

# Principes et Contextes

- Caractéristiques et défis de l'enseignement de la langue et de la culture d'origine
- Points fondamentaux de pédagogie, didactique et méthodologie dans les pays d'immigration
- Rapports d'expériences et exemples concrets pour l'enseignement et sa planification



Matériel pour l'enseignement de la langue et de la culture d'origine

**Manuel et livre de travail**



# Principes et Contextes

- Caractéristiques et défis de l'enseignement de la langue et de la culture d'origine
- Points fondamentaux de pédagogie, didactique et méthodologie dans les pays d'immigration
- Rapports d'expériences et exemples concrets pour l'enseignement et sa planification

Basil Schader

Éditeur

Matériel pour l'enseignement de la langue et de la culture d'origine

**Manuel et livre de travail**

---

Série *Matériel pour l'enseignement de la langue et de la culture d'origine* (« enseignement LCO » en Suisse ; « ELCO » en France) ; *Manuel et livre de travail*.

Éditée par le centre IPE (International Projects in Education) de la Haute école pédagogique de Zurich.



---

Directeur du projet/Éditeur : Basil Schader, Prof. Dr. Dr., spécialiste en didactique des langues à la Haute école pédagogique de Zurich, spécialiste en didactique interculturelle, auteur de matériel pédagogique.

---

Concept visuel général et réalisation : Barbara Müller, Erlenbach

---

Traduction : D<sup>re</sup> Cécile Beer

---

Consultante pour la version française : Sylvie Boutard Conoscenti, enseignante LCO français et coordinatrice pour le canton de Zurich

---

Le présent volume a été financé par le Fonds de loterie du canton de Zurich (Lotteriefonds des Kantons Zürich).

## **LOTTERIEFONDS KANTON ZÜRICH**

---

La série *Matériel pour l'enseignement de la langue et de la culture d'origine* a bénéficié du soutien de l'Office fédéral de la culture (OFC).



Schweizerische Eidgenossenschaft  
Confédération suisse  
Confederazione Svizzera  
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement des Innern EDI  
**Bundesamt für Kultur BAK**

---

Ce projet a été en partie financé grâce au soutien de la Commission européenne.  
Le contenu de cette publication n'engage que ses contributeurs ; la Commission ne saurait être tenue pour responsable d'une utilisation ultérieure des contenus présentés.



Lifelong  
Learning  
Programme

---

Le genre masculin est utilisé dans tous les ouvrages de la série *Matériel pour l'enseignement de la langue et de la culture d'origine* sans aucune discrimination et dans le seul but d'alléger le texte.

---

# Table des matières

<b>Avant-propos à la série : Matériel pour l'enseignement de la langue et de la culture d'origine</b>	5
---	---

---

<b>Au sujet du manuel et livre de travail : Principes et Contextes</b>	7
--	---

---

## I L'enseignement de la Langue et de la Culture d'Origine (LCO) : nature, spécificités, objectifs et défis

1 Qu'est-ce que l'enseignement de la Langue et de la Culture d'Origine (LCO) et quel est son but ? (Basil Schader, Markus Truniger)	10
--	----

---

2 Quels sont les défis auxquels les enseignants LCO sont confrontés ? (Selin Öndül, Rita Tuggener)	21
---	----

---

## II Points fondamentaux de la pédagogie, de la didactique et de la méthodologie actuelles du point de vue des pays d'immigration

3 Points fondamentaux pour un bon enseignement : aperçu sommaire (Andreas Helmke, Tuyet Helmke)	34
--	----

---

4 Points fondamentaux de la pédagogie actuelle dans les pays d'immigration I : éléments de consensus « idéologiques » (Judith Hollenweger, Rolf Gollob)	42
--	----

---

5 Points fondamentaux de la pédagogie actuelle dans les pays d'immigration II : aspects concernant l'école et l'éducation (Wiltrud Weidinger)	52
--	----

---

6 Points fondamentaux de la didactique et de la méthodologie actuelles dans les pays d'immigration I : choisir des formes d'enseignement et d'apprentissage appropriées (Dora Luginbühl, Xavier Monn)	63
--	----

---

7 Points fondamentaux de la didactique et de la méthodologie actuelles dans les pays d'immigration II : évaluation des performances orientée vers la promotion des élèves (Christoph Schmid)	77
---	----

- 8 Points fondamentaux de la didactique et de la méthodologie actuelles dans les pays d'immigration III : promotion linguistique globale  
(*Claudia Neugebauer, Claudio Nodari*) 88
- 

### III Principaux aspects spécifiques à l'enseignement LCO

- 9 Sélection de contenus et de thèmes adaptés  
(*Sabina Larcher Klee*) 104
- 
- 10 Trouver et choisir du matériel approprié  
(*Basil Schader, Saskia Waibel*) 113
- 
- 11 Planification concrète de cours en lien avec les spécificités de l'enseignement LCO  
(*Basil Schader*) 123
- 
- 12 Coopération avec l'école du pays d'immigration  
(*Regina Bühlmann, Anja Giudici*) 135
- 

### IV Partie informative : contextes, champs problématiques

- 13 L'enseignement LCO dans les différents pays d'immigration et ses liens avec le système scolaire du pays : aperçu, faits, modèles  
(*Anja Giudici*) 148
- 
- 14 La formation continue des enseignants LCO : besoins, modèles  
(*Basil Schader, Nuhi Gashi, Elisabeth Furch, Elfie Fleck*) 157
- 
- 15 Études sur l'efficacité de l'enseignement de la langue et de la culture d'origine : état de la recherche, problèmes, besoins  
(*Hans H. Reich, Edina Krompàk*) 168
- 
- 16 Conclusion : vers un enseignement LCO optimal faisant partie d'une nouvelle culture de l'éducation linguistique – projection dans l'avenir  
(*Ingrid Gogolin*) 176
- 

- Présentation des auteurs de la partie A** 182
-

# Avant-propos à la série : *Matériel pour l'enseignement de la langue et de la culture d'origine*

L'enseignement de la langue et de la culture d'origine (enseignement LCO ou ELCO)<sup>1</sup> ou enseignement de la langue maternelle, appelé « Herkunftssprachlicher Unterricht (HSU) » en Autriche et en Allemagne, et « Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur » (HSK) en Suisse alémanique, joue un rôle important dans le développement linguistique et identitaire des élèves. Il contribue également au maintien du plurilinguisme comme valeur personnelle et ressource sociale. La recherche et les directives-cadres telles que les recommandations du Conseil de l'Europe R (82)18 et R (98)6 attestent depuis longtemps de cette prise de conscience. Cependant, comparé à l'enseignement ordinaire, ce type d'enseignement se déroule encore souvent dans des conditions difficiles. Différentes raisons, énumérées ci-après, expliquent ce phénomène.

- L'enseignement de la langue et de la culture d'origine demeure fragile tant sur le plan institutionnel que financier dans de nombreux pays. En Suisse, la rémunération des enseignants LCO est le plus souvent à la charge du pays d'origine ou des parents.
- L'enseignement de la langue et de la culture d'origine est généralement mal relié à l'enseignement ordinaire, les contacts et les collaborations entre enseignants étant souvent très peu développés.
- L'enseignement de la langue et de la culture d'origine est réduit la plupart du temps à deux heures par semaine, au détriment d'un travail progressif et continu.
- L'enseignement de la langue et de la culture d'origine est généralement facultatif et les élèves ne sont pas très assidus.
- En règle générale, l'enseignement de la langue et de la culture d'origine a lieu dans des classes à plusieurs niveaux, fréquentées par des élèves de la 1<sup>re</sup> à la 9<sup>e</sup> année ce qui requiert, de la part des enseignants, de grandes compétences en différenciation interne et en didactique.

<sup>1</sup> On privilégiera dans la série l'appellation « enseignement LCO », qui est celle retenue par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) ainsi que par le « Plan d'études général pour les cours de langue et de culture d'origine (LCO) » du canton de Zurich. En France, on emploie également l'abréviation ELCO pour « Enseignements de langue et de culture d'origine », voir le site du ministère de l'Éducation nationale : <https://eduscol.education.fr/cid52131/enseignements-de-langue-et-de-culture-d-origine-elco.html>. (Toutes les notes sont de la traductrice.)

- Dans l'enseignement de la langue et de la culture d'origine, l'hétérogénéité des classes du point de vue des compétences linguistiques est également un élément crucial à prendre en compte. Tandis que les uns ont acquis au sein de leur famille de bonnes compétences dans le dialecte ou la variante standard de leur langue première (langue maternelle), les autres s'expriment uniquement en dialecte. Pour de nombreux élèves issus de la deuxième ou troisième génération, la langue locale (par ex. l'allemand) est devenue la langue dominante, alors qu'ils ne maîtrisent la langue première que dans sa variante dialectale, exclusivement à l'oral et pour des sujets de la vie quotidienne, avec un vocabulaire limité.

- Les enseignants de langue et de culture d'origine, qui ont pourtant suivi en règle générale une bonne formation de base dans leur pays d'origine, ne sont toutefois pas du tout préparés à la réalité et à la spécificité de l'enseignement dans des classes à plusieurs niveaux, issues de l'immigration. Les possibilités de formation continue dans les pays d'immigration demeurent le plus souvent en nombre insuffisant.

La série *Matériel pour l'enseignement de la langue et de la culture d'origine* soutient les enseignants de langue et de culture d'origine dans la tâche importante et exigeante qui est la leur, en vue de contribuer à l'amélioration de la qualité de ce type d'enseignement. Cette série vise à transmettre, d'une part, les principes et les contextes propres à la didactique et la pédagogie actuelles dans les pays d'immigration du nord et de l'ouest de l'Europe (voir le présent volume) et, d'autre part, des suggestions et des modèles concrets et orientés vers la pratique en classe dans les livrets Pistes didactiques. L'accent est mis sur la promotion des compétences linguistiques. Les pistes didactiques ont délibérément recours aux principes et méthodes auxquels les élèves sont habitués dans l'enseignement ordinaire et dans les manuels propres à celui-ci. L'enseignement de la langue et de la culture d'origine et l'enseignement ordinaire sont ainsi rapprochés de la façon la plus cohérente possible. Partant, les enseignants de langue et de culture d'origine se familiarisent avec les méthodes concrètes et les approches didactiques appliquées dans l'enseignement ordinaire des élèves. Ils bénéficient ainsi d'une part de formation continue et, espérons-le, renforcent leur statut en tant que partenaires égaux au sein d'un processus ayant pour objectif de former des élèves grandissant dans un contexte bilingue et biculturel.

La série *Matériel pour l'enseignement de la langue et de la culture d'origine* a été publiée par le Centre des Projets Internationaux en Éducation (IPE) de la Haute école pédagogique de Zurich. Elle repose sur une collaboration étroite entre d'une part des spécialistes de nationalité suisse et de divers pays européens, et d'autre part des experts et enseignants de langue et de culture d'origine. De la sorte, les informations et approches didactiques transmises correspondent aux circonstances, besoins et possibilités réels de l'enseignement de la langue et de la culture d'origine ; elles sont assurément fonctionnelles et orientées vers la pratique.

# Au sujet du manuel et livre de travail :

## *Principes et Contextes*

L'idée d'écrire le présent volume est née du profond soupir d'une enseignante de langue et de culture d'origine (enseignement LCO ou ELCO ; HSU en Allemagne ; HSK en Suisse) : « Ah, si seulement nous avions un support pour mieux nous orienter dans la pédagogie et la didactique actuelles ! » En vérité, l'idée, de proposer une aide en ce sens était si envisageable et attrayante qu'elle a mené – environ trois ans après le soupir en question – à la réalisation du présent ouvrage.

Si ce manuel est conçu en premier lieu pour les enseignants tant débutants qu'expérimentés dans l'enseignement LCO, il s'adresse aussi aux services gouvernementaux et aux institutions dont ils relèvent dans les différents pays d'immigration (consulats, autorités éducatives locales, etc.) Chacun y trouvera des informations pratiques et compréhensibles dans trois domaines :

- 
- Les points fondamentaux de la pédagogie, de la didactique et de la méthodologie caractéristiques du paysage éducatif des pays d'immigration au sein de l'Europe de l'Ouest et du Nord, notamment aux chapitres 3 à 8 qui présentent, entre autres, les caractéristiques d'un enseignement de qualité et les positions pédagogiques sur lesquelles reposent le consensus, les formes d'enseignement et d'apprentissage actuelles, ainsi que les critères importants pour l'évaluation des compétences ou pour la promotion linguistique des élèves. Ces informations permettent une meilleure coordination entre ce type d'enseignement et celui des écoles ordinaires afin que les élèves ne perçoivent pas de rupture entre les deux.
- 
- Les particularités et les aspects pratiques de l'enseignement LCO font l'objet des chapitres 9 à 12. Ceux-ci traitent en effet du choix des contenus, des thèmes et du matériel, émettent des suggestions sur la planification de l'enseignement et montrent les possibilités de coopération avec l'enseignement ordinaire.
- 
- La contextualisation et les objectifs de l'enseignement LCO, ainsi que les défis auxquels sont confrontés les enseignants LCO, sont exposés aux chapitres 1 et 2. D'autres aspects et problématiques – par exemple la formation continue des enseignants ou les différents modèles d'intégration de cet enseignement au sein du système scolaire ordinaire – sont présentés aux chapitres 13 à 15 ; le chapitre de conclusion s'essaie à une projection dans l'avenir.
- 

Les chapitres 1 à 15 sont tous divisés en trois parties : la partie A comprend un texte de contextualisation, la partie B illustre celui-ci à l'aide d'exemples pratiques tirés de l'enseignement LCO, de récits d'expériences, etc. La partie C propose des pistes de réflexion, de discussion et d'approfondissement du chapitre concerné. La partie A garantit l'actualité et la qualité professionnelle, la partie B assure le lien avec la pratique, tandis que les pistes de la partie C permettent une discussion approfondie sur le contenu et facilitent l'introduction du manuel comme matériel de travail, dans le cadre d'un séminaire de formation ou d'un groupe de discussion. Cette forme d'introduction est en outre favorisée par la construction non linéaire de l'ouvrage : les chapitres étant indépendants les uns des autres et peuvent être lus et travaillés selon l'ordre souhaité.

