadre qui permet leur mise en relation – dans la perspective d'une pédagogie mieux « intégrée », telle que la propose Roulet (1980) depuis plus de 20 ans !

L'école, l'hétérogénéité des élèves et la diversité des langues

En fait, contrairement à ce qu'on croit parfois, la problématique de l'hétérogénéité n'est pas nouvelle. Au XIXe siècle déjà, il a fallu scolariser les élèves des milieux populaires, généralement patoisants. L'école y est parvenue, au prix d'un effort considérable – et non sans éradiquer les patois il est vrai (Forster, 2005). Puis il y a eu les vagues successives de travailleurs migrants – dont les enfants étaient bien présents dans les classes même si on ne voulait pas toujours les voir... En effet, comme le souligne Mottet (2007), c'est essentiellement en termes d'inégalités sociales que la question de l'hétérogénéité a été envisagée dès les années soixante. Et ce n'est que récemment que les différences culturelles et linguistiques ont supplanté l'appartenance sociale comme principe explicatif des inégalités. La manière de prendre en compte l'hétérogénéité des classes n'a ainsi cessé d'évoluer, au gré de la conjoncture sociale et économique et du climat idéolo-

gique dominant. En caricaturant quelque peu, on peut esquisser trois options très différentes :

1. Occultation (négation) de l'hétérogénéité culturelle, des autres langues, de la diversité,
2. Prise en compte dans une perspective différentialiste, ségrégatoire, compensatoire,
3. Prise en compte dans une perspective intégrative.

Ces options correspondent en partie à des phases différentes de cette évolution. Mais, en même temps, elles cohabitent dans une large mesure à tous les moments de cette évolution. L'exemple de l'importante rénovation qu'a connu l'enseignement du français, dans les années quatre-vingts, est symptomatique à cet égard. Cette rénovation avait en effet pour but de prendre en compte les apports récents des sciences de référence (linguistique structurale et chomskyenne, théories de la communication de Jakobson, psychologie piagétienne, travaux sociologiques sur les inégalités sco-

lares...) afin de proposer une pédagogie moderne, adaptée au contexte historique de l'époque. Cette approche rénovée est formulée ainsi dans l'ouvrage *Maîtrise du français* (Besson et al., 1979) qui, en Suisse, a constitué le fondement de cette importante transformation :

On partira, chaque fois qu'il est possible, des productions verbales de l'enfant. Il s'agit, par rapport à la méthode en vigueur jusqu'ici, d'opérer un renversement. À une démarche qui ignore la langue de l'enfant et se réfère aux seuls modèles de la langue écrite, on oppose une pédagogie qui explore « tous les moyens d'instaurer la communication orale et écrite dans la classe, c'est-à-dire de faire vivre la langue française comme moyen d'échange » ; une pédagogie qui part des variétés du français maîtrisées par l'enfant et vise à en augmenter le nombre, lui permettant ainsi d'adapter sa langue aux diverses situations dans lesquelles il se trouve placé.

C'est bien là le genre de formulation qu'on retrouverait, toutes choses égales par ailleurs, dans la plupart des pays francophones : mettre l'accent sur la communication, partir des variétés de l'enfant, etc. Pourtant, que constate-t-on ? Le but, explicitement formulé, est de poser les bases d'une pédagogie rénovée du français, autrement dit de la langue... maternelle.

En effet, *Maîtrise du français*, comme les Plans d'étude de l'époque, parlent systématiquement du « français langue maternelle » – quand bien même, il faut le rappeler, il y avait déjà de très nombreux enfants d'origine allophone dans les classes ! Or, cette notion de *français langue maternelle*, dans la perspective de l'enseignement, n'est évidemment pas pertinente, elle est même trompeuse dans la mesure où elle occulte la diversité des élèves et induit des démarches didactiques discutables, présupposant qu'ils possèdent déjà une connaissance immanente de la langue⁹. Revenant à occulter les connaissances effectives des élèves, une telle conception les empêche d'exploiter les ressources que pourraient leur procurer leurs connaissances dans leur langue d'origine. Ainsi, pourquoi un élève hispanophone, italophone ou lusitophone ne pourrait-il pas s'appuyer sur ses connaissances dans sa langue maternelle pour résoudre les difficultés orthographiques d'un mot comme incident (esp. incidente)¹⁰ ? Pourquoi un élève germanophone ne s'appuierait-il pas sur sa connaissance des cas pour mieux comprendre, en français, les fonctions des compléments ? Pourquoi un élève italophone ne s'appuierait-il pas sur les liens manifestes entre *scuola, scolaro* et *scolastico* pour prendre conscience de

Pour en savoir plus

- BABYLONIA 1 (2004). D'autres langues en Suisse – Altre lingue in Svizzera – Andere Sprachen in der Schweiz – Auters linguatgs en Svizra (numéro thématique coordonné par Jean-François de Pietro). 88 pages.
- BABYLONIA 2 (1999). S'ouvrir aux langues/Educazione plurilinguistica/Begegnung mit Sprachen/Educaziun plurilingua (numéro thématique consacré aux démarches d'éveil aux langues).
- Balsiger, C. (2002). Former des enseignants aux démarches d'éveil aux langues ? Les choix de la Haute École Pédagogique vaudoise. *Interdialogos*, 2., pp. 30-33.
- Bier, B. (2002). Editorial, Ville-Ecole-Intégration- Enjeux, 130, 5-9.
- Candelier, M. [Dir.] (2003). *Evlang - l'éveil aux langues à l'école primaire*. Bilan d'une innovation européenne. Bruxelles : De Boeck – Duculot.
- Conseil de l'Europe (2003) Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue – version intégrale. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Conti, V. & de Pietro, J.-F. (éds). (2005). L'intégration des migrants en terre francophone : aspects linguistiques et sociaux : actes du séminaire de Neuchâtel, Suisse, 4-5 décembre 2001. Le Mont-sur-Lausanne : Loisirs et pédagogie (LEP) ; Neuchâtel : CLIP, Délégation à la langue française (DLF). 215 p.
- CREOLE. Revue éditée par le Cercle de recherche et réalisations pour l'éveil au langage et l'ouverture aux langues à l'école. Genève : FAPSE.
- EOLE en ligne : <http://web.mac.com/d.elmiger/iWeb/eoleenligne/bienvenue.html>
- Forster, Simone. (2005). Comment l'école suisse intègre les enfants étrangers. In V. Conti & J.-F. de Pietro (éds), *L'intégration des migrants en terre francophone : aspects linguistiques et sociaux : actes du séminaire de Neuchâtel, Suisse, 4-5 décembre 2001* (pp. 83-93). Le Mont-sur-Lausanne : LEP ; Neuchâtel : CLIP, Délégation à la langue française (DLF).
- Goumoëns de, C., de Pietro, J.-F. & Jeannot, D. (1999). Des activités d'éveil au langage et d'ouverture aux langues à l'école : vers une prise en compte des langues minoritaires. *Bulletin de la VALS/ASLA* 69/2, 7 - 30.
- Hawkins, E. (1987). *Awareness of Language : an introduction*. Cambridge : Cambridge University Press.
- <http://jaling.ecml.at/>. (Projet Jaling du Conseil de l'Europe, site consacré à l'éveil aux langues)

- INTERDIALOGOS 2 (2002). Ouverture aux langues et éducation interculturelle/Begegnung mit Sprachen und interkultureller Bildung/Language awareness e educazione multiculturali. *Le français aujourd'hui* 158 (2007). Enseigner les langues d'origine. Numéro coordonné par Marie-Madeleine Bertucci & Colette Corblin.
- Mottet, G. (2007). Genèse d'une nouvelle sensibilité collective : la prise en compte des élèves d'origine étrangère à Genève des années 1960 à 2005. Les cahiers du CEDIC, 2 (www.cedic.ch).
- Perregaux, C. (1995). L'école, espace plurilingue. *Lidil*, 11, 125-139.
- Perregaux, Chr. (2004). Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. *Repères* 29.
- Perregaux, Chr., de Goumoëns, Cl., Jeannot, D. & de Pietro, J.-F. [Dir.] (2003). *Éducation et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel, Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin – Secrétariat général (2 volumes + brochure d'accompagnement) (Auteurs des activités : Claudine Balsiger, Claudia Berger, Janine Dufour, Lise Gremion, Danièle de Pietro, Élisabeth Zurbriggen).
- Roulet E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*. Paris, Hatier/CREDEF.
- Schader, B. (2000). *Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zurich, Orell Füssli.

Quelques références pour un enseignement de l'éveil aux langues

- Awareness of Language*, Série de livrets pédagogiques (Collection dirigée par E. Hawkins), Cambridge University Press
- Chignier, J., Haas, G., Lorrot, D., Moreau, P. & Mourey, J. (1990). *Les systèmes d'écriture, un savoir sur le monde, un savoir sur la langue*. Dijon : CRDP.
- Kervran, M. [Coord.] (2006). *Les langues du monde au quotidien. Observation réfléchie des langues*. Rennes, CRDP de Bretagne, 2 volumes (vol. 1 : Cycle 2 ; vol. II : Cycle 3).
- Mattar, C., Goffin, C. et Blondin, C. [Coord.] (à paraître). *Vingt activités d'éveil aux langues pour l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique*. Communauté française de Belgique.
- Schader B. & Obrist J. (1999). *Hilfe! Help! Aiuto!* Zurich, Orell Füssli.

Hanumsha, Nora, Jean-Yves :
histoires de langues (EOLE, 5P-6P)

La découverte des biographies langagières, et culturelles, d'enfants dont le parcours de vie est pour chacun différent aide les élèves à comprendre comment le plurilinguisme peut être vécu, ce qu'il signifie concrètement, par exemple, pour un enfant qui a été dès son plus jeune âge confronté à plusieurs langues; les élèves découvrent ainsi que, souvent, ces enfants bilingues parlent une langue avec leurs parents, une autre langue à l'école, qu'avec certaines personnes ils parlent en français alors que leur interlocuteur leur répond dans une autre langue, que la langue peut également varier selon le lieu où ils se trouvent et selon le thème de la conversation, que parfois les langues en contact se mélangent, surtout lorsqu'ils communiquent avec quelqu'un qui partage leur bilinguisme...

Autrement dit, les élèves vont construire des savoirs qui leur permettent de mettre en relation le comportement langagier des gens avec leur histoire de vie et de comprendre que ce comportement s'explique, en partie du moins, par leur histoire.

certains réseaux sémantiques en français (école - scolaire)?

Les élèves étrangers de nos classes sont le plus souvent bilingues, voire trilingues! Mais, comme le souligne Chr. Perregaux (2004), le bilinguisme n'est valorisé que lorsqu'il est pratiqué par l'élite. Pour les élèves des milieux défavorisés, il est rare qu'on entende prononcer le terme de bilinguisme pour définir les connaissances langagières des élèves. La langue familiale n'est pas dotée de valeur mais considérée d'abord comme un obstacle à l'apprentissage du français. On parle alors de déficit, de handicap, de mauvaise maîtrise, on nie en fait l'existence de ces autres langues, «alors même que – paradoxe! – insistance est faite par le ministre chargé de l'éducation sur le nécessaire plurilinguisme, à l'heure de l'Europe et de la mondialisation, de la multiplication des échanges et de la mobilité (forcée ou choisie).» (Bier, 2002)Fréquemment, les langues «sans prestige» sont alors «prises en compte» dans une perspective «compensatoire» (cours de soutien, «petite classe», orthophonie...). Parfois aussi, on met en place des structures de ségrégation des élèves (cf. filières, classes de transition...) et, dans le meilleur des cas, on s'efforce de permettre à une partie des allophones de maintenir leur langue et leur culture (cf. cours ELCO). Pour diverses

raisons sur lesquelles je ne m'arrêterai pas ici, ces procédés ne s'avèrent généralement guère efficaces. Et, par rapport au traitement qui est réservé aux autres langues, on remarque qu'ils reviennent surtout à occulter les différences (en les considérant comme des lacunes dans les procédés compensatoires et en les déplaçant hors de la classe «normale» dans les procédés différenciateurs).¹¹

La situation a heureusement évolué. En 2003, dans sa Déclaration relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande, la CIIP ne parle plus de langue maternelle: «L'enseignement du français, langue véhiculaire et de culture du lieu ainsi que langue d'intégration est objet d'une attention particulière tout au long de la scolarité (...)». Et c'est – avec force – une perspective «intégrée» qui est prônée, prenant en compte l'ensemble des langues présentes, d'une manière ou d'une autre, dans l'environnement scolaire. Dans la 7^e thèse, il est dit ainsi que «Les langues de la migration ont également leur place dans le cadre d'une approche coordonnée de l'enseignement/apprentissage des langues. Pour les élèves migrants, il faut tendre à assurer une meilleure coordination entre les cours de langue et de culture d'origine et les différents apprentissages linguistiques.» Enfin, des modules de type éveil aux langues devront être proposés à l'ensemble des élèves.

Vers une perspective plurilingue généralisée

L'enjeu de ces nouvelles démarches dépasse la problématique de l'hétérogénéité des classes! La diversité, sous toutes ses formes – culturelle, linguistique, mais aussi mathématique (cf. autres systèmes de numération) voire biologique et génique – nous paraît fondamentale pour l'avenir de l'école et de la société, ou plutôt des écoles et des sociétés. Nous faisons le pari que les approches didactiques telles que l'éveil aux langues participent de la mise en place d'une nouvelle manière de concevoir les apprentissages, où la diversité n'est plus considérée comme un «problème» dans une conception qui resterait toujours fondée sur la norme (contre toute variabilité), la séparation entre les langues (contre les mises en relation, les emprunts, le métissage), mais comme une ressource, un terreau sur lequel il est possible de fonder les connaissances et les compétences. Ainsi que le répète Albert Jacquard depuis plus de 30 ans, notre richesse collective est faite de notre diversité et, loin de constituer un obstacle, celle-ci est au fondement même du développement!

Le Conseil de l'Europe, dans sa définition de l'éducation plurilingue¹², distingue

la formation plurilingue, qui consiste à valoriser et à développer les répertoires linguistiques individuels des locuteurs, dès les premiers apprentissages et tout au long de la vie, de l'éducation au plurilinguisme, qui constitue l'une des conditions du maintien de la diversité linguistique. Nos propositions s'inscrivent parfaitement dans cette seconde démarche, par exemple dans une activité intitulée Hanumsha, Nora, Jean-Yves: histoires de langues et portant sur les histoires de vie.

Nous osons espérer que les «enfants d'autres origines» auront un peu plus de facilité à se faire une place dans une telle éducation que dans un enseignement trop exclusivement centré sur une conception surannée du «français langue maternelle» qui revient sans cesse à privilégier celles et ceux qui possèdent déjà les clés de cette langue parmi d'autres. L'éveil aux langues, EOLE en Suisse romande, représente ainsi un outil, parmi d'autres, pour une meilleure prise en compte de l'hétérogénéité et de la multiculturalité de nos classes.

Jean-François de Pietro
Collaborateur scientifique
Institut de recherche et de documentation
pédagogique (IRD)

⁹ Cette fiction homogénéisante invite, ainsi que le souligne Marquillô, à enseigner comme si les différences interindividuelles n'existaient pas. «comme si les compétences individuelles (...) étaient identiques pour tous les élèves de la classe» (1998, 131) — rendant de ce fait difficile un enseignement différencié qui ne soit pas perçu comme un enseignement compensatoire, et empêchant d'exploiter les connaissances diverses et multiples apportées par les élèves.

¹⁰ Cf. Activité Ciel et nuages dans EOLE, volume I.

¹¹ Mon propos, ici, ne sera cependant pas de critiquer ces procédés qui peuvent parfois être inévitables, utiles ou nécessaires. Sur ces questions, cf. Conti & de Pietro [Eds], 2003; Le français aujourd'hui 158 (2007); etc.

¹² Cf. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe (De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue).

Langue locale et langues d'origine

Problématique éducative et discours politiques



Durant les trente dernières années du vingtième siècle, des opinions favorables à la prise en compte des langues d'origine des enfants de migrants se sont manifestées. Les discours ambiants manifestaient une certaine sensibilité interculturelle. Les travaux sur le bilinguisme ont contribué à cette dynamique favorable, en montrant que :

- Le bi-plurilinguisme est une des modalités possibles de la faculté humaine de langage ;
- Le bi-plurilinguisme n'est pas un risque pour le développement des enfants ;
- Le bi-plurilinguisme développe des habiletés sociocognitives de haut niveau, pour autant qu'un apprentissage formel des deux langues soit mené.

Cette dynamique favorable a été soutenue par cinq Recommandations de la Conférence des chefs de département de l'instruction publique (CDIP) sur la scolarisation des enfants de migrants (de 1972 à 1991). La dernière (*Recommandation concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère, 24.10.1991*) précise qu'il est souhaitable « d'intégrer, dans la mesure du possible, au minimum deux heures par semaine de cours de langue et de culture du pays d'origine dans les temps d'enseignement ». Cette recommandation a donné lieu à une action concrète dans le canton de Neuchâtel.

Jean-Michel Kohler, directeur de l'école primaire de la Chaux-de-Fonds et Charles Müller, professeur à l'École normale du canton de Neuchâtel conçoivent un projet original, qui consiste à enseigner la discipline « connaissance de l'environnement » en italien à un public mixte, composé d'élèves monolingues francophones (qui vont apprendre l'italien en immersion) et d'élèves italiens, plus ou moins bilingues, qui auront ainsi l'occasion de pratiquer - et d'apprendre à lire et à écrire - leur langue d'origine ou celle de leurs parents (voire grands-parents!) à l'école.

Cette expérience interculturelle s'étendra sur trois ans (1994-1997, de la troisième à la cinquième primaire), elle concernera 42 élèves, dont un tiers d'enfants italiens. Toutes les démarches pour la renouveler, voire l'étendre à d'autres communautés resteront vaines.

Depuis 1991, la CDIP n'a plus émis de Recommandations sur la scolarisation des enfants étrangers, à une exception près, celle du 8 juillet 1999 intitulée Position commune relative à la scolarisation des enfants et adolescents albanophones du Kosovo, qui restreint justement la portée de celle édictée 8 ans plus tôt. Il est précisé en préambule « Qu'en règle générale, il n'apparaît donc pas judicieux d'intégrer rapidement les enfants et adolescents

réfugiés du Kosovo dans notre système éducatif ».

Aujourd'hui, tout se passe comme si l'air du temps avait changé. Alors qu'au début des années 1990, les discours ambiants thématisaient encore volontiers la réalité et les spécificités du bi-plurilinguisme, qu'ils soulignaient les bénéfices du développement des compétences bilittératiées, ils insistent maintenant sur la maîtrise de la langue locale. Les timides avancées qui avaient été menées pour prendre en compte l'hétérogénéité linguistique et culturelle à l'école sont balayées par ces nouveaux discours qui semblent favoriser une certaine régression ethnocentrique. Comment en est-on arrivé là? Deux raisons me paraissent pouvoir être évoquées.

La première est liée aux évaluations PISA 2000. Comme elles ont montré que les compétences en littératie des élèves laissaient à désirer, elles ont naturellement engendré des prises de position réclamant un renforcement de l'enseignement de la langue locale. Dans ce contexte, les langues d'origine ne sont plus guère évoquées, comme si l'on était retombé dans une conception monolingue des phénomènes langagiers. Les propos contenus dans la Déclaration de la CDIP du 7 mars 2002 concernant les résultats des élèves suisses au test international illustrent bien ce revirement :

Comparés avec les autres pays, les résultats en lecture des élèves suisses sont moyens. [...] On peut surtout observer des résultats médiocres – et ce, bien davantage que dans d'autres pays – chez les élèves issus de familles allophones, immigrées ou aux conditions sociales modestes [...].

[...] La CDIP se voit également confirmée dans l'attribution importante qu'elle accorde à l'enseignement de la première langue nationale (langue locale) ; aussi considère-t-elle la détermination d'objectifs clairs pour l'enseignement de la langue première et la poursuite de ceux-ci pendant l'ensemble de la scolarité comme particulièrement importantes.

Derrière « compétence en lecture », il faut donc lire « maîtrise de la langue locale » et

« enseignement de la langue première ». Toute référence à la prise en compte de l'hétérogénéité linguistique et culturelle a disparu, comme si elle était hors sujet. Implicitement, il semble qu'on en revienne à une conception qui a malheureusement le bon sens pour elle : il vaut mieux insister sur la langue locale pour faire diminuer l'échec scolaire, notamment celui des enfants de migrants. Pas facile d'expliquer au grand public que c'est justement en développant les apprentissages formels dans la langue parlée à la maison qu'on améliorera aussi les compétences dans la langue de l'école ! Il ne s'agit pas de faire ici un procès d'intention à la CDIP. Je constate tout de même que l'engouement aveugle pour la logique PISA et ses standards monolingues a totalement fait refluer ce que trente ans d'études du bilinguisme avaient peu à peu réussi à faire émerger : le bilinguisme est une compétence langagière spécifique, qui doit être traitée pour elle-même, avec des enseignements formels dans les deux langues.

La deuxième raison qui explique la régression en matière de prise en compte des langues d'origine est clairement d'ordre politique. Comme partout en Europe se développent en Suisse des sentiments de repli identitaire à connotation xénophobe, relayés par les instances étatiques.

L'Office fédéral de la Justice s'est ainsi publiquement interrogé (23 mai 2007) « *sur le fait de savoir si une législation contre le racisme n'entamait pas de façon excessive le droit des Suisses à la préservation de leur propre identité, respectivement à la délimitation par rapport aux étrangers* ». Dans un contexte de peur face aux étrangers aussi clairement exprimée, il est malheureusement normal qu'on en revienne à une conception assimilationniste de l'intégration.

Les discours actuels qui, sous prétexte d'améliorer l'intégration des migrants, assignent à la maîtrise de la langue locale un rôle central dans ce processus mettent en fait la charrue avant les bœufs. L'acquisition de la langue locale ne peut être qu'un résultat de l'intégration, pas un préalable.

Les contrats d'intégration proposés par presque tous les partis politiques, et qui contiennent des clauses liées à la maîtrise de la langue locale, risquent de se transformer en shibolet totalement incongru dans une société marquée par l'accroissement de la mobilité géographique et la mondialisation des échanges, deux processus puissamment générateurs de multilinguisme.

Marinette Matthey
Université Stendhal Grenoble 3, LIDILEM

Multiculturalité Sans hétérogénéité

Quel lien y a-t-il entre multiculturalité et hétérogénéité scolaire ? Je voudrais argumenter ici que la multiculturalité n'est pas un facteur d'hétérogénéité au sens où l'on entend ordinairement ce terme à l'école. Il s'agit de deux phénomènes d'ordres différents.

En disant hétérogénéité, on pense habituellement à l'école : hétérogénéité cognitive, autrement dit, diversité des dispositions des élèves devant les apprentissages scolaires, ce qui pose le problème de la gestion différenciée du groupe d'élèves soit entre divisions soit au sein de chaque division. Un problème couramment associé à des difficultés techniques d'organisation du travail du groupe et d'élaboration des progressions. La multiculturalité, quant à elle, est liée à la diversité des conditions et des histoires familiales. Elle n'a pas d'incidence cognitive *per se*. Si elle peut être considérée comme un problème dans l'école, c'est un problème au sens politique ou moral. Elle rompt plus ou moins visiblement l'unité imaginée de la nation, et celle de la communauté éducative. Quel impact cette rupture d'unité imaginée a-t-elle dans le rapport pédagogique ? Est-ce une menace ? Est-ce une opportunité éducative qu'il serait dommage de ne pas saisir ? Peut-être les deux ?

La réponse à ces questions engage une analyse de la situation générale : que se passe-t-il dans les pays d'Europe pour les populations issues des flux migratoires récents, flux qui se poursuivent et se poursuivront vraisemblablement malgré les restrictions drastiques à l'entrée ? La réponse dépend aussi de l'interprétation que l'on fait des enjeux de l'éducation scolaire en ce début de XXI^e siècle.

Les asymétries de l'intégration

Quand peut-on dire qu'une population, quelle qu'elle soit, est intégrée dans un pays ? La réponse n'est pas unilatérale. Une population est « bien intégrée » à la fois quand elle est bien adaptée au pays et qu'elle y est bien acceptée. Les deux aspects comptent, or ils ne vont pas toujours de pair. Chacun d'eux est d'ailleurs complexe, mais n'entrons pas dans le détail. Une population peut être installée

de longue date dans un pays, être familière de ses institutions, de la langue en usage, avoir une sociabilité plutôt ouverte et même des relations matrimoniales mixtes, et faire l'objet d'un stéréotypage négatif, s'exprimant en discriminations par exemple sur le marché du travail ou dans le logement. Le temps est toujours un facteur crucial de l'adaptation d'une population minoritaire (composé avec l'âge : les enfants s'adaptent extrêmement vite). Mais il ne joue pas de la même manière pour l'acceptation par la population majoritaire. Nous avons en France un exemple emblématique de l'asymétrie de l'adaptation et de l'acceptation avec la population d'origine algérienne. Les originaires d'Algérie sont objectivement très adaptés à la France, ils voudraient massivement être traités comme des citoyens ordinaires (la quasi-totalité des membres de seconde génération de cette population ont la nationalité française) mais ils sont particulièrement victimes de discriminations – même lorsqu'ils sont diplômés à un haut niveau – et collectivement soupçonnés de repli identitaire ou de « communautarisme ».