Un projet de livre aussi ambitieux que celui-ci n'aurait pu être mené à bien sans la collaboration d'experts. En effet, pas moins de 67 personnes issues de cinq pays différents et 17 groupes linguistiques y ont contribué : 21 spécialistes reconnus de Suisse, d'Allemagne et d'Autriche ont participé à la partie A, 33 enseignants et 10 élèves LCO d'Angleterre, de Suède, d'Allemagne, d'Autriche et de Suisse à la partie B ainsi que trois autres enseignants et fonctionnaires ministériels. Dans le but de conserver originalité et authenticité, les textes ont été légèrement adaptés, ce qui entraîne certaines différences en termes de réalisation dans les chapitres de la partie A, mais n'enlève rien par ailleurs à la qualité de l'ouvrage.

Le recrutement, l'instruction et la coordination d'une équipe d'auteurs aussi variée ont constitué un véritable défi, mais l'effort en valait la peine : le manuel est actuel et bien étayé sur le plan théorique, il est fortement orienté vers la pratique et présente une perspective multiple, basée sur les expériences de nombreux pays et les points de vue de divers groupes linguistiques.



## Remerciements

De manière chronologique, je voudrais tout d'abord remercier Nexhmije Mehmetaj, initiatrice de ce projet, mais aussi à l'origine d'une liste de suggestions de grande valeur. J'adresse également ma sincère gratitude à tous les co-auteurs, qui ont fourni un travail de grande qualité, avec bienveillance et ponctualité. Je suis reconnaissant entre autres à Claudia Ulbrich de Zurich, Luti Vata de Londres, Hazir Mehmeti de Vienne et Rizah Sheqiri de Landskrona/Suède pour leur soutien actif dans le recrutement des enseignants et des élèves LCO. J'adresse mes plus vifs remerciements au fonds de loterie du canton de Zurich (Lotteriefonds des Kantons Zürich) pour le financement du projet. Je remercie également, pour leur soutien total et leur collaboration, les collègues du Centre des Projets Internationaux en Éducation (IPE) de la Haute école pédagogique de Zurich, ainsi que la graphiste Barbara Müller ; je tiens aussi à remercier mon épouse Erica Bauhofer pour son soutien absolu, ses remarques critiques et nos innombrables discussions durant l'élaboration de cet ouvrage.

*Basil Schader  
Zurich, Automne 2015*

# L'enseignement de la Langue et de la Culture d'Origine (LCO) : nature, spécificités, objectifs et défis



# 1

## Qu'est-ce que l'enseignement de la Langue et de la Culture d'Origine (LCO) et quel est son but ?

### 1A

#### Contextualisation

*Basil Schader, Markus Truniger*

### 1. Introduction ; la notion d'enseignement LCO

Par enseignement LCO, on désigne habituellement l'enseignement complémentaire facultatif de la langue d'origine ou de la langue première proposé, dans de nombreux pays, aux élèves issus de la migration. Au sein des pays et régions germanophones, l'enseignement LCO est aussi appelé « muttersprachlicher Unterricht » (enseignement de la langue maternelle) – c'est le cas en Autriche et en Rhénanie du Nord-Westphalie –, ou bien « Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur » (enseignement de la langue et de la culture d'origine, soit HSK), comme en Suisse alémanique. Dans les régions francophones, on parle d'enseignement LCO ou d'ELCO (Enseignement de la langue et de la culture d'origine), et de « supplementary schools » en anglais.

La « langue d'origine » se définit comme la langue d'origine de l'élève ou de ses parents ou grands-parents et désigne la langue principalement ou partiellement parlée dans la famille (avec les parents). Un « enseignement complémentaire » signifie que l'enseignement LCO complète ou vient s'ajouter à l'enseignement ordinaire.

Nous aborderons plus loin les buts et les raisons d'être de l'enseignement LCO mais, globalement, il vise à renforcer la langue d'origine, à élargir des connaissances de la culture d'origine et à soutenir les processus d'intégration et d'orientation sur le lieu de vie ainsi que dans le pays où réside la famille.

**Les enseignants LCO sont des locuteurs natifs de la langue cible, c'est-à-dire que la langue enseignée est leur langue première ou leur langue maternelle. Pour la majeure partie, ce sont des enseignants qualifiés dont la plupart ont terminé leurs études dans leur pays d'origine.**

L'enseignement LCO est le plus souvent proposé en bloc de deux leçons par semaine (voire, plus rarement, trois ou quatre) et se déroule dans les écoles publiques ordinaires. Une même classe compte souvent des élèves d'âges et de niveaux différents (jardin d'enfants, primaire, secondaire).

Certains pays d'origine (ex. le Kosovo/a et la Serbie) ont élaboré un programme d'études spécifique pour l'enseignement LCO, à titre de conditions générales ou cadre légal. Certains pays d'immigration ont eux aussi des programmes spécifiques pour l'enseignement LCO, développés en collaboration avec les organisateurs de cours. En Suisse, il s'agit par exemple du « Plan d'études général pour les cours de langue et de culture d'origine (LCO) » du canton de Zurich, également utilisé dans de nombreux autres cantons de Suisse alémanique.

En revanche, très peu de pays d'origine ont développé leur propre matériel pour l'enseignement LCO (manuels de cours, etc.) Les enseignants des autres langues et pays élaborent le plus souvent eux-mêmes leur matériel au prix d'un travail intensif : ils ont recours, entre autres, à des textes extraits des manuels scolaires du pays d'origine qu'ils adaptent et simplifient.

L'offre d'enseignement LCO dépend en premier lieu de l'intérêt, de l'initiative et de la contribution des parents, de la communauté linguistique et du pays d'origine. Il existe une grande palette d'organismes responsables, qui va d'un petit groupe de parents sur le plan local à une importante organisation de parents et d'enseignants au niveau national, d'un enseignement plus ou moins subventionné à un financement complet et une organisation prise en charge par le pays d'origine (via les ambassades et consulats par exemple), jusqu'au système de formation du pays d'immigration qui propose l'enseignement LCO en coopération ou sous sa propre responsabilité.

Beaucoup de règles juridiques, organisationnelles et administratives diffèrent non seulement d'un pays à l'autre mais aussi à l'intérieur d'un même pays, d'une région ou d'un canton à l'autre. Elles définissent notamment qui est autorisé à proposer l'enseignement LCO (consulat et/ou organisme privé), l'intégration de l'enseignement LCO dans le système scolaire ordinaire, la coopération entre cet enseignement et l'école ordinaire, le recrutement, la rémunération des enseignants LCO et leurs possibilités de formations continues. Le présent chapitre présente une partie de ces problématiques, les autres étant développées aux chapitres suivants.

## 2. Les objectifs de l'enseignement LCO

Si l'on compare les documents existants sur l'enseignement LCO (programmes, règlements, informations et recommandations adressées aux parents, etc. – voir les indications bibliographiques), on constate que les raisons, les tâches et les objectifs suivants sont mentionnés à maintes reprises.

- **Encourager les élèves dans leur langue d'origine**

Pour de nombreux élèves issus de l'immigration, la langue du pays d'accueil – qu'ils utilisent dans leur environnement et à laquelle ils sont constamment confrontés dans l'enseignement ordinaire – est devenue la langue dominante.

Souvent, la langue d'origine n'est maîtrisée que dans un registre oral de tous les jours et uniquement dans une forme dialectale, surtout chez les élèves issus de familles défavorisées sur le plan éducatif. Sans l'enseignement LCO, ces derniers deviendraient pour la plupart, à plus ou moins long terme, analphabètes dans leur langue première et perdraient le lien avec la culture écrite. Pour promouvoir la langue première, il convient de prendre en compte d'autres aspects importants tels que la familiarisation avec des graphèmes spécifiques ou l'écriture dans la langue d'origine, l'élargissement du vocabulaire, la maîtrise grammaticale et l'entretien d'un lien avec la littérature du pays d'origine.

- **Développer et renforcer le bilinguisme ou le plurilinguisme**

Cet objectif est étroitement lié au précédent. Le plurilinguisme constitue une richesse personnelle, sociale et culturelle ainsi qu'un atout sur le marché du travail et mérite, à ce titre, d'être cultivé. L'enseignement LCO fournit de nombreuses occasions d'enrichir systématiquement le vocabulaire de la langue première par la comparaison avec d'autres langues, ou la mise en corrélation de la langue première avec la langue seconde.

- **Développer et élargir les connaissances sur le pays d'origine et sa culture**

Transmettre des connaissances adaptées à l'âge des élèves en géographie, histoire, culture (littérature, peinture, musique, etc.) sur le ou les pays d'origine (comme dans le cas de l'enseignement LCO de l'arabe) représente également un objectif important. Dans ce cas, l'utilisation de médias comme Internet, Skype, etc. peut s'avérer très utile pour permettre aux élèves d'effectuer par eux-mêmes des recherches. Il est important d'établir des liens entre le pays d'origine et le pays où

vivent les élèves, lequel leur est souvent plus familier (comparaisons, similitudes et différences, explications).

- **Soutenir le processus d'intégration et d'orientation dans l'école du pays d'immigration**

Ce sont surtout les élèves issus de familles défavorisées sur le plan éducatif qui profitent pleinement d'un enseignement LCO transmis par une personne de leur propre culture d'origine, non seulement en termes de connaissances, mais aussi de stratégies d'apprentissage, de motivation, de conseils et d'informations. N'estime-t-on pas, à juste titre, qu'« une bonne maîtrise de la langue maternelle ou langue première [...] constitue non seulement une valeur en soi, mais aussi une aide dans l'apprentissage des autres langues » ? (Landesinstitut Hamburg) Par conséquent, la participation à des cours LCO a probablement un impact positif sur la réussite scolaire des élèves dans le pays d'immigration.

- **Soutenir le processus d'intégration et d'orientation dans la société du pays d'immigration**

Conformément aux nouvelles dispositions, l'enseignement LCO a également pour tâche de soutenir les élèves (et en partie aussi leurs parents) dans leur processus d'intégration et d'orientation au sein du pays d'immigration.

Cette fonction remplace celle qui consistait principalement à préparer les élèves à réintégrer le système scolaire de leur pays d'origine, après leur retour au pays : en effet, on sait à présent que les élèves, dans leur majorité, ne retourneront pas ou rarement dans le pays d'origine. Par conséquent, il s'agit d'enseigner à ces jeunes gens leur langue et culture d'origine tout en tenant compte de leur vie en tant que jeunes issus de l'immigration dans un environnement multiculturel, c'est-à-dire avoir conscience des opportunités et des problèmes (discrimination, etc.) auxquels ceux-ci sont confrontés. Voyez à ce sujet la déclaration explicite de Hamburg : « Les enseignants de langue et de culture d'origine ont, à partir du 1<sup>er</sup> août 2009 deux tâches principales : ils enseignent la langue d'origine et servent de médiateurs linguistiques et culturels (Landesinstitut Hamburg). »

---

- **Encourager les compétences et les capacités interculturelles**

Cet objectif ne concerne pas seulement l'enseignement LCO, mais toute l'école et l'éducation. Cependant, il peut être traité dans le cadre de l'enseignement LCO dans des contextes particulièrement authentiques, car les élèves LCO, qui grandissent entre deux cultures (en particulier ceux issus de la 2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> génération), sont confrontés à l'interculturalité dans leur vie quotidienne.

---

Vous trouverez une bonne présentation des objectifs et des idées directrices au chapitre 3 du « Plan d'études général pour les cours de langue et de culture d'origine (LCO) » du canton de Zurich, disponible par ailleurs en 20 langues sur Internet (cf. indications bibliographiques à la fin du chapitre 1 A).

---

### **3. Organismes responsables : recrutement et rémunération des enseignants LCO**

(voir aussi chapitre 13 A)

L'enseignement de la langue et de la culture d'origine des différents groupes linguistiques est organisé essentiellement par trois types d'organismes responsables :

- 1) les établissements scolaires du pays d'immigration (ex. en Suède, en Autriche ou dans les lands en Allemagne),
- 2) les consulats ou ambassades des pays d'origine (c'est le cas pour l'enseignement LCO du portugais, du croate et du turc en Suisse),
- 3) des organismes non gouvernementaux (associations, fondations). Ainsi, l'enseignement LCO de l'albanais en Suisse est organisé par des enseignants albanais et l'association de parents « Naim Frashëri » ; l'enseignement LCO du kurde est quant à lui parrainé par une association de parents).

Les organismes 2) et 3) doivent généralement être reconnus par les autorités scolaires compétentes sur le plan national ou cantonal pour être autorisés à organiser des cours LCO au sein des écoles publiques, avoir accès aux salles de classe et inscrire, dans le livret scolaire, les notes obtenues dans le cadre de l'ensei-

gnement LCO. Cette habilitation est en principe accordée si l'enseignement LCO est neutre sur les plans politique et confessionnel, à but non lucratif et dispensé par des enseignants qualifiés.

Il existe par ailleurs des organismes non reconnus (ex. les associations religieuses) qui proposent un enseignement de type LCO, dans des lieux privés. On trouve aussi, à titre exceptionnel, des entités mixtes incluant les trois types énumérés ci-dessus. Elles existent et ont existé dans quelques classes pilotes en Suisse (St. Joann à Bâle, Limmat A à Zurich). Dans ces écoles, l'enseignement LCO est intégré à l'enseignement ordinaire ; elles correspondraient alors au type 1) même si, dans le reste du canton, l'enseignement LCO est organisé selon les types 2) et 3).

Il convient d'ajouter que pour le type 2) (pays d'origine comme organisme responsable), la durée de travail dans le pays d'immigration est généralement de quatre ans, en raison du principe de rotation. Ce n'est pas le cas avec les organisations non gouvernementales. On peut supposer qu'un séjour plus long dans le pays d'immigration est bénéfique pour exercer des fonctions dans le domaine de la médiation culturelle et de l'aide à l'intégration.

Le recrutement et la rémunération des enseignants LCO relèvent, en règle générale, des organismes compétents (selon les types définis ci-dessus), c'est-à-dire du service local dédié à l'éducation pour le 1), du pays d'origine pour le 2) ou d'un organisme non gouvernemental pour le 3). Le type de financement le moins favorable est à n'en pas douter celui des organisations non gouvernementales : si elles disposent de peu de moyens, les parents doivent apporter leur contribution (voir à ce sujet Calderon et al., (2013), p. 9, pp. 67-68 et p. 81sq.). Nombre d'enseignants appartenant à ce groupe ne peuvent vivre de leur salaire et doivent prendre un emploi supplémentaire. Précisons encore que certains pays du sud de l'Europe ont aujourd'hui, en raison de la crise financière, de grandes difficultés à financer l'enseignement LCO, si bien qu'ils commencent à exiger des contributions financières parentales.

## 4. Intégration dans le système scolaire

(voir aussi chapitre 13 A)

La nature et l'ampleur de l'intégration de l'enseignement LCO au sein du système scolaire ordinaire du pays (ou bien du land, canton ou commune) diffèrent grandement d'un pays à l'autre. La meilleure situation est celle où l'enseignement LCO fait partie intégrante de l'enseignement ordinaire et de la scolarité, comme en Suède, à Vienne, à Hambourg ou en Rhénanie-du-Nord-Westphalie. L'organisation et l'administration de l'enseignement, ainsi que la rémunération des enseignants, relèvent ici de l'État ou des autorités scolaires locales. Les cours de formation continue destinés aux enseignants LCO sont une évidence (à Hambourg, par exemple, les enseignants LCO ont l'obligation de suivre une formation 30 heures par an et peuvent chaque année choisir entre cinq séries de séminaires). Ce modèle offre les meilleures conditions pour une coopération coordonnée et fructueuse entre les enseignements LCO et ordinaires. Ses effets s'avèrent particulièrement positifs pour la réussite scolaire (voir notamment Codina, 1999, cité dans Reich et al., 2002, p. 38).

À l'opposé, la situation la plus défavorable est celle où l'intégration de l'enseignement LCO se limite au mieux à l'autorisation d'utiliser les salles de classe aux heures creuses (en fin d'après-midi ou pendant les demi-journées et samedis libres), sans qu'il y ait de coopération avec l'enseignement ordinaire. Les enseignants LCO se sentent alors, à juste titre, peu valorisés tant sur le plan personnel que professionnel. Une telle marginalisation n'est assurément pas très motivante pour les parents et leurs enfants (voir chapitre 1 B.3).

Enfin, il existe une situation intermédiaire, à savoir celle des pays, lands ou cantons qui ne prennent pas du tout en charge le financement des enseignants LCO, mais apportent leur contribution à la valorisation et au fonctionnement de l'enseignement LCO dans les écoles de diverses façons : procédures de reconnaissance, collaboration institutionnalisée, inscription de la note LCO dans le livret scolaire de l'enseignement ordinaire, offres de formation continue, recommandations pour une coopération pédagogique, etc. Dans ce cas, l'enseignant responsable de la classe est généralement invité à attirer l'attention des élèves issus de l'immigration et celle de leurs parents sur l'existence d'un enseignement LCO, ou à les y inscrire.

**Une grande difficulté réside dans le fait que les enseignants LCO dispensent souvent leurs cours lors des heures creuses et dans différentes écoles. Cela accroît leurs difficultés d'intégration et empêche une meilleure collaboration avec les enseignants du système scolaire ordinaire (voir à ce sujet le chapitre 2 B.1).**

Ce problème ne peut être résolu que si l'enseignement LCO est pleinement intégré au système scolaire ordinaire afin que les enseignants LCO fassent automatiquement partie de l'équipe enseignante de l'école et soient également indemnisés pour leur temps de coordination et de réunion.

## 5. Les élèves LCO

La plupart des classes LCO se caractérisent par une forte hétérogénéité, et ceci sous différents aspects (voir aussi les articles des chapitres 1 B et 2 B).

### • Âge :

Dans une même classe ou un même groupe d'apprentissage, on trouve souvent des élèves d'âges et de niveaux scolaires différents, voire dans des cas extrêmes, des enfants d'âge préscolaire avec des élèves de huitième ou neuvième année.

### • Passé migratoire et identité :

Certains élèves viennent d'arriver dans le pays, ils ont peut-être eu de bonnes expériences scolaires dans leur pays d'origine, mais ils sont préoccupés par leur orientation linguistique et culturelle au sein du nouveau pays. D'autres – et ceci concerne la majorité des élèves LCO – sont nés ici ou vivent depuis longtemps dans le pays d'immigration et maîtrisent mieux la langue du pays que leur langue maternelle. Quelques-uns sont déjà issus de la troisième génération. De nombreuses familles ont déjà adopté la nationalité du pays d'immigration et évoluent culturellement et linguistiquement entre la première et la deuxième culture de façon naturelle. Pour ceux-ci, le terme de « contexte migratoire » se rapporte principalement à la biographie des parents ou des grands-parents.

### • Compétences linguistiques :

Certains élèves possèdent de bonnes compétences dans leur langue première, d'autres la maîtrisent très mal, seulement sous une forme dialectale et dans un registre oral. Le degré de compétence est indépendant de l'âge ; il peut arriver qu'un enfant de 9 ans soit plus à l'aise dans sa langue première qu'un enfant de 13 ans.

### • Contexte familial :

Certains élèves sont issus de familles ayant un bon niveau de formation, qui montrent un intérêt pour la scolarité de leur enfant et peuvent leur fournir un soutien. D'autres ont des parents qui se préoccupent peu de l'école et qui ne fournissent ou ne peuvent fournir aucun soutien.

L'affirmation suivante est particulièrement importante, surtout pour les nouveaux enseignants LCO :

**Tous les élèves LCO présentent une identité à multiples facettes dans laquelle se mélangent, à des degrés divers, les éléments, les expériences et l'intérêt pour la culture d'origine ou la culture du pays d'immigration ainsi que le milieu social et les spécificités culturelles de la deuxième génération.**

Toute remarque du type « Toi, en tant que Turc, tu devrais pourtant... » perd son sens et dépasse la réalité et l'expérience de vie des élèves.

---

## 6. Spécificités de l'enseignement LCO

L'enseignement de la langue et de la culture d'origine se différencie de l'enseignement dans le pays d'origine (ainsi que de celui dans le pays d'immigration !) sur certains points précis qui seront également développés dans les parties B des chapitres 1 et 2. Certains ont déjà été traités, d'autres seront approfondis au chapitre 2. Voici brièvement les principaux points :

- Une plus grande hétérogénéité des classes à différents niveaux (voir ci-dessus) ; un défi particulier pour l'apprentissage et l'individualisation au sein de groupes d'âges mélangés (cours à plusieurs niveaux)
- Seulement 2 ou 3 leçons par semaine en règle générale ; une continuité de l'apprentissage sévèrement interrompue.
- Des enseignants LCO souvent peu intégrés au sein du système scolaire local (peu de contacts avec les enseignants natifs, incertitudes quant à l'orientation, etc., voir à ce sujet les conseils au chapitre 1 B.5).
- Des conditions de travail souvent difficiles : intervention dans différentes écoles, souvent en dehors des heures scolaires avec des élèves fatigués, salaire en partie symbolique.
- Des enseignants formés dans leur pays d'origine et souvent pas ou insuffisamment préparés à la situation particulière de l'enseignement dans un pays d'immigration.
- Un nouveau cadre qui offre la plupart du temps peu de possibilités de formation continue.

- 
- Une orientation nécessaire entre deux plans d'études, voire trois : le plan d'études du pays d'origine (si existant), le plan d'études LCO du pays d'immigration (si existant), le plan d'études de l'enseignement ordinaire du pays d'immigration.

- 
- Matériel pédagogique du pays d'origine souvent pas ou partiellement utilisable. Par exemple, les manuels sont trop exigeants sur le plan linguistique et ne font pas référence, en matière de contenu et de culture, aux spécificités des élèves LCO qui grandissent entre deux cultures.

- 
- Matériel pédagogique spécialisé LCO disponible pour seulement quelques groupes linguistiques.

- 
- Aide à l'intégration et médiation culturelle comme une tâche supplémentaire pour les enseignants LCO en collaboration avec les parents.

- 
- Pour les nouveaux enseignants LCO : propres problèmes en termes d'orientation et d'intégration au sein d'un nouveau contexte, éventuellement des difficultés de maîtrise de la langue du pays ou d'ordre financier.

---

## 7. Histoire de l'enseignement LCO

(voir aussi chapitre 13 A.2)

L'enseignement de la langue et de la culture d'origine existe depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle environ. À cette époque, certaines nations industrielles n'ont pas seulement recruté des travailleurs, mais leur ont aussi donné la possibilité d'emménager avec leurs familles. En Suisse (qui était encore un pays d'émigration au XIX<sup>e</sup> siècle), l'enseignement LCO de l'italien est apparu dès les années 30, en France, il existe depuis 1925 (sources : voir ci-dessous : Giudici & Bühlmann ; France). Après le tournant de la Seconde Guerre mondiale et le nouvel essor des pays industrialisés occidentaux, l'Allemagne, la Suisse et l'Autriche, entre autres, ont recruté dans les années 1950 à 1970 des travailleurs venus cette fois davantage du sud et du sud-est de l'Europe. Nombre d'entre eux ont ensuite fait venir leur famille, même si la plupart avaient pour objectif de vivre juste quelques années dans le pays pour y gagner de l'argent. En raison de ce projet de retour au pays, un enseignement LCO a bientôt été organisé et proposé dont l'objectif premier était d'assurer l'intégration ou la réintégration des élèves concernés dans le système scolaire de leur pays d'origine. Les réfugiés politiques ont également mis en place, de leur propre initiative, une offre d'enseignement LCO, comme les Italiens antifascistes en Suisse avant et pendant la Deuxième Guerre mondiale.

À la migration liée au travail s'est ajoutée, à partir des années 90, la migration des réfugiés politiques et des réfugiés des pays en guerre comme celle, au milieu et à la fin des années 90, des Albanais du Kosovo, des Tamouls du Sri Lanka ou de ceux qui fuyaient la guerre syrienne. L'enseignement LCO pour ces langues a souvent été initié, demandé et/ou proposé par les associations de parents.

Avec la mondialisation et la libre circulation des personnes en Europe depuis 2000, l'immigration de personnes bien qualifiées a augmenté. Ces « nouveaux » immigrants se montrent également très intéressés par l'enseignement LCO pour leurs enfants et s'organisent en associations de parents pour le proposer ; ils bénéficient souvent d'un certain soutien du pays d'origine, tout en conservant leur indépendance vis-à-vis de ce dernier. C'est le cas notamment en Suisse pour l'enseignement LCO du français, du néerlandais, du russe et du chinois.

Face à l'afflux de nouveaux groupes et à l'élargissement de l'offre de cours à un nombre croissant de langues, les pays d'immigration – ou bien les lands, cantons et communes – ne peuvent demeurer inactifs : il leur faut alors régler la nature et l'ampleur de l'intégration de l'enseignement LCO au sein du système scolaire public à l'appui de règlements, recommandations, etc. Cette intégration s'est déroulée et se déroule encore aujourd'hui de manière très différente selon les pays (voir aussi chapitre 13). Pour une bonne vision d'ensemble sur les cas de la Suisse, l'Allemagne, la France et l'Autriche, nous vous renvoyons à l'ouvrage de Giudici & Bühlmann (2014), pp. 12-22.

## Indications bibliographiques

- Calderon, Ruth; Rosita Fibbi; Jasmine Truong (2013): Arbeitssituation und Weiterbildungsbedürfnisse von Lehrpersonen für den Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur. Neuchâtel: rc consulta. Lien: [www.rc-consulta.ch/pdf/HSK-Erhebung\\_d\\_def.pdf](http://www.rc-consulta.ch/pdf/HSK-Erhebung_d_def.pdf)
- Allemagne (exemple Hambourg): Landesinstitut Hamburg (o.D.). Lien : <http://li.hamburg.de/herkunftssprachlicher-unterricht>
- France: Lien: <http://eduscol.education.fr/cid45869/quel-avenir-pour-les-enseignements-des-langues-et-cultures-d-origine%A0.html>
- Giudici, Anja; Regina Bühlmann (2014): Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK): Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz. Bern: EDK, Reihe «Studien und Berichte». Lien: <http://edudoc.ch/record/112080/files/StuB36A.pdf>
- HSK-Info für Elternvereine. Informationen und Forum für den Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur. Lien: [hsk-info.ch](http://hsk-info.ch)
- Autriche: Schule mehrsprachig, Österreich (o.D.). Lien: <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=46>
- Reich, Hans H.; Hans-Joachim Roth et al. (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport. Lien: <http://li.hamburg.de/contentblob/3850330/data/download-pdf-gutachten-spracherwerb-zweisprachig-aufwachsender-kinder-und-jugendlichen.pdf>
- Suisse (exemple Zurich). Lien: <http://www.vsa.zh.ch/hsk> (dort auch der Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK), herausgegeben von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2011).
- vpod Bildungspolitik (2014): Sonderheft Nr. 188/189 «Die Zukunft des Erstsprachunterrichts» (div. Beiträge).



## 1. Djordje Damjanović : Mes débuts comme enseignant LCO à Vienne

Djordje Damjanović est originaire de Bosnie-Herzégovine. Il vit depuis 22 ans à Vienne et il est enseignant LCO de bosnien/croate/serbe depuis presque aussi longtemps.

Avant d'arriver en Autriche, j'ai obtenu un diplôme d'artisanat technique en Croatie puis enseigné cette matière à Zagreb. J'ai dû quitter la Yougoslavie à cause de la guerre et suis arrivé à Vienne en 1992. Ma première année à Vienne en tant qu'enseignant pour des enfants réfugiés était, à de nombreux points de vue, semblable, voire identique, à celle de mes élèves. J'étais un réfugié, eux aussi ; je ne voulais pas venir, eux non plus – les circonstances nous y avaient contraints. Ils ne parlaient pas un mot d'allemand, moi non plus. Nous nous sommes retrouvés par hasard dans la même salle de classe.

J'ai été engagé dans une école secondaire où seules mes qualifications en artisanat technique ont été testées. Pourtant, on m'a demandé par la suite d'enseigner aussi l'histoire et la géographie de l'Autriche ainsi que d'autres matières dans la langue maternelle de mes élèves. Alors que mes connaissances en allemand étaient des plus limitées, je n'avais à ma disposition que des manuels autrichiens. Mes préparations de cours m'ont permis d'assimiler l'allemand à une vitesse record. Nous étions tous des apprenants. Venus de filières différentes, mes élèves ont poursuivi leur route et beaucoup d'entre eux ont finalement fait une carrière universitaire.