Dynamiques culturelles

On pense couramment que l'adaptation d'une population allochtone dans un pays est fonction inverse de la distance de sa culture à la culture du pays. Plus la culture d'origine est éloignée, plus l'adaptation serait difficile. Les données d'enquête n'accréditent pas ce point de vue. La seule grande enquête dont on dispose en France à ce jour (elle date du début des années 1990)¹ parle même d'« assimilation » pour décrire les évolutions repérées dès la première génération entrée dans les années 1960-1980, et a fortiori chez ses descendants. Le terme d'« assimilation » n'est sans doute pas pertinent, il évoque une disparition dans l'espace social majoritaire, ce qui n'est pas le cas. Mais il a l'avantage de pointer les dynamiques culturelles dont les populations immigrées et a fortiori leurs descendants sont les acteurs. En vivant dans un pays, ils acquièrent inmanquablement les façons de vivre, de parler, et même de penser du pays. C'est qu'ils ne sont pas venus pour s'isoler : ils y sont venus pour se cons-



truire une bonne vie, pour améliorer leur situation et assurer celle de leurs enfants. Du coup, leurs cultures changent, et vite, somme toute.

D'ailleurs, celle de la population majoritaire change aussi. Le mot « culture » est trompeur en fait. Il résume la diversité des compétences, normes et usages en vigueur dans une population ou une sous-population, en l'envisageant comme un tout (« une culture ») plus ou moins stable. Mais dans les sociétés contemporaines, c'est toujours un tout extrêmement composite, différencié et évolutif. Les cultures des immigrés aussi, ou bien plus !

Éviter de « parler-culture »

Au total, le mot « culture » parle à l'imaginaire plus qu'il ne décrit. Alors que les cultures nationales modernes sont des réalités fragmentées par la diversité des cadres sociaux, modelées par les technologies et les dispositifs matériels et évolutives, le « parler-culture » établit de l'unité fantasmagorique et de l'altérité non moins fantasmagorique. Si l'on n'y prend pas garde, on a tôt fait avec le mot « culture » au singulier de naturaliser la communauté nationale, celle des gens qui sont vraiment d'ici ; et avec le mot « cultures » au pluriel de pérenniser le statut d'outsiders des « autres », les nouveaux venus, ceux qui ne seront jamais d'ici, comme « nous », quoi qu'ils deviennent.

L'idée de culture est alors mobilisée pour attribuer de l'altérité à des gens qui n'en peuvent mais. Je garde à l'esprit cette

répartie d'une enseignante dans la salle des professeurs d'un collège français, fin 2003, au beau milieu de l'effervescence « pour ou contre » le port du voile islamique dans les écoles, qui a débouché sur une loi qui l'interdit. S'adressant à un collègue professeur d'arabe qui soutenait le droit en l'état, plutôt tolérant : « Ce n'est pas un Arabe qui va m'apprendre la laïcité ! », a-t-elle rétorqué. Comprendons : la laïcité est une propriété des Franco-français, les « Arabes » y sont par nature étrangers. L'origine détermine la culture et les valeurs. Ce type de vision fonde le raisonnement de Samuel Huntington sur le clash des civilisations : les valeurs modernes sont la culture des sociétés occidentales, les valeurs islamiques sont la culture des sociétés musulmanes. Entre les deux, pas de passage, seulement la guerre et du sang.

Ce genre de réduction ne correspond absolument pas à l'expérience des minoritaires dans nos pays, il est très violent pour eux. Mais il exprime bien la menace ressentie par certains majoritaires en raison de l'altérité culturelle qu'ils imputent spontanément aux outsiders. C'est à ces distorsions que les éducateurs ont à faire².

Quel parti tirer de la « multiculturalité » scolaire ?

Je mets ici des guillemets à « multiculturalité » pour rappeler le raisonnement précédent. S'il y a bien sûr du culturel dans nos sociétés contemporaines, sa multiplicité est difficile à spécifier. La diversité des origines suscite des images d'altérité, elle active un imaginaire d'unité nationale blessée ou en

danger, mais elle ne se traduit pas objectivement en une mosaïque de cultures. Les individus sont en fait chacun porteurs d'une pluralité de registres culturels, qu'ils savent mobiliser opportunément. L'image d'un individu maître d'une pluralité de registres (parfois même contradictoires) a beaucoup plus de validité empirique que celle d'un individu déterminé par « sa » culture.

Ceci admis, les distorsions évoquées plus haut entre ressenti majoritaire (menace, soupçon) et expérience minoritaire (quête de reconnaissance personnelle) tracent une voie pour le projet scolaire. Elles amènent à reproblématiser l'éducation du citoyen. Si l'école est bien l'instrument que se donne une société démocratique pour se projeter plus sûrement vers l'avenir, alors il convient de fournir aux jeunes les outils intellectuels et les bases affectives nécessaires pour vouloir l'avenir qui s'annonce. Et il ne serait pas superflu d'envisager aussi « l'éducation » dans le même sens de leurs parents. Il faut « solidariser les présences » disait Jacques Berque pour le cas français. Autrement dit, sans présumer que des groupes coexistent (car il n'y a pas à proprement parler davantage de groupes ethniques que de cultures), il faut faire un sort éducatif aux images d'altérité. Les laisser travailler sauvagement le corps social, c'est la porte ouverte aux pires dérives politiques.

Cela ne signifie pas poser le principe du « dialogue interculturel ». Les cultures ne dialoguent pas. Ce sont les personnes qui doivent se rencontrer et dialoguer. Le principe à poser est celui de l'égalité et du droit à la voix. Cela implique de recourir à des formes pédagogiques plus « actives » qu'à l'accoutumée s'agissant d'éducation civique. Il faut penser l'échange, le croisement de points de vue, le débat autour de dilemmes. Dilemmes ? En voici un. La société démocratique de l'avenir restera nationale, sans aucun doute, mais ses membres auront beaucoup plus souvent qu'aujourd'hui des attaches transnationales, comme c'est le cas aujourd'hui pour les descendants d'immigrés, mais pas eux seuls ; elle ne pourra plus se donner comme la référence d'appartenance collective exclusive. Ne faudra-t-il pas convertir en savoir et en philosophie politique cette réalité-là ? Mettre l'espace de l'école à niveau du monde globalisé ?

Françoise Lorcerie
Directrice de recherches CNRS
IREMAM, Aix-en-Provence

¹ Michèle Tribalat, Faire France, Paris, La Découverte, 1995.

² Pour une présentation plus approfondie, je me permets de renvoyer à mon livre L'École et le défi ethnique, Paris, ESF & INRP, 2003.

Sans sciences et sans modèles

Quel lendemain pour les élèves francophones de minorités ethnoculturelles de l'Ontario ?

Introduction

Déjà en 1993, cinq ans après l'adoption de la Loi canadienne sur le multiculturalisme, le Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (MÉFO, 1993) élabore une Politique d'équité ethnoculturelle et d'antiracisme en éducation dans les conseils scolaires. Cette politique souligne la diversification de la population étudiante dans les écoles ontariennes et dénonce certaines pratiques à effet raciste et discriminatoire dans le système d'éducation. L'eurocentrisme des programmes d'études et l'homogénéité du corps enseignant constituent les aspects les plus saillants de l'inadéquation du système d'enseignement à la réalité sociale. Pour pallier les effets nuisibles des pratiques et des politiques discriminatoires, le MÉFO proposait un engagement des conseils scolaires à l'égard de la mise en œuvre des politiques antiracistes et d'équité ethnoculturelle. Les principales directions d'action proposées étaient axées sur l'intégration des valeurs culturelles autres que celles de descendance européenne dans l'enseignement et la diversification ethnique du corps enseignant. Les objectifs clairement énoncés visaient à :

Développer ou modifier les programmes d'études afin qu'ils reflètent, de façon équitable, la diversité raciale et culturelle de notre société; veiller à ce que les expériences d'apprentissage à l'école tiennent compte, de façon appropriée et équitable, de l'identité culturelle et raciale de toutes et tous les élèves; reconnaître les préjugés et les obstacles discriminatoires que l'on retrouve dans le contenu, les politiques, les structures des programmes d'études et le matériel didactique; améliorer les aptitudes du personnel enseignant à tirer le meilleur des documents empreints de préjugés afin de développer la pensée critique chez les élèves et de les aider à dépister toute forme de racisme; refléter la diversité du personnel, des élèves, des parents et de la collectivité dans tous les domaines relatifs à l'élaboration, à l'évaluation et à la mise en œuvre des programmes d'études et dans la composition des comités des programmes d'études (MÉFO, 1993 : 13).

Dans le domaine de l'enseignement des sciences, cette initiative s'inscrit dans le débat toujours actuel sur la nécessité de donner une éducation scientifique à tous. Mais dans quelle mesure cette initiative est-elle effectivement traduite dans le curriculum de sciences de l'Ontario ?

De la diversité ethnoculturelle dans les programmes français de sciences et technologie de l'Ontario

En vue d'appréhender la place qui revient à la diversité ethnoculturelle dans les programmes de sciences, j'ai effectué une analyse de discours du curriculum formel, ses fondements, les attentes et contenus d'apprentissage et les stratégies d'enseignement suggérées.

Les fondements

Les programmes français de sciences et technologie font de la place à la dimension linguistique et surtout au développement de la compétence langagière en français. Dans le programme-cadre de la 1^{re} à la 8^e, quatre courts paragraphes sont consacrés à l'importance des habiletés en communication et de la compétence langagière en français. Toutefois, dans le programme-cadre de 9-10^e années, les caractéristiques des élèves que desservent les écoles ne revêtent aucune importance, car aucune allusion n'est faite à eux. Dans le programme de 11-12^e années, une attente générique a été adoptée et doit faire l'objet de chaque cours conformément au mandat et à la politique d'aménagement linguistique en vigueur : « L'élève utilise la langue française et l'ensemble des référents culturels connexes pour exprimer sa compréhension, synthétiser l'information qui lui est communiquée et s'en servir dans divers contextes. » (MÉFO, 2000 : 5).

Au-delà de la dimension linguistique, nous avons cru à une certaine préoccupation face aux questions d'équité en enseignement des sciences devant l'énoncé qui stipulait que :

[...] le nouveau programme-cadre de sciences du palier secondaire vise à la fois l'excellence et l'équité. Les cours ont été conçus pour répondre aux besoins diversifiés des élèves, en tenant compte de leurs intérêts (MÉFO, 2000 : 4-5).

Ce discours laisse espérer, tout au moins en théorie, une prise en compte des besoins des élèves francophones de souche et de ceux issus des communautés d'immigration récente.

Les attentes et contenus d'apprentissage

Nous avons tenté de repérer des contenus qui intègrent des savoirs autres que des savoirs occidentaux. En 5^e année, dans le domaine Systèmes vivants, on peut y lire, « Identifier les aliments qui sont à la base du régime alimentaire de diverses sociétés et qui leur fournissent les substances nutritives nécessaires par exemple les glucides proviennent du riz en Asie; de la pomme de terre et du blé en Amérique du Nord. ». (MÉFO, 1998 : 28). En 6^e année, dans le domaine Structures et mécanismes, il est fait mention de savoirs produits dans d'autres cultures : « Décrire comment, dans différentes cultures, on s'est servi de dispositifs et de systèmes différents pour répondre à des besoins semblables (par exemple les systèmes d'irrigation des fermes, les habitations temporaires, les bicyclettes). » (MÉFO, 1998 : 86).

En 9^e année appliquée, dans le cours de Sciences de la Terre et de l'espace, un contenu met en évidence les croyances d'autres peuples : « Associer les croyances de divers peuples à l'égard des objets célestes à des aspects de leur civilisation, par exemple faire une recherche sur les croyances des Grecs, des Mayas, des peuples autochtones canadiens. » (MÉFO, 1999 : 25). En 10^e année théorique, dans le cours de Biologie, des croyances de diverses cultures refont surface : « Reconnaître les croyances de diverses cultures qui traitent de la relation des organismes avec leur environnement. » (MÉFO, 1999 : 31)

En 12^e année, physique cours précollégial, on confère à la technologie une dimension sociale :

Évaluer, sur le plan social et économique, les avantages et les inconvénients de dispositifs qui transforment l'énergie renouvelable (par exemple, des industries de pays en voie de développement utilisent des écailles d'arachides pour alimenter leurs fours). (MÉFO, 2000 : 113)



En 12^e année, Sciences cours Préemploi, on fait appel aux interactions de l'espèce humaine avec son environnement: « Illustrer par des exemples le degré de dépendance des populations humaines par rapport aux plantes en analysant les sources des approvisionnements en nourriture, en fibres textiles, en combustibles et en matériaux de construction » (MÉFO, 2000: 155).

Voilà les quelques rarissimes occasions dans lesquelles l'élève pourrait être confronté au savoir de sa culture, s'il est d'origine immigrante et au savoir d'une autre culture que la sienne s'il s'identifie comme un franco-ontarien de souche.

Les expériences des élèves en salle de classe

Si la communication écrite sert la compréhension et façonne la pensée, l'oral sert à structurer les idées. Le curriculum ne permet pas d'apprécier la place réservée à l'indispensable complémentarité entre l'oral et l'écrit dans la construction des savoirs des élèves en sciences. De temps à autre, l'élève est invité à investir son quotidien dans l'enseignement des sciences, comme dans ces exemples: Trouver dans son quotidien des dispositifs dotés de résistances et expliquer leur fonctionnement (MÉFO, 1999:27), Reconnaître diverses réactions chimiques dans son quotidien (MÉFO, 1999: 41). Mais le fait-il oralement et/ou par écrit? Pendant que l'enseignant est libre devant le choix des stratégies d'enseignement, seulement à deux reprises (12^e année, sciences, cours Préemploi, p. 153 et 12^e année, sciences de la Terre et de l'espace, cours pré universitaire, p. 163), il est invité à organiser les élèves en équipe de travail. Les occasions de confrontations des divers savoirs scientifiques sont donc rares et par conséquent l'implication des élèves dans la construction du savoir reste quasi insignifiante. Ainsi, bien que le processus de recherche

scientifique et de résolution de problèmes semble présent dans les programmes de sciences à l'élémentaire et au secondaire, il n'est pas bien soutenu et ancré dans les réalités quotidiennes de l'élève pour lui permettre de donner du sens aux expériences vécues en salle de classe.

Discussion

Tout compte fait, en dehors de la dimension linguistique, les programmes-cadres de sciences et technologie des écoles de langue française laissent très peu de place à la diversité ethnoculturelle des élèves. Comment alors amener l'enseignant à adapter son intervention pédagogique aux réalités de la plupart des élèves des écoles ontariennes actuelles?

Dans ce sens-là, les programmes de l'Ontario n'échappent pas au phénomène que dénoncent les auteurs (Daniel, 2005; Roth et Barthon, 2004; Larochelle et Désautels, 2003); selon lequel l'enseignement de sciences n'a pas changé, malgré la rhétorique d'une culture scientifique pour tous et toutes, les élèves ne sont confrontés qu'à une assimilation de faits et de théorie.

À cela s'ajoute le manque de modèles auxquels l'élève ethnoculturel pourrait s'identifier. Dans une étude récente, sur la transition à l'enseignement, l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2006: 30) qualifie de lamentable l'expérience des néo-Canadiens sans égard à leurs compétences ou leur expérience en enseignement, car ils se démarquent de tous les groupes de nouveaux enseignants de l'Ontario pour ce qui est des difficultés qu'ils rencontrent au moment d'amorcer leur carrière en enseignement dans la province: «... ils semblent exclus de la profession en Ontario ».

Sans sciences et sans modèles, quel lendemain pour les élèves francophones de minorités ethnoculturelles de l'Ontario? C'est la réflexion à laquelle nous convions intéressés et concernés.

Mujawamariya Donatille
Université d'Ottawa, Faculté d'éducation

Références

- Daniel, E. G. S. (2005), Paddy Fields, Cyber Cafes and Science Teachers: Urban and Rural Primary Science Teaching in Malaysia, *Electronic Journal of Literacy through Science*, volume IV (11). Disponible en ligne: http://www.sjsu.edu/elementaryed/ejllts/current_issue/articles/paddy_fields.pdf. Consulté le 15 novembre 2007.
- Ministère de l'éducation et de la formation de l'Ontario (MÉFO) (2000), Le curriculum de l'Ontario: 11^e et 12^e année. Sciences. Gouvernement de l'Ontario, Toronto: Ontario. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/curricul/secondary/grade1112/science/sciencecf.html>. Consulté le 15 novembre 2007.
- Ministère de l'éducation et de la formation de l'Ontario (MÉFO) (1999), Le curriculum de l'Ontario: 9^e et 10^e année. Sciences. Gouvernement de l'Ontario, Toronto: Ontario. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/curricul/secondary/science/sciefuf.html>. Consulté le 15 novembre 2007.
- Ministère de l'éducation et de la formation de l'Ontario (MÉFO) (1998), Le curriculum de l'Ontario: de la 1^{re} à la 8^e année. Sciences et technologie. Gouvernement de l'Ontario, Toronto: Ontario. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/curricul/scientec/scientef.html>. Consulté le 15 novembre 2007.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario. (1993). Élaboration et mise en œuvre d'une politique d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle dans les conseils scolaires. Note no 119 du 13 juillet 1993. Toronto: Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario.
- Larochelle, M.; Désautels, J. (2003), Descriptions estudiantines de la nature et de la fabrication des savoirs scientifiques dans Lafortune, Louise, Deaudelin, Colette, Doudin, Pierre-André, et Martin, Daniel (dir.), *Conceptions, croyances et représentations en Maths, Sciences et Technos*, p. 149-173. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2006), *Transition à l'enseignement. Sondages des enseignantes et des enseignants de l'Ontario qui en sont de la première à la cinquième année d'enseignement en Ontario, en 2006*. Disponible en ligne: http://www.oeeo.ca/publications/PDF/transitions06_f.pdf. Consulté le 15 novembre 2007.
- Roth, W.-M.; Barton, C.A. (2004), *Rethinking Scientific Literacy*. New York: Routledge Falmer.

Quels sont les effets de la pédagogie différenciée sur la réussite des élèves

Une analyse des recherches

Dans plusieurs régions du monde, la pédagogie différenciée apparaît comme une solution voire une nécessité pour faire face à l'hétérogénéité dans les classes. Les responsables du système éducatif québécois, par exemple, soulignent la pertinence et même la nécessité de différencier la pédagogie pour tenir le pari de la réussite scolaire de tous les élèves, et ce, dans différents textes ministériels. Plus encore, des dispositifs comme les cycles d'apprentissage sont mis en place au Québec afin de favoriser l'application de la différenciation pédagogique.

Or, dans le domaine de l'éducation, il arrive fréquemment que des innovations pédagogiques qui ne bénéficient d'aucun appui du côté de la recherche soient implantées à grande échelle (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005). Qu'en est-il de la pédagogie différenciée? Les effets de ce type de pédagogie sur la réussite des élèves ont-ils été mesurés? À notre avis, vérifier si l'efficacité d'une modalité pédagogique a été démontrée avant d'en généraliser la mise en pratique s'avère une attitude prudente à adopter. C'est dans cette perspective que nous avons réalisé une analyse de classification des recherches portant sur l'efficacité de la pédagogie différenciée.

Qu'est-ce que la pédagogie différenciée?

Clarifions d'abord ce que l'on entend par « pédagogie différenciée ». Nous avons constaté que non seulement plusieurs définitions du concept peuvent être relevées dans les écrits, mais que, de surcroît, les perspectives des auteurs sont diversifiées. Par exemple :

- selon Forsten et collab. (2002), différencier la pédagogie, c'est connaître une variété de stratégies d'enseignement et savoir quand et avec qui les utiliser;
- alors que d'après Perrenoud (1995) et Convery et Coyle (1993), il semble que l'enseignant qui différencie sa pédagogie cherche à maximiser le talent de chaque élève;
- et que, pour sa part, Tomlinson (2004) perçoit la différenciation pédagogique comme une façon de penser, une philosophie, qui sous-entend l'adoption de certaines valeurs et attitudes.

Si nous tentons de tracer un portrait d'ensemble de la pédagogie différenciée en puisant des éléments dans les différentes définitions présentées, il est possible d'identifier quatre caractéristiques de ce type de pédagogie, à savoir :

1. L'enseignant a recours à une variété de stratégies d'enseignement;
2. Il reconnaît les caractéristiques individuelles des élèves;
3. Il cherche à maximiser le talent de chacun et
4. Il adopte une philosophie particulière pour enseigner. Cependant, le sens général du concept de la pédagogie différenciée nous échappe encore et ses modalités d'application également. Si bien que notre compréhension de cette pratique pédagogique s'accompagne d'un flou. Cependant, peu importe la conception adoptée, la pédagogie différenciée bénéficie-t-elle d'un appui du côté de la recherche empirique? Cette question est au cœur de notre analyse des recherches.

.....

[...] dans le domaine de l'éducation, il arrive fréquemment que des innovations pédagogiques qui ne bénéficient d'aucun appui du côté de la recherche soient implantées à grande échelle [...]. Qu'en est-il de la pédagogie différenciée?

.....

Analyse des recherches portant sur l'efficacité de la pédagogie différenciée

1. Méthode de recherche

Notre analyse a été effectuée dans le but de vérifier si l'efficacité de la pédagogie différenciée a été mesurée empiriquement. Plus précisément, nous avons cherché à identifier les effets de ce type de pédagogie sur la réussite des élèves. Pour ce faire, nous avons procédé en trois étapes. Premièrement, nous avons fait une recension des études portant sur les effets de la pédagogie différenciée sur la réussite des élèves en utilisant les banques de données ERIC, FRANCIS et PsycINFO. Deuxièmement, nous avons déterminé le seuil de validité scientifique des études trouvées à l'aide du modèle des trois niveaux de recherche en éducation proposé par Ellis (2001). Il s'agit d'un modèle de classification selon lequel les recherches peuvent appartenir aux catégories « essais », « recherches de niveau 1 », « recherches de niveau 2 » ou « recherches de niveau 3 ».

Troisièmement, nous nous sommes référés aux critères de scientificité du U.S. Department of Education (2003) pour examiner l'efficacité démontrée par les recherches de niveau 1, 2 et 3. Ce cadre d'analyse comporte des critères d'évaluation encore plus précis que le modèle proposé par Ellis (2001). Il permet de déterminer si les

recherches en éducation présentent une preuve d'efficacité forte, une preuve d'efficacité possible ou aucune preuve d'efficacité.

2. Résultats

Dans le cadre de notre recension des études, après avoir trouvé quatre cent dix-huit documents (n = 418) portant sur la pédagogie différenciée, nous avons sélectionné cent quatre-vingt-neuf documents (n = 189) portant sur les effets de cette pratique pédagogique sur la réussite des élèves. Treize recherches empiriques (n = 13) figurent parmi ces derniers, soit huit recherches de niveau 1, une recherche de niveau 2 et quatre recherches de niveau 3. Lorsque nous avons approfondi l'étude des caractéristiques de ces treize recherches de niveau 1, 2 et 3 en examinant l'efficacité qu'elles démontrent selon les critères

du U.S. Department of Education (2003), une seule d'entre elles présentait une preuve d'efficacité forte, quatre présentaient une preuve d'efficacité possible et huit ne présentaient aucune preuve d'efficacité.

3. Discussion et conclusion

Les résultats de notre étude nous ont permis de constater que peu d'effets de la pédagogie différenciée sur la réussite des élèves ont été démontrés empiriquement – seulement cinq recherches recensées (n = 5) présentent une preuve d'efficacité forte ou possible. En conséquence, nous pensons que la pédagogie différenciée bénéficie, à ce jour sur la base des études consultées, de peu d'appui du côté de la recherche et que prescrire cette modalité pédagogique à grande échelle, comme c'est le cas en ce moment dans divers systèmes éducatifs, repose sur des preuves fort limitées.

Véronique Jobin et Clermont Gauthier
Université Laval, Québec

Le modèle des trois niveaux de recherche en éducation proposé par Ellis (2001)

- Les recherches de niveau 1 sont des recherches de base, généralement de type descriptif (comme des observations sur le terrain et des études de cas), dans lesquelles les chercheurs n'ont pas recours à un groupe contrôle.
- Les recherches de niveau 2 visent à vérifier l'efficacité de théories données à petite échelle. Les chercheurs qui mènent ce type de recherche ont recours à un groupe contrôle.
- Les recherches de niveau 3 visent aussi à vérifier l'efficacité de théories données, mais à grande échelle. Elles se déroulent dans plusieurs écoles ou dans une commission scolaire en entier et, dans ce type de recherche, les chercheurs ont recours à des groupes contrôle.

Références¹

Jobin, Véronique. (2007). Pédagogie différenciée : nature, évolution et analyse des études ayant pour objet les effets de cette pratique pédagogique sur la réussite des élèves. Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec. [En ligne]. <http://appy.ecole.free.fr/actualites/peddifferenciee.pdf>

¹ Pour plus de détails à propos des références relatives à cet article, veuillez consulter le mémoire de Véronique Jobin (2007).



Multiculturalité

Comment former les enseignants à la prise en compte de cette réalité ?

Quitter l'habitus monoculturel

Actuellement, à l'Institut universitaire de formation des maîtres d'Alsace, la grande majorité de nos stagiaires sont des femmes monoculturelles, monolingues, européennes et issues de classes moyennes. A l'aune du XXI^e siècle, à l'ère de la mobilité à l'échelle mondiale et des communications instantanées d'un bout à l'autre de la planète, de plus en plus de nos citoyens en herbe vivent la multiculturalité au quotidien et ceci en dépit de l'habitus monoculturel de l'école (Hélot & Young, 2005). Un des objectifs visés par le Ministère de l'Éducation nationale dans le cadre de l'éducation civique est de « respecter ses camarades et d'accepter les différences » (M.E.N., 2002:181). Afin d'atteindre cet objectif dans notre société de plus en plus multiculturelle, il est nécessaire d'apprendre à l'enfant à connaître et à apprécier les différences culturelles et de développer chez lui une propension à l'empathie (Clough & Holden, 2002; Banks, 2001). Si les enseignants sont censés promouvoir ces qualités chez leurs élèves, ils doivent au préalable les acquérir eux-mêmes afin d'enseigner efficacement dans des classes de plus en plus hétérogènes (Stoer & Cortesao, 2001; Banks, 2001). Munir les futurs enseignants d'outils et de connaissances susceptibles de les amener à réfléchir aux problématiques liés à la multiculturalité devrait être un élément essentiel de leur formation. Les questions : « Comment sensibiliser les enseignants stagiaires aux besoins de leurs élèves de cultures et de langues diverses ? » et « Comment les pourvoir de stratégies qui soutiendraient tous les élèves dans leurs apprentissages et qui créeraient un environnement reconnaissant et encourageant le respect de la diversité tout en permettant aux élèves de se sentir en sécurité » reflètent le défi que nous nous sommes proposés de relever en tant que formateurs.