Dès l'année scolaire suivante, j'ai repris le poste d'un véritable enseignant LCO, chargé d'entretenir la langue maternelle chez les élèves. Les plus gros défis résidaient dans les grands écarts de compétences de mes élèves dans leur langue maternelle et dans la quasi-absence de matériel d'enseignement. C'est seulement grâce à l'aide et au soutien de l'équipe enseignante, du conseil de l'école, du département d'État pour l'éducation et grâce à nos bonnes relations que nous avons pu, mes collègues et moi, accomplir notre tâche. Les quelques collègues qui restaient sceptiques quant à l'enseignement de la langue maternelle ont très vite compris que celle-ci pouvait s'avérer très utile non seulement dans la classe et l'école, mais aussi dans le travail avec les parents d'une part et la communication avec la communauté des migrants d'autre part. Les classes multilingues ont besoin d'enseignants multilingues. 20 ans plus tard, voilà que j'enseigne avec certains de mes anciens élèves !

## 2. Hyrije Sheqiri : Être enseignante LCO : une tâche à accomplir avec fierté et responsabilité

Hyrije Sheqiri est originaire du Kosovo / Kosova. Elle vit en Suède depuis 1995. Elle est responsable de l'enseignement LCO de l'albanais à Ronneby, Karlskrona, et depuis 2007, à Karlshamn.

Mes premiers souvenirs comme enseignante LCO en Suède sont liés à de fortes émotions pour diverses raisons. Tout d'abord, c'était l'époque de la guerre au Kosovo. Dans les camps de réfugiés, on trouvait de nombreux enfants albanais. Même si la plupart d'entre eux ne disposaient d'aucune autorisation de séjour, ils avaient le droit de suivre un cours dans leur langue maternelle. Beaucoup étaient traumatisés par la guerre et l'expulsion ; aucun ne parlait suédois. La compréhension de leur nouvel environnement social et du fonctionnement de l'école était extrêmement difficile pour eux, tout comme les nouvelles traditions et les coutumes locales qu'ils ne connaissaient pas. Il n'y avait donc rien de surprenant à ce qu'ils assistent volontiers au cours en langue maternelle et à ce que je ne sois pas seulement leur enseignante, mais aussi un peu leur mère, leur conseillère, leur sœur, leur psychologue et leur traductrice ! Bref, je représentais pour eux leur langue, leur culture et leur pays d'origine. J'ai tout accueilli à bras ouverts : leur amour, leur douleur, leurs soucis et leurs blessures. Au centre demeurait mon rôle d'enseignante de langue maternelle, tâche que j'ai remplie avec une grande détermination. Ce travail était difficile, fatigant et lourd de responsabilités, mais aussi beau et satisfaisant.

La création d'un matériel pédagogique approprié pour l'enseignement LCO de l'albanais était ce qui demandait le plus d'efforts, d'autant que ce dernier devait être compatible avec le programme scolaire suédois – en Suède, l'enseignement LCO fait en effet partie intégrante de ce dernier et y figure comme matière. Le matériel et les livres d'école suédois nous ont majoritairement servi de modèles dans la création de matériel d'enseignement. Adapter ceux-ci à nos besoins et à nos objectifs a requis un certain professionnalisme. Nous avons acquis ces compétences principalement au cours de nos discussions quotidiennes avec nos collègues enseignants suédois, mais aussi dans le cadre de notre collaboration avec des enseignants LCO appartenant à d'autres groupes linguistiques.

### **3. Birsen Yılmaz Sengül : Tant de choses étaient différentes pour moi ...**

**Birsen Yılmaz Sengül est originaire de Turquie.  
Elle vit depuis trois ans à Nuremberg, où elle est  
enseignante LCO de turc.**

Tant de choses étaient différentes pour moi, par rapport à l'enseignement en Turquie !

Chaque classe comprenait des élèves d'âges différents. Le cours LCO de turc avait lieu l'après-midi, après l'enseignement « normal ». Pour cette raison, certains élèves avaient faim et éprouvaient des difficultés à se concentrer. Par ailleurs, beaucoup d'entre eux n'avaient tout simplement pas envie, après cinq à six heures de cours, de faire encore l'effort d'apprendre le turc pendant deux heures.

La participation au cours LCO était et demeure, aujourd'hui encore, facultative, de sorte que de nombreux enfants n'y participent pas, ou seulement de manière irrégulière. Beaucoup préfèrent aller jouer dehors avec leurs amis ou bien s'amuser à la garderie. En outre, le niveau de ceux qui fréquentaient le cours laissait souvent à désirer, pour la bonne raison qu'à la maison la langue maternelle est en général peu utilisée, et la plupart du temps de manière incorrecte. Nombre de parents ont une connaissance approximative du turc et maîtrisent à peine la langue de tous les jours, même s'ils n'en sont pas toujours conscients.

Comme l'enseignement LCO est facultatif et ne compte pas dans la notation, la motivation et l'engagement de la plupart des élèves sont faibles. Aussi, j'ai tenté de les motiver à travers le jeu. À chaque leçon, je débutais le cours par un « échauffement » ludique de quinze minutes puis j'essayais d'introduire le turc en douceur. J'ai ainsi cherché et élaboré différents jeux grâce auxquels les enfants comprenaient et apprenaient à mieux utiliser le turc. Avec le temps, je suis parvenue à accroître leur motivation ; leur participation est devenue plus régulière et, à la fin, il y avait même davantage d'élèves qui venaient au cours LCO.

Un autre problème se présentait à nous – et perdure aujourd'hui encore – à savoir que nous n'étions pas considérés comme de véritables enseignants : ni par les parents, ni par les élèves et même parfois non plus par les enseignants bavarois. On m'a ainsi déjà demandé si j'étais une véritable enseignante ou simplement quelqu'un qui venait une fois par semaine donner un cours de turc. Ce mépris s'explique principalement par le fait que nous ne sommes pas habilités à donner des notes de sorte que celles que nous attribuons aux élèves n'ont aucune répercussion sur leur livre scolaire officiel. Par conséquent, la participation des parents aux rencontres parents-enseignants est également faible. De surcroît, une partie des enseignants responsables de classe considèrent également que l'enseignement LCO n'est pas important. Certains conseillent même aux parents de ne pas y en-

voyer leurs enfants, arguant que ceux-ci risqueraient de confondre les deux langues.

Un problème supplémentaire, que je ne connaissais pas en Turquie, vient se greffer à tout cela : le niveau de connaissances linguistiques très différent des élèves. Il peut arriver qu'un élève en cinquième année ait le niveau de langue attendu chez un élève de deuxième année. Nous disposons pourtant d'un manuel élaboré par l'État turc, mais il est très difficile de l'adapter à une classe si hétérogène. Ce qui était également nouveau pour moi au début, c'était de devoir enseigner tous les jours dans des écoles différentes. Par conséquent, il m'était très difficile d'établir des contacts avec les enseignants allemands. Au début, je ne connaissais absolument pas le système scolaire allemand ce qui constituait bien sûr un obstacle de plus pour s'orienter et comprendre le mode de fonctionnement local.

#### 4. Hazir Mehmeti : Anciens et nouveaux défis

Hazir Mehmeti est originaire du Kosovo / Kosovo. Il vit depuis 17 ans à Vienne, où il travaille comme enseignant LCO d'albanais dans différentes écoles.

Quand j'ai débuté à Vienne en tant qu'enseignant LCO, j'avais beaucoup de jeunes et d'enfants réfugiés de guerre dans mes cours. Outre les problèmes et traumatismes liés à la situation politique, il y avait aussi quelques difficultés méthodologiques. En comparaison avec l'Autriche, mes élèves étaient habitués, dans leur pays, à des méthodes d'enseignement différentes et plus faciles. Les activités interdisciplinaires et l'apprentissage actif et concret leur étaient inconnus ; ils étaient plus accoutumés à un enseignement frontal, dispensé dans une grande classe et qu'ils recevaient de manière passive.

Ici, en Autriche, le contact avec les élèves est très différent et il est possible de travailler de manière individuelle avec eux. Personnellement, j'ai découvert cette approche, ses points forts et ses méthodes, à l'occasion notamment de séminaires proposés aux enseignants LCO. Cela a grandement contribué à mon intégration comme enseignant en Autriche. Un autre élément majeur a été et reste encore, l'échange d'expériences avec mes collègues.

Le travail au sein d'une classe à plusieurs niveaux, avec des groupes d'élèves d'âges différents, constituait un autre défi très particulier. Une telle hétérogénéité requiert des méthodes et des principes pédagogiques adaptés, une planification spécifique et complexe des cours et beaucoup de créativité. L'apprentissage par le jeu était et demeure, l'approche la plus populaire auprès des élèves, ce qui semble simple a priori, mais n'en reste pas moins un défi.

Parmi les procédés ayant fait leurs preuves, on compte l'apprentissage bilingue, qui favorise une meilleure compréhension, puis l'apprentissage par la musique ou par les jeux de rôles, avec lesquels ma propre expérience a été positive. Pour la constitution du matériel d'enseignement, je mets les élèves à contribution (recherches sur Internet et dans les bibliothèques) et ils utilisent eux-mêmes Internet en albanais et en allemand.

#### 5. Valeria Bovina : Conseils pour les nouveaux enseignants LCO

(voir aussi chap. 12)

Valeria Bovina est originaire de Bologne (Italie). Depuis 2009, elle travaille à Zurich comme enseignante LCO d'italien.

La première année comme enseignant dans un nouveau pays, un nouveau système, une nouvelle culture scolaire et de nouvelles structures, c'est très difficile ! J'ai essayé de synthétiser mes expériences à Zurich à ce sujet et d'en tirer un certain nombre de recommandations. Peut-être celles-ci aideront-elles les collègues qui viennent d'arriver ou de commencer, à débiter plus en douceur le travail exigeant, mais passionnant d'enseignant LCO.

##### Conseils pour traiter avec la direction de l'école (et, selon la structure, avec les autorités scolaires) :

- Organiser un rendez-vous pour pouvoir se présenter
- Témoigner d'une disposition et d'un intérêt à coopérer
- S'informer des dates de vacances et du programme interne de l'école (jours de sport, camps, formations, etc.)
- S'informer sur les usages et habitudes de l'école (salle des professeurs, machine à café, fermeture des portes, etc.)
- Poser des questions sur l'organisation et l'infrastructure (où faire les photocopies, comment laisser la salle de classe après le cours, etc.)
- S'assurer que la salle de classe attribuée est adéquate (parfois les enseignants LCO se voient attribuer des salles de classe qui ne le sont pas, sous prétexte que les enfants immigrés touchent à tout et font du bruit...)
- En cas conflit, prendre contact avec l'organisme responsable de l'enseignement LCO (consulat, association des enseignants...), avec les autorités locales ou le syndicat

### Conseils pour traiter avec le concierge de l'école :

(le concierge est souvent une personne centrale dans le bâtiment de l'école et en aucun cas un employé subalterne !)

- Fixer un rendez-vous pour se présenter
- S'informer sur le règlement de l'école (sur les règles concernant la cour de récréation, les jeux, la possibilité ou non de manger et boire dans les salles de classe, les poubelles, etc.)
- Prendre possession de la clé de l'école et la conserver précieusement
- Présenter des excuses si quelque chose a mal tourné...

### Conseils pour traiter avec les enseignants des cours ordinaires :

- Se présenter par exemple dans la salle des professeurs ou lors d'une réunion, chercher à établir des contacts
- Faire preuve de disponibilité et d'intérêt pour une collaboration
- Montrer sa disponibilité en tant que spécialiste d'une langue et d'une culture précises
- Ne pas se décourager si, au début, certains enseignants de l'école se montrent distants ou réservés, ou si l'on a l'impression d'être « invisible »
- Se renseigner sur les pratiques de l'école (machine à café, photocopieuse, etc.)
- Essayer d'expliquer le sens et la fonction de l'enseignement LCO et inviter les personnes intéressées à un échange et à des visites de classes mutuelles

### Conseils pour traiter avec les parents :

- Maintenir un bon contact par le biais des discussions et des soirées avec les parents (au moins deux fois par an)
- Présenter le contenu, les buts et le déroulement de son propre enseignement
- Expliquer les points de méthode importants sur le plan pédagogique et didactique
- Clarifier le rôle des parents et celui de l'enseignant (c'est lui le spécialiste en matière d'enseignement !)
- Rester juste, calme, ouvert, mais aussi clair et déterminé en réponse à d'éventuelles critiques

### Conseils pour la formation continue et les offres culturelles :

- S'informer sur les offres locales de formation continue et en profiter (offres des Hautes écoles pédagogiques, du département de l'éducation, etc. ; la direction de l'école peut éventuellement donner des renseignements)
- Suivre éventuellement un cours de perfectionnement dans la langue locale (important pour favoriser l'intégration et la coopération !)
- S'informer sur la vie culturelle du nouveau lieu de vie (programme culturel, musées, bibliothèque, associations, expositions, offres pour les élèves, etc.)

### Avant et après le cours...

- Être dans la salle au moins 10 minutes avant le début du cours (réserver ce temps pour tout préparer et installer)
- Après le cours, ranger et remettre absolument tout dans l'état initial (tableau, tables, sol...)

# 1C

## Pistes pour la réflexion, la discussion et l'approfondissement

---

1. Veuillez relire les objectifs de l'enseignement LCO exposés au chapitre 1 A.2. Réfléchissez d'abord seul, puis (si possible) en petit groupe, aux points sur lesquels vous avez des questions ou qui ne sont pas clairs. Discutez de ces points entre vous.
  2. Veuillez relire une nouvelle fois les objectifs de l'enseignement LCO exposés au chapitre 1 A.2. Réfléchissez et discutez des objectifs qui sont particulièrement pertinents pour vous et de ce que vous pouvez faire pour les atteindre.
  3. Revenez aux objectifs. Veuillez réfléchir et discuter de la manière dont vous avez déjà contribué à la réalisation des objectifs suivants : « Soutien dans le processus d'intégration et d'orientation dans la société du pays d'immigration » et « Soutien dans le processus d'intégration et d'orientation dans l'école du pays d'immigration ». Veuillez considérer ce que vous pourriez faire pour accomplir encore mieux cette tâche importante.
  4. Veuillez relire le paragraphe 4 : « Intégration dans le système scolaire ». Quelle est la situation actuelle pour votre enseignement LCO ? Quels seraient vos souhaits et visions à ce sujet et que pourriez-vous entreprendre (seul ou avec d'autres) pour que ces souhaits deviennent réalité ?
  5. Le paragraphe 6 décrit l'hétérogénéité des classes dans toute sa dimension. Veuillez réfléchir et discutez de vos propres expériences à ce sujet. Racontez ce que vous avez entrepris avec succès pour remédier aux problèmes liés à cette hétérogénéité.
  6. Veuillez lire les témoignages de la partie B du chap.1 (et éventuellement aussi du chap. 2). Parmi les expériences décrites ici, lesquelles sont similaires à celles que vous avez vécues durant vos débuts comme enseignant LCO ? Où vous reconnaissez-vous ?
  7. Repensez à votre première ou vos deux premières années en tant qu'enseignant LCO : quels sont les plus beaux moments ou situations que vous avez connus ? Échangez vos points de vue avec les autres et faites des suggestions !
-

# 2

## Quels sont les défis auxquels les enseignants LCO sont confrontés ?

### 2A

#### Contextualisation

Selin Öndül, Rita Tuggener

##### 1. Introduction

Quels sont les défis auxquels les enseignants LCO sont confrontés ? La réponse à cette question varie considérablement d'un pays d'immigration à l'autre, comme l'attestent les témoignages de la partie 2 B ; cela dépend par exemple, du degré d'intégration de l'enseignement LCO dans le système scolaire local. Toutefois, il existe indéniablement des points communs. Les sous-chapitres qui suivent exposent neuf de ces points, certains ont déjà été abordés au chapitre 1 A, d'autres seront approfondis au cours des prochains chapitres. L'objectif consiste à faire apparaître les défis auxquels les enseignants sont confrontés dans leur travail, à les soutenir dans leurs efforts ainsi qu'à les sensibiliser à un éventuel surmenage.

##### 2. Conditions générales, structures scolaires

Dans la plupart des pays, lands, cantons et communes, l'enseignement LCO bénéficie d'un statut d'enseignement facultatif d'une durée de deux à quatre heures par semaine, sachant que ce dernier cas est rare. Comme décrit de façon détaillée au chapitre 1 A.3, les offres et l'organisation de cet enseignement sont sous la responsabilité des établissements scolaires du pays d'immigration, du consulat, de l'ambassade du pays d'origine ou d'organismes non gouvernementaux (associations, fondations, etc.) En général, les conditions de travail et la rémunération des enseignants LCO diffèrent grandement selon le type d'organisme responsable. Une étude menée en Suisse (cf. Calderon, Fibbi, Truong, 2013) montre ainsi que le salaire pour une leçon varie entre 0 et plus de 100 francs suisses. Selon le type d'organisme responsable (et le nombre d'élèves), les enseignants LCO exercent leur activité en tant qu'emploi principal, secondaire ou même à titre bénévole.

Concernant les conditions-cadres, les objectifs et les attentes, l'enseignement LCO doit trouver sa voie entre les exigences légales du pays d'immigration, le programme d'études LCO du pays d'origine et les

visées des différents acteurs (par exemple celles des autorités et des collègues du pays d'immigration, ou des parents d'élèves) – voir à ce sujet chap. 1 A.2, « Objectifs de l'enseignement LCO », et les témoignages au chap. 2 B.2). Cela peut engendrer des problèmes et des conflits de conscience ; par exemple, lorsque des parents avec un fort sentiment national demandent « davantage de patriotisme » alors même que le programme scolaire du pays d'immigration met fortement l'accent sur l'éducation à la tolérance et à la compréhension mutuelle. Il est important que l'enseignant LCO adopte une position claire et compatible avec les conditions-cadres et qu'il soutienne également cette position vis-à-vis des parents et des collègues.

L'enseignement LCO se déroule en général en dehors du temps scolaire obligatoire ; il est peu coordonné à l'enseignement ordinaire et dispensé dans différentes écoles ou communes, en partie dans des salles inadaptées ou insuffisamment équipées. En tant qu'enseignant LCO, on ne peut changer grand-chose à cela, du moins concernant les trois premières conditions-cadres. Outre le dialogue direct avec les responsables des communes et des bâtiments scolaires, il est conseillé de s'organiser au sein d'une association professionnelle ou d'un syndicat en vue d'obtenir de meilleures conditions-cadres.

Les conditions-cadres défavorables mentionnées ci-dessus peuvent entraîner des problèmes de motivation tant pour les élèves que le corps enseignant. Outre les discussions et négociations aux différents niveaux mentionnés ci-dessus, une mesure efficace pour lutter contre les problèmes de motivation consiste à proposer des leçons passionnantes et intéressantes, motivantes à la fois pour les élèves et les enseignants.

**En outre, s'il est possible de mettre en place une collaboration, même ponctuelle, avec quelques écoles ou enseignants du système scolaire ordinaire, cela favorise non seulement la motivation, mais aussi le développement linguistique et psychosocial des élèves.**

Le chapitre 12 offre de nombreuses suggestions à ce sujet, notamment un exemple de « fiche descriptive », permettant aux enseignants LCO de se présenter auprès de l'école. Voir aussi les « Conseils pour les nouveaux enseignants LCO » de Valeria Bovina au chap. 1 B.5.

### 3. Préparation et soutien à la tâche d'enseignant LCO

Les enseignants LCO se rendent vite compte que ce type d'enseignement diffère considérablement de l'enseignement ordinaire auquel leur formation initiale se référait. Parmi les divergences, on peut citer l'enseignement à plusieurs classes, le niveau linguistique extrêmement hétérogène des élèves, la réduction de l'enseignement à quelques heures par semaine, des élèves habitués à des méthodes d'enseignement ouvertes et individualisées, un matériel d'enseignement parfois manquant ou inadapté, une intégration souvent faible au sein d'un système ordinaire, etc. (cf. chap. 1 A.6 et 2 B.1)

**En règle générale, les enseignants LCO ne sont pas préparés à de telles différences et à ce contexte spécifique. Ils ont donc besoin d'aide pour s'orienter et de soutien sous forme de formations continues ou d'informations complémentaires.**

Le module obligatoire « Introduction au système scolaire zurichois », décrit au chapitre 14 A.3, constitue un bon exemple. Outre cette première introduction au contexte local, il demeure important de se familiariser aussi avec les points fondamentaux de la pédagogie, de la didactique et de la méthodologie du pays d'immigration, tout comme avec les questions spécifiques d'organisation de l'enseignement LCO et les possibilités de coopération avec l'enseignement ordinaire. À cet effet, diverses offres de formations continues de la part du pays d'immigration, comme du pays d'origine, sont nécessaires (cf. chap.14). À cet égard, le présent manuel (grâce notamment aux pistes pour la réflexion, la discussion et l'approfondissement proposés dans la partie C de chaque chapitre) devrait fournir une aide précieuse. Dans tous les cas, il est indispensable d'avoir de bons contacts avec les collègues du même enseignement LCO, avec d'autres enseignants LCO, avec des enseignants du système scolaire ordinaire ainsi qu'avec les autorités et les responsables de l'école dans le pays d'immigration.

---

### 4. La médiation culturelle et la transmission comme nouvelles facettes du métier

L'enseignant responsable d'une classe, qu'il exerce dans son pays d'origine ou dans un pays d'immigration, a une mission claire. Il a acquis en grande partie les compétences nécessaires à sa tâche lors de sa formation initiale. Quand un enseignant LCO part à l'étranger, de nouvelles tâches lui sont assignées, pour lesquelles il n'a pas été formé. Parmi celles-ci, les fonctions de transmission et de médiation entre

parents et enseignants (ou d'autres instances) du pays d'immigration occupent une place importante, ce que les enseignants LCO dotés d'une bonne connaissance de la langue locale pourront confirmer. Très vite, ceux-ci sont sollicités pour jouer le rôle d'interprète lors des discussions avec les parents. Cela peut être particulièrement utile lorsqu'il s'agit d'élèves connus à la fois des enseignants du système scolaire ordinaire et des enseignants LCO. On conçoit en effet aisément que les échanges ne se limitent pas alors à de la simple traduction. D'ailleurs, il est juste que l'enseignant LCO appelé à l'aide soit rémunéré pour son temps et son travail.

Même lorsque les enseignants LCO traduisent dans des situations où ils ne connaissent pas les élèves concernés, ils remplissent généralement une fonction supplémentaire de médiateurs culturels ou d'interprètes communautaires. Connaissant d'une part le système scolaire local et ses attentes, d'autre part le contexte familial et ses représentations culturelles spécifiques vis-à-vis de l'école et de l'éducation, ils peuvent construire des ponts précieux, combler les lacunes en matière d'information, et offrir leur soutien à l'enseignant responsable de la classe ainsi qu'aux parents.

**Il est particulièrement important de transmettre et de thématiser tout ce qui vaut comme normes et attentes non écrites dans le pays d'immigration, surtout auprès des parents immigrés issus de familles défavorisées sur le plan éducatif et qui ignorent souvent l'existence de telles normes.**

Il s'agit par exemple, de règles non écrites, mais évidentes concernant « l'heure de coucher appropriée » pour les enfants petits et grands, ce que ceux-ci doivent consommer au petit-déjeuner ou dans la journée, la question des devoirs et la création d'un environnement propice à l'apprentissage à la maison. S'informer sur ces sujets et transmettre les informations collectées représente une tâche importante pour l'enseignant LCO. S'il dispose d'informations suffisantes sur le système scolaire local et les règles implicites mentionnées ci-dessus, il peut organiser des soirées-parents (si possible, en coopération avec l'école locale) pour les informer sur les valeurs, les attitudes et les attentes de l'école dans le pays d'immigration. Enfin, il semble également important de souligner que la maîtrise de deux langues ne permet pas automatiquement de travailler comme interprète. Dans tous les cas, il faut veiller à ne pas se surcharger avec la tâche exigeante d'interprète interculturel et doser soigneusement la tenue de tels événements.

## 5. Potentiel et opportunités de l'enseignement LCO

Parmi les défis agréables du travail comme enseignant LCO, mentionnons le fait de prendre conscience du potentiel, de l'importance et des opportunités de ce type d'enseignement. Nous nous limitons ici à quatre aspects.

### a) Importance de l'enseignement LCO pour le développement de la bilittéralité

L'enseignement LCO apporte une contribution décisive au développement des compétences bilittérales (savoir lire et écrire aussi dans sa propre langue première). L'enseignement LCO est plus ou moins la seule chance d'apprendre la langue d'origine dans ses variantes orales et écrites et, de manière globale, d'acquérir aussi la culture de l'écrit en vue d'atteindre un bilinguisme complet. Cela s'applique en particulier aux élèves issus de familles défavorisées sur le plan éducatif, au sein desquelles on s'exprime essentiellement en dialecte et où l'on lit et écrit rarement.

Grâce à leur formation aux compétences littérales (lire et écrire) dans le cadre des cours LCO, les enfants et adolescents concernés deviennent également des locuteurs compétents dans leur langue maternelle. Ils cultivent et développent ainsi des compétences spécifiques importantes et une partie entière de leur identité biculturelle. L'enseignement LCO permet d'écarter le risque qu'ils perdent le contact avec la culture de l'écrit et, partant, deviennent analphabètes dans leur langue première. Par ailleurs, si la plupart des enfants et des jeunes issus de l'immigration ont acquis, dans leur langue première, un vocabulaire qui leur permet de maîtriser aisément les situations familiales quotidiennes, ils atteignent vite leurs limites lorsqu'il s'agit d'aborder des discussions plus complexes et des textes plus exigeants.

L'enseignement LCO remplit, entre autres, l'importante mission d'élargir le vocabulaire de la langue première et de le rendre fonctionnel pour les thèmes exigeants et les activités en relation avec l'école.

Cela permet d'éviter la désagrégation problématique du vocabulaire que l'on peut sinon souvent observer : le vocabulaire du quotidien relève principalement de la langue première tandis que le vocabulaire scolaire et plus « académique » est surtout utilisé à l'école ou dans la langue nationale.

La mise en place de compétences littérales d'une part, et la nécessaire acquisition d'un vocabulaire plus complet dans la langue première d'autre part, sont deux questions qu'il convient d'aborder avec les élèves et leurs parents pour que ceux-ci prennent conscience de leur importance.

### b) Contribution à une société plurilingue

L'enseignement LCO peut apporter une large contribution à la mise en œuvre de deux postulats linguistiques de l'Union européenne : le premier concerne l'exigence de l'acquisition précoce d'au moins deux langues étrangères, le deuxième promeut le plurilinguisme sur le plan individuel jusqu'à ce que tous les citoyens disposent, outre leur langue première, de connaissances pratiques dans au moins deux autres langues (cf. Europäische Union, 2005 dans les indications bibliographiques). Toutefois, pour satisfaire à ces exigences, il est primordial que le système scolaire ordinaire offre des conditions-cadres appropriées à l'enseignement LCO et que les parents soient tenus informés, de manière sérieuse et durable, sur cet enseignement et ses avantages.

### c) Potentiel dans le domaine de l'éveil aux langues (EOLE<sup>2</sup> ; *language awareness*)

Grandir dans un environnement plurilingue est particulièrement fructueux si les langues concernées sont promues de manière équitable à l'école, par la lecture, l'écriture, la maîtrise de la variante standard, l'acquisition d'un vocabulaire étendu et un éveil aux langues.

À cet égard, la contribution de l'enseignement LCO est d'autant plus déterminante que le système scolaire ordinaire ne serait pas en mesure de proposer une telle approche. Ainsi, s'il est doté des possibilités d'apprentissage appropriées, cet enseignement peut largement contribuer au développement de l'important domaine de l'éveil aux langues (*language awareness*).

Si les élèves LCO disposent bien dès le début d'au moins deux langues (langue première, langue du pays d'immigration, éventuellement langues étrangères apprises à l'école), il convient de saisir les nombreuses occasions qui, dans le cadre de l'enseignement LCO, permettent d'observer et de comparer ces langues. Grâce à ces moments d'apprentissage stimulants et intéressants, les élèves seront plus aptes à établir des liens entre leurs différentes langues.