Une formation expérimentale et innovante

Nous avons relevé ce défi dans le cadre d'un projet européen Comenius 2.1 baptisé TES-SLA (Teacher Education for the Support of Second Language Acquisition) (<http://www.tessla.org>). Le cahier des charges de

ce projet comprenait le développement de curricula et de supports permettant aux enseignants de comprendre pourquoi et comment soutenir le bi-plurilinguisme de leurs élèves. En étroite collaboration avec nos collègues écossais de l'Université d'Edimbourg, nous avons élaboré une formation courte destinée aux professeurs stagiaires s'insérant dans la formation initiale des enseignants (Hancock et al., 2006). Le modèle didactique principal choisi par l'équipe était l'apprentissage par résolution de problèmes (ARP), complété par des lectures théoriques et illustré par des témoignages personnels ainsi que des enregistrements vidéo d'enseignants, parents et enfants en interaction dans des contextes scolaires et familiaux. En adoptant l'approche multimodale recommandée par Gellevij et al., 2002; Jewitt et al., 2000; 2001; et Sternberg et al., 1998 qui comprend la simulation, la discussion en petits groupes de pairs, la lecture et le visionnement, nous espérons que la formation aurait un impact plus important sur les représentations et les apprentissages des stagiaires que des modèles d'enseignement/apprentissage plus traditionnels. En effet, pour que les écoles puissent mettre en œuvre les valeurs démocratiques de « liberté, égalité, fraternité », il nous a paru primordial de permettre aux stagiaires d'effectuer une analyse critique et de remettre en question leurs propres valeurs et représentations à la lumière de nouvelles connaissances et de visions alternatives. Des discussions en petits comités permettent aux participants de se sentir en sécurité, dans un espace dans lequel ils peuvent s'exprimer librement sur leurs représentations et leurs valeurs. Ce lieu privilégié d'échanges leur permet de confronter leurs idées et leurs visions du monde, d'explorer de façon libre leurs représentations, de participer activement à la construction des savoirs, de remettre en question des pratiques fréquemment rencontrées à l'école ainsi que des représentations courantes et de négocier des approches et des attitudes alternatives.

Évaluation de la formation et perspectives

Les données recueillies avant, pendant et après la formation décrivent à quel

point des savoirs acquis pendant l'ARP et l'apprentissage collaboratif peuvent faciliter une évolution des représentations et des attitudes. En début de formation, bon nombre de stagiaires ont exprimé leur sentiment d'impuissance et d'appréhension à l'idée d'enseigner dans des classes où se trouvent des élèves de langues et de cultures diverses. Beaucoup d'entre eux étaient désireux d'acquérir des « outils pédagogiques » qui les aideraient à mieux intégrer ces élèves dans la classe, à les aider à progresser dans les apprentissages et à faciliter la communication entre les enseignants, les élèves et les parents d'une part et entre les élèves eux-mêmes d'autre part. En fin de formation, les thèmes abordés comprenaient : « la valorisation des langues et des cultures des élèves », « l'intégration » des élèves, de leurs langues et cultures et celles de leurs parents dans la classe, « la valorisation des différences » et « la construction de ponts » entre les enseignants et les élèves et entre les élèves eux-mêmes. Certains stagiaires s'estimaient mieux équipés pour faire face à la multiculturalité en classe : « Ce cours m'a permis de découvrir des situations d'apprentissage où les langues n'étaient pas laissées à la porte et de réfléchir comment je peux intégrer moi-même cette interculturalité. ». D'autres ont affirmé que leur attitude envers les élèves issus de cultures diverses avait changé, que la formation leur avait permis de réfléchir aux questions qu'ils n'avaient jamais considérées auparavant et que le cours les avait aidés à « prendre conscience » de la situation. Au travers de discussions, du partage et de la construction de savoirs basés sur leurs propres expériences, les stagiaires ont pu réfléchir sur des problématiques telles que : le droit de l'élève à exister dans sa propre identité plutôt que de se conformer à un idéal standardisé/normalisé. Les évaluations finales du programme, rédigées par les participants, suggèrent que ces derniers ont apprécié le rôle important que jouent la langue et l'identité dans l'apprentissage, faisant écho aux propos d'Audigier qui maintient que la citoyenneté au XXI^e siècle doit reposer sur les principes et les valeurs du pluralisme, le respect de la dignité humaine et la prise en compte de la diversité culturelle en tant que richesse (Audigier, 2000).

Le travail mené à l'IUFM d'Alsace a déjà commencé à porter ses fruits sur le terrain. Plusieurs stagiaires, pendant leurs stages professionnels, ont commencé à mettre en place des activités de classe conçues pour promouvoir l'apprentissage interculturel et valoriser les savoirs et les savoir-faire de tous les élèves, quelle que soit leur culture d'origine. Le défi actuel pour la formation des enseignants, ainsi que pour l'école, est de créer des espaces dans lesquels les apprenants peuvent développer et réfléchir à de nouvelles représentations complexes de notre monde multiculturel dont l'hybridité est grandissante. Ouvrir de tels espaces dans des programmes déjà bien chargés n'est pas aisé, mais primordial afin d'éduquer enseignants et élèves à la citoyenneté cosmopolite (Starkey, 2007).

Dr Andrea Young
Maître de Conférences en Anglais
IUFM d'Alsace

Enrichir le terreau des apprentissages langagiers

La diversité culturelle de l'école — miroir de la société — et l'hétérogénéité des classes sont des phénomènes avérés depuis plusieurs décennies. Des élèves issus de milieux socioculturels contrastés et provenant de pays variés se côtoient dans un univers scolaire très normatif. Le crible des programmes, des règlements de promotion et d'évaluation retient chaque année son quota d'élèves en zone d'échec. Afin de permettre à tous de réussir, les institutions scolaires des pays occidentaux ont, chacune selon son analyse des difficultés, ses moyens et ses spécificités régionales, mis sur pied différentes mesures d'appui : apprentissage renforcé de la langue d'enseignement (chez nous, le français), voies spéciales, rattrapages et autres mesures compensatoires. Certaines écoles proposent aussi aux élèves un travail de renforcement identitaire, essentiellement lié aux migrations.

Dans nos régions, et en particulier au Collège des Endroits à La Chaux-de-Fonds (Suisse), le constat fait il y a deux ans en conclusion d'une session d'« activités langagières » — au demeurant fort intéressantes et pertinentes —, n'était pas très réjouissant :

- de nombreux élèves d'origine étrangère terminent leur scolarité primaire avec une maîtrise insuffisante du français, oral et écrit, ce qui les désavantage dans l'acquisition des savoirs scolaires et, de manière plus générale, dans la réussite de leur scolarité ;
- ces élèves ont bénéficié, souvent durant plusieurs années, de mesures de soutien dans le but de combler leurs lacunes et d'améliorer leur maîtrise du français. En d'autres termes, on a fait avec eux « toujours plus de la même chose » ce qui, selon l'analyse qu'en font les systémiciens¹, s'avère souvent contre-productif.

Construire sur du béton...

Une analyse plus fine a permis de mettre en évidence que les élèves allophones ne maîtrisent pas tous leur langue maternelle de manière satisfaisante. L'idée a émergé de travailler à ce niveau-là, d'enrichir le terreau des apprentissages langagiers, en d'autres termes de consolider et dévelop-

per la langue maternelle des tout-petits, afin que la langue seconde puisse se construire sur du « béton » plutôt que sur des « sables mouvants ».

En effet, si le « sens commun » de bien des parents migrants et de certains enseignants les amène à penser que, pour favoriser une bonne intégration, il faut une immersion rapide et massive dans la langue de scolarisation quitte à en oublier, à terme, la langue maternelle, les linguistes s'accordent à dire, au contraire, qu'il est important de bien maîtriser la langue maternelle pour apprendre une deuxième langue (Cummins, 2001 ; Hamers, 1997 ; Burns et al., 2003). Un développement interdépendant des deux langues est nécessaire, et plus ces apprentissages se font tôt, plus ils sont bénéfiques.

C'est ainsi que nous avons proposé un projet à la direction de l'école enfantine pour permettre aux enfants migrants, dès leur entrée à l'école enfantine à 4 ans, non seulement de consolider les acquis langagiers réalisés à la maison, mais aussi de renforcer et développer leur langue maternelle. Le but de cette démarche était d'aider les enfants à apprendre plus facilement le français et à développer un bilinguisme « additif et égalitaire »². L'objectif était aussi de travailler avec les parents pour les sensibiliser à l'importance du maintien et du développement de leur langue d'origine à la maison, et pour les amener à instaurer des contacts avec l'écrit en langue maternelle, ou les valoriser là où ils existaient.

Une expérience de deux ans

Le travail a été initié dans deux classes enfantines du Collège des Endroits ; les enfants y ont été regroupés en fonction de leur langue maternelle. L'expérience a été menée en turc, en albanais et en bosniaque, simplement parce que nous avons trouvé sans beaucoup chercher des intervenantes turque et albanaise, motivées et prêtes à travailler pour un salaire qui ne mérite pas ce nom. Les enseignantes se sont impliquées généreusement, acceptant un regroupement des élèves inhabituel (par langues) et l'éventuel dérangement causé par l'organisation des ateliers. Deux

Références

- Audigier, F. (2000). Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship. DGIN/EDU/CIT (2000) 23. http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/Documents/2000_23_BasicConceptsCoreCompetencies4EDC.pdf, consulté le 9 décembre 2007.
- Banks, J.A. (2001). Citizenship Education and Diversity. Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*. Sage Publications, USA.
- Clough, N. & Holden, C. (2002). Education for citizenship : Ideas into action. Routledge Falmer.
- Gellevij, M., Meij, H. & Jong, T. (2002). Multimodal versus unimodal instruction in a complex learning context. *Journal of Experimental Education*, 70, pp.215-239.
- Hancock, A., Hermeling, S., Landon, J. & Young, A. (eds) (2006). Building on Language Diversity with Young Children : Teacher Education for the Support of Second Language Acquisition. Münster-Hamburg-Berlin-Wien-London, LIT Verlag, p.
- Hélot, C. & Young, A. S. (2005). The notion of Diversity in Language Education : Policy and Practice at Primary Level in France. *Journal of Language, Culture and Curriculum*. Vol 18 (3), pp. 242-257.
- Jewitt, C. ; Kress, G. & Ogborn, J. et al (2000). Teaching and learning : beyond language, *Teaching Education*, 11, pp.327-341.
- Jewitt, C. ; Kres G. & Ogborn, J. (2001). Exploring learning through visual, actional and linguistic communication : the multimodal environment of a science classroom. *Educational Review*, 53, pp.5-8.
- M.E.N. (2002). Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? CNDP. <http://www.cndp.fr/ecole/quapprend/pdf/755A0212.pdf> (consulté le 9 décembre 2007).
- Starkey, H. (2007). Language Education, Identities and Citizenship : Developing Cosmopolitan Perspectives. *Language and Intercultural Communication*. Vol 7 (1), pp.56-71.
- Sternberg, R. J., Torff, B. & Grigorenko, E. L. (1998). Teaching triarchically improves school achievement, *Journal of Educational Psychology*, 3, pp.374-384.
- Stoer, S. & Cortesao, L. (2001). Action research and the production of knowledge in a teacher education based on inter/multicultural education, *Intercultural Education*, 12, (1), 65-78.

intervenantes ont porté le projet: Hülya, qui parle turc et Sebahate, dont la langue maternelle est l'albanais, mais qui parle aussi le bosniaque³. Nous avons initialement envisagé de proposer un mi-temps en langue maternelle. Les contraintes matérielles ont réduit les interventions à une, parfois deux séances hebdomadaires de courte durée, dont la planification et le déroulement ont évolué en fonction des bilans réguliers de l'équipe.

Les activités se sont déroulées dans un premier temps en classe, ce qui a permis aux enfants d'autres groupes linguistiques d'observer, d'écouter, voire de participer (les comptines et les chants ont spontanément été appris par de nombreux enfants). La proximité induisant des « parasitages », les intervenantes se sont ensuite installées dans l'espace prévu pour l'accueil post-scolaire.

Les activités

Les intervenantes ont utilisé diverses stratégies permettant de développer les compétences langagières des enfants: chansons, comptines, jeux éducatifs et, naturellement, toutes les activités que permettent les livres: raconter et lire (confrontation intuitive aux différents niveaux de langue), décrire, nommer, poser des questions, reformuler, dans certains cas faire répéter un mot.

La nécessaire collaboration avec les enseignantes a permis que certains thèmes

soient travaillés aussi bien dans la langue maternelle qu'en français (les parties du corps, les jours de la semaine, les couleurs). Les enseignantes ont aussi, à l'occasion, demandé aux intervenantes de reprendre et consolider, en langue maternelle, des notions abordées en français (tableau à double entrée). Sorties dans la nature et prophylaxie dentaire ont aussi été l'occasion d'un travail dans les deux langues.

Les parents

Le premier contact avec les parents a eu lieu le jour de la rentrée. Ce moment est celui de l'accueil et des sourires, mais c'est aussi celui des explications (organisation du travail, déroulement de la semaine), des consignes, et des demandes des enseignants (matériel à fournir). C'est un moment souvent tendu au Collège des Endroits, à cause des problèmes de communication entre les enseignantes et des parents intimidés, qui ne comprennent rien ou presque à ce qui est dit.

Hülya et Sebahate ont participé à l'accueil de la rentrée. Durant les explications des enseignantes, elles ont effectué un important travail de traduction. Puis elles ont réexpliqué, rassuré et répondu à de nombreuses questions de manière informelle. Selon les enseignantes, c'est la première fois que les parents étaient aussi souriants et détendus en repartant chez eux. C'est la première fois aussi que tous les enfants avaient, dès le lendemain, tout le maté-

riel demandé (pantoufles, tablier, effets de gymnastique, etc.).

Une deuxième rencontre avec les parents a été organisée au mois de septembre afin de leur expliquer l'importance de maintenir et développer la langue maternelle de leur enfant. Un certain nombre de parents ont alors exprimé leurs craintes, non seulement par rapport au projet, mais aussi par rapport à la « concentration » d'élèves d'une même langue dans la classe: « Ils parleront toujours turc entre eux et n'apprendront jamais le français ». Des parents portugais ont demandé pourquoi rien n'était fait pour leurs enfants, et une maman francophone a exprimé son inquiétude: « Je ne suis pas xénophobe, mais... »

Bilan de l'expérience

Deux classes et trois petits groupes d'enfants allophones ont participé à ce projet. Malgré le « microscopisme » de cette réalité, le bilan effectué montre la pertinence de l'expérience, qui mériterait d'être poursuivie et élargie.

Maîtrise des langues

Au début de l'expérience, les intervenantes ont été surprises par le bas niveau de langue des enfants dans leur langue maternelle. Sauf exceptions, le vocabulaire était pauvre et la syntaxe souvent fantaisiste. Certains enfants avaient peur de s'exprimer, même



dans leur langue maternelle. Bien qu'il soit difficile de l'évaluer de manière rigoureuse, les deux intervenantes ont noté une évolution et des progrès importants chez tous les enfants, particulièrement au niveau de l'enrichissement du vocabulaire. Certains parents ont aussi relevé une progression chez leur enfant et l'ont signalé avec satisfaction. Le peu de temps consacré au « bain linguistique » est ressenti comme un inconvénient par les intervenantes, qui pensent que les enfants gagneraient à avoir au moins deux moments dans la semaine pour le travail en langue maternelle. Les enfants, dont la majorité ne parlait pas du tout le français en commençant l'école, ont bien progressé. Il n'est par contre pas possible d'évaluer si l'action « langue maternelle » a eu une influence ou non...

Renforcement identitaire

Le fait que les enfants d'autres langues aient pu participer aux ateliers s'ils le souhaitaient, qu'ils aient voulu apprendre les chansons a eu un effet valorisant. « Qui parle quelle langue » était un fait connu, respecté. Les enfants ont été confortés dans leur identité. Les enseignantes l'ont remarqué: elles les trouvent moins timides et plus solides que d'autres années. Cela est vrai pour les enfants participant au projet comme pour les autres enfants allophones.

Travail avec les parents

Les intervenantes ont fait un important travail informel avec les parents: bavardage à la sortie de l'école, ou encore par téléphone. Pouvoir parler sa langue et se faire comprendre dans l'environnement scolaire a permis à plusieurs parents d'être moins craintifs par rapport à l'institution scolaire, de mieux en comprendre l'implicite et de s'y sentir reconnus. Un certain nombre de parents se sont davantage mobilisés autour de la lecture. En effet bien souvent, les parents de ces enfants ont peu de contacts avec l'écrit. Hülya a pris l'initiative de prêter des livres aux enfants, elle a encouragé les mamans à lire ou raconter le soir avant que les enfants s'endorment. L'état déplorable dans lequel lui sont revenus les livres au début montre à quel point l'objet « livre » est méconnu et peu respecté dans certains milieux.

Les difficultés

Les enseignantes ont parfois ressenti le projet comme « une contrainte de plus ». Étant donné que d'autres spécialistes travaillent certains jours avec les enfants, « il y avait toujours quelqu'un dans la classe ». Par ailleurs, un père n'a pas du tout compris le sens de cette action. Voulant que sa fille apprenne rapidement le français, il a donc signifié de manière très énergique qu'il interdisait à sa fille de participer aux ateliers en langue maternelle. La fillette en

a souffert... et allait parfois guigner de loin ce que faisaient ses camarades.

Des bénéfiques collatéraux

La présence des intervenantes a eu, de surcroît, des effets positifs imprévus:

- L'intégration des enfants allophones a été plus rapide, plus facile que d'autres années. Ils se sont sentis très vite à l'aise dans la classe, à l'aise aussi par rapport à leur culture d'origine. Le travail des intervenantes a donc, semble-t-il, accéléré le processus d'adaptation de ces enfants à l'environnement scolaire.
- Les intervenantes ont fait des observations très riches sur la maîtrise de la langue maternelle des enfants et, dans certains cas, de leurs parents. Les échanges informels réguliers avec les enseignantes ont permis à ces dernières de mieux connaître leurs élèves, de cibler leur action en classe et de dépister des problèmes langagiers plus importants. Par exemple, c'est grâce aux observations d'une des intervenantes que les problèmes orthophoniques d'une fillette turque ont pu être dépistés et pris en charge rapidement.

En conclusion

- Dans bien des cas lors de migrations, le passage de la langue maternelle à la langue d'accueil se fait aisément: la langue maternelle est parlée, progressivement enrichie puis lue à la maison, et la langue d'accueil est apprise sans difficulté à l'école. Dans cette situation « idéale » et lorsque tout se passe bien, les deux langues s'enrichissent, des étayages mutuels et des « ponts spontanés » s'effectuent. La langue maternelle est développée à la maison, la langue de scolarisation l'est à l'école.

La situation se complexifie lorsque des déficits existent dans la langue maternelle, avant l'entrée à l'école enfantine. En effet, il peut arriver que la parole soit peu valorisée dans certaines familles, que les enfants n'y entendent qu'un langage simple, voire argotique ou erroné, fait d'un vocabulaire limité aux gestes du quotidien. Dans d'autres foyers, la langue maternelle est parlée par moments à l'enfant, mais elle est dévalorisée au profit d'un français approximatif qui se veut signe d'intégration. Ce « refus » des parents d'investir dans leur langue maternelle et celle de leur enfant a en outre un impact identitaire: une inégalité de statut des langues signifie ou implique une inégalité de statut des personnes

- De l'« inconscient collectif », porté aussi bien par les parents que par bon nombre d'enseignants, ressort une image forte: pour maîtriser la langue d'accueil, il faut opérer une immersion forte: parler le français, enseigner le français, donner

des appuis en français... Bien des parents et de trop nombreux enseignants ne comprennent pas l'importance de consolider et développer la langue maternelle, socle sur lequel va se construire la langue seconde.

Nous sommes là face à un paradoxe, où la « raison théorique », qui suggère de consolider et développer la langue maternelle comme fondement à l'apprentissage d'une langue seconde, s'oppose à la « raison du sens commun » qui voudrait mettre un accent fort, répété et exclusif sur l'apprentissage de la langue d'accueil.

Il y a donc un gros travail de sensibilisation à faire, aussi bien auprès des parents que des enseignants. Auprès des parents, qui ne comprennent pas toujours bien la démarche et qui, pour certains, souhaitent qu'on abandonne les périodes en langue maternelle pour renforcer l'apprentissage du français; auprès des enseignants, parfois découragés par les difficultés de certains élèves, qui ont tendance à réclamer du « renfort » en français, sans toujours comprendre l'importance de l'acquisition des bases en langue maternelle.

- Pour terminer, je reviendrai sur ce que j'ai appelé les « bénéfiques collatéraux ». La présence des intervenantes dans l'école, en particulier le jour de la rentrée, a eu un impact important: ce jour-là, les parents ont compris ce qui se disait, ils ont été compris et sont repartis rassurés, avec le sourire. J'y vois une amorce positive pour l'entrée en scolarité de ces enfants. C'est aussi le début d'une belle histoire à écrire au chapitre des « relations famille-école », si importantes pour un déroulement harmonieux du cursus scolaire des enfants.

Mona Ditisheim

Formatrice en Sciences de l'éducation

¹ Voir en particulier les écrits de Watzlawick.

² Par contraste avec un bilinguisme soustractif et inégalitaire, où l'une des deux langues est dévalorisée par rapport à l'autre, voir par exemple: Lambert (1974), Hagué (1996), cités par Signoret d'Orcasberro (2002).

³ Ce projet repose sur l'enthousiasme et la bonne volonté des différents acteurs. « Aide à l'enfance » (La Chaux-de-Fonds) a accordé une subvention de Frs 7000.-, qui a permis d'offrir un dédommagement aux intervenantes. Qu'ils en soient remerciés!

Références

- Burns, S., Espinosa, L., Snow, C., Débuts de la littéracie, langue et culture: perspective socioculturelle, in: Revue des sciences de l'éducation, vol. XXIX, n° 1, 2003.
- Cummins, J., La langue maternelle des enfants bilingues. Qu'est-ce qui est important dans leurs études?, in: Revue de la pédagogie des langues et de la culture, n° 19, février 2001.
- Hamers, J., Attitudes langagières et développement de la littérature chez des élèves scolarisés en français, in: Diversité linguistique et culturelle et enjeux du développement, Ed. AUFELF-UREF, Université Saint-Joseph, Beyrouth, 1997.
- Signoret D'Orcasberro, A., Les atouts du bilinguisme pour le développement social et cognitif de l'enfant, Mexico, janvier 2002, www.mexicoaccueil.com/vivre-au-mexique/bilinguisme.htm



La diversité culturelle dans le quotidien de la dimension artistique

Le japonisme a influencé les impressionnistes, comme l'orientalisme a fasciné le monde occidental; l'art africain a ouvert l'œil de Picasso et de Braque sur cet univers inattendu et a fait naître en ces observateurs avertis, sensibles aux formes et aux volumes, un regard neuf, inspiré par ces nouveaux modes d'expression. Décomposer un visage sculpté en le déployant sous toutes ses faces a conduit ces deux artistes à peindre de manière cubique: les Demoiselles d'Avignon de Picasso et les nombreux portraits de Modigliani sont les témoins de cet esprit novateur.

Pour les pédagogues des arts visuels, la tradition de l'art populaire et des arts premiers ou primitifs offre une précieuse source d'inspiration, accessible à toutes les catégories d'élèves. Partir à la découverte d'une culture différente, développer ses aptitudes en pénétrant dans un univers insolite, ajouter une dimension supplémentaire à son bagage artistique, est source d'une satisfaction inépuisable. On trouve un exemple concret particulièrement saisissant de cette manifestation en visitant les extraordinaires collections du Musée Branly à Paris¹, lequel consacre tout son espace à la présentation de cultures artistiques des peuples des cinq continents. A lui seul, ce musée est une caverne d'Ali Baba pour tous les formateurs, les chercheurs et les artistes en quête de nouvelles démarches pour enrichir leur palette. Car la multiculturalité est entrée dans la classe et l'enseignant ne peut l'ignorer, y compris dans le domaine artistique. L'école est un lieu de vie où la couleur

éclate sur les multiples visages qui composent son effectif et attirent spontanément le regard. Notre quotidien est façonné par la variété des êtres humains qui la fréquentent et l'animent de toutes ces personnalités différentes, uniques. En parcourant les couloirs des écoles, je suis sensible aux indices qui signalent discrètement l'origine culturelle des élèves, les tresses des enfants africaines, l'expression des traits de tous ces visages d'ici et d'ailleurs, j'aime être le témoin de ces nouvelles affinités, de ces amitiés qui se tissent entre ces élèves qui viennent de mondes tellement différents, qui se retrouvent tout à coup ensemble pour de multiples raisons et qui partagent tout simplement et sans artifices, leur journée de classe dans un environnement parfois si lointain de leur origine première. Toutes ces communautés culturelles réunies dans une même salle de classe composent un tableau vivant multicolore réclamant toute la bienveillance et l'attention de l'enseignant qui en a la garde. Et le meilleur moyen de faire en sorte que ces petites têtes blondes, brunes, noires se sentent concernées est de tirer parti des diverses démarches artistiques représentées sur la planète.

Des traditions de «chez nous», aux coutumes multiculturelles: une source d'inspiration pour la classe

Plier un origami, peindre une poya ou imprimer des indiennes sollicitent des savoir – faire accessibles à tous les élèves. Les activités créatrices

proposées dans les degrés préscolaire et primaire exploitent cette mine de supports différents, favorisent la rencontre de matériaux insolites : l'écorce naturelle, les textiles, le carton récupéré, les fibres naturelles de provenances diverses, sont parmi le choix de matières très variées des produits intéressants à exploiter qui, de plus, n'engendrent pas d'investissement financier. Les élèves seront ainsi appelés à confectionner des outils rudimentaires, comme des pinceaux faits d'une simple tige de bois ornés de plumes.

La diversité culturelle entre pleinement dans les objectifs définis par la formation initiale des futurs enseignants généralistes de la HEP et les compétences acquises dans ce cadre font l'objet d'une accréditation spécifique dans le cursus des études.

Animée par la passion sans frontières de partager et faire aimer les différentes formes représentatives de l'art dans le monde, je constate avec plaisir et me réjouis de vérifier le potentiel de créativité que chaque étudiant parvient à développer à partir d'une œuvre originale. Et je suis souvent émerveillée par la transposition que ces mêmes étudiants ont pu établir dans leur pratique professionnelle.² Dans le cadre de la didactique des activités artistiques dont j'ai la responsabilité au sein de cette même HEP, j'ai toujours accordé une priorité à l'exploration de la dimension multiculturelle, en cherchant à motiver tous les étudiants, les convaincus comme les craintifs, à se lancer dans une recherche personnelle en les invitant à dépasser leurs peurs ; peur de la page blanche, peur du tracé maladroit, peur de la tache qui va tout gâcher, peur de rater. La discipline

artistique est particulièrement bien située, me semble-t-il, pour favoriser la rencontre de l'autre, pour établir des ponts et des liens entre futurs enseignants d'origines diverses, entre collègues qui auront en commun la responsabilité d'une microsociété.

Car la responsabilité que nous avons d'aider les futurs enseignants à assurer la relève est grande et les enjeux d'une éducation artistique réussie loin d'être garantis. En effet, je suis parfois navrée de constater à quel point la trajectoire scolaire a généré de traumatismes, de représentations négatives, de déficit culturel chez les futurs candidats à l'enseignement. À croire que la principale image conservée des leçons d'éducation artistique est celle d'une inaccessibilité de l'expression artistique, d'une incapacité viscérale à trouver, sauf cas exceptionnel, une source d'inspiration et de plaisir dans l'activité artistique ! La sempiternelle expression que chacun connaît « je ne suis pas doué pour le dessin » rend bien compte du dégât !

De mon point de vue, il s'agit au contraire de convaincre ces futurs généralistes qu'ils ont tous en eux des potentiels inexplorés, des sensibilités à exprimer, une originalité digne d'intérêt à découvrir. C'est à cette condition qu'ils pourront avoir à leur tour une influence positive sur les élèves de leur future classe. Car le monde dans lequel ils évolueront et leur vie professionnelle tout entière seront baignés du contraste et de l'interpénétration de ces cultures. Quel défi à relever !

Marie-Claude Gillard
Formatrice HEP-BEJUNE

¹ <http://www.quaibrantly.fr/>

² On pourra consulter à cet effet sur le site de la HEP-BEJUNE un certain nombre de photographies illustrant les réalisations des étudiants dans ce domaine.



Multiculturalité des élèves et éducation musicale

Réflexions préliminaires

« *L'universalité réside essentiellement dans le lien établi entre des individualités, entre des singularités.* » (Stiker, H.J., cité par Abdallah-Pretceille, 1996, p. 73)

Introduction

La problématique de l'hétérogénéité des élèves est un fait de société que les enseignants relèvent souvent, parmi d'autres, comme élément contribuant à expliquer la difficulté croissante du métier. Faut-il considérer cette hétérogénéité comme un obstacle supplémentaire à la tâche éducative ou, au contraire, comme une chance d'enrichissement et de diversification ?

Dans cet article, je vais tenter d'explorer cette seconde voie. Le concept d'hétérogénéité sera abordé ici du point de vue multiculturel, puisque je prendrai en compte davantage les différences et les ressemblances liées à la culture de l'élève plutôt que celles liées aux difficultés scolaires. Les présentes réflexions sont issues d'une étude que j'ai conduite durant les années 2004-2005¹ et du récit subjectif de pratiques et d'expériences liées à l'éducation musicale dans des situations multiculturelles.

Culture et identité

Aborder la question multiculturelle suppose tout d'abord d'explicitier ce que représente le concept de culture et plus précisément d'identité culturelle. Me référant aux écrits de Abdallah-Pretceille (1996), citant Linton (1967, 1968), je dirais que la culture est une notion dynamique et évolutive; on ne peut donc pas la réduire à quelques éléments permettant de décrire un sujet. Les cultures sont plurielles, chacune étant composée d'apports multiples. Comme l'a écrit Maalouf (1998), « l'identité ne se compartimente pas », elle est la somme de « tous les éléments qui l'ont façonnée, selon un « dosage » particulier qui n'est jamais le même d'une personne à l'autre. » (p. 8). L'identité culturelle de chacun évolue en fonction de sa trajectoire. Elle est composée de multiples appartenances (langue, nationalité, ethnie, profession, tradition religieuse, milieu social, famille, association, parti politique, clan,...). Ainsi,

selon Abdallah-Pretceille (1996), le migrant endoculturé (ayant vécu un apprentissage de traits culturels par la transmission d'une génération à l'autre) se voit acculturé lors de sa migration (processus d'acquisitions de nouveaux traits culturels dans la société d'accueil). Autrement dit, son identité est enrichie, métissée, à l'instar du sujet de la société d'accueil.

Chaque individu est relié à un nombre parfois considérable de personnes, selon les appartenances qu'il prend en compte. En revanche, plus le nombre d'appartenances est important, plus son identité devient spécifique. Il faut donc reconnaître le concept de culture subjective, mais également la subjectivité de l'observateur: « une culture est davantage une construction de son observateur qu'une saisie objective de la réalité » (Linton, 1968, p. 18).

La volonté, pour un enseignant, de viser une meilleure connaissance de ses élèves et de leur culture peut constituer un élément de départ, mais ne suffit pas. Il faudrait alors mettre en place une véritable pédagogie interculturelle, impliquant la prise en compte du sujet dans l'acte d'apprentissage et la mise en place de situations favorisant les interactions réciproques.

Culture et musique

Confronté à des élèves de provenances diverses, l'enseignant est appelé à prendre en compte leur diversité culturelle, souvent dans l'idée de les valoriser. En éducation musicale, un des premiers réflexes est de choisir des musiques ou des chansons des pays dont les élèves « d'ailleurs » sont originaires, avec les travers que cela suppose².

Cette démarche est en contradiction avec la conception de la culture telle qu'elle est évoquée ci-dessus. Ici, d'une part, le concept de culture est assimilé à l'origine nationale ou ethnique; d'autre part, l'élève en tant que sujet et sa culture propre sont mis de côté. En effet, s'il paraît évident que les enfants et les jeunes d'ici ont leur propre culture musicale, souvent très différente de celle de leurs parents, pourquoi alors considérer comme normal que celle des enfants migrants soit la même que celle de leurs parents ?

De plus, cette pratique comporte un risque: tenter de valoriser des enfants au travers d'une culture qui ne leur appartient plus vraiment. Ce type de démarche ne risque-t-il pas de produire un effet contraire, à savoir dénigrer ces enfants au regard des autres à cause de la particularité de leur musique « d'origine » ?

Cependant, je pense que cette pratique peut avoir du sens, à condition de l'élargir en prenant également en compte les pratiques, les références et les connaissances musicales spécifiques de tous les élèves, migrants ou non, mais aussi leur parcours personnel. Apprendre à connaître l'autre passe également par la reconnaissance de ses particularités et de ses talents.

Récit de quelques pratiques et observations

J'évoquerai maintenant quelques anecdotes vécues ou observées comme enseignant de l'éducation musicale au secondaire ou comme chercheur impliqué dans une expérience à l'école primaire. Elles se veulent une illustration des propos tenus ci-dessus, parfois les confirmant, parfois les contredisant. Au lecteur de déterminer celles qui sont, à ses yeux, caractéristiques d'une approche interculturelle. Certaines de ces situations poseront également la question de la pertinence de la représentativité de certaines musiques du monde³.

L'amateur d'opéra

Des élèves de 13 ans sont invités à partager leurs goûts musicaux sous forme d'échanges verbaux par groupes, puis de présentations en plénum d'arguments et d'extraits musicaux choisis. Un élève, perçu par les autres comme « spécial », ne s'exprime pas dans son groupe. À la fin de la leçon, il s'approche de moi et m'avoue son intérêt pour l'opéra et son envie de le faire partager à ses camarades. En même temps, il craint leurs réactions face à cette musique plutôt éloignée de leurs goûts musicaux. Finalement, il met son projet à exécution et fait une présentation de ce genre musical, enrichie de nombreux et courts extraits musicaux. Il explique pourquoi il n'en avait pas parlé dans le groupe, sa gêne par rapport à cette « particularité ». Contrairement à son attente, l'accueil est très favorable. L'année suivante, il sera sollicité pour assumer un des rôles principaux (de chanteur classique) dans un spectacle, rôle qu'il assumera de manière tout à fait convaincante et qui contribuera à développer sa confiance en lui (de son propre aveu).

La vraie musique chinoise

Dans un autre cours (les élèves ont également 13 ans), en vue de la préparation d'un spectacle, nous faisons un tour du monde

en musique avec la consigne de chercher les traits communs entre des musiques traditionnelles des cinq continents que j'ai apportées. Plusieurs de ces musiques sont perçues par les élèves comme « bizarres » ; parfois, elles font rire : une manière d'exprimer sa gêne.

Pour la Chine, nous écoutons un duo de flûte et luth chinois. Dans une des classes, un élève, d'origine chinoise par l'un de ses parents, réagit à cette musique et surtout à la réaction de ses camarades en précisant que cela ne correspond pas du tout à la musique chinoise. Il me propose d'en apporter « de la vraie » lors de la prochaine leçon. Et de fait, la semaine suivante, il nous propose deux extraits de musique chinoise telle qu'il la connaît : il s'agit d'adaptations chinoises de chansons de la variété française des années soixante !

La traductrice

Lors de la préparation du spectacle évoqué ci-dessus, les élèves sont appelés à interpréter une chanson en portugais. Une élève scolairement en difficulté accepte, à ma demande, de traduire les paroles pour ses camarades et de nous aider à la prononciation. Du jour au lendemain, son rôle s'inverse dans sa classe : de celui d'élève mise de côté par les autres, elle devient « celle qui valorise notre classe aux yeux des autres » parce qu'elle est détentrice d'un savoir linguistique encore rare dans le collège.

Le mariage au Kosovo

Dans une classe d'élèves de 10 ans, nous

écoutons des musiques traditionnelles d'Europe orientale que j'ai apportées. Deux garçons sont habituellement plutôt en retrait lors des leçons d'éducation musicale. Lors de l'écoute d'un morceau instrumental du Kosovo, ils s'agitent, sourient, échangent quelques propos. À la fin du morceau, très fiers, ils disent aux autres qu'ils ont entendu cette musique lors de leurs dernières vacances au Kosovo, au mariage d'un cousin : « C'est notre musique, c'est exactement la même, et tout le monde dansait... »

La berceuse d'Érythrée

Dans cette même classe, les élèves avaient été sollicités en début d'année pour apporter des musiques à écouter ou des chansons à apprendre qui les représenteraient. Pour les musiques à écouter, nous avons pu découvrir des chansons italiennes du festival de San Remo, une chanteuse libanaise et une musique thaï traditionnelle... mais aucune chanson à apprendre, même après que je suis revenu à la charge plusieurs fois. Une élève originaire d'Érythrée est extrêmement discrète avec la plupart de ses camarades et encore davantage avec les adultes à qui elle n'adresse quasiment jamais la parole. Un jour, presque à la fin de l'année, elle reste en classe au début de la récréation et vient vers moi : « J'ai une chanson... » Et elle m'explique d'abord qu'elle a appris cette berceuse de sa mère lorsqu'elle était petite, qui elle-même l'avait apprise de sa mère. Je lui demande ce qu'elle souhaitait en faire, et contre toute attente, elle me répond : « Je veux la chanter aux autres ! » Et de retour de la

récréation, elle interprète sa chanson à ses camarades, à leur plus grande surprise. Je l'enregistre, avec son accord. Ensuite, elle me dit : « On pourrait tous l'apprendre : j'ai apporté les paroles... » puis elle me tend un papier sur lequel figure en effet le texte en phonétique et me dit en riant : « ma maman l'a écrite avec vos lettres pour que vous puissiez la lire parce que vous ne connaissez pas notre écriture ! »

Georges-Alain Schertenleib

Formateur en éducation musicale

Formation préscolaire et primaire

¹ Schertenleib, G.-A. (à paraître). Pratiques musicales interculturelles à l'école primaire et intégration des enfants migrants.

² voir à ce propos mon article dans le numéro 6 de la revue *Enjeux pédagogiques*: Les musiques du monde entrent dans la classe.

³ idem

Références

Abdallah-Preteceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos.

Linton, R. (1967). *Le Fondement culturel de la personnalité*. Paris : Dunod.

Linton, R. (1968). *De l'homme*. Paris : Ed. de Minuit.

Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris : Le Livre de Poche.

Nicklas, H. (1995). *Identité culturelle et conflits entre les cultures*. In Abdallah-Preteceille, M. & Thomas, A., *Relations et apprentissages interculturels*. Paris : Armand Colin.

Schertenleib, G.-A. (2006a). *Musiques du monde, une valorisation de l'altérité ?* Résumé. 8^e Biennale internationale de l'éducation et de la formation, 329-330. INRP - APRIEF, Lyon.

Schertenleib, G.-A. (2006b). *Musiques du monde, une valorisation de l'altérité ?* Version longue. < <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/65.pdf> >

Productions et réflexions partagées entre élèves : quelques avantages de l'hétérogénéité

Introduction

Cet article tente de contribuer modestement à une réflexion sur le potentiel pédagogique que représentent les situations d'hétérogénéité dans les écoles. Une perspective historique élémentaire de l'évolution de l'hétérogénéité dans les classes introduit ce texte. Puis, deux études sont abordées¹ : La première s'intéresse à l'effet pédagogique de la production à partir de la « microculture » des élèves dans une activité scolaire. La deuxième se penche sur l'importance de la réflexion partagée entre les élèves pour la progression de leurs apprentissages. Ces deux études fournissent quelques pistes

de réflexion et d'action pour que le regard porté sur les classes hétérogènes soit plus positif. En guise de conclusion, l'auteur apporte quelques réflexions et perspectives en tant qu'enseignant de classes hétérogènes²; de formateur d'enseignants; de chercheur; d'immigré en Suisse.

Une situation qui évolue

Les mouvements migratoires des familles et les différents types d'hétérogénéité qui en résultent dans les écoles ne constituent pas une situation nouvelle dans l'histoire de l'éducation. Au cours du siècle passé, beaucoup d'enfants européens, et donc

beaucoup d'enfants de Suisse³, quittaient leur pays avec leur famille et devaient s'intégrer dans les écoles d'Amérique du nord ou du sud, d'Australie ou d'autres pays. Cela représentait une situation complexe pour les enseignants. Parmi eux, quelques-uns étaient des immigrants, comme leurs élèves. Mais à cette époque, l'école ne s'était pas encore tout à fait démocratisée et les politiques de migration cherchaient plutôt à installer ou recueillir un maximum de personnes sur un territoire donné. La tradition éducative, si nous pouvons l'appeler ainsi, propre aux colonisateurs, ne s'est jamais adaptée aux modes de pensée ou aux formes d'accès des

colonisés ou des immigrés économiquement faibles.

En ce qui concerne l'Europe, la situation ne s'est inversée qu'à partir de son développement économique qui a suivi les deux guerres mondiales. Ainsi, l'école suisse connaît une augmentation du nombre d'immigrés et même d'enfants de Suisses revenus au pays. À la différence de l'émigration de l'Europe pauvre et instable de la fin du XIXe siècle et de la première moitié du XXe siècle, dans la nouvelle Europe prospère, de nouvelles situations socioculturelles apparaissent. Par conséquent, nous sommes confrontés à une situation qui n'est pas très nouvelle dans l'histoire de l'éducation, mais qui a évolué en sous-estimant la diversité des pratiques, des outils et des moyens pédagogiques nécessaires pour y faire face. Cette situation peut être considérée comme difficile si l'on veut la résoudre avec les moyens scolaires traditionnels adaptés à peu d'élèves. Mais, elle peut devenir une richesse pour plus d'élèves si l'on adapte notre enseignement aux formes que cette situation requiert.

La sensibilité et la sécurité des élèves engagés dans leurs productions

Du micro au macro

Dans le cadre d'une recherche expérimentale⁴ réalisée en Suisse romande avec plus de 900 élèves des écoles primaires et enfantines, nous avons constaté que la relation « maison-école » offre une plus grande sécurité d'expression aux élèves. Des enfants âgés de 5, 8 et 10 ans ont créé des chansons et les ont interprétées avec l'aide de leur enseignant. Le groupe d'élèves ayant basé ses compositions sur des sons de leur « microculture » (bruitages de leur maison – sons appréciés – chansons maternelles), a pu créer et interpréter des chansons avec plus de sensibilité expressive, de production d'idées et de justesse d'intonation vocale que le groupe d'élèves qui a basé ses compositions sur des sons proposés par l'enseignant (vocalises et improvisations vocales – bruitage de

moyens de transport – cris d'animaux). Selon cette étude, le lien entre les expériences culturelles des élèves à l'école et celles de la maison peut favoriser l'apport de sens et de signification aux activités d'apprentissage.

Partager les savoir dans une réelle interaction : l'agir interculturel

Comme un effet « mirage », on peut croire que le travail scolaire individuel fait avancer plus vite les élèves, dans un programme donné, chacun à son rythme. Même si les corrections et quelques mises en commun se font souvent de manière collective, les travaux de production de textes, musiques ou images en petits groupes d'élèves restent encore peu nombreux. Cependant, ce type de tâches permettrait aux élèves de partager non seulement un produit commun (un texte ou une musique) et son processus de réalisation (savoir-faire) mais aussi d'échanger, de partager des formes d'accès aux connaissances et des significations culturelles.

Apprendre grâce à une réflexion partagée à haute voix, enregistrée puis réécoutée

L'outil n'aide pas toujours l'humain. Si on donne à l'élève un outil qui ne fait pas sens, cet outil peut l'importuner. Les échanges oraux disparaissent lorsqu'ils ne sont pas enregistrés. Les enregistreurs, ou d'autres TIC, nous donnent la possibilité d'en garder la trace. Ainsi, les réflexions à haute voix des élèves peuvent être enregistrées, réécoutées et mieux comprises, à la fois par les élèves et par l'enseignant.

Dans le cadre d'une étude en cours, nous cherchons à mieux comprendre les interactions entre les enseignants, les élèves, les outils et le savoir dans des situations de créativité musicale dans dix classes de collège (secondaire inférieur) en Suisse. Pour cette recherche, nous proposons aux élèves d'interagir et de s'engager dans une improvisation musicale. Après la création de ces improvisations, un groupe d'élèves (groupe expérimental) partage quelques réflexions à haute voix sur comment ils ont fait pour réussir leur production, enregistre ces réflexions puis les réécoute. Un autre groupe d'élèves (groupe de contrôle), réfléchit sur ce qui a été fait, mais il n'enregistre, ne réécoute les réflexions. Selon les premiers résultats d'une étude pilote⁵, confirmés par un premier élargissement des échantillons⁶, les réflexions des élèves émises à haute voix, partagées entre eux, enregistrées en MP3 et réécoutées par les élèves – à partir d'une même expérience d'improvisation vécue en petits groupes – permettent d'améliorer de manière significative les productions musicales.

Quelques autres questions peuvent aider les élèves à partager leurs réflexions, par exemple :

- comment a-t-on fait pour produire ce texte sans fautes ?
- comment a-t-on pu élaborer ce problème mathématique ?
- comment a-t-on fait pour réussir à... ?

Ce type de question engage tous les élèves dans le récit réflexif, l'enregistrement et la réécoute, et est susceptible de donner la possibilité de se « rencontrer » dans un sens culturel (privé) et grâce à une « signification culturelle, sociale et cognitive commune », en donnant à la classe une dimension plus pragmatique de l'hétérogénéité.

Hétérogénéité dans la classe : ni un problème, ni un obstacle

Comment reconsidérer la pratique et la formation de l'enseignant à une époque où les déplacements de populations et de cultures sont en constante progression dans les classes d'aujourd'hui. Nous avons besoin de reconsidérer les gestes et les styles d'enseignement par rapport aux évolutions sociopolitiques et psycho-culturelles. Les plans d'étude, les moyens, les relations pédagogiques doivent se positionner de manière plus tangible et avant tout positive quant à l'hétérogénéité dans les classes.

Notre débat pédagogique ne doit pas voir cette nouvelle situation comme un problème ni comme un obstacle. À partir de différentes perspectives, nous pouvons adapter et tester de nouvelles pratiques et peut-être même chercher à mieux répondre à l'hétérogénéité dans les classes à laquelle personne ne pourra plus échapper.

Marcelo Giglio

Formateur en éducation musicale et chercheur

¹ Quelques éléments de cette article sont abordés, sous un autre angle, dans l'article suivant : Giglio, M. (À paraître). Vers une musique ludique, créative et réflexive au pré-scolaire : entre expériences et recherches. Revue de l'éducation musicale du Québec, FAMEQ.

² Hétérogénéité des niveaux théoriques, pratiques et méthodologiques des élèves et hétérogénéité d'origines.

³ À titre d'exemple, selon Swissinfo, environ 40.000 Suisses ont immigré entre 1856 et 1939 seulement en Argentine. On estime à plus de 100.000 les descendants suisses dans ce pays.

⁴ Giglio, M. (2005). Implicancias educativas de la creatividad musical basada en elementos microculturales. Boletín de Investigación educativo-musical. CIEM, Année 2, n°6, 16-21.

⁵ Giglio, M. (À paraître). Créativité musicale et réflexions partagées : étude pilote chez des élèves d'école secondaire. Actes des Journées francophones de recherche en éducation musicale 2006. Revue Recherche en éducation musicale N° 26. Faculté de Musique de l'Université Laval.

⁶ Giglio, M., Schertenleib, G.-A. et Jaccard, S. Musical improvisation and discussions among secondary school pupils: expanding the samples. (En soumission).

À propos des devoirs à domicile

Les devoirs à domicile, vecteurs entre le monde de l'école et celui de la maison, pourraient devenir porteurs d'un sens privé et de significations socioculturelles pour les apprentissages, si l'on prenait en compte la microculture des élèves : compter des objets de la maison, produire des textes originaux, utiliser et observer son environnement, sa culture, sa maison, sa ville ou son village...

Une éducation interculturelle ouverte sur la société



L'eau du puits

La nécessité pour l'école de prendre en compte la diversité des origines culturelles des élèves n'est plus contestée. Une école multiculturelle prépare l'élève à devenir acteur d'une société elle aussi multiculturelle. Comme le dit Tania Ogay¹, « L'éducation interculturelle consacre la fin d'un mythe: celui de l'école de village d'antan, où le régent formait de bons citoyens. [...] Tous les habitants se connaissaient, on partageait les mêmes valeurs [...] ».

Des éducations pour quelle société ?

L'école est dans la société dont elle reçoit un mandat. Mais cette société évolue rapidement et est confrontée à des défis d'importance: changements climatiques, exploitation et répartition des ressources, migrations, intégration. Affronter ces défis exige de les comprendre, puis d'opérer des choix. Or les choix de société s'inscrivent dans des systèmes hautement complexes, avec des interdépendances à l'échelle mondiale. La société, en toute logique, attribue à l'école de nouvelles tâches pour y préparer l'élève: éducation interculturelle, éducation à l'environnement, aux médias, aux droits humains, à l'économie, éducation en vue du développement durable. Chaque éducation défend sa légitimité et considère sa thématique hautement importante pour préparer l'élève à jouer son futur rôle d'acteur social.

Une école désemparée

Face à ces sollicitations, l'école est désemparée. À juste titre, et pour deux raisons principales:

- a) On lui demande de faire entrer l'élève dans la complexité de la société et du monde, de le préparer à prendre position, à se situer et à agir. Or l'école, avec sa longue tradition de réponses dichotomiques: juste ou faux, noir ou blanc, acquis ou non acquis, est peu préparée à remplir ce mandat. Pour aborder les choix de société, les connaissances rigoureuses sont indispensables, mais non suffisantes.
- b) Les diverses éducations ont, chacune de son côté, développé des référentiels de compétences, des approches pédagogiques, des moyens didactiques, des standards. Les éducations - qui ont pourtant un but commun: l'intégration dans la société et la promotion de la citoyenneté - n'ont pas suffisamment cherché les points de complémentarité et les synergies. À l'image des disciplines qui ont négligé l'inter et la transdisciplinarité, les éducations n'ont pas su définir leurs compétences communes.

Des éducations en interaction

Nous considérons dès lors qu'il est peu crédible de mettre en œuvre une éducation sans avoir à l'esprit les objectifs d'autres approches éducatives. Ainsi l'éducation interculturelle est indissociable de:

- l'éducation à la citoyenneté: quelle place dans la société? Quelle intégration? Quels droits?
- l'éducation aux droits humains: la reconnaissance de la diversité ne saurait faire l'économie de l'acceptation des valeurs communes définies dans les droits humains;
- l'éducation dans une perspective globale: intégration et migrations en Suisse renvoient aux causes politiques, économiques, environnementales des mouvements migratoires à l'échelle mondiale.