De plus, il faut préciser que les effets positifs du travail mené dans le domaine de l'éveil aux langues (*language awareness*) sont connus et reconnus de longue date de sorte que, depuis plusieurs années, les élèves de toute l'Europe gèrent un portfolio linguistique (PEL). Dans le vaste catalogue de ces effets répertoriés par James & Garrett (1992), nous n'en sélectionnons que quelques-uns, qui s'appliquent bien sûr aussi aux comparaisons et observations linguistiques dans l'enseignement LCO :

2 En Suisse romande, on utilise couramment l'expression « Éducation et ouverture aux langues à l'école » (EOLE) pour désigner l'approche ELBE (Éveil aux langues, « *Language Awareness* », « *Begegnung mit Sprachen* ») (Note de la traductrice).



- Éveiller la curiosité et l'intérêt pour les langues
- Améliorer les compétences linguistiques et les capacités d'apprentissage des langues
- Encourager l'intérêt et l'acceptation de la diversité linguistique
- Développer une prise de conscience et une fierté envers son propre plurilinguisme
- Raviver et renforcer le désir et la motivation d'apprendre les langues
- Adopter une attitude respectueuse envers les autres langues et cultures
- Encourager des compétences d'observation, d'analyse des langues et de communication
- Développer des capacités métalinguistiques

#### d) Utilité pour l'enseignant LCO

Le travail d'un enseignant LCO est non seulement stimulant, mais aussi enrichissant. Les expériences multiples liées à la pédagogie et au contact avec la culture du pays d'immigration offrent une occasion unique de développer ses propres compétences transculturelles et, le cas échéant, de les insérer sous la forme d'une tâche nouvelle ou supplémentaire dans le cadre de cet enseignement.

## 6. Un défi particulier : la propre intégration de l'enseignant dans le pays d'immigration

Les enseignants, qui ont un contrat à durée déterminée dans le pays d'immigration, doivent à la fois s'intégrer durant cette période et préserver leur aptitude au retour. C'est une situation éprouvante qui peut écarter la possibilité d'un regroupement familial : les conjoints s'en trouvent séparés l'un de l'autre, ou les enfants le sont de leurs parents. Les enseignants LCO ne font pas partie d'une équipe qui se voit et échange au quotidien puisqu'ils travaillent en général aux heures creuses et se déplacent souvent d'une école à l'autre. Ils assument par conséquent une lourde responsabilité individuelle. Ils sont en contact avec beaucoup de responsables différents et contraints, à chaque fois, de se familiariser avec les règlements et les normes propres à chaque structure pour accomplir leur mandat dans ce cadre. De plus, ils doivent, après avoir trouvé un logement, se constituer un ré-

seau de relations dans leur sphère privée et soigner leurs contacts sociaux. Bonne maîtrise de la langue locale, volonté de prendre des risques, curiosité, persévérance et sociabilité sont les conditions optimales pour nouer des contacts à l'école et dans le reste de la société. Si l'on accorde trop peu d'attention à ces facteurs et que la prise en charge d'un poste d'enseignant LCO est conditionnée par des incitations ou des raisons économiques, cela peut entraîner de l'isolement, du stress psychologique et des maladies.

**Avant d'accepter une charge d'enseignement LCO, il est conseillé de se renseigner autant que possible sur le pays d'immigration et les conditions du travail afin de bien s'y préparer. De bonnes connaissances de la langue du pays d'immigration (souvent le niveau B1 selon le Cadre européen commun de référence est exigé) et l'assurance d'un logement favorisent largement l'intégration.**

## 7. L'hétérogénéité des classes : une chance et un défi

Les classes LCO d'aujourd'hui se caractérisent par une grande hétérogénéité au niveau de la langue, du passé migratoire et de l'âge des élèves, en raison des circonstances historiques, démographiques et autres, liées à la migration. L'hétérogénéité des classes LCO a déjà été abordée au chapitre 1 A.5 ; nous allons ici accentuer et approfondir trois points.

### a) Hétérogénéité au niveau de la langue

Dans sa forme originale, l'enseignement LCO était axé sur le retour, conçu pour faciliter la réintégration des élèves dans le système scolaire de leur pays d'origine. À l'époque, les cours étaient principalement fréquentés par les enfants de travailleurs migrants dont le séjour dans le pays d'immigration était considéré comme temporaire. Les contextes familiaux, ainsi que les connaissances linguistiques, étaient plutôt homogènes. Aujourd'hui, ce n'est définitivement plus le cas. Par exemple, l'enseignement LCO de l'italien ou du croate est suivi aussi bien par des enfants de la troisième génération que par des élèves dont les parents sont arrivés seulement quelques mois auparavant. En outre, il y a de plus en plus d'enfants issus de mariages mixtes dont un seul parent parle la langue enseignée dans les cours LCO : leurs compétences en langue première sont par conséquent inférieures à d'autres.

**Pour certains de ces enfants et de ces jeunes, le terme même de « langue première (ou langue maternelle) » n'est pas sans équivoque : soit ils ont grandi avec deux langues depuis leur naissance, soit leurs compétences dans la langue**

de l'école et du pays sont devenues, au fil du temps, nettement supérieures à celles de leur langue d'origine.

Pour cette raison, pendant les pauses ou lors d'une conversation informelle, il n'est pas rare que les élèves LCO s'expriment entre eux dans la langue de l'école et du pays, et non dans leur langue d'origine.

### **b) Hétérogénéité au niveau des âges**

Les classes LCO comptent presque toujours des élèves d'âge mixte ; dans les cas extrêmes, elles comprennent des élèves allant du jardin d'enfants (préscolaire) à la neuvième année. Une telle situation relève d'autant plus du défi que, pour les raisons mentionnées ci-dessus, l'âge et les compétences linguistiques ne sont en aucun cas nécessairement liés dans l'enseignement LCO (un élève motivé de troisième année peut être beaucoup plus compétent dans sa langue première qu'un élève de huitième année qui l'utilise juste à la maison, avec sa mère). Le mélange des âges peut néanmoins représenter un avantage, les enfants apprenant énormément les uns des autres. Malgré tout, la situation est susceptible de devenir problématique si les différences de développement cognitif et social sont telles qu'il s'avère quasiment impossible de trouver des thèmes et des intérêts communs. Dans ce cas, les enseignants LCO doivent faire preuve d'une grande créativité en matière de didactique. L'échange et l'entraide lors des préparations de cours peuvent constituer une aide importante ; les chapitres 9 à 12 du présent manuel offrent à cet égard un soutien supplémentaire.

### **c) Hétérogénéité des contextes familiaux**

Une autre dimension de l'hétérogénéité concerne le niveau d'instruction et les conditions de vie des familles. Même si elles viennent du même pays, les familles présentent des différences souvent considérables en termes d'instruction et de conditions de vie dans le pays d'immigration. Cela tient au fait que les contextes économiques et politiques incitent des familles de milieux sociaux très divers à émigrer. Conjugées aux différences linguistiques et à celles concernant l'âge, ces origines socioculturelles contrastées peuvent devenir un défi de taille à relever pour les enseignants LCO, mais elles sont aussi en mesure de donner lieu à des réflexions et des discussions passionnantes et instructives.

**Par leur bilinguisme ou plurilinguisme, tous les élèves LCO détiennent un potentiel commun et des ressources doubles. Par conséquent, nous recommandons aux enseignants qui travaillent avec eux d'effectuer des recherches approfondies sur le thème du bilinguisme ou du plurilinguisme.**

Un premier constat important s'impose : le bilinguisme ne signifie pas une maîtrise parfaite ou une expression orale sans accent dans les deux langues. Les élèves ont

généralement différents niveaux de compétence dans leurs langues, ce qui est normal, et représente le point de départ d'un encouragement à l'apprentissage. La reconnaissance des acquis et des compétences linguistiques est primordiale, notamment dans leur langue première où ces qualités sont souvent trop peu perçues et appréciées en tant que telles par la société et l'école ordinaire. À ce sujet, l'ouvrage *The Psycholinguistics of Bilingualism* de Grosjean & Li (2013), disponible malheureusement seulement en anglais, est très intéressant : il offre des notions de base faciles à comprendre, aide les enseignants LCO dans leur propre développement et dans leurs conseils à prodiguer aux parents et autres personnes encore sceptiques vis-à-vis de l'enseignement LCO ou du bilinguisme.

---

## **8. Le matériel pédagogique et les devoirs**

### **a) Le matériel pédagogique**

Parmi les défis auxquels sont confrontés les enseignants LCO, figure la situation peu satisfaisante concernant le matériel pédagogique et les autres supports spécifiques à l'enseignement LCO (cf. chap. 1 A.6 et 2 B.2). Le chapitre 10 A.4 (« Sources possibles de matériel pédagogique ») traite en détail de cette question et propose une série de conseils concrets et pratiques pour l'acquisition de matériel (voir aussi les chapitres 10 A.5 et A.6).

En tout état de cause, il est fructueux d'échanger avec des collègues pour se renseigner sur le matériel pédagogiques et les sources (électronique et autres) qu'ils utilisent dans leurs cours. De nombreux enseignants disposent d'une grande quantité de matériel qu'ils ont eux-mêmes constitué. L'échange ou la création d'archives (éventuellement sous forme électronique) peut apporter un soutien utile et enrichissant à de nombreux enseignants.

### **b) Les devoirs à la maison**

En principe, les devoirs à la maison sont un complément utile aux cours LCO, d'autant que le nombre de leçons par semaine et par année scolaire est fort limité. Cependant, la question des devoirs variant d'un pays à l'autre, il est important de s'informer sur les habitudes du système scolaire local. Les obligations des enfants pendant la semaine et le temps libre restant à disposition sont des aspects importants à prendre en compte.

**Si les élèves perçoivent les devoirs à la maison comme une surcharge de travail, ils pourraient se détourner du cours LCO. En revanche, si ceux-ci constituent un complément au cours, utile et réalisable, ils favoriseront le processus d'apprentissage et seront, en général, également encouragés par les parents.**

Cependant, la qualité des devoirs est tout aussi importante que la quantité : si les devoirs sont stimulants, clairs et attrayants, les élèves y consacreront volontiers davantage de temps libre. Pour une tâche obligatoire ennuyeuse, ils se laisseront au bout de vingt minutes.

---

## 9. Évaluation des compétences et des performances des élèves

Face à des classes très hétérogènes, l'individualisation partielle des objectifs, des contenus et des exigences constitue un moyen important d'offrir un enseignement de qualité (cf. aussi le chapitre 3 sur les caractéristiques d'un bon enseignement). Mais l'individualisation implique aussi des questions et des défis concernant l'évaluation des performances des élèves. Le chapitre 7 (« Évaluation des performances orientée vers la promotion des élèves ») expose les points clés actuels en la matière ; la partie 7. B contient des exemples pratiques qui peuvent fournir de bonnes idées. Cependant, compte tenu de la grande hétérogénéité des classes et du peu de temps à disposition, il demeure quasiment impossible de donner des notes fiables, attestant des différentes compétences des élèves.

Il est également difficile de faire face aux diverses attentes, d'une part celles des parents, d'autre part celles des enseignants de classes ordinaires, relativement aux notes LCO : les enseignants locaux souhaitent autant que possible des notes « réalistes » à partir desquelles on peut également tirer certaines conclusions, en ce qui concerne par exemple les compétences dans la langue première et le comportement face au travail. Les parents veulent surtout voir de bonnes notes : de mauvais résultats peuvent rapidement les conduire à retirer leurs enfants des cours LCO, ce qui est possible en raison de leur caractère facultatif. Ce dilemme est difficile à résoudre, mais des discussions avec les deux parties (parents et enseignants du système scolaire ordinaire) devraient permettre de parvenir à un compromis. Ces heures de travail supplémentaires peuvent constituer un problème pour les enseignants LCO. Dans ce cas, il est vivement recommandé de se limiter à quelques élèves : ceux qui présentent des difficultés particulières ou ceux qui, pour d'autres raisons, ont réellement besoin d'être encouragés (ex.: arrivée récente dans le pays).

**L'évaluation des élèves LCO présente un grand potentiel de surcharge de travail, qu'il ne faut pas sous-estimer.**

Ce thème ne doit pas être pris à la légère et il est conseillé d'en discuter avec les responsables locaux. Dans tous les cas, il est recommandé de donner aux élèves, outre de simples notes, un feedback différencié à l'écrit ou à l'oral, afin de les encourager et de

renforcer leur capacité d'auto-évaluation au moyen de critères compréhensibles.

---

## 10. Gestion de la classe et discipline : comment réagir face au comportement des élèves

Conjointement aux compétences propres à chaque matière, l'école a toujours pour tâche l'enseignement des valeurs et compétences sociales (cela correspond à la double mission des écoles publiques en tant qu'établissements d'enseignement et d'éducation). Toutefois, il existe des représentations et des priorités différentes et spécifiques à chaque pays. Dans un pays, par exemple, le système scolaire peut accorder une grande importance à l'indépendance, tandis qu'un autre considèrera l'assiduité, l'obéissance et la ponctualité comme des compétences fondamentales, et qu'un troisième pays accordera une place centrale à l'éducation démocratique (voir aussi les chapitres 4 et 5 qui résument les points fondamentaux faisant l'objet d'un large consensus dans les pays du nord et de l'ouest de l'Europe).

Ces différences, qui peuvent aussi exister d'un enseignant à l'autre, ont une influence sur la gestion de la classe et l'application des règles. Les élèves connaissent la gestion de classe habituelle du pays d'immigration et l'acceptent en tant que norme ou l'estiment normale. Cependant, cette manière de gérer une classe peut différer significativement de celle de l'enseignant LCO, aussi est-il important de connaître les différences et d'introduire ses propres règles, après en avoir discuté avec les élèves.

**Il n'est pas rare que les enseignants LCO établissent des rapports sur de supposés « problèmes de discipline » juste parce que leur manière de gérer la classe et leurs habitudes diffèrent de celles du pays d'immigration, et qu'élèves et enseignants n'ont pas les mêmes attentes les uns envers les autres.**

Nous recommandons aux enseignants LCO de se familiariser avec les comportements locaux, la répartition des rôles (élèves et enseignants) et les rituels de classe par le biais de visites d'écoles et de discussions. Ils sont alors en mesure de mettre en place de façon transparente et en toute connaissance de cause leurs propres règles de classe. Celles-ci peuvent se référer aussi bien aux valeurs, normes et rituels du pays d'immigration que du pays d'origine. Si les règles – ainsi que les conséquences en cas de violation de celles-ci – sont discutées et élaborées avec les élèves, elles seront plus largement acceptées et plus susceptibles d'être respectées.