Éducations et outils pédagogiques

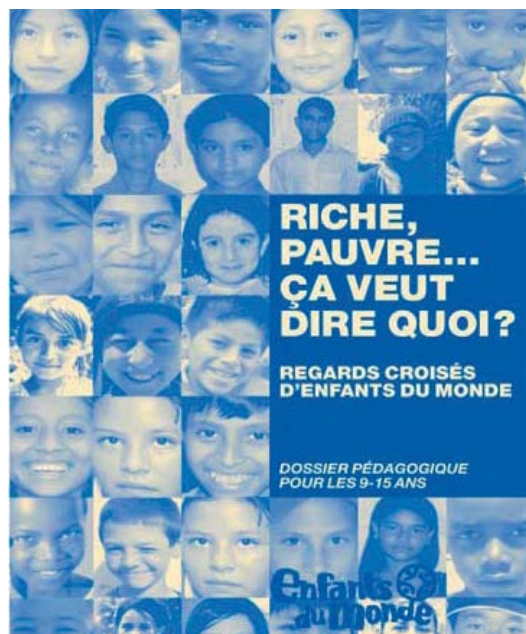
Mais qu'en est-il dans la classe? Les enjeux de société sont pris en compte ou non; parfois ils entrent de force... Quoi qu'il en soit, des outils pédagogiques existent et sont utilisés par les enseignants. À l'aide de quelques exemples, nous tentons de montrer leur intérêt pour la mise en œuvre d'une éducation interculturelle non cloisonnée, ouverte au développement de compétences relevant de diverses approches éducatives.

Riche, pauvre... Ça veut dire quoi? Regards croisés d'enfants du monde

Ed. Enfants du monde, Dominique Jeannot, Claire de Goumoëns, 2006

Ce dossier repose sur des photos prises et légendées

dées par des enfants de six pays: Bangladesh, Bolivie, Burkina Faso, Guatemala, El Salvador, Suisse, qui ont tenté par leurs photos de répondre à trois questions: qu'est-ce que la pauvreté pour toi? Qu'est-ce que la richesse pour toi? Comment vois-tu ton avenir? Pour illustrer la richesse, les photographes ont choisi, par exemple: un collier de perles qui coûte cher² un troupeau de bœufs pour se prémunir de la famine, une pharmacie avec des choses pour la santé, une fontaine, car l'eau est précieuse. La diversité de photos renvoie

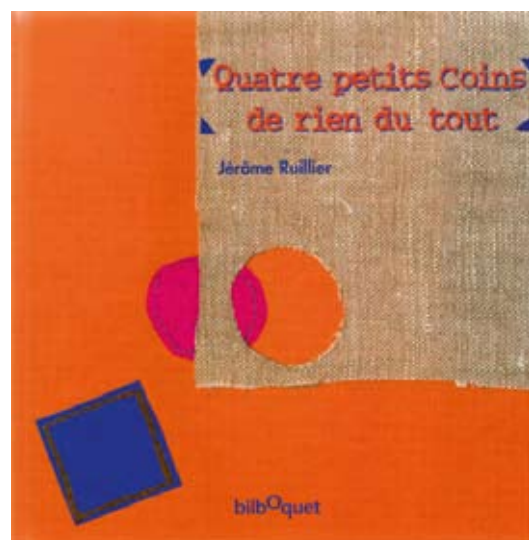


à la fois à des éléments culturels, mais aussi aux représentations personnelles, ainsi qu'au cadre économique. Exercer la dénotation et la connotation des photos et lire les légendes favorise la décentration culturelle, mais également un changement de perspective d'analyse: esthétique, économique, sociale, environnementale.

Quatre petits coins de rien du tout

Ed. Bilboquet-Valbert, Jérôme Ruillier, 2006

Pour les tout-petits, cet album présente la situation de Petit carré et de ses amis Petits ronds à



l'heure de rentrer à la maison. Pas si simple: la porte est ronde et de dimension adaptée à la taille des Petits ronds.

L'intérêt de l'histoire réside dans les nombreuses tentatives pour trouver une issue. Finalement, les protagonistes se rendent compte que la solution qui convient à tous est de scier la porte et non les coins de Petit carré. Derrière la simplicité de cette histoire, ce sont des questions interculturelles fondamentales qui sont posées: assimilation, intégration; aménagements négociables, non négociables; recherche de solutions créatives et innovantes...

À table!

AllianceSud, 2007. Photos de Peter Menzel et Faith d'Aluisio tirées de *So isst der Mensch*, Hamburg, 2005

15 photos de familles de différentes régions du monde, posant près des aliments qu'ils vont consommer pendant une semaine. L'exploitation des photos permet d'observer la diversité à différents niveaux: les personnes, l'habillement, les aliments, l'abondance ou la rareté, tout en abordant des thèmes tels que: la faim dans le monde, la mondialisation des échanges, le transport et l'énergie grise.

L'eau du puits

Ed. CREDE, Illustrations Ronald Juliet, 2006

Ce kamishibai (théâtre d'images japonais) met en scène le lapin orange Mimosa, propriétaire d'un puits qui ne tarit pas. Lors d'une sécheresse, des lapins verts et bleus implorent Mimosa de leur donner de l'eau. Celui-ci propose un échange: de l'eau contre des carottes. Bien vite, Mimosa ne sait plus que faire de ses carottes... et se sent bien seul.

Lors d'une animation, les enfants de 6-7 ans reconnaissent l'eau comme une nécessité vitale. Ils comprennent que l'eau est indispensable à tous les lapins, quelle que soit leur couleur; tous les lapins partagent un besoin commun. L'interculturalité n'est ainsi plus abordée uniquement sous l'angle de différences, mais aussi par la reconnaissance d'une appartenance commune. L'approche pédagogique ne se résume plus à énoncer une injonction en conformité avec les principes de l'enseignant. Il faut respecter les différences, mais à donner la possibilité aux élèves de comprendre par eux-mêmes la nécessité de respecter les autres en raison, notamment, d'un patrimoine commun.

Charly Maurer

Fondation Éducation et Développement (FED)

Les documents mentionnés dans cet article sont disponibles à la FED, centre national de ressources pour l'éducation dans une perspective globale.

www.globaleducation.ch

¹ Le bazar des Z'éducatrices, L'Éducateur, FED, FEE, 9.2004. Page 12.

² Est repris, en italiques, un extrait de la légende rédigée par les auteurs des photos.

Les livres bilingues : nouvelles ressources, nouvelles pratiques en classe ?

Pour traiter des textes en plusieurs langues, nous nous situons dans la filiation de la Pierre de Rosette qui a livré à Champolion le secret des hiéroglyphes grâce à la confrontation entre le grec et le démotique pour finalement pouvoir déchiffrer les hiéroglyphes, ce qui montre l'intérêt de la comparaison, de la reconnaissance des similitudes et des différences entre langues tant du point de vue phonologique que lexical, syntaxique ou pragmatique. Nous pourrions citer tout au cours de l'histoire de l'écrit, d'autres textes qui pour des raisons diverses, ont recouru à des versions bilingues. Editorial du journal CREOLE, 14, été 2007

La formation initiale et continue des enseignants inclut aujourd'hui des dimensions nouvelles correspondant aux changements qui s'opèrent à la fois dans la population scolaire et dans les objectifs curriculaires. Le rapport aux langues est un de ces changements. En effet, à partir notamment des directives de la CDIP introduisant bientôt à l'école primaire l'enseignement/apprentissage de deux langues dites étrangères, de la réaffirmation du rôle particulier de la langue scolaire et de l'intérêt pour les langues familiales de très nombreux élèves¹, un nouvel environnement linguistique scolaire est ainsi défini. Les langues doivent donc s'apprendre et se vivre en complémentarité. Les ouvrages EOLE (Education et Ouverture aux Langues à l'École, Perregaux & al, 2003) offrent à ce titre des activités où peuvent s'investir des élèves monolingues et plurilingues de 4 à 12 ans (et plus) dans la visée de partager, de découvrir et d'analyser des langues diverses et d'améliorer les connaissances linguistiques mutuelles². Dans cette perspective, qui s'ancre surtout sur les recherches en sociolinguistique actuelle (Moore, 2006, par exemple), des initiatives complémentaires aux activités EOLE sont proposées. Elles peuvent aussi bousculer les habitudes encore monolingues et monocentrées de l'institution scolaire et de l'imaginaire collectif.

Livres bilingues et apprentissage de la lecture

Dans la réflexion qui suit nous présentons brièvement l'intérêt scolaire que nous attribuons aux livres et documents bilingues ou plurilingues au moment de l'ensei-

gnement/apprentissage de la lecture dès l'école enfantine ou des premières classes de l'école primaire. Nous situons notre démarche de pratiques de classe à partir de la sociolinguistique, en nous appuyant particulièrement sur la notion de répertoire langagier³ (Gumperz, 1989), qui nous pousse à renoncer à une rupture réelle et symbolique entre la langue familiale et la langue scolaire des élèves. Nous nous référons également à la sociodidactique concernant le plurilinguisme (à la suite des travaux d'Eveil aux langues, Candelier et al, 2003, Perregaux et al, 2003) et à la didactique du français (Bronckart, 1985; Dolz et al, 2001, Grossmann, 1996).

Pourquoi s'intéresser aux livres bilingues ou plurilingues? Notre réflexion est la suivante: à un premier niveau, les enfants développent une perception de l'écrit en fonction de leur environnement. Ils apprennent les gestes propres à ce qu'exige le système graphique qu'ils découvrent dans les interactions familiales. Ils s'imprègnent de l'aménagement dans l'espace des textes en fonction de la demande sociale propre à la langue concernée: ainsi un jeune enfant élevé dans un milieu francophone, arabophone ou sinophone ne développera pas, par exemple, les mêmes automatismes concernant le sens de la vision en ligne (droite/gauche – gauche/droite) ou en colonne (haut/bas). L'organisation spatiale et la prise d'indices pertinents dans la connaissance de cet écrit et la compréhension de l'organisation textuelle (les titres, les majuscules, les formes des lettres en début, milieu ou fin de mots, la reconnaissance des

traits principaux, la place des voyelles, etc.) influencent le sens et la lecture des élèves. L'étude de la reconnaissance auditive des langues a été étudiée chez les bébés dès les années soixante (voir Slobin, 1973) en montrant la faculté de différenciation par les très jeunes enfants de ou des langues de l'environnement. En revanche, les questions ayant trait à la bilitéracie ou à l'exposition des enfants à deux langues écrites ou plus a été peu étudiée (Topouzkhanian, 2003). A un deuxième niveau, il importe de considérer les textes et leur compréhension. La prise d'indices, la façon de lire, etc. diffèrent si l'on considère une recette de cuisine et/ou un conte.

Dans un contexte plurilingue et pluriculturel, qui est celui de très nombreux élèves des écoles de ce pays, la demande sociale exigera d'eux de «jouer» de différents automatismes là où ils sont pertinents sans que cette question ait vraiment été explicitée et travaillée. Les livres bilingues ou plurilingues deviennent alors des représentants de cette diversité et un précieux outil. Ils agissent dans la classe comme des acteurs matériels de la diversité linguistique de la langue écrite connue ou inconnue des élèves. Ils offrent un lieu et un espace de réflexion, de partage, d'ouverture et d'apprentissage pour tous. Notre hypothèse est que les livres bilingues et plurilingues renferment «naturellement» une altérité particulière qui ouvre à la discussion avec les élèves sur le genre de texte et sa fonction «sociale», sur le sens de l'histoire, sur l'auteur ou les auteurs, sur l'intérêt de l'avoir écrit dans deux ou plusieurs langues.

Besuch vom kleinen Wolf

Nous partons d'un exemple qui s'appuie sur un livre de Silvia Hüslér (2004), artiste suisse alémanique pionnière des livres bilingues ou plurilingues pour l'école. Le titre et le sous-titre de l'album sont *Besuch vom kleinen Wolf Eine Geschichte in acht Sprachen*. Ce livre raconte la visite d'un petit loup dans un jardin d'enfants. Il est écrit en huit langues désignées par huit couleurs différentes (trois langues nationales, allemand, français, italien, et d'autres langues souvent connues de certains élèves comme l'albanais, le portugais le serbe, le

tamil et le turc). A chaque page, le même bout du texte est traduit dans les huit langues et comporte le mot loup. Le livre est accompagné d'une cassette et d'un document didactique proposant également de multiples activités.

Qu'est-ce qui peut être fait avec les élèves ? La première et la quatrième de couverture peuvent se découvrir classiquement, comme un livre monolingue. Ici, la lecture de la première de couverture et le deuxième texte de la 4^e mettent déjà les apprentis lecteurs sur la voie des langues. Depuis *Eine Geschichte in acht Sprachen*, il est alors possible de faire des hypothèses sur les langues de l'histoire, du choix de ces langues, etc. En observant les premières pages à l'intérieur du livre, il est également envisageable de se questionner sur l'organisation du texte plurilingue et de faire des hypothèses sur les langues concernées par l'histoire en fonction de l'organisation spatiale du texte. La cassette permet également de nombreuses pistes d'activités : la reconnaissance d'une ou plusieurs langues, l'écoute de l'histoire en « polyphonie », la découverte du lexique dans plusieurs langues à travers le mot loup dans plusieurs langues. Les illustrations qui accompagnent le texte devraient toucher les jeunes enfants : ils peuvent observer le petit loup lire des livres, écrire dans différentes langues, agir

avec les enfants de l'histoire qui semblent venir de différents continents, etc.

Il devient peu à peu évident pour les enfants que l'écrit a une forme d'universalité dans son rôle de porteur de sens et qu'en plus, un livre comme celui-là, peut être lu par des personnes connaissant des langues différentes. A ce moment-là, il n'est pas rare d'entendre fuser : « mais est-ce que je peux le prendre chez moi, ma maman pourrait me le raconter ou me le lire, elle sait le tamil ». Une forme de bilinguisme commence alors pour l'enfant et parfois aussi pour les parents. Le bilinguisme enrichit d'un nouveau point de vue le travail de familiarisation avec le livre. La décentration nécessaire à l'apprentissage de la langue écrite est favorisée par le va-et-vient et la comparaison fréquente entre langues que nécessite la découverte du livre et de son (ses) histoire(s). Pourtant, en considérant le lieu de l'édition et les commentaires proposés, nous constatons que très souvent les livres bilingues sont édités par des maisons d'éditions qui s'adressent à un public ancré dans une langue au statut fort (le français ou l'anglais, par exemple), qui a les « moyens », pour le sensibiliser à une autre langue, souvent au statut fort également⁴. Les impératifs économiques de l'édition ne rencontrent pas forcément l'intérêt des minorités linguistiques...

Ces ouvrages prennent un sens tout à fait particulier lorsqu'ils transhument de l'école à la maison et vice versa⁵ en questionnant les connaissances des différents univers. Le livre devient une médiation de l'enseignement/apprentissage de la langue de l'école légitimant la langue de la famille et les langues des autres élèves. La littérature concernant le rôle familial dans l'apprentissage de la langue écrite est abondante, ce qui l'est moins, ce sont les moyens que se donne l'école, dans sa relation avec les familles, pour favoriser des pratiques autour de la langue écrite. Les livres bilingues sont un bon soutien aux pratiques parentales que l'école peut proposer tout en collaborant avec les parents sur le sens donné à la place du livre.

Dans cet article, nous nous sommes focalisées sur l'utilisation des livres bilingues en classe en ne faisant de loin pas le tour des possibilités. Mais, dans les activités menées, la langue scolaire nourrit la discussion, développe des capacités à argumenter, accroît les connaissances sur les langues⁶. Tout ceci devrait concourir à la réussite scolaire des élèves. Nous tenons le pari qu'aujourd'hui une sensibilisation des futurs enseignants et des enseignants chevronnés dans le domaine de la sociolinguistique, accompagnée d'expériences en classe autour des livres bilingues notamment, provoqueraient des changements de

représentations sur leurs propres rapports aux langues. Enfin, ces activités autour des livres bilingues introduisent de l'interculturalité au cœur de la sociodidactique en travaillant sur l'altérité que les langues mettent en scène.

Christiane Perregaux et
Carole-Anne Deschoux, Université de Genève

¹ Cet intérêt, qui apparaissait très explicitement dans le premier Concept général pour l'enseignement des langues en Suisse, s'estompé malheureusement – ignorant les recherches en sociolinguistique qui traitent plus précisément des contacts entre langues.

² Jean-François de Pietro en parle dans ce numéro.

³ Le répertoire verbal, appelé également répertoire langagier, accueille au cours de l'existence toutes les connaissances langagières de la personne : connaissances partielles qui ne remplissent pas forcément pour toutes les langues les quatre modalités linguistiques que sont la compréhension et la production à l'oral et à l'écrit.

Le répertoire langagier est en constante réélaboration et les langues ou connaissances linguistiques nouvelles vont s'y insérer en modifiant les précédentes. Dans le cadre du répertoire langagier, nous considérons que dans l'apprentissage des langues, les contacts entre langues, dans le cadre de diverses formes d'interactions, peuvent être traités comme une forme d'étagage à la Bruner.

⁴ Pour avoir plus d'information sur les livres bilingues, consultez le journal CREOLE, 14, 2007, consacré à cette thématique.

⁵ Des projets ayant comme objectif le passage de livres bilingues de l'école à la maison se développent au Canada, en Suisse romande et au Luxembourg notamment sous le nom évocateur de Sacs d'histoires (Perregaux, 2006, Perregaux & Deschoux, 2008.)

⁶ Nous évoquons Cummins (1991).

Bibliographie

- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux Niestlé.
- Candelier, M. (Ed.) (2003). *L'Eveil au langage à l'école*. Bruxelles : De Boeck.
- Canvat, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres, pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*, Bruxelles : de Boeck.
- CREOLE (2007), *Les livres bilingues - livres passeurs, livres rencontre*. No 14.
- Cummins, J. (1991). *Language Development and Academic Learning*. In L. Malave & G. Duquette (Eds.), *Culture and Cognition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*, Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Feuerverger, G. (1994). *A multilingual literacy intervention for minority language students*. *Language and Education*, vol.8, 3, 123-146.
- Gremion, M. & Hutter, V. (2007). *Creole un pont entre l'université et la cité en matière d'Eveil aux langues et d'Ouverture aux langues à l'École*. *Creole*, 14.
- Grossmann, F. (1996). *Enfances de la lecture, Manières de faire, manière de lire à l'école maternelle*. Berne : Peter Lang.
- Gumperz, J. (1989). *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris : Minuit.
- Hüsler, S. (2004). *Besuch vom einen kleinen Wolf*. Zurich : Lehrmittelverlag.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguisme et école*. Paris : Didier.
- Perregaux, C. (2006). *Les sacs d'histoires ou comment développer des pratiques littéraires bilingues entre l'école et la famille*. *Interdialogos*, 1, 27-30.
- Perregaux, C. & Deschoux, C.-A. (à paraître). *Les rôles de trois espaces et passeurs pour une appropriation plurilinguistique de la culture écrite*. *Langage et Pratique*, 40.
- Perregaux, C. de Goumoëns, C. Jeannot, D. & de Pietro, J.-F. (Eds) (2003). *Education et Ouverture aux Langues à l'École (EOLE)*, vol. I et II. Neuchâtel : CIP.
- Slobin, D. (Ed.) (1973). *Studies of Child language Development*, New-York: Academic Press.
- Topouzhanian, S. (2003). *Bilinguisme et genèse de l'écrit*, *Revue française de linguistique appliquée*, VIII-1, 91-105.





La migration : *histoire de personnes, histoire de livres*

Quelques repères fédéraux et cantonaux

Le nouveau programme fédéral 2008-2011 des mesures d'intégration des étrangers est axé surtout sur la promotion de l'apprentissage de la langue. Les activités organisées dans ce cadre devront inciter et encourager les participants à développer leurs connaissances de la langue française ou à encourager son apprentissage.

Le Grand Conseil neuchâtelois a voté, le 26 août 1996, la première loi sur l'intégration des étrangers en Suisse. Dès 1997 un arrêté stipule que, en cas de besoin, une aide doit être accordée aux élèves en difficulté. Pour ce faire, des outils pédagogiques spécialisés sont nécessaires. Il s'agit de donner à des enfants étrangers ou migrants les bases linguistiques nécessaires pour leur permettre de s'intégrer et suivre les cours propres à leur tranche d'âge.

En 1994, COROME (commission romande de moyens d'enseignement) avait publié Kaléido, un inventaire sélectif de supports didactiques et Odysee, accueils et approches interculturelles. Mais, depuis les années quatre-vingt déjà, la médiathèque de l'ONDP (Office Neuchâtelois de la Documentation Pédagogique) en collaboration avec l'École Normale, avait mis à la disposition des enseignants des moyens d'enseignement adaptés à l'enseignement du FLE (Français Langue Étrangère).

Dès 1991 un catalogue FLE est édité annuellement. Avec la transformation de la bibliothèque ONDP en médiathèque HEP-BEJUNE, l'acquisition de matériel a continué à se faire et le fonds s'est étoffé.

Des outils choisis pour les enseignants

Le fonds actuel de la médiathèque de la HEP-BEJUNE à Neuchâtel propose des documents dont le but est d'une part de faciliter l'accueil des élèves nouvellement arrivés en Suisse et, d'autre part, de favoriser une pédagogie ouverte au pluralisme, en accord avec les recommandations de la CIIP (Conférence Inter-cantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin). Ces ouvrages traitent du respect des différences, de la migration, de l'interculturalisme dans le but d'encourager à dépasser les frontières nationales, culturelles, sociales et linguistiques. Ces livres,

jeux, posters, supports audio et vidéo sont incorporés dans le fonds courant de la médiathèque et s'adressent à tout enseignant et étudiant. Il s'agit en effet d'une attention, d'un regard, d'une sensibilité, en un mot d'un état d'esprit qu'il convient de cultiver et de nourrir afin de mieux l'intégrer tout au long de la préparation des cours et de leçons.

Un secteur particulier de la médiathèque est réservé à l'enseignement du français en tant que langue étrangère. Celui-ci vise autant la communication que la structuration de la langue. Une attention particulière a été portée à l'adéquation entre les programmes officiels, l'âge des publics visés et le contenu. Il contient des manuels ainsi que des ouvrages de références pour enseignants. Des ressources diverses (livres, transparents, posters, CD, cédéroms) et des contenus variés (chansons, histoires, pièces de théâtre, films) font la richesse de ce fonds. Il s'agit de près de 700 titres, parmi lesquels tout enseignant, qu'il soit chargé de cours de soutien, d'une classe d'accueil ou d'une classe normale, peut trouver le moyen qui conviendra le mieux à ses besoins ainsi qu'à sa méthode d'approche didactique. Ceci pour permettre à chacun, enseignant ou apprenant allophone, d'évoluer à son rythme, d'après ses envies et ses besoins.

On y trouve des méthodes d'apprentissage progressif de la langue, de grammaire, de conjugaison, de vocabulaire, d'orthographe, de phonétique, d'expression orale et écrite, sous forme de manuels ou de jeux, de livres, de cd ou de cd-rom, pour élèves débutants ou ayant déjà acquis quelques notions. Dans ce fonds sont donc répertoriés :

- des lexiques bilingues (22 langues, du farsi au japonais) ainsi que d'autres livres bilingues
- des imagiers concernant les thèmes de la vie quotidienne
- des jeux pour exercer la compréhension et la structuration de la langue
- des livres de lecture (une centaine de titres accompagnés souvent d'un cd) pour tous les niveaux y compris adolescents et jeunes adultes débutants. Ils permettent de se familiariser avec le lexique et les structures de la langue en offrant des histoires et récits de difficultés croissantes : des fables traditionnelles pour les plus petits aux contenus émouvants et proches des thèmes sensibles pour adolescents
- un choix assez riche de méthodes de langue (une soixantaine de titres accompagnés souvent d'un cd ou d'un cd-rom) qui vont de «Valentine», méthode uniquement orale pour enfants d'âge préscolaire, à «Je lis, j'écris le français», méthode d'alphabétisation pour adultes.

Documents disponibles sur tout l'espace BEJUNE

Si le fonds principal est situé à la médiathèque de Neuchâtel, tous les ouvrages peuvent être réservés et livrés dans les quatre médiathèques de la HEP-BEJUNE ainsi que dans certaines écoles,

grâce au service de livraison (pour en savoir plus et connaître la liste des écoles desservies, consultez le site : <http://www.hep-bejune.ch/mediatheques/infos-pratiques/livraisons>).

Les références à ces moyens d'enseignement sont signalées dans un catalogue et sont répertoriées aussi en ligne.² Ce catalogue s'adresse à toute personne concernée par l'accueil des migrants et l'enseignement du FLE. Il est diffusé dans les écoles de l'espace BEJUNE et est aussi disponible dans les médiathèques de la HEP-BEJUNE et du CIP (Centre Inter-régional de Perfectionnement, Tramelan).

Cet effort de mise à disposition de documents participe à la mission à la fois pédagogique et humaine de la HEP-BEJUNE, qui croit à la résolution des difficultés d'intégration des migrants

.....

L'existence d'identités, de valeurs, de cultures et de croyances multiples au sein d'une société met les individus et les groupes au défi de cultiver une compréhension mutuelle leur permettant d'entretenir des relations de coopération, elles-mêmes porteuses d'enrichissement culturel. En l'absence de compréhension mutuelle, les différences peuvent générer des conflits qui conduisent, si on tente d'y faire face par la violence, à des atteintes massives aux droits fondamentaux de la personne humaine.¹

.....

par un partage des connaissances et le respect de la diversité des cultures.

L'éducation interculturelle, qui recouvre tout un ensemble de thèmes tels que la participation ou l'apprentissage du «vivre ensemble», offre la possibilité de relever les défis du multiculturalisme dans un contexte qui privilégie les normes démocratiques pour la résolution des conflits culturels.

Maria Luisa Vannotti
Bibliothécaire HEP-BEJUNE

¹ Martine Abdallah-Pretceille : L'Éducation interculturelle
Que sais-je ? n° 3487 PUF 2004.

² <http://www.hep-bejune.ch/mediatheques/calatogue/autres-catalogues>

À la découverte d'un enseignement différent

Ayant obtenu son diplôme d'enseignement en été 2006, Marc Thorens a choisi de commencer sa carrière pédagogique dans le service civil, en allant enseigner pendant six mois dans une école primaire sud-africaine qui accueille chaque semaine 87 enfants des bidonvilles avoisinants.

Une part importante de la formation HEP est consacrée aux stages dans lesquels les étudiants se retrouvent confrontés à différentes situations d'enseignements. Du préscolaire au secondaire, du petit collège au grand centre, chaque expérience est pour l'apprenti enseignant une occasion d'observer, de s'adapter et de se découvrir.

Ces stages ont été pour moi des ouvertures sur des pratiques diverses et l'occasion de me découvrir et de me construire en tant qu'enseignant. Mais le désir d'en connaître plus, d'être bousculé dans mes convictions, mes acquis m'a poussé à

m'engager à vivre six mois d'enseignement au sud de mes représentations.

Enseigner dans une culture éloignée, c'est mettre à l'épreuve la nôtre, réaliser le prix du papier, de la culture et de tous les éléments qui m'ont fait apprécier le privilège que j'ai eu de grandir dans un système scolaire « de luxe ». Mais c'est aussi l'occasion de découvrir une utilisation différente des locaux et des supports, d'apprécier l'enseignement en plein air et l'utilisation de mini-tableaux blancs individuels.

Durant le premier mois, chaque jour avait son lot de surprises, d'interrogations, mais petit à petit ce monde m'est devenu familier. J'ai dû apprendre à connaître une culture nouvelle, une culture de l'oral, riche en traditions et récits, mais où l'image semble parfois absente. Les enfants découvrent très souvent leur premier livre en arrivant à l'école. Habités à mémoriser chants et histoires auditivement, certains élèves semblent ne pas exploiter la mémorisation visuelle. L'image mentale semble parfois inexistante et la mémoire





auditive davantage développée. Creusant le problème individuellement avec un enfant, j'ai réalisé que ce dernier ne pouvait tout simplement pas avoir d'image mentale d'objet commun ou même d'éléments affectifs comme sa maman ou son chien. J'ai dû alors apprendre à présenter un enseignement basé davantage sur l'oral.

Un autre défi a été de trouver une culture commune à eux et à moi. Je me suis retrouvé face à des classes mono culturelles, dans lesquelles j'étais l'élément étranger. Quelle est notre référence commune? Avec mes connaissances de l'écosystème suisse, je me suis retrouvé face à des experts en faune africaine. « Avez-vous beaucoup de zèbres en Suisse? » J'ai réellement dû apprendre à aller à la rencontre de leurs connaissances pour pouvoir construire avec eux à partir de leur système de références. Expliquer la neige, des notions écologiques, nos racines, nos cultures..., autant d'éléments qui ont l'air d'être des barrières culturelles, mais qui ouvrent les yeux sur la réalité d'un enfant migrant arrivant dans un environnement nouveau.

Mais le grand défi est certainement celui du contact direct avec une population en grand besoin de changement. Face à un taux de chômage important, la présence du sida dans grand nombre de foyers, une criminalité inquiétante, on se permet d'espérer un avenir meilleur pour chacun de ses enfants. Les élèves partagent apparemment les problématiques et les défis quotidiens de tous. L'insécurité, la mortalité et le manque réel de modèles ne donnent que très peu d'espoir de réussite et l'envie de poursuivre des études. Alors, comment leur donner une réelle

motivation quand leurs exemples de réussites économiques sont celles des dealers et des policiers corrompus?

L'école ne serait-elle pas un facteur positif? Chaque matin, je me retrouve face à des enfants dont les récits de vie sont tristement semblables, mais pour qui l'éducation constitue un espoir certain.

J'ai la chance de donner des leçons de « life orientation », qui m'offrent la possibilité d'animer de l'éducation à la citoyenneté: véritable comptoir de réflexion et de discussions autour de l'individu dans son milieu.

Cette expérience aura influencé durablement ma pratique et m'aura donné envie d'en découvrir toujours plus sur ce monde surprenant de l'enseignement. Même si je ne pense pas que je vivrai à nouveau la chasse d'un cobra dans mes prochaines classes en Suisse, je sais que l'enseignement nous réserve chaque jour son lot de défis. À nous de les saisir et de les relever.

N'est-ce pas ce qui est passionnant dans ce métier? Rien n'est acquis, tout est à découvrir...

Marc Thorens, enseignant



Enseigner aux enfants venus d'ailleurs :

l'expérience québécoise

Comme les explorateurs qui s'aventurent loin des rivages et s'enfoncent dans les régions inconnues, les enseignants qui exercent leur profession dans des classes multiethniques sont confrontés à une multiplicité de paysages aux reliefs aussi riches que variés et déroutants : d'individus, de types physiques, de modes vestimentaires, de langues et de cultures. De tous les voyageurs et de tous les travailleurs, les enseignants de telles classes sont les plus exposés au regard d'autrui, à ses attentes, à ses exigences, à ses préjugés et à ses jugements. Le dépaysement, plusieurs le soulignent, est si grand, la confrontation si intense et les repères identitaires deviennent si poreux que l'on se sent « comme des funambules », dit l'un d'entre eux, et que l'on se demande qui on est, où on est et ce qu'on fait.

– Monsieur, il faut absolument venir à la maison, ma mère veut que le maître vienne souper, dit à son professeur une élève vietnamienne fraîchement arrivée à Montréal. L'élève avait perdu le jour même son père, sa mère donnait un souper funéraire, raconte André, enseignant de français au secondaire dans la région de Montréal.

– Mais le maître, rétorque André perplexe, qui est le maître ?

– Monsieur, le maître, c'est vous !

Le maître c'est vous ! À vrai dire, je ne me suis jamais défini de la sorte. On se fait une conception de son rôle et de la manière d'accomplir sa mission auprès des jeunes, dit en substance André, résumant ainsi ce que croient plusieurs de ses collègues interrogés qui ont une longue expérience d'enseignement dans des écoles multiethniques de Montréal et de Québec. Tout va bien jusqu'au jour où on se trouve dans une classe multiethnique, en présence d'élèves venant d'ailleurs, avec dans la tête une idée différente de ce qu'est un professeur et des attentes, à nos yeux, inhabituelles à son endroit. On se sent alors bien plus qu'un simple dispensateur de connaissances. Cela nous réjouit et nous effraie à la fois. On est maître, si on veut, mais davantage apprentis. « Ayant moi-même perdu récemment mon père, explique-t-il, je ne voyais pas comment ma mère aurait pu donner une soirée et inviter des étrangers. Mais je suis allé ce soir-là chez la famille de

mon élève vietnamienne. Encore une fois, ça s'est passé comme ça : la mère servait tout le monde et la petite fille était tout à fait enchantée que son professeur soit là. C'était dans leur mentalité : pour oublier sa peine, on sert les autres. J'ai appris ça ce soir-là et j'ai eu d'autres occasions pour le vérifier ».

On apprend, poursuit André, mais il ne faut jamais oublier qui on est. Je veux bien être le maître, je ne serai pas en revanche le maître qu'ils s'imaginent. Je peux être mécontent du travail d'un élève, mais je demeure bienveillant. Jamais je n'irais jusqu'à le frapper pour me conformer à ce qu'ils attendent de moi. « Un jour, un élève dont je venais de corriger la copie vient près de mon bureau et puis lève son chandail découvrant son dos et se penche [...] Je ne comprenais pas ce qu'il voulait. Qu'est-ce que tu attends ? Qu'est-ce que tu as ? Croyez-le ou non, il attendait que je le frappe parce que dans son pays d'origine un bon professeur mécontent frappe les élèves. Ce n'était pas évident pour lui. Il y avait comme un questionnement dans son regard : Est-ce que c'est un bon prof, Monsieur André, qui ne me frappe pas ? Ce n'était pas évident non plus pour moi qui suis bienveillant... »

À l'instar d'André, tous les enseignants interrogés désirent être de bons enseignants pour ces enfants et adolescents venus d'ailleurs. Mais qu'est-ce qu'un bon enseignant pour ces jeunes d'origines, de langues, de cultures et d'expériences dans la vie différentes ? Comment devrait-il enseigner ? Quelles attitudes doit-il adopter à l'endroit des élèves qui ne se conforment pas aux codes de conduites socialement admissibles dans leur société d'accueil ? Qu'exiger d'eux, quand et comment le faire ? Que faut-il apprendre pour devenir un bon professeur pour eux ? De nombreuses questions auxquelles l'expérience des enseignants des écoles multiethniques interrogés apporte un éclairage inédit révélant les multiples facettes du rôle que l'enseignant a à jouer auprès des élèves des minorités ethniques. Nous en donnons une courte synthèse¹.

Nous devons, dit un enseignant au primaire, jouer auprès des enfants des mino-

rités ethniques, surtout les plus jeunes et ceux qui sont installés depuis peu au Québec, nous devons jouer notre rôle d'enseignant, mais également celui du père, de la mère ou du psychologue. Il « faut être capable de répondre à tous leurs besoins, pas seulement de l'enseignement. Il y a l'enfant qui a le mal du pays qu'il vient de quitter, il y a celui qui est malade, l'autre qui n'est pas heureux, il faut chercher à savoir pourquoi, on ne peut pas continuer à travailler s'ils demeurent dans cet état. Il faut consoler, encourager, soigner, compatir. » (Jocelyn).

Pour accomplir ce rôle aux multiples facettes, il faut, disent d'autres enseignants, acquérir la capacité de se mettre dans la peau de l'autre, de devenir « un peu comme un tuteur pour ces enfants-là ; s'ils ont de la peine, il faudrait que ça nous fasse de la peine [...] Il faut être sensible, si on n'est pas sensible dans ce travail-là, on ne réussit rien. Il faut que ça nous tienne à cœur de voir le progrès des enfants et le leur montrer, leur faire vraiment sentir qu'on les aime » (Nathalie). Quotidiennement surenchérit Jocelyn, « il faut être capable de se placer dans la peau de ces jeunes-là [...] lorsque je vois que quelqu'un a des difficultés ou qu'il n'est pas heureux, j'essaie de me dire, bon, moi, si j'arrivais demain matin en Bosnie ou au Rwanda, où je ne connais pas la langue, je n'ai pas d'amis, je n'ai pas de parents, je suis seul, qu'est-ce que je ferais ? ».

Qu'est-ce que je ferais ? Les situations où les enseignants des écoles multiethniques se posent cette question ne manquent pas. Que font-ils ? Improviser, tenter de comprendre, s'ajuster, tenir bon, apprendre, toujours apprendre sur le terrain, travailler, jouer, être juste et exigeant, établir un climat de confiance dans la classe, dégager de la chaleur humaine, être compréhensif sans jamais perdre de vue les exigences de la mission, être un interlocuteur bienveillant et rallier compréhension et compétence, faire de l'enseignement individualisé si la situation l'exige : telles sont les qualités qu'un enseignant des écoles multiethniques développe au fil du temps.

Cela ne s'apprend pas dans les livres, ou pas essentiellement, mais sur le terrain, disent les enseignants. Et ce qu'on apprend sur le terrain n'a toutefois pas seulement, peut-être pas même fondamentalement, trait à l'enseignement. « Il faut être un tant soit peu comédien, dit André [...]. Leur parler avec des images, faire référence à des notions qu'ils comprennent dans leur pays d'origine, prendre le temps d'articuler. Car ils disent souvent « Monsieur le professeur parle trop vite, je ne comprends pas... ». Transformer en sketches ou en jeux d'im-



provisionnement des choses qu'ils n'aiment pas, comme les exposés oraux» (André). Pour Jocelyn, qui enseigne à de jeunes enfants du primaire, il faut créer les conditions permettant l'établissement d'un climat de confiance qui favorise l'ouverture de soi sur l'autre et fait tomber les barrières culturelles entre les élèves. Il faut «savoir établir, assurer une certaine harmonie, une unité dans le groupe, une complicité positive entre les élèves. Leur faire prendre conscience que la guerre est terminée, qu'ils ne sont plus seulement des Iraniens, Irakiens, Kurdes, Serbes, Croates, en guerre les uns contre les autres. Ici, ils se retrouvent en terrain neutre, ils peuvent apprendre à se respecter, à respecter les uns les autres.» On ne peut réussir à créer un tel climat, ajoute Jocelyn, sans de prime abord leur montrer, nous les enseignants, que nous les aimons, les comprenons et sommes là pour eux: «Il faut être capable de dégager beaucoup de chaleur humaine, ils en ont besoin énormément, ils sont transplantés ces enfants-là, ce sont des arbres qu'on amène dans un autre pays ou des fleurs, comme vous voudrez, mais il faut dégager beaucoup de chaleur humaine pour les inviter justement, leur permettre d'être heureux, de donner le maximum d'eux-mêmes.»

Aimer les jeunes des communautés ethniques et être compréhensif à leur endroit ne signifient pas qu'il faille tomber dans les pièges de la camaraderie, ni faire de concessions sur les exigences scolaires et

l'éthique de la profession. Cela veut surtout dire, explique André, qu'il faut être franc et juste avec eux, mais point complaisant. À titre d'exemple, les jeunes des communautés ethniques disent fréquemment que «les Québécois ont un accent». Je leur dis: vous aussi vous avez un accent. Un hispanophone d'Espagne et un hispanophone d'Amérique centrale n'ont pas le même accent, même s'ils parlent la même langue. L'enseignant a, certes, un rôle humain, pour ne pas dire humanitaire, à jouer auprès des élèves, quelle que soit la provenance de ces derniers. Toutefois, sa mission fondamentale en tant qu'enseignant ne doit pas être sacrifiée, dit André, au profit de ce rôle: «Nous n'avons pas les mêmes croyances, les mêmes référents, il faut composer avec ça, d'accord, mais je ne dois pas perdre de vue que, moi, j'ai à les franciser [...] dans un nouveau pays qui s'appelle le Québec. Si je renonce à ça, je renonce à faire correctement mon travail.»

Cette mission, si on veut la résumer, comporte deux dimensions sociales et professionnelles indissociables. L'enseignant, explique André, doit, d'un côté, représenter une figure d'autorité auprès des jeunes. De l'autre côté, il doit être un professionnel compétent dans son domaine et capable d'adapter ses stratégies et ses approches pédagogiques aux besoins des élèves des minorités ethniques. Il doit savoir «objectiver sa langue, je veux dire par là être capable de répondre même à des questions qui nous paraissent évidentes [...]. Par

exemple, pourquoi le mot toujours prend un S? À l'élève allophone, on ne dit pas parce que c'est comme ça. Un Québécois comprendrait, un allophone non. On peut lui demander: bon, dans ta langue est-ce qu'il n'y a pas certains mots qui s'écrivent comme ça parce que c'est l'usage?»

De cette description que donnent les enseignants des écoles multiethniques, on peut dire que l'élément fondamental dans l'exercice de leur profession consiste en une prise de conscience constante des conséquences des actes et des paroles sur les élèves. Cette conscience, qui a des implications sur le rôle de l'enseignant, est encore plus nécessaire devant des élèves qui, parfois, ne comprennent pas très bien la langue d'enseignement, qui ont des croyances et des façons de voir différentes de celles de la majorité et qui, de surcroît, ont connu des expériences traumatisantes qui les rendent plus craintifs et méfiants de l'Autre. Cette conscience peut se résumer en peu de mots: une préoccupation de tous les instants de causer le moins de mal et de faire le plus de bien possible par ses actes et ses paroles.

M'hammed Mellouki, chercheur invité à la HEP-BEJUNE

¹ Extrait des résultats d'une étude sur l'éducation en milieu interculturel. M'hammed Mellouki (2004). *La rencontre. Essai sur la communication et l'éducation en milieu interculturel*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Saïgon – La Chaux-de-Fonds

« Monsieur... Monsieur, avez-vous besoin de quelque chose? » L'hôtesse de l'air me tire de ma douce rêverie. Je lui adresse un sourire poli et fais non de la tête. À travers le hublot, je distingue une mer de nuages : le Vietnam est déjà loin.

Ce pays que j'ai dû fuir à l'âge de dix-sept ans et que je n'ai retrouvé que vingt-sept printemps plus tard, le pays qui m'a vu naître m'attire un peu plus à chaque voyage. J'y suis peut-être déjà retourné cinq ou six fois en l'espace de quatre ans et l'idée de m'y installer se fait toujours plus pressante. Pourtant, quand je débambule dans les rues de Saïgon (ne devrais-je pas dire plutôt Hô-Chi-Minh-Ville?), je regarde ce qui m'entoure avec des yeux de Suisse empreints de curiosité et d'étonnement, je fixe mes interlocuteurs au risque de les gêner. Rappelle-toi : les yeux bridés ont l'habitude d'avoir une vue panoramique et furtive. Mais j'ai beau traverser la rue en biais comme eux, me vêtir comme eux, les Saïgonais ne sont pas dupes. C'est simple, plus j'essaie de me fondre dans la masse, pire c'est.

Pour eux, je suis devenu un « viet-kieu », un vietnamien de l'étranger. J'ai quitté la scène trop longtemps et aujourd'hui plein de choses de leur quotidien m'échappent. Pourquoi ne pas me l'avouer : je ne serai plus jamais vietnamien et je ne serai jamais complètement helvète... tout au plus Helviet. Mon destin est de vivre avec ces deux cultures ; une double richesse et une double souffrance à la fois.

Essayer de relier mon passé au présent en dissipant les brumes et les malentendus qui m'habitent, voilà probablement la seule raison qui devrait dorénavant justifier mes nombreux allers et retours entre la Suisse et le Vietnam. Mais peut-on raisonnablement espérer rattraper le temps perdu ? Au mieux, je devrais réussir à me faire une image plus conforme à la réalité et c'est là, l'essentiel.

On vient de poser un plateau-repas triste et aseptisé devant moi. Je n'ai pas vraiment faim et ce n'est pas cela qui va m'ouvrir l'appétit. Mon voisin, lui, n'en a cure et dévore son suprême de poulet tout

en louchant avidement sur ma portion. En buvant une gorgée de vin rouge, je ne peux alors m'empêcher de penser aux nombreux cours de cuisine vietnamienne que j'ai donnés à travers tout le canton de Neuchâtel et qui m'ont permis d'aller à la rencontre d'une multitude de femmes et d'hommes. Et dire que pas plus tard qu'hier, je préparais des rôtis et une saucisse aux choux pour les membres de ma famille...

« Ah, bravo ! » Mon voisin a relevé le nez de son assiette et m'adresse un regard mauvais. Le contenu de mon verre fait maintenant une belle tache sombre sur son pantalon à carreaux. Ne jamais perdre la face et ne pas la faire perdre à l'autre... Dans la vie comme au travail, je ne laisse pas les conflits s'amorcer, mais ici ça va être difficile de trouver une alternative constructive. Et si je lui adressais un de ces sourires asiatiques si désarmants ? Impossible, il ne comprendrait pas. Je parviens tout de même à le dérider avec mon histoire de rôtis et de saucisse, et l'hôtesse de l'air finit de le calmer en frottant énergiquement son pantalon, afin de faire disparaître toute trace de ma maladresse. De toute façon, le temps effacera bientôt cet incident de nos mémoires. Le temps est un allié sûr pour nous autres Asiatiques. Peu importe qu'une chose arrive demain ou après-demain, ce qui compte c'est qu'elle arrivera un jour. Notre force, c'est de relativiser cette notion si contraignante pour les Occidentaux et d'en faire une arme. Cette conception élastique nous permet d'ailleurs d'éviter le stress et de demeurer très disponible : deux atouts majeurs pour moi qui œuvre dans le social. Évidemment, la ponctualité en souffre et mon côté suisse ne le supporte plus.

À ce moment-là de mes réflexions, une boîte de coca vide roule à mes pieds. Que faire ? La repousser discrètement du pied, l'ignorer simplement ou m'en saisir pour la glisser dans la poubelle. Ma nature de « putzeur » l'emporte. Je revois mes amis du Lointain Sud rire lorsque j'ai ramassé ce papier par terre. Moi aussi ça m'avait surpris de constater que je ne supportais plus de voir des déchets joncher le sol. De même, il m'est devenu pénible d'en-

tendre des Vietnamiens satisfaits manger bruyamment et roter sans façon. Bah, tout ça n'est que détail ! Bien que démunie, ce peuple travailleur ne manque pas d'un profond sens de la collectivité, et aider signifie encore quelque chose au Vietnam. Là-bas, on n'existe du reste que pour les autres. Par exemple, ma tante : eh bien, cette femme, pas plus généreuse qu'une autre, a reçu cinq jours durant une mère qui était venue pour se présenter comme bonne, avec son enfant. Non seulement, elle l'a nourrie et logée, mais en plus elle a cherché à lui trouver un emploi. Et à l'heure du départ, elle lui a encore donné de l'argent pour retourner auprès de son mari vivre pendant quelques semaines.

C'est peut-être à cause de cette philosophie de l'entraide que je me suis moi-même engagé dans la voie sociale. Bon, il y a d'autres raisons bien sûr... Notamment, le fait que beaucoup de gens en Suisse m'ont tendu la main lors de moments importants ou difficiles. Je me sens toujours un peu redevable envers eux. Alors à mon tour, je donne et j'ouvre ma porte à d'autres.

Attention, je deviens sérieux ! Surtout ne jamais oublier que d'où je viens, la vie n'est qu'un jeu. Si bien que beaucoup de Vietnamiens prennent des risques et osent entreprendre. Chez moi, cependant, la culpabilité, fille naturelle du protestantisme ambiant, est entrée dans ce jeu comme un ver dans le fruit.

Je suis ainsi plus timoré, mais plus rigoureux aussi que la plupart de mes compatriotes. J'ai également besoin de plus de concision. Or, trop de concision enlève cette poésie si chère à mon cœur de Saïgonais. Pour ne pas tomber dans la schizophrénie, je suis donc continuellement obligé de jongler avec cette dualité qui, d'ailleurs, étend ma gamme de sensations.

J'accepte la différence et je crois sincèrement que j'assume assez bien ma double appartenance culturelle. Pour l'instant, je n'ai en tout cas pas envie de choisir entre ces deux patries, mais comme dit le proverbe vietnamien : « Si haut que soit perchée la branche, la feuille finira toujours par retomber de l'arbre ». Il s'agira de savoir de quel côté de l'arbre elle retombera !

« Mesdames et Messieurs, veuillez attacher vos ceintures, nous allons atterrir dans quelques instants... Ladies and Gentlemen... »

Jean-Marie Tran
Responsable du Centre d'Animation et de Rencontre La Chaux-de-Fonds
Praticien-formateur en travail social

Le Master trinational en Plurilinguisme fait des adeptes

Strasbourg, lundi 29 octobre 2007, neuf heures quinze. Boissons chaudes et brioche aux raisins accueillent pêle-mêle enseignants, étudiants, thésards et invités. C'est dans les locaux high-tech flambant neuf de l'IUFM d'Alsace que débute la première des premières journées scientifiques trinationales sur le thème « Bilinguisme et méthodologie de recherche ». Les langues de travail et de communication sont tour à tour le français, l'allemand, l'allemand puis le français. Pour une étude de corpus, l'anglais, des dialectes suisses alémaniques, parfois un peu d'italien viennent s'y greffer en toute simplicité. Nous sommes en plein plurilinguisme. Un intervenant allemand fait son exposé sur des « Éléments de recherche en plurilinguisme qualitative » dans sa langue maternelle, quoique lui-même bilingue et expatrié depuis près de deux lustres en Alsace. Ce tout premier séminaire de recherche trinational a été conçu et dirigé par des chercheurs et formateurs de formateurs français, allemands et suisses dans le cadre du Master trinational en Plurilinguisme.

Ce matin, une dizaine d'étudiants venus d'Alsace, du Bade-Wurtemberg et de la région bâloise ont bien voulu m'accorder quelques minutes de leur pause pour me confier leurs motivations. Certains ont, dès le début de leur parcours de formation, voire dès leur naissance, un profil bilingue franco-allemand ou germano-suisse, d'autres pionniers de cette toute nouvelle formation ne proviennent pas seulement d'un environnement bilingue mais davantage plurilingue, comme cette jeune femme titulaire d'une licence d'anglais, cette autre docteur ès lettres dans son pays d'origine, la Tchéquie, ou cette troisième, trilingue et triculturelle franco-germano-arabe. Toutes ont décidé de suivre le cursus de Master trinational en Plurilinguisme pour se lancer dans l'exploration des terres de l'enseignement bi- et plurilingue. Leurs motivations ? Professeures des écoles expérimentées en quête d'une formation complémentaire adéquate et poussée, férues de politique linguistique ou jeunes chercheuses, toutes témoignent un vif désir de « trouver une nouvelle orientation », de « progresser », d'« avancer » dans ce domaine. Elles se sont réunies, ce

matin, afin de trouver d'abord la ou les méthodologies qui conviendront le mieux à leur propre projet de mémoire ou de recherche, toutes « solitaires et solidaires » pour reprendre les termes dénués de toute prononciation alsacienne d'André Pachod, directeur adjoint de l'IUFM d'Alsace.