## Indications bibliographiques

- Calderon, Ruth; Rosita Fibbi; Jasmine Truong (2013): Arbeitssituation und Weiterbildungsbedürfnisse von Lehrpersonen für den Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur. Neuchâtel: rc consulta. Lien: [http://www.rc-consulta.ch/pdf/HSK-Erhebung\\_d\\_def.pdf](http://www.rc-consulta.ch/pdf/HSK-Erhebung_d_def.pdf)
- Europäische Union (2005): Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit. Lien: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11084\\_de.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11084_de.htm) oder <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX:52005DC0596>
- Grosjean, François; Ping Li (2013): The Psycholinguistics of Bilingualism. Malden, MA, & Oxford: Wiley-Blackwell.
- James, Carl; Peter Garrett (1992): The Scope of Language Awareness. In: C. James and P. Garrett (eds.): Language Awareness in the Classroom. London: Longman, pp. 3–20.
- Schader, Basil; Nexhat Maloku (2015): Förderung des Schreibens in der Erstsprache (= Reihe «Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht»; Didaktische Anregungen 1). vpod Bildungspolitik (2014): Sonderheft Nr. 188/189 «Die Zukunft des Erstsprachunterrichts» (div. Beiträge).

## 1. Violeta Brakus : à quels problèmes les enseignants LCO doivent-ils faire face ; comment puis-je m’y prendre pour les résoudre ?

Violeta Brakus est originaire de Serbie. Elle travaille en Suisse romande (Lausanne, Crissier, Clarens, Leysin, Neuchâtel) en tant qu’enseignante LCO de serbe.

Les problèmes auxquels les enseignants LCO sont confrontés se posent de diverses manières. J’énumère ici quelques problèmes particulièrement importants.

Dans la formation des enseignants dans les pays d’origine (par ex. dans les Balkans), il n’existe pas de filière les préparant à un travail « extraterritorial » (par exemple, un programme de master qui leur donnerait des qualifications socioculturelles, méthodologiques et didactiques spécifiques). Par conséquent, les enseignants LCO ne sont en général confrontés à ce type particulier d’enseignement qu’à leur arrivée dans le pays d’immigration. Compte tenu de l’évolution des conditions d’organisation de cet enseignement et des élèves LCO pour lesquels l’apprentissage de la langue maternelle s’apparente souvent à celui d’une langue étrangère, les enseignants LCO deviennent inévitablement eux-mêmes des apprenants ; ils doivent improviser, innover, se former et trouver leurs repères dans un nouveau contexte culturel, pédagogique et didactique – le tout parallèlement à leur travail !

Les manuels, cahiers d’exercices, fiches de travail et la littérature pédagogique de notre pays d’origine se fondent sur une approche monolingue et monoculturelle. Pour les enfants migrants, nés dans le pays d’immigration, ces supports sont généralement inadéquats en matière de contenu : ils sont trop riches et trop difficiles d’un point de vue linguistique, et peu applicables dans la pratique parce qu’ils n’ont pas été conçus sur une base bilingue. Il faut également noter un manque de fiches de travail différenciées, de préférence bilingues ou multilingues. Nous aimerions disposer d’un matériel d’enseignement reposant sur les principes de la méthodologie bilingue, accompagné de cahiers d’exercices avec des suggestions pour l’histoire, la géographie, la musique et l’art du pays d’origine.

La place des heures de cours LCO dans l’emploi du temps (en Suisse) est décourageante, puisque ceux-ci ont toujours lieu après les cours ordinaires, souvent aussi après les activités sportives ou autres, sur un créneau situé entre 17h et 20h. Si les élèves viennent, c’est souvent sous la pression des parents plutôt que de leur plein gré, surtout dans les niveaux supérieurs. La forte hétérogénéité des classes (en matière d’âge,

de ressources linguistiques, etc.) ainsi que la discontinuité de l’enseignement (seulement deux heures par semaine) représentent un grand défi pour les enseignants et rendent difficile la planification des leçons. Par exemple, dans une même classe, j’ai des élèves de tous âges, du préscolaire au secondaire. En tant que professeur, j’ai l’impression d’être constamment sur « des patins à roulettes », évoluant entre les différents groupes d’âge et de niveau pendant les cours. Par ailleurs, comme j’enseigne dans différentes écoles et communes en même temps, je suis aussi en permanence « sur les rails », telle une éternelle voyageuse.

Tous ces problèmes contribuent à l’affaiblissement et à l’appauvrissement de l’enseignement traditionnel dans la langue d’origine. Pour une génération d’élèves qui grandit dans un environnement plurilingue, avec des ressources multiculturelles, cet enseignement s’avère inadéquat en termes de contenu et peu attrayant du point de vue organisationnel, en raison de sa déconnexion de l’enseignement général.

Pour moi, en tant qu’enseignante sur le terrain, il serait urgent que les pays d’origine et d’immigration coopèrent mieux. Il faudrait élaborer des stratégies communes et créer une institution pour préserver l’identité linguistique et culturelle des enfants issus de la migration. Dans le cadre d’un travail conjoint d’experts et d’enseignants des deux pays, il conviendrait d’améliorer l’organisation, d’adapter la méthodologie des programmes d’études existants et de retravailler le matériel d’enseignement correspondant. Il devient urgent d’introduire de nouvelles formes d’organisation de l’enseignement, un travail plus dynamique et des supports pédagogiques plus modernes. Outre une formation continue et périodique dans les pays d’origine et d’immigration, il est nécessaire de lancer des projets éducatifs communs, par exemple des projets de recherche et des séminaires spécialisés. Il existe déjà des coopérations isolées, mais le plus souvent uniquement à titre de projets pilotes ou sous une forme inadéquate et à trop court terme.

Après ma formation initiale dans mon pays d’origine, j’ai personnellement découvert les « secrets » de l’enseignement de la langue d’origine au cours de mon travail, j’ai appris dans l’exercice de ma fonction et fait état des problèmes liés à l’enseignement LCO lors de nombreux séminaires, dans mon pays d’origine et en Suisse. J’ai suivi des formations complémentaires, produit des fiches de travail et du matériel bilingue, participé à des projets pilotes d’enseignement LCO et d’écoles suisses. Cependant, pour que l’enseignement LCO puisse réellement et durablement gagner en qualité, il est nécessaire que tous les enseignants se mobilisent et que tous les acteurs impliqués dans ce domaine coopèrent. Enfin, cela suppose également une présence accrue de l’enseignement LCO dans les

médias et dans le discours public pédagogique et scolaire, afin que ses problèmes, tout comme ses opportunités, y soient exposés.

## 2. Yergahem Belay : trois grands défis

Yergahem Belay est originaire d'Éthiopie. Depuis 1995, elle vit à Londres où elle est enseignante LCO de la langue tigrigna depuis 2001.

J'ai commencé en 2002 en tant qu'enseignante LCO d'éthiopien. Dès les trois premières semaines, j'ai été confrontée aux questions et problèmes suivants :

Comment faire face aux attentes des différents groupes (élèves, parents, enseignants des écoles publiques) ? Pour pouvoir commencer à enseigner, nous devons discuter avec les élèves, les diviser en trois groupes et communiquer cette répartition aux parents. C'était difficile, car une répartition en fonction de l'âge n'avait aucun sens : certains élèves (même parmi les plus jeunes) étaient assez bons en érythréen tandis que d'autres (également parmi les plus âgés) ne l'étaient pas. Nous avons donc dû former des groupes en fonction du niveau des élèves dans la langue première, indépendamment de leur âge, ce qui a généré d'autres problèmes.

Quelles approches méthodologiques et didactiques adopter ? Compte tenu de la grande hétérogénéité d'âges au sein des groupes et des différents types d'apprentissages en fonction des diverses maturités, j'ai dû être très créative pour garder l'attention de tous les élèves. J'ai bien vite compris que l'approche interactive était la meilleure.

Comment faire face aux défis concernant les manuels scolaires et le matériel ? Les autorités éducatives éthiopiennes n'ont mis à ma disposition aucun matériel pour enseigner à l'étranger. Seule et sans autre support, il m'était très difficile d'élaborer un programme qui tienne compte des barrières interculturelles et les surmonte. Au début, je me suis appuyée sur les manuels scolaires éthiopiens. Bientôt, j'ai appris à mieux connaître mes élèves et leur cadre de vie, et j'ai réalisé qu'un texte conçu pour l'Éthiopie ne correspondait pas à la situation en Angleterre. Il fallait quelque chose de neuf, thématissant la relation entre les cultures éthiopienne et anglaise. Par la suite, j'ai créé, et je continue aujourd'hui de créer, mon propre matériel sur le thème « Tradition et culture éthiopiennes » afin de sensibiliser les élèves aux questions portant sur leur identité et leurs valeurs culturelles.

Ce travail prend beaucoup de temps, notamment parce que l'approche descendante (top-down approach) utilisée en Éthiopie ne fonctionne pas en Angleterre, et parce que le contenu de nombreux textes est par ailleurs inadapté. J'ai souvent éprouvé de la frustration, mais je suis heureuse d'avoir appris à connaître et à utiliser Internet, comme source de matériel au cours des dernières années.

## 3. Hyrije Sheqiri : ma préoccupation principale du moment

Hyrije Sheqiri est originaire du Kosovo/Kosova. Depuis 1995, elle vit en Suède où elle a été responsable de l'enseignement LCO de l'albanais à Ronneby, Karlskrona et, depuis 2007, à Karlshamn. Le texte qui suit correspond à la dernière partie de son témoignage au chap. 1 B.2.

Actuellement, ma principale préoccupation – que je partage sans doute avec nombre de mes collègues –, c'est la participation du plus grand nombre possible d'élèves aux cours de langue et de culture d'origine. L'enseignement LCO joue un rôle important également dans l'acquisition des connaissances et la réussite scolaire en Suède, la recherche scientifique et pédagogique ne laisse aucun doute à ce sujet. J'espère vivement que nous surmonterons cet obstacle grâce à un engagement accru et à une prise de conscience de la part des parents. En effet, la participation du plus grand nombre possible d'élèves albanais aux cours LCO, qui sont intégrés dans le système scolaire suédois, dépend en réalité presque exclusivement des parents, c'est-à-dire de leur intérêt à ce que leurs enfants apprennent leur langue maternelle, à ce qu'ils apprennent plus facilement les autres matières grâce à cette base et renforcent parallèlement leur identité bilingue et biculturelle. Il s'agit ici d'un double avantage linguistique et culturel puisque les élèves LCO élargissent également leurs compétences et leurs valeurs personnelles à titre individuel. Ils en ressortent plus valorisés et qualifiés à leurs propres yeux et ceux de leur famille, mais aussi vis-à-vis de la société et du pays dans lequel ils vivent, ainsi que de leur pays d'origine lui-même.

Je suis convaincue que cette préoccupation qui est actuellement la mienne – et en même temps celle de beaucoup d'autres enseignants LCO – s'estompera dans un avenir proche grâce au grand engagement et au soutien des parents.

## 4. Trois biographies d'élèves LCO

Gulcan (fille, 8 ans) vit en Angleterre (Rapport de l'enseignante Zuleyha Toprak, Londres)

Gulcan est née en 2006 à Londres. Ses deux parents sont turcs. Elle a une sœur aînée. Son père a quitté le foyer familial quand Gulcan avait cinq ans. Elle en a beaucoup souffert parce qu'ils étaient très proches. Sa mère est une jeune femme souffrant de divers handicaps physiques et mentaux. Bien qu'elle ait vécu plus de dix ans en Angleterre, elle ne parle pas un mot d'anglais. La mère n'a pas de famille en Angleterre. La famille du père vit ici, mais ne subvient pas aux besoins de Gulcan ou de sa sœur.

La mère de Gulcan s'efforce d'emmener ses filles en Turquie pendant les vacances d'été afin qu'elles bé-

nécipier d'un peu d'amour et de soutien de sa famille. Gulcan apprécie d'être avec ses grands-parents et aime passer des vacances là-bas parce qu'elle peut jouer dehors aussi longtemps qu'elle le souhaite. Le vol vers la Turquie est payé par les grands-parents ; d'autres vacances ne sont pas envisageables pour des raisons financières.

Gulcan a été envoyée au cours LCO par sa mère parce qu'on avait remarqué, dans les classes régulières, qu'elle avait besoin d'un soutien spécifique. Selon sa mère, elle a souffert de harcèlement à l'école à cause de son surpoids et parce qu'elle apprend plus lentement que les autres. Elle a peu d'amis à l'école publique, mais elle s'entend très bien avec certains enfants du cours LCO.

Durant son temps libre, elle aime jouer à des jeux vidéo, regarder la télévision et manger. Elle adore les *Littlest Pet Shop Toys* (figurines d'animaux pour jeunes enfants), avec lesquels elle pourrait jouer pendant des heures. Elle prend soin d'eux de façon touchante et se détend de cette manière.

### Aylin (fille, 10 ans) vit en Allemagne

Mon nom est Aylin. J'ai dix ans. En ce moment, je vis avec ma famille à Senden. C'est une petite ville près de Münster dans l'ouest de l'Allemagne. Mes activités préférées sont la musique, la danse et la lecture. De plus, j'aime aller au cinéma. Je passe la plupart de mon temps libre avec mes amies qui vivent dans le même quartier que moi. Mes amis sont surtout allemands et kurdes, quelques-uns sont originaires de Turquie, de Russie, de Pologne, de Bosnie, etc.

Mes parents viennent du sud-est de l'Anatolie, dans la région kurde de la Turquie, ils font partie des Kurdes. Là-bas, ils vivaient dans un petit village qui s'appelle Bahcin. Ce village existe toujours, il est près de la ville de Mardin. Nous appartenons à la communauté religieuse yézidie. J'ai quatre frères et sœurs, j'ai donc grandi dans une grande famille, ce que j'apprécie beaucoup. Parce que nous, les frères et sœurs, nous nous serrons toujours les coudes. Ma famille vit en Allemagne depuis plus de 20 ans. La plupart de mes frères et sœurs sont nés en Allemagne, tout comme moi. J'ai grandi principalement avec les langues kurde et allemande. À la maison, je parle kurde avec mes parents. Cependant, je parle allemand avec mes frères et sœurs.