Conçu à l'initiative de la Conférence du Rhin Supérieur par les membres de la Confédération des Instituts de Formation des Maîtres du Rhin Supérieur Colingua, le groupe de travail technique est composé d'experts et d'enseignants-chercheurs issus des trois pays. « Rome ne s'est pas faite en un jour », aussi la gestation du Master trinational en Plurilinguisme a-t-elle été laborieuse – mais nécessaire au résultat final. Pendant plusieurs années, les experts de Colingua ont en effet étudié en détail les diverses combinaisons possibles de ce nouveau concept, se heurtant maintes fois à trois systèmes éducatifs, trois logiques différentes voire à des différences régionales à l'intérieur d'un même pays. Soutenu et reconnu aujourd'hui par l'Université Franco-Allemande, le cursus a ouvert pour la première fois de son histoire ses portes en septembre 2006 en France à l'Université de Haute-Alsace Mulhouse et l'Université Marc Bloch Strasbourg en partenariat avec l'IUFM d'Alsace, puis en septembre 2007 en Suisse à l'Université de Bâle en coopération étroite avec la Haute École Spécialisée de Suisse du Nord-Ouest. Et déjà, il fait des adeptes : l'ouverture du cursus, qui est prévue pour 2008 dans deux hautes écoles pédagogiques du Bade-Wurtemberg et à plus long terme en Rhénanie-Palatinat, attire à présent l'attention du canton du Jura.

Le Master trinational en Plurilinguisme répond à un besoin de modernité et à une réalité spécifique à la Région du Rhin Supérieur. Les enseignements se déroulent successivement dans chacun des trois pays partenaires et permettent de ce fait un approfondissement des connaissances in situ sur la culture du voisin et de son système linguistique, culturel et éducatif. La mobilité des étudiants est un pilier central dans la structure de la formation trinationale. Deux semestres à l'étranger permettent aux étudiants des trois pays de vivre de

concert une expérience unique d'abord en France, en Allemagne, puis en Suisse pour achever leur parcours chacun dans leur établissement d'origine. Par conséquent, la vie étudiante en Master trinational en Plurilinguisme est quotidiennement empreinte d'interculturalité.

C'est donc par le truchement d'une mise à niveau des compétences interculturelles de ses apprentis enseignants bilingues d'une part, et en conférant aux futurs spécialistes du plurilinguisme un bagage indispensable de l'autre, que la formation souhaite préparer au mieux ses prochains jeunes diplômés à un enseignement bilingue de qualité, à la gestion de projets éducatifs interculturels ou à un cycle de recherche en fonction de la spécialité choisie. Le Master trinational en Plurilinguisme propose en effet, en deuxième année, deux spécialités : l'une « Professionnelle », l'autre « Recherche ».

Si le canton du Jura se dotait d'une formation commune à celle de Bâle, l'offre de formation en Suisse occidentale élargirait sa palette en participant à la coopération éducative transfrontalière de la région du Rhin Supérieur. En proposant une seule et même formation européenne en Plurilinguisme reconnue dans trois pays, tant dans des régions et cantons germanophones que francophones, le Master trinational en Plurilinguisme créerait bien plus qu'une parité en Suisse, une unicité dans la formation des enseignantes et enseignants en Suisse occidentale et en Suisse du nord-ouest. Par sa spécificité linguistique et géographique, ce nouveau partenariat serait alors source d'un enrichissement mutuel au sein de la coopération et multiplierait les possibilités d'échanges d'étudiants voire d'enseignants entre les trois pays.

Bien que les langues d'enseignement et de travail soient pour l'heure le français et l'allemand, la structure du Master trinational en Plurilinguisme est aussi construite de sorte que son caractère modulable et souple permette de décliner le cursus en plusieurs variantes. On peut très bien imaginer l'introduction d'autres langues étrangères dans le contenu de cette formation, pour le coup déjà qualifiée de « plurilingue ». Le groupe d'experts de Colingua n'est pas prêt de chômer.

Pour de plus amples informations, retrouvez notre équipe sur la page d'accueil <http://www.fhnw.ch/ph/isek2/master> ou <http://www.colingua.org/web/projets/tout.htm>. Informations et inscriptions en Suisse : trinac.colingua.ph@fhnw.ch.

Delphine Rault, collaboratrice scientifique
Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz



Billet d'humeur

Maudits mots dits !

Les enfants d'aujourd'hui ne sont plus ce qu'ils étaient... Hétérogénéité, diversité culturelle, mutations socio-technologiques... l'enseignement est devenu un défi de chaque instant, qui relève bien souvent de la « gestion continue de l'imprévu » :

« Plus moyen de donner une leçon, je passe plus de temps à faire la discipline qu'à enseigner... » ; « Ils ont une capacité de concentration très limitée, je dois développer des trésors d'imagination pour varier les activités... » ; « J'ai une équipe de « semeurs de zizanie » qui pourrissent le climat de la classe, même les « bons » se démotivent... » ; « Ils sont cool, très COOL... ils s'en fichent complètement et ne fichent rien ! » ; « Je n'ai que des « cas sociaux » cette année, c'est l'horreur... ».

Les enseignants sont tenaces. En bons professionnels, ils continuent, s'appliquent à transmettre avec patience et ingéniosité des connaissances à des élèves qui s'intéressent davantage au con-

tenu de leur MP3. Avec abnégation, ils s'attachent à maintenir l'ordre dans la classe, à établir des relations agréables avec chacun, à instaurer un climat de travail serein. Ils sont admirables... jusqu'au moment où ils craquent !

« Mon prof de sport ma tretaï de grose... »

« je ne ve pas retourner dans ce cour aider moi » (sic), ai-je lu dans un forum sur Internet. « Je suis arrivé en retard et le prof m, a insulté (grrr!!) : bienvenue! Habitant des régions rurales. AAAA!!! Quelle frustration » (sic), ai-je trouvé dans un autre.

D'autres témoignages sur la toile racontent des punitions (copier 100 fois « je suis un imbécile »), ou proviennent de parents : « Dans le collège de mon fils, certains profs se permettent des vous me faites chier... putain tu n'as pas fait tes devoirs... tu te fous de ma gueule... Ils se permettent aussi d'avoir « de l'humour » en « cassant » les enfants... ».

Oui, malheureusement trop d'enfants sortent de l'école « cassés », avec des blessures profondes à l'estime de soi, et se sentant nuls et non avendus. Un joli travail de fin d'études¹, effectué il y a quelques années à l'université de Neuchâtel sur les « signes de reconnaissance » des enseignants, et leur impact sur l'image de soi des élèves montre que deux tiers des personnes interrogées (des

élèves de l'école secondaire et des jeunes adultes) ont été marqués négativement par des commentaires dépréciatifs ou humiliants de leurs enseignants. Seuls un tiers d'entre eux disent avoir été marqués et valorisés par des appréciations positives. Peu importent les chiffres! S'il n'y avait qu'un seul élève qui soit blessé, humilié, ou marqué négativement et durablement par un enseignant, ce serait un de trop!

Petit florilège tiré de cette étude: Humiliation publique lors d'une interrogation au tableau noir ou lors de la remise d'un mauvais travail («*Tu es nul!*», «*Tu fais exprès!*»), messages non verbaux (soupirs exaspérés ou découragés, ignorance ou refus de donner la parole lorsqu'on lève la main), messages verbaux («*Ta place est dans cette poubelle*», «*Bouge tes fesses*», «*Tu n'as rien dans la tête*», «*Dans cette classe il n'y a que des pros, je ne veux pas de touriste comme toi*»), menaces («*Tu n'arriveras à rien*», «*Tu vas te faire renvoyer de l'école*»), etc. Ces jeunes disent s'être sentis «*humiliés, déçus, insultés, blessés, honteux, gênés, vexés, opprimés, énervés, frustrés, agressés...*», avoir eu «*peur, mal au cœur, envie de partir...*» et j'en passe.

«Espèce de Pokémon!»

En furetant sur la toile, je suis tombée sur un «*bétisier des profs*»². C'est plutôt amusant, si l'on n'est pas concerné. Le problème, c'est que les élèves sont dans le champ de tir, que l'humour, s'il est porté par des références savantes ou l'usage du deuxième degré n'est pas toujours compris... et bien sûr, que le message – explicite ou implicite – est rarement inoffensif (pour ne pas dire qu'il est souvent offensif!). Extraits:

Ce jour-là, ils étaient plutôt apathiques semble-t-il...

«*Vous êtes vifs comme un régiment de moules collé à son rocher: le brouillard a envahi vos cerveaux ou quoi?*», «*Je vais faire une cérémonie macabre digne de l'assemblée de cadavres que j'ai devant moi*»

... ou au contraire agités...

«*Mais c'est pas vrai, mais quelle bande d'emmerdeurs!*», «*Ya des retombées de Tchernobyl sur Paris ou quoi?*», «*Faudrait créer des classes spéciales où y'aurait des poteaux de tortures pour élèves*», «*Je vais vous faire passer par la fenêtre vous, votre livre et tout votre petit matériel*»...

... bavards...

«*Tais-toi, tu me parasites*», «*La ferme, bande d'élèves!*», «*Vous m'avez coupé la parole: vous êtes immonde!*», «*Guillaume, coupe ta tête!*»...

... ignorants...

«*Si vous ne comprenez pas vous pouvez demander à votre grand frère ou à votre petite sœur*», «*Votre hésitation est scandaleuse. Vous mériteriez d'être pendue haut et court. Pour un peu je vous donnerais un gage, faire le tour de la salle à cloche-pied ou quelque chose comme ça*», «*Honte sur vous! Cachez-vous sous la table, s'il y a la place*»

... ou alors simplement eux-mêmes...

«*Tu sais à qui tu ressembles? Fais un peu de muscu et tu ressembles à Rambo! T'as déjà les cheveux!*»

Certains enseignants ont le mérite de la clarté: «*Vous êtes le type même de l'élève que je déteste*», «*Je veux. Et quand le roi veut, le peuple dit «nous voulons». Je suis le roi ici. Je veux, ou je baffe*» ...

Lexique de la rectitude

À l'instar de l'assemblée nationale d'un pays francophone ami, nous devrions instaurer dans le monde de l'éducation, un «*lexique de la rectitude*». Un incident diplomatique dont la presse a fait des gorges chaudes m'a récemment permis de découvrir cette merveilleuse liste des 222 mots ou expressions proscrits des débats. Tout d'abord, le dernier venu, rajouté à l'occasion de l'incident en question: girouette. Non! Il n'est pas possible de traiter un adversaire politique de girouette, c'est contraire au règlement³! Pas plus qu'on ne peut le traiter de bouffon, de cabotin, de carpette, de matamore ou de clown. Hurluberlu, fou, justicier de bas étage, homme de paille, chien de poche, mouton, marionnette ou *pick-pocket* ne sont pas non plus admis. Pas plus que sans cœur, imbécile, paresseux, menteur, voleur, tricheur, malhonnête, lâche, pleutre ou poltron... Il y en a 222!

L'institution scolaire devrait s'inspirer de ce code d'éthique et établir une liste de mots ou expressions proscrits de la relation maître-élève. Un copié-collé de la liste des 222 constituerait une bonne base: Un élève manque-t-il *de plomb dans la tête*? Fait-il le *fanfaron*? Trouvez-vous qu'il a du *culot* ou que c'est un *sinistre individu*? L'estimez-vous *minable*, *ridicule*, *servile*, *arrogant*, *hypocrite*, *tordu*, *mesquin* ou *de mauvaise foi*? Son travail est-il un *torchon*, écrit-il des *stupidités*, *s'invente-t-il des excuses*, fait-il des *crétineries* voire des *conneries*? Interdit! Vous ne pourriez pas non plus le traiter *d'aigrefin*, même si cela pourrait enrichir son vocabulaire!

Imaginez-vous! Des enseignants qui n'auraient que le compliment et la fleur à la bouche! Des élèves épanouis, fiers d'eux et de leur travail! Des parents coopératifs et des directions attentives et gratifiantes!

Mais alors, puisqu'il ne serait plus possible de juger à tout va, d'humilier, ou d'insulter, que resterait-il aux enseignants pour – quand même – contrôler et discipliner leurs élèves? Je suggère le pistolet électrique *Taser*, qui provoque une contraction musculaire paralysante, et dont le but est de neutraliser sans blesser. «*Aurais-tu l'amabilité de te taire ou je me verrai dans l'obligation de te paralyser!*» Poc! Et c'est inoffensif! La preuve: seuls quelques suspects en sont morts...

Mona Ditisheim

¹ Deschoux, C., Erard, M-T., Harduin, M., Lab, F., Niklaus, N., Wenger, M., Influence des signes de reconnaissance des maîtres sur l'estime de soi de l'adolescent, Travail de fin d'études, Université de Neuchâtel, 1995.

² <http://magalf.iffrance.com/profs2.htm>

³ Cf. Règlement de l'Assemblée nationale du Québec, article 35.

Marjorie Etter

Étudiante de la filière secondaire
(promotion 068)



- « *Élèves d'aujourd'hui : multiculturalité, hétérogénéité* » qu'est-ce que cela évoque pour vous ?

Avant tout, ça évoque pour moi un lien que j'ai avec les élèves d'ailleurs étant donné que je ne suis pas d'ici ! Je viens de Chicago. Mes parents avaient déjà émigré de Haïti aux États-Unis. La multiculturalité fait donc partie de mon vécu. Et après déjà dix ans d'expérience dans l'enseignement, je constate que les choses ont bien changé. La notion de multiculturalité n'aurait pas pu être évoquée aussi facilement dans le passé. Maintenant, elle fait partie du quotidien. Tout est devenu multiculturel et cette situation est généralement très bien acceptée. J'ai fait mes études à l'Université de San Francisco, en biologie et en anglais. Puis je les ai poursuivies à l'Université de Neuchâtel, en anglais et en littérature anglaise, puis en Angleterre, au Hammer-smithcollege.

- *Quelles expériences avez-vous de cette réalité ? Personnellement ? Durant vos stages ?*

J'ai commencé à enseigner au niveau primaire, puis secondaire, à Neuchâtel. Actuellement, j'enseigne au collège des Coteaux, à Peseux. L'autre jour, on discutait en cours d'anglais de la provenance des élèves. L'un de mes groupes de dix élèves comprenait trois Suisses, un Italien et des Portugais. L'autre groupe était composé d'un Ukrainien, une Suisse, les autres élèves étant Italiens, Portugais

ou Français. J'ai trouvé cela assez drôle. Et la communication fonctionnait très bien en anglais.

En tant qu'étrangère – j'ai maintenant la double nationalité américaine et suisse –, je n'ai jamais eu de difficultés à m'intégrer, ni à être acceptée. La xénophobie ne vise pas les gens de mon profil. Les mouvements populistes ont d'autres cibles. Je trouve que le regard de la société évolue positivement.

- *Vous sentez-vous préparée pour conduire une classe dont les élèves sont d'origines diverses ?*

Oui, d'une manière générale. Mais les difficultés peuvent surgir de manière inattendue. Il y a deux ans, j'ai eu dans ma classe une élève turque qui s'abstenait de suivre les leçons de gymnastique et de natation. Cette élève était mise à l'écart par la force des choses. Comme j'ai travaillé pendant deux ans avec la classe dont elle faisait partie, j'ai constaté avec plaisir que cette jeune fille évoluait positivement. Cela se traduisait dans sa façon de s'habiller, de s'exprimer vis-à-vis des garçons, dans sa participation en classe et les interactions qu'elle a développées vis-à-vis de moi. Elle est devenue souriante. Ma collègue titulaire de la classe m'a signalé qu'elle avait eu de bons contacts avec les parents de cette élève qui encourageaient leur fille à s'intégrer, ce qui a favorisé son évolution.

- *Pour vous, la diversité constitue-t-elle plutôt une richesse ou une difficulté dans la manière de conduire l'enseignement ?*

C'est une richesse quant à la relation avec les élèves, mais la communication avec les parents peut constituer un obstacle. Lorsqu'on présente le programme aux parents en début d'année, les familles de migrants ne viennent pas parce qu'ils ne comprennent pas ou qu'ils ont peur de ne pas comprendre. Nous sommes contraints de développer d'autres formes de contacts individuels ou de renoncer à rencontrer certains parents durant toute l'année. L'échange avec ces parents s'avère délicat dans ce contexte et cela devient un réel obstacle à la communication.

- *Le matériel mis à disposition dans les classes vous paraît-il bien adapté à la situation de classes hétérogènes ?*

Je ne sais pas s'il y a vraiment une réponse à cette question ! Nous élaborons l'essentiel de la matière personnellement. L'école fournit le matériel de base, le reste est construit par l'enseignant.

- *Comment prenez-vous en compte concrètement l'apport spécifique des enfants de langue et d'origine étrangère ?*

Il n'y a pas vraiment lieu de faire de différences entre les élèves à ce degré-là. Au degré secondaire, la plupart des élèves comprennent le français et nous poursuivons des objectifs communs.

- *Autres points que vous souhaiteriez évoquer ?*

En tant qu'étudiante plus âgée à la HEP, je ne suis pas sûre que ce que la HEP présente suffise à de jeunes enseignants pour affronter les différents types de difficultés qu'on rencontre avec des adolescents. J'en doute même fortement. Une de mes collègues a dû faire face il y a trois semaines à un cas d'une violence extrême entre deux élèves provenant de deux ethnies rivales des Balkans. Dans une telle situation, que faire et que ne faut-il surtout pas faire ? Ce problème aigu s'est manifesté dans une classe de 9^e année. Ma collègue expérimentée a su y faire face, non sans difficulté. Mais qu'aurait fait un jeune étudiant de notre HEP dans une telle situation ? J'ai vraiment le sentiment qu'il aurait été désemparé et en serait meurtri. Nous n'avons pas vraiment abordé ce type de sujet jusqu'ici dans notre formation. Quelqu'un qui sort de la HEP en 2^e année sera-t-il suffisamment armé ? Ce type de question peut être abordé dans le cours de réflexion sur la pratique professionnelle, dans lequel on pourra présenter le cas et en discuter, mais la portée de ce cours est limitée. Ce type de problème devrait pouvoir être examiné dans d'autres disciplines de la formation.

Il me semble que les enseignants qui vivent des problèmes particulièrement aigus n'ont pas vraiment d'endroit où déposer un tel vécu, ce qui permettrait au moins de l'exprimer, de se libérer et de le partager : un lieu d'échange devrait être pensé. Une bonne communication entre collègues, parents et département de l'instruction publique est essentielle, si l'on cherche à anticiper les problèmes ou à trouver des solutions adéquates pour les régler lorsqu'ils se produisent.

Enfin, on parle beaucoup de multiculturalité au niveau de nos écoles, mais il faut se rendre compte qu'elle existe aussi au niveau de la HEP. Dans ma promotion, on trouve une Russe, un Italien, un ressortissant de Suisse alémanique, deux étudiants viennent d'Afrique du Nord. C'est une preuve de plus que cette réalité est omniprésente. Et c'est très positif que cela soit ainsi !

Andry Huguenin

Étudiant de la filière préscolaire primaire sur le site de La Chaux-de-fonds, (promotion 058)



- « *Élèves d'aujourd'hui : multiculturalité, hétérogénéité* » qu'est-ce que cela évoque pour vous ?

Pour moi, cela évoque d'abord la différence. Aujourd'hui, les classes sont multiculturelles à cause des importantes migrations liées aux guerres, dans les Balkans et en Afrique, et du contexte professionnel qui contraint certaines familles à des déplacements nationaux ou même internationaux. En ce qui me concerne, j'ai passé toute ma scolarité dans le canton de Neuchâtel. Dans le domaine qui nous intéresse, j'ai mené l'an dernier un travail de recherche à partir des moyens EOLE¹.

- *Quelles expériences avez-vous de cette réalité ? Personnellement ? Durant vos stages ?*

En cours de la 2^e année de formation, j'ai travaillé avec EOLE et testé ces moyens durant mes stages en Suisse alémanique. Mes expériences personnelles m'ont amené à constater que l'hétérogénéité et la multiculturalité sont présentes dans toutes les classes. J'ai retrouvé partout des traces de plusieurs cultures. Cela dit, bon nombre d'enfants sont issus de familles de deuxième, voire de troisième génération en Suisse. Mais j'ai aussi rencontré le cas d'une fillette portugaise qui venait d'arriver en Suisse dans ma classe. Elle ne parlait pas un mot de français. La titulaire de la classe avait aussitôt exploité la présence d'autres enfants d'origine portugaise comme intermédiaires pour faciliter son intégration.

- *Vous sentez-vous préparé pour conduire une classe dont les élèves sont d'origines diverses ?*

En fonction des expériences vécues, je dirais oui. Cependant, j'ai l'impression que la situation de stagiaire ne permet pas de percevoir tout ce qu'implique le métier d'enseignant. Je n'ai pu observer que partiellement les difficultés de communication, principalement au niveau de la langue, que l'enseignant rencontre au quotidien avec les parents de ses élèves.

- *Pour vous, la diversité constitue-t-elle plutôt une richesse ou une difficulté dans la manière de conduire l'enseignement ?*

Avant tout une richesse ! C'est évident. La présence d'élèves d'origines diverses élargit l'horizon et enrichit la culture commune de toute la classe. L'enseignant peut aussi mettre en valeur l'apport des élèves issus d'une autre culture. Il doit cependant faire attention à la manière dont il tire parti de ces spécificités. Il convient d'éviter, par exemple, de demander à un enfant de parler du Coran, sous le prétexte qu'il est musulman ! Certaines questions doivent être abordées avec délicatesse afin d'éviter les clichés qui peuvent conduire à des abus.

- *Le matériel mis à disposition dans les classes vous paraît-il bien adapté à la situation de classes hétérogènes ?*

Je trouve que les moyens EOLE sont intéressants, assez simples à utiliser aussi. Ce qui est important à mes yeux, c'est que l'enseignant puisse utiliser ce qui est pertinent dans le contexte de sa classe. Certaines activités sont trop lourdes pour être pratiquées in extenso. Il faut faire un tri pour ne pas saturer les élèves. Ces activités doivent favoriser la discussion et non pas être utilisées pour elles-mêmes.

- *Comment prenez-vous en compte concrètement l'apport spécifique des enfants de langue et d'origine étrangères ?*

Durant mon stage en Suisse alémanique, j'ai amené les élèves à faire des comparaisons entre différentes langues, afin d'observer les similitudes et les différences dans la traduction de certaines expressions.

Cette activité a aussi permis aux élèves de mettre leur famille à contribution : j'avais demandé aux élèves d'apporter des journaux que leurs parents lisaient, des recettes de cuisine familiales. L'expérience a bien marché ! J'avais pris garde en formulant mes consignes, de ne pas mettre dans l'embarras certains élèves qui n'auraient rien

eu à présenter en classe. Bien évidemment, nous avons associé tous les élèves à cette démarche ; les autochtones comme les élèves d'origine étrangère. Ils ont tous apporté des recettes familiales originales.

- *Autres points que vous souhaiteriez évoquer ?*

Beaucoup de politiciens ne se rendent pas compte de la réalité des classes. Les générations futures seront de plus en plus multiculturelles. Les politiques de l'éducation n'auront pas d'autre choix que celui d'en tenir compte. Cette ouverture est inéluctable. Les mouvements de repli sur soi n'ont que des effets négatifs sur la réalité du terrain.

¹ Eveil au langage et ouverture aux langues (EOLE. Cf. Site de la CIIP, rubrique « Activités »).

Erica Branca

Étudiante de la filière préscolaire primaire sur le site de Porrentruy, (promotion 058)



- « *Élèves d'aujourd'hui : multiculturalité, hétérogénéité* » qu'est-ce que cela évoque pour vous ?

Ce thème est important pour moi. De plus en plus d'élèves étrangers sont dans les classes. Les cultures se mélangent. En 2007, on ne peut plus imaginer travailler dans une classe monoculturelle. Je suis italienne et sud-américaine d'origine. J'ai la double nationalité suisse et italienne. J'ai été éduquée dans trois cultures différentes : celle de ma mère, qui est argentine, de mon père italien et du pays dans lequel je vis : la Suisse. J'ai toujours vécu en Suisse. Je suis née à Moutier et j'y vis toujours. Je parle les trois langues.

- *Quelles expériences avez-vous de cette réalité ? Personnellement ? Durant vos stages ?*

Lors de mon premier stage effectué dans une classe enfantine à Porrentruy, je me suis trouvée face à une classe qui comprenait des élèves de dix nationalités différentes : des élèves d'origine indienne, suédoise, allemande, italienne, portugaise, d'Europe de l'Est et d'Afrique ! Cette expérience a été extraordinaire. Je n'avais jamais vu autant de diversité, de différences. L'enseignante titulaire accueillait les enfants le matin dans différentes langues. Elle-même était d'origine italienne.

On pratique beaucoup EOLE. Pour les anniversaires, on choisissait une chanson dans la langue de l'enfant concerné ou une

autre langue de son choix. On demandait à l'enfant de nous apprendre les paroles pour la chanter avec lui.

Dans un autre stage, chaque élève présentait son pays ou celui dont il avait envie de parler.

- *Vous sentez-vous préparée pour conduire une classe dont les élèves sont d'origines diverses ?*

Oui. L'impact de mon premier stage en classe enfantine a été très fort. J'ai vu comment intégrer un élève étranger dans une classe. La différence de culture n'est plus un problème. Du point de vue pédagogique, il ne faut pas oublier que l'élève doit également acquérir le français.

Pour tous les enfants, il est important de savoir d'où l'on vient. J'ai vécu personnellement des situations de racisme lorsque j'allais à l'école. Les enfants sont parfois durs les uns vis-à-vis des autres. À l'intérieur de l'école, j'ai l'impression que les choses se passent mieux maintenant. À l'extérieur, je ne le sais pas.

- *Pour vous, la diversité constitue-t-elle plutôt une richesse ou une difficulté dans la manière de conduire l'enseignement ?*

Je vous avoue que je suis parfois déçue lorsque je me trouve en face d'une classe composée uniquement d'élèves francophones. Cette situation ne permet pas de travailler concrètement la pluriculturalité. La diversité n'est pour moi en aucun cas un « problème ».

- *Le matériel mis à disposition dans les classes vous paraît-il bien adapté à la situation de classes hétérogènes ?*

Le matériel officiel est fait pour les élèves d'ici. J'ai parfois vu des jeux provenant d'autres pays. C'est à l'enseignant de se donner les moyens nécessaires. EOLE nous fournit des activités et des plans-cadres. Pour le reste, je conçois moi-même du matériel.

- *Comment prenez-vous en compte concrètement l'apport spécifique des enfants de langue et d'origine étrangères ?*

Je ne vais pas nécessairement mettre en avant et accorder davantage de crédit aux apports des élèves d'autres origines. Les élèves étrangers doivent s'inscrire dans notre système scolaire. Mais cette intégration n'est pas incompatible avec une prise en compte de leur identité. Dans toutes sortes de domaines, la prise en compte de

leur origine apporte une plus-value à la réalité de la classe : éthique, religion, us et coutumes, mœurs, sont autant de paramètres qui enrichissent la classe et constituent des apports intéressants.

Les cours dispensés à la HEP, le nouveau plan d'études romand et Internet fournissent des aides qui soutiennent notre travail sur le terrain.

- *Autres points que vous souhaiteriez évoquer ?*

Dans le climat politique actuel, je ressens une certaine xénophobie, non pas vis-à-vis de moi : j'ai la nationalité suisse et suis parfaitement intégrée, mais par rapport aux nouveaux arrivants des pays de l'Est. Les mouvements néo-nazis sont actifs dans la région où j'habite. Je dois dire que c'est choquant de vivre cela. J'ai aussi l'impression que les attitudes des parents contaminent le comportement des enfants ; ceux-ci font souvent écho à ce qu'ils entendent dans la famille. J'avoue que j'ai quelques craintes pour les effets à long terme de cette attitude sur le climat général.

Lorsque j'aurai terminé ma formation, j'ai envie d'aller quelque temps travailler dans un service humanitaire et enseigner à l'étranger ; en Amérique du Sud où j'ai quelques racines, avant de revenir tenir une classe en Suisse.

Nadia Rufener

Étudiante de la filière secondaire (promotion 068)

- «*Élèves d'aujourd'hui : multiculturalité, hétérogénéité*» *qu'est-ce que cela évoque pour vous ?*

Le quotidien d'une classe. En Suisse, c'est une tradition. Depuis très longtemps, en tant qu'élève et en tant qu'enseignante, je n'ai pas connu de contexte différent. J'ai travaillé durant trois ans et demi au degré secondaire, tout en préparant ma licence en français, archéologie et histoire. J'ai aussi enseigné quelque temps au lycée. J'effectue actuellement ma formation pédagogique à plein-temps. En ce qui concerne mon identité, je suis à moitié suisse et à moitié grecque. Je vis en Suisse depuis ma naissance.

- *Quelles expériences avez-vous de cette réalité ? Personnellement ? Durant vos stages ?*

Durant l'ensemble de mes stages, je me suis trouvée dans des classes multiculturelles. Certaines davantage que d'autres. Dans le canton de Neuchâtel, en section préprofessionnelle ou moderne, on observe une très grande mixité. C'est moins flagrant au lycée. Cela s'explique certainement davantage par la représentation de l'école dans le milieu socioculturel des familles que par l'aspect financier.

- *Vous sentez-vous préparée pour conduire une classe dont les élèves sont d'origines diverses ?*

Oui et non. Oui, parce qu'ayant une origine pluriculturelle, je bénéficie d'un certain bagage et porte un regard positif sur cette réalité. Non, dans le sens que rien dans ma formation ne m'aide à affronter cela. Je n'ai pas de solution, ni de pistes balisées. C'est cependant l'un des buts de mon travail de recherche personnelle.

- *Pour vous, la diversité constitue-t-elle plutôt une richesse ou une difficulté dans la manière de conduire l'enseignement ?*

Cette question m'interpelle beaucoup dans la mesure où elle correspond au sujet de mon mémoire professionnel, qui s'intitulera probablement : « La diversité, un plus pour une classe ? » Pour moi, la diversité est une richesse, j'en suis convaincue. En revanche, et pour la gestion de la classe, c'est une source de difficulté. Dans l'une de mes classes de niveau très faible, les élèves étaient tous d'origines différentes. Ils avaient une très mauvaise image d'eux-mêmes. J'avais

commencé par établir une liste des langues parlées : pour onze élèves, nous avons dix-huit ou dix-neuf langues parlées ! La plupart de mes élèves parlaient deux langues. Et comme l'un de mes élèves avait des parents malentendants, même le langage des signes était représenté. Mes élèves avaient tous subi des échecs scolaires, ce qui les avait conduits dans cette classe. Mon rôle, consistait avant tout à utiliser ce qu'ils avaient en eux pour leur redonner une image plus valorisante d'eux-mêmes.

Actuellement, en stage dans une autre classe du lycée, j'ai un élève serbe qui n'est là que depuis deux ans. Ce n'est pas évident pour lui de suivre. Histoire de le mettre en valeur, parce qu'il est très réservé, j'ai sciemment demandé qui avait déjà entendu parler de la question de dot de la mariée dans sa famille. Je savais que cet usage avait cours dans son pays d'origine. Il a été tout heureux d'apporter des informations et cette impulsion a eu des effets positifs sur son intégration dans la classe. Cela dit, de telles démarches requièrent un travail important. Et pour les entreprendre, il faut pour le moins s'intéresser à ce profil d'élève.

- *Le matériel mis à disposition dans les classes vous paraît-il bien adapté à la situation de classes hétérogènes ?*

Les supports de cours sont prévus pour tous les élèves, sans distinction d'origine

ou même de niveau ; à l'école secondaire comme au lycée. Seuls les dictionnaires sont différenciés pour les classes d'accueil. Pour le reste, tout est pareil. J'ai suivi un cours de français langue étrangère (FLE) par intérêt personnel qui m'a apporté certaines pistes. Mais ce n'est pas facile de les mettre en œuvre. C'est utile notamment pour repérer et interpréter certains types d'erreurs.

- *Comment prenez-vous en compte concrètement l'apport spécifique des enfants de langue et d'origine étrangère ?*

Ponctuellement, par petites touches. J'essaie de valoriser les spécificités culturelles de certains élèves, je tente de faire des liens entre les différentes cultures ; par exemple en travaillant sur les contes de fées qu'ils ont connus dans leur enfance. Je sens quand l'occasion se présente, de façon naturelle et sans appuyer trop fortement.

- *Autres points que vous souhaiteriez évoquer ?*

Cette thématique est importante et pourrait faire l'objet d'un cours à option dans la formation secondaire, comme c'est déjà le cas dans la filière préscolaire primaire. Dans notre cursus de formation, elle ne peut être traitée que dans la dimension recherche.



Sabrina Devinenti

Étudiante de la filière préscolaire primaire sur le site de La Chaux-de-Fonds (promotion 058)



- « *Élèves d'aujourd'hui : multiculturalité, hétérogénéité* » qu'est-ce que cela évoque pour vous ?

C'est une réalité mais c'est surtout une richesse parce qu'on peut travailler avec les élèves pour les éveiller à d'autres cultures. C'est une chance d'avoir des élèves de langue étrangère dans la classe. Je suis tessinoise. Je comprends bien l'italien, mais je suis de langue maternelle française.

- *Quelles expériences avez-vous de cette réalité ? Personnellement ? Durant vos stages ?*

Depuis toute petite, habitant en ville de Neuchâtel, j'ai vécu avec des camarades d'origines différentes. L'un d'eux, en 1^{re} année, était rwandais. Je me souviens de la préparation de son arrivée dans le cahier de vie. Par la suite, d'autres élèves sont arrivés des Balkans. On s'entendait tous bien ! Durant mes stages, la multiculturalité est une réalité. Dans les classes que j'ai fréquentées, la majorité des élèves est composée d'Italiens ou de Portugais de deuxième génération. Mais il y a aussi des enfants d'origine africaine, turque, des Balkans ou d'autres cultures encore. C'est seulement à Soleure, durant mon stage linguistique, que j'ai rencontré l'exception d'une classe vraiment monoculturelle : tous les élèves étaient originaires du village même. Chose amusante, lorsque je leur ai présenté certaines activités du matériel EOLE qui mettaient en scène des corpus de différentes langues étrangères, pour

tous ces enfants de 3^e et 4^e année, c'était vraiment l'inconnu !

- *Vous sentez-vous préparée pour conduire une classe dont les élèves sont d'origines diverses ?*

Oui, tout à fait ! Cette composante fait partie de ma réalité. Même en classe enfantine, j'ai travaillé avec la titulaire, responsable du stage dans une classe qui comprenait un Bosniaque et un Suédois tous deux allophones. Nous nous sommes débrouillées pour conduire des activités adaptées et pour communiquer en utilisant l'image et la gestuelle notamment. Pas de souci, ils apprennent vite !

- *Pour vous, la diversité constitue-t-elle plutôt une richesse ou une difficulté dans la manière de conduire l'enseignement ?*

Plutôt une richesse dans le rapport et l'ouverture aux autres. C'est aussi un atout dans bon nombre d'activités interdisciplinaires, en géographie, par exemple.

Mais la diversité est aussi source de difficulté dans la communication avec les parents allophones. En effet, lorsqu'il s'agit de communiquer des informations aux parents par écrit ou oralement, lors d'entretiens ou de réunions de parents, il est fréquent de rencontrer des problèmes de communication. Une traduction serait nécessaire. Je sais qu'on pourrait faire appel à un traducteur, mais je ne connais pas encore la manière de procéder.

- *Le matériel mis à disposition dans les classes vous paraît-il bien adapté à la situation de classes hétérogènes ?*

Le matériel EOLE est parfaitement adéquat pour mettre en valeur les élèves originaires d'autres cultures. Pour ce qui est du matériel officiel, il doit être adapté et l'enseignement doit être différencié en fonction des élèves concernés.

- *Comment prenez-vous en compte concrètement l'apport spécifique des enfants de langue et d'origine étrangère ?*

Chaque matière peut fournir l'occasion de valoriser les différentes cultures présentes dans la classe : en musique dans l'apprentissage de chansons de différents pays, dans le choix de contes, en géographie par la découverte des pays des enfants, en cuisine, dans les questions éthiques et la sensibilisation aux différentes religions. Noël, par exemple, est une occasion d'aborder les différentes fêtes. Des multitudes de choses se prêtent à la découverte des différentes cultures.

- *Autres points que vous souhaiteriez évoquer ?*

En tant que future enseignante, l'ouverture aux autres est pour moi une évidence. La HEP nous invite à vivre prochainement un module de pédagogie spécialisée durant lequel plusieurs de ces questions seront traitées. Je sais que le délégué aux étrangers interviendra. Nous avons également eu l'occasion d'aborder brièvement cette thématique durant un jeu de rôle dans une journée organisée par le Département de l'instruction publique. Pour le reste, nos stages nous confrontent de manière vivante à cette réalité.

Andreia Carvalho Faria

Étudiante de la filière préscolaire primaire sur le site de Bienne (promotion 0710)



- « *Élèves d'aujourd'hui : multiculturalité, hétérogénéité* » qu'est-ce que cela évoque pour vous ?

On n'est pas seul au monde ! Dans une classe, on rencontre, en général, beaucoup d'élèves d'origines différentes. Cette situation est l'occasion de découvrir l'autre, de s'ouvrir aux autres. Apprendre à accepter d'autres formes de cultures, d'autres aspects physiques fait partie du quotidien.

- *Quelles expériences avez-vous de cette réalité ? Personnellement ? Durant vos stages ?*

Je suis d'origine portugaise, née au Portugal et habitant en Suisse depuis l'âge d'un an et demi. J'ai vécu la plupart du temps au Por-

tugal dans ma famille jusqu'au début de ma scolarité. Je n'ai jamais eu besoin de cours d'appui pour le français, que j'ai appris naturellement au contact de mes camarades de jeu. Il faut aussi dire que plusieurs de mes amis étaient portugais ce qui a facilité mon apprentissage : ils me corrigeaient lorsque j'utilisais des expressions incorrectes. J'ai effectué toute ma scolarité dans le Jura bernois. Au début, j'avais beaucoup de peine à faire la transition entre le français que je parlais à l'école et le portugais parlé à la maison (mes parents ne parlaient pas du tout le français à l'époque).

Je me souviens qu'à l'école on me disait que j'avais un léger accent qui s'est progressivement effacé avec le temps. En fait, j'ai appris les deux langues simultanément : je suivais les cours de l'école portugaise parallèlement. Je parle aussi bien le portugais que si j'avais vécu là-bas ; à l'exception peut-être de mon léger accent français. Du point de vue culturel, j'ai évolué en permanence dans ces deux mondes, ce qui m'a permis de faire des comparaisons et d'opérer des distinctions, principalement pour tout ce qui touche au mode de vie.

En ce qui concerne ma formation pédagogique, j'ai effectué mon premier stage de deux semaines dans une classe où tous les enfants étaient issus du Jura bernois et de parents francophones : autrement dit dans un environnement monoculturel, mais cette situation est peu fréquente. Tous mes autres collègues avaient également des élèves d'autres origines que suisse ! Dans mon deuxième stage, qui a lieu actuellement dans la même classe, j'ai fait la connaissance d'une nouvelle élève d'origine dominicaine, qui parle parfaitement le français, avec un léger accent espagnol.

• *Vous sentez-vous préparée pour conduire une classe dont les élèves sont d'origines diverses ?*

Il faut rappeler que je suis en première année de formation et que je manque encore de recul. Par rapport aux stages, je me trouve confrontée à des situations inattendues. Les élèves sont souvent une source d'informations précieuses pour nous, ce qui nous enrichit et nous permet aussi de valoriser leur originalité.

• *Pour vous, la diversité constitue-t-elle plutôt une richesse ou une difficulté dans la manière de conduire l'enseignement ?*

La question est complexe. Si tous les élèves parlent suffisamment bien le français, ce n'est pas une difficulté. En revanche, s'ils maîtrisent mal la langue, cela constitue un

obstacle. Je tiens à souligner l'importance des cours d'appui qui permettent aux élèves en difficulté de se mettre à niveau. Par ailleurs, les élèves communiquent beaucoup entre eux, principalement dans le jeu. L'apprentissage passe beaucoup par ces nombreuses interactions spontanées. Je n'insisterai pas sur les aspects négatifs : ils sont moins importants que les aspects positifs. En ce qui me concerne, l'hétérogénéité est avant tout une occasion privilégiée de s'ouvrir à d'autres cultures. En tant qu'enseignante, nous avons bien sûr un plan-cadre à suivre, mais de nombreuses disciplines nous permettent de tenir compte des goûts et de la diversité des élèves : l'évocation des pays d'origine en particulier est à la source d'apports personnalisés. Je me souviens par exemple d'avoir apporté, lorsque j'étais enfant, des gâteaux portugais à l'occasion de mon anniversaire. Cet épisode avait beaucoup plu aux autres enfants. C'est un très bon souvenir.

Durant mon stage, j'ai conduit des leçons d'environnement. Nous avons parlé des arbres. Je leur ai demandé si tous les arbres poussaient obligatoirement dans la terre ; ils en étaient convaincus. J'ai profité de leur parler du Portugal, où il arrive que des arbres poussent dans le sable, ce qui les a beaucoup étonnés.

• *Le matériel mis à disposition dans les classes vous paraît-il bien adapté à la situation de classes hétérogènes ?*

Mon expérience professionnelle est mince, mais je vois notamment que les cours d'histoire biblique sont ouverts à d'autres religions que le christianisme, ce qui fournit des perspectives pédagogiques intéressantes. Lorsque nous abordons la langue allemande, nous profitons de découvrir la culture de ce pays.

Si je pense à mon parcours d'élève, je me souviens que nous avons l'habitude de présenter d'autres pays, sans disposer d'un support officiel particulier. Chacun apportait le matériel qu'il jugeait opportun. Je comprends que nous parlions surtout d'éléments « suisses » étant donné que nous nous trouvons dans ce pays, cependant, en règle générale, je pense que ce matériel pourrait faire des parallèles et s'ouvrir davantage à d'autres cultures.

• *Comment prenez-vous en compte concrètement l'apport spécifique des enfants de langue et d'origine étrangère ?*

J'ai eu l'occasion de voir ma petite élève dominicaine intervenir, alors qu'elle est

plutôt réservée, lorsque nous avons évoqué la manière dont se nourrissaient les Israélites à l'époque de Jésus-Christ. Elle nous a signalé que chez elle, on mange volontiers du poisson avec des bananes, ce qui a surpris les autres élèves.

• *Autres points que vous souhaiteriez évoquer ?*

Le terme de multiculturalité évoque pour moi un concept très large dont les contours sont mal définis. Quelle acception recouvre exactement cette expression ? Pour moi, elle englobe énormément de choses différentes.

On sent actuellement en Suisse une recrudescence des mouvements xénophobes. Personnellement, je me suis toujours sentie entourée et bien intégrée, mais j'ai parfois eu le sentiment d'être considérée comme une étrangère, et pourtant, physiquement, je n'étais pas différente des autres. J' imagine que pour des enfants plus marqués par leur couleur de peau, cette situation peut être plus difficile à vivre. La discrimination existe, c'est un fait. Je ne sais pas si les médias amplifient le phénomène, mais cela existe. Si je repense à la petite Dominicaine de mon stage, lorsque les élèves ont été invités à se dessiner, elle s'est dessinée avec les mêmes couleurs que les autres, sans susciter de réaction. Il est probable que les différences se marquent davantage avec des élèves plus âgés. Ce n'est qu'à partir de l'école secondaire que j'ai rencontré des problèmes liés à ma nationalité.

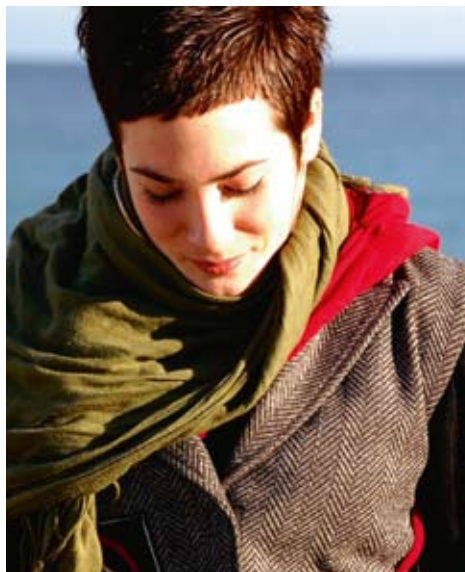
Neva Lopez

Etudiante de la filière préscolaire primaire sur le site de Bienne (promotion 0710)

• *« Élèves d'aujourd'hui : multiculturalité, hétérogénéité » qu'est-ce que cela évoque pour vous ?*

Les classes d'aujourd'hui sont la plupart du temps multiculturelles ! De plus en plus d'élèves sont allophones, voire bilingues. Leur manière de vivre à la maison ne correspond pas nécessairement à celle qu'ils doivent adopter lorsqu'ils sont à l'école. De mon point de vue, il est important d'apprendre aux élèves à respecter ces différences, car finalement, c'est l'intolérance qui est la première source de conflit au sein d'une classe.

Mon père est espagnol, ma mère à moitié italienne, à moitié suisse alémanique. Moi, je suis née au Tessin. Je suis arrivée en



Suisse romande à l'âge de 5 ans. J'ai effectué ma 1^{re} année d'école enfantine dans le canton de Neuchâtel, à Cortaillod. J'ai suivi toute ma scolarité dans ce canton. Depuis mon enfance, je passe régulièrement mes vacances en Espagne, où, depuis quelques années, je donne des cours de danse. Je travaille au sein d'une compagnie, mais ne peux malheureusement pas participer à toutes leurs tournées. Pour ce qui est des langues, je suis parfaitement bilingue : français-espagnol. Je maîtrise bien l'italien et je parle suisse-allemand dans la famille de ma mère. J'ai obtenu une maturité bilingue français-allemand au Lycée Jean-Piaget de Neuchâtel. C'est un grand atout pour moi d'avoir ces différentes compétences linguistiques.

• *Quelles expériences avez-vous de cette réalité ? Personnellement ? Durant vos stages ?*

Cette connaissance des langues m'a donné envie de voyager, d'apprendre d'autres langues : j'ai commencé à étudier le turc. Du point de vue culturel, ce qui est compliqué pour moi, c'est qu'en Suisse, je me sens trop espagnole et en Espagne, c'est le contraire, je me sens trop suisse ! Je suis trop polie pour les Espagnols et trop extravertie pour les Suisses (Je parle fort et je ris beaucoup !) J'ai tendance à tutoyer les gens sans préalable, pour autant que je sente la personne prête à accepter cette facilité. J'aime aussi qu'on me tutoie. J'ai le contact facile. Dans ma première classe de stage, j'ai rencontré une élève arrivée de Macédoine, qui ne parlait pratiquement pas le français, un élève italien qui ne le parlait pas mieux, une Brésilienne et d'autres enfants italiens qui maîtrisaient relativement bien le français. Durant les premiers temps, j'ai essayé de m'occuper d'eux en particulier,

de discuter avec eux, d'utiliser les mots qu'ils connaissaient. Pour l'élève italien, c'était évidemment plus facile. Si je voyais qu'il comprenait mal les explications en français, je traduisais spontanément ou je lui adressais des propos rassurants. A ma grande surprise, j'ai constaté que ces différences ne posaient pas véritablement problème et que la communication avec les autres enfants fonctionnait, malgré les obstacles de la langue. Ayant retrouvé ces mêmes élèves dans un deuxième stage que j'effectue actuellement, j'ai observé de grands progrès : la petite Macédonienne se montre plus ouverte, elle vient spontanément vers moi me montrer fièrement ce qu'elle a fait. Elle participe davantage. Le petit Italien est plus jeune et éprouve encore certaines difficultés à communiquer en général. Ce qui m'a frappé, c'est que les autres enfants le comprennent mieux que nous adultes.

Dans le premier stage, j'avais une élève de Macédoine qui ne parle pas bien le français, un autre élève d'origine italienne dans la même situation, une brésilienne, d'autres italiens, mais qui maîtrisent bien le français. Pour les premiers, j'essaie de les prendre à part, de discuter avec eux, d'utiliser les mots qu'ils connaissent. Pour l'élève italien, c'était plus facile pour les deux. Si je voyais qu'il comprenait mal en français, je traduisais ou je le rassurais. J'ai constaté que ces différences ne posent pas de problème dans leur relation avec les autres élèves.

Je constate de grands progrès durant le deuxième stage que j'effectue dans la même classe. La petite macédoine est plus ouverte, elle vient spontanément vers moi me montrer ce qu'elle a fait. Elle participe davantage. L'enfant italien est plus jeune et éprouve certaines difficultés à communiquer en général. Les autres enfants le comprennent mieux que nous adultes.

• *Vous sentez-vous préparée pour conduire une classe dont les élèves sont d'origines diverses ?*

Je pense que oui, même si je suis convaincue que cela ne sera pas de tout repos ! Je trouverais intéressant d'enseigner dans une telle classe, parce, grâce à ce mélange des origines, on peut s'ouvrir à d'autres cultures et permettre aux élèves suisses de mieux comprendre ce qui se passe ailleurs dans le monde.

Cela dit, je suis parfaitement consciente du fait que la gestion de ces différences n'ira pas de soi au quotidien. Mais je pars du principe qu'il faut partager au lieu de se

refermer sur soi. J'ai parfois le sentiment qu'on est trop centré sur soi-même en Suisse.

• *Pour vous, la diversité constitue-t-elle plutôt une richesse ou une difficulté dans la manière de conduire l'enseignement ?*

C'est une richesse, complexe à gérer : une richesse par l'ouverture qu'elle apporte aux élèves et en même temps une difficulté par les obstacles qu'elle engendre : les risques d'incompréhensions dans les mots et dans actes. Mal gérées, les situations peuvent devenir conflictuelles.

• *Le matériel mis à disposition dans les classes vous paraît-il bien adapté à la situation de classes hétérogènes ?*

Je débute dans la formation et mon manque d'expérience ne me permet pas de répondre clairement à cette question. Dans ma classe de stage, je n'ai trouvé aucun matériel spécifique prévu à cet effet. J'ai le sentiment d'un manque dans ce domaine, mais j'ai de la peine à situer la nature de ce manque,

• *Comment prenez-vous en compte concrètement l'apport spécifique des enfants de langue et d'origine étrangère ?*

J'y ai répondu plus haut.

• *Autres points que vous souhaiteriez évoquer ?*

Sur un plan plus général, dans le climat politique actuel, j'ai de la peine à comprendre certaines attitudes xénophobes, souvent amplifiées par les médias. Lorsque des incidents surviennent, l'origine culturelle est souvent mise en évidence, surtout lorsqu'il s'agit d'un étranger. Je suis attristée par cet état de fait et regrette vivement qu'on dresse des barrières entre les cultures plutôt que de créer des ponts. Cela dit, je ne m'aventurerai pas dans les grands débats politiques, c'est la pédagogie qui m'intéresse ! Je m'intéresse à ce qui se passe, mais je ne vais pas me risquer à des considérations simplistes ; je suis trop idéaliste. J'aimerais pour chacun soit heureux où il est. L'idéal pour moi serait de pouvoir changer de pays parce qu'on en a envie et non parce qu'on y est contraint ou que l'on se sent mal là où on est. Et ce d'autant plus si, comme moi, on a la chance de vivre dans un environnement favorable !

Entretiens réalisés par Pierre-Daniel Gagnebin en novembre 2007

**Dossier du prochain
numéro :**

**Diriger un
établissement scolaire
en 2008**

**Haute Ecole pédagogique
HEP-BEJUNE
Rue du Banné 23
CH-2900 Porrentruy
Suisse**

www.hep-bejune.ch

T : +41 (0)32 886 99 12

F : +41 (0)32 886 99 96