### Behar (garçon, 17 ans) vit en Suède

Je m'appelle Behar et j'ai 17 ans. Je suis né et j'ai grandi dans mon Kosova natal jusqu'à mon arrivée en Suède, deux mois avant mes dix ans. Je vis ici et suis maintenant en première année de lycée.

La vie au Kosova est très différente de celle qu'on mène en Suède. Au Kosova, il y a beaucoup de pauvreté. En Suède, on a plus d'argent et moins de problèmes. Les écoles aussi sont très différentes. L'école suédoise distribue gratuitement un déjeuner et une boisson alors qu'au Kosova, vous devez payer pour un petit pain et un jus de fruits, qui sont souvent les seuls éléments du repas. Au Kosova, je suis allé à l'école pendant quatre ans. Nous étions 45 élèves pour une enseignante. Ici en Suède, nous sommes seulement 25 élèves par classe et nous avons un enseignant pour chaque matière. J'ai très vite appris le suédois et l'anglais. Depuis la septième année, j'apprends aussi l'allemand.

J'aurais voulu rester au Kosova, mais comme mes parents ont déménagé ici, j'ai dû partir avec eux. Quand je serai un peu plus grand et que j'aurai fini mes études, je retournerai peut-être au Kosova pour y travailler. Nous sommes venus en Suède pour avoir une vie meilleure et pour échapper à la pauvreté.

Au Kosova, la discipline est bien meilleure parce que là-bas les enseignants sont respectés. En Suède, il y a beaucoup d'élèves prétentieux qui sont insolents et n'écoutent pas les enseignants. Aux informations, ils ont dit que la qualité de l'enseignement ici est en baisse. L'éducation et les écoles au Kosova sont bien meilleures, mais l'État n'a pas beaucoup d'argent à investir dans les écoles.

Si un jour j'ai des enfants, je ferai en sorte qu'ils n'oublient pas la langue et la culture albanaises. Je trouve complètement fou qu'un enfant albanais ne puisse pas parler la langue, quand il va au Kosova. Cela n'arrivera pas à mes enfants, c'est sûr !

1. Le chapitre 2 A.6 décrit, à juste titre, l'intégration des enseignants LCO dans le pays d'immigration comme un défi considérable (se séparer du pays d'origine, rechercher un logement, s'orienter dans le contexte social et scolaire du pays d'immigration, etc.) Veuillez échanger vos souvenirs à ce sujet avec deux ou trois de vos collègues et dresser une liste de points qui pourraient faciliter l'intégration de nouveaux collègues.
2. Veuillez réfléchir puis discuter des défis qui furent les plus importants pour vous durant les différentes phases de votre travail quotidien comme enseignant LCO (lors des débuts, au bout de quelques années), et des défis qui perdurent aujourd'hui.
3. Le chapitre 2 A.10 traite des concepts propres à chaque pays en ce qui concerne la gestion de la classe, l'intégration des élèves, leur comportement et la discipline. Avez-vous personnellement vécu de telles expériences ? Comment réagissez-vous si les enfants, dans le pays d'immigration, ont un comportement très différent de ceux du pays d'origine ?
4. Ce chapitre et d'autres soulignent plusieurs fois à quel point les discussions avec les enseignants du système scolaire ordinaire et les visites d'écoles sont importantes et utiles. Veuillez discuter avec vos collègues LCO de vos propres expériences dans ce domaine, de comment utiliser les expériences positives et de comment éviter les mauvaises.
5. Réfléchissez, par groupe de deux ou trois, à ce que vous aimeriez apprendre d'un enseignant (ou d'un représentant) du système scolaire ordinaire local, ou à ce que vous souhaiteriez voir et évoquer lors d'une visite d'école. Élaborez une sorte de fil rouge pour une discussion et planifiez un rendez-vous concret pour une discussion ou une visite.
6. Le chapitre 2 A.5 décrit certaines opportunités et potentialités de l'enseignement LCO. Étudiez et complétez cette liste. Pensez à la façon dont vous pourriez, lors d'une petite présentation, expliquer le potentiel et les avantages de l'enseignement LCO, par exemple à des parents sceptiques ou à des collègues du pays d'immigration.
7. Le chapitre 2 A.8 aborde la façon de traiter les devoirs à la maison et combien il est important que ceux-ci soient stimulants et motivants. Veuillez discuter de la manière dont vous gérez les devoirs. Planifiez au moins deux possibilités concrètes et attrayantes pour les devoirs et suivez-les durant les trois prochaines semaines.
8. Veuillez relire l'un ou l'autre des témoignages des enseignants du chapitre 2 B ou les trois biographies des élèves. Échangez en petit groupe à ce sujet, dites ce qui vous a le plus touché ou intéressé, et pourquoi.





**Points fondamentaux de la  
pédagogie, de la didactique et de  
la méthodologie actuelles du point  
de vue des pays d'immigration**



# 3

## Points fondamentaux pour un bon enseignement : aperçu sommaire

### 3A

#### Contextualisation

Andreas Helmke, Tuyet Helmke

### 1. Introduction

Qu'est-ce qui fait un « bon enseignant » ou une « bonne enseignante » ? La réponse peut considérablement varier en fonction de la tâche considérée parmi toutes celles du métier d'enseignant – enseigner, éduquer, conseiller, diagnostiquer, innover. Mais même si l'on se limite au cœur du métier de l'école, l'enseignement, la réponse ne saurait être simple : (1) ce qui est un « bon » enseignement dépend tout d'abord du critère cible choisi, c'est-à-dire « bon pour quoi ? » : une réussite à court terme à l'école ou bien une réussite à long terme dans les études ou le travail ; compétences professionnelles ou bien compétences clés interdisciplinaires ? (2) Ce qui est « bon » dépend aussi de la perspective, c'est-à-dire « bon » du point de vue de qui ? La recherche en matière d'enseignement montre qu'il existe souvent des différences considérables entre l'auto-évaluation de son propre enseignement, le feed-back des collègues et l'évaluation des élèves (voir chapitre 3 B).

Les réflexions qui suivent portent sur la caractéristique sans doute principale d'un enseignement de qualité, à savoir l'efficacité de l'apprentissage : des décennies de recherche empirique sur l'enseignement et l'apprentissage (*teaching effectiveness*) ont permis de constituer une base solide de connaissances, notamment grâce à l'Étude-Hattie (2012) qui a regroupé l'état de la recherche dans le monde entier sur les conditions de réussite scolaire.

### 2. Caractéristiques d'un enseignement de qualité propice à l'apprentissage

Dans le domaine de la recherche liée à l'éducation, il existe un consensus : les caractéristiques structurelles de l'organisation (l'enseignement à plusieurs classes, la taille des classes, etc.) sont tout aussi peu déterminantes pour la réussite de l'apprentissage que l'utilisation de certaines méthodes (comme l'enseignement frontal ou ouvert).

Ce qui importe, c'est la compétence des enseignants, ce sont des caractéristiques interdisciplinaires de qualité, qui sont pertinentes dans tous les types d'écoles, pour différents groupes d'âge et différentes matières (et aussi pour l'enseignement LCO).

Voyons à présent quels sont les principes d'un enseignement efficace pour l'apprentissage.

#### 2.1 Gérer efficacement la classe : une condition-cadre

Un enseignement efficace requiert certaines conditions-cadres, qui sont résumées sous le terme de « gestion de classe ». Il s'agit notamment : a) d'établir et de respecter strictement un système de règles visant à prévenir les perturbations ; b) d'utiliser le temps d'enseignement pour les processus d'apprentissage (*time-on-task*) ; c) de gérer efficacement les éléments de perturbation, c'est-à-dire de manière aussi discrète que possible ; d) de développer des routines, des signaux et des procédures qui simplifient le déroulement des leçons tout en allégeant la charge de l'enseignant.

#### 2.2 Encourager le traitement de l'information

Un enseignement de qualité repose sur un deuxième grand groupe de caractéristiques comprenant des mesures directes qui visent à promouvoir l'information : il s'agit en effet d'encourager et de faciliter l'acquisition et l'enregistrement des connaissances. À cet effet, on retiendra les aspects énumérés ci-après.

- Clarté

Il convient de se montrer compréhensif et compréhensible vis-à-vis des élèves : cohérence de la matière

présentée, fil rouge reconnaissable, mais aussi précision linguistique avec une diction claire, un discours approprié, une grammaire correcte s'imposent. Il faut énoncer des phrases claires et éviter les termes redondants ou inutiles, les signes d'incertitude (ex. « en quelque sorte », « que sais-je », « disons que », « quasi ») et être suffisamment intelligible (volume sonore, modulation de la voix appropriée, utilisation d'un langage standard, c'est-à-dire éviter un usage excessif du dialecte).

#### • Activation cognitive

Elle constitue le cœur d'un apprentissage efficace et concerne principalement l'acquisition de stratégies et de techniques d'apprentissage, de compétences métacognitives, c'est-à-dire la connaissance et la gestion de son propre apprentissage. L'Étude-Hattie a montré que les scénarios d'apprentissage coopératif, dans lesquels les élèves assument eux-mêmes temporairement le rôle d'enseignant sont extrêmement utiles à l'apprentissage (*reciprocal teaching, peer tutoring, WELL = Wechselseitiges Lehren und Lernen* pour « enseignement et apprentissage réciproques »).

**On se heurte ici à un malentendu largement répandu, selon lequel les enseignants devraient s'en tenir à un rôle de guide ou de modérateur de l'apprentissage. Or, c'est tout le contraire : pour mettre en place ces phases d'apprentissage coopératif et d'acquisition de stratégies d'apprentissage, les enseignants doivent jouer un rôle extrêmement actif.**

Par conséquent, les règles et les méthodes de l'apprentissage coopératif doivent être enseignées et pratiquées de manière approfondie pour pouvoir être efficaces. Ainsi, au cours de l'acquisition de stratégies d'apprentissage, « montrer l'exemple » en pensant à voix haute constitue, entre autres, un moyen particulièrement efficace d'apprendre.

#### • Structuration

Faciliter l'apprentissage par des mesures qui favorisent la reconnaissance des contextes et des liens, par exemple à l'aide de consignes structurantes (présentation, résumé, mise en évidence, planification/aperçu préalable de la tâche d'apprentissage).

#### • Possibilités d'apprentissage non linguistique

Utilisation de multiples possibilités de structures d'apprentissage non linguistiques, en particulier la visualisation (illustrations, représentations graphiques, cartes mentales) et l'apprentissage tourné vers l'action, par exemple sous la forme d'un apprentissage scénique (par ex. « les mathématiques corporelles »).

#### • Consolidation

Multiplier les opportunités d'application, de pratique et de sécurité pour consolider ce qui a été appris et rafraîchir les connaissances antérieures. Il est important d'avoir conscience, en particulier dans le domaine linguistique (en lecture, par exemple) que certaines compétences doivent être automatisées afin qu'aucune capacité mémorielle ne soit inutilement mobilisée. C'est la seule façon de maîtriser des tâches d'apprentissage plus complexes. Cela nécessite un « surapprentissage » jusqu'à l'automatisation, ainsi qu'une « pratique intelligente ».

## 2.3 Encourager la volonté d'apprendre

Les caractéristiques énumérées ci-dessous ont un effet indirect sur l'apprentissage : elles stimulent la volonté d'apprendre qui, à son tour, exerce une influence positive sur l'apprentissage et la performance.

#### • Enseignement tourné vers les élèves

Les enseignants doivent s'efforcer de percevoir les différents processus d'apprentissage de leurs élèves, de voir l'apprentissage à travers le regard de ceux-ci (adoption de perspectives, « empathie cognitive »). Ils tiennent un rôle d'interlocuteurs pour les questions concernant leur matière et les questions transversales, ils accompagnent les élèves dans leurs décisions en fonction de leur âge, et recueillent leurs réactions vis-à-vis de l'apprentissage ainsi que la perception qu'ils ont de l'enseignement.

#### • Climat propice à l'apprentissage

Ce climat se caractérise par un respect mutuel, des rapports aimables et cordiaux et de l'estime de la part de l'enseignant pour ses élèves ainsi que par une atmosphère d'apprentissage détendue dans laquelle on peut rire ou plaisanter – le contraire étant un cadre d'enseignement envisagé comme une « zone sans humour », où il n'y a pas « matière à rire ». Une culture positive de l'erreur est d'une importance primordiale pour l'apprentissage : les erreurs qui surviennent dans les phases d'apprentissage ne sont pas sanctionnées négativement, mais perçues comme l'occasion de repérer les processus d'apprentissage non encore achevés ou défavorables, et d'aider les élèves à y remédier en leur fournissant des retours et des conseils utiles et appropriés. Un temps d'attente suffisant pour les réponses des élèves et une tolérance à la lenteur (« patience ») sont également les éléments d'un climat propice à l'apprentissage.

- Motivation

Tout pédagogue rêve que ses élèves apprennent « tout seuls » et que les tâches associées à l'apprentissage leur procurent du plaisir voire, dans le meilleur des cas, des expériences de bonheur (« expériences de *flow* »). Il serait pourtant naïf, dans le contexte d'un apprentissage scolaire, de s'appuyer exclusivement sur une motivation intrinsèque. Plus les élèves peuvent mettre en œuvre des activités d'apprentissage et rester impliqués, même en cas de difficultés ou d'ennui, mieux c'est. Un enseignement motivant stimule donc aussi des motivations extrinsèques, notamment en abordant l'utilité et l'importance des tâches d'apprentissage (pour la vie quotidienne, pour le monde dans lequel nous vivons, pour la profession ou le futur parcours scolaire). La curiosité (encouragée par une offre variée), la compétition (avec les autres et avec soi-même) et la reconnaissance sociale (appréciation, éloges de personnes de référence importantes, surtout des enseignants et des parents) représentent également des facteurs favorables à l'apprentissage. On oublie souvent que les enseignants sont avant tout motivants par l'exemple qu'ils donnent (« apprendre avec un modèle ») : le plaisir évident et perceptible qu'ils éprouvent à enseigner, leur engagement et leur enthousiasme ont un effet direct (par « contagion émotionnelle ») sur l'envie d'apprendre des élèves.

---

## 2.4 Un enseignement axé sur les compétences

Dans le passé, il suffisait de « traiter un sujet » durant la leçon et de se laisser guider par les manuels scolaires et guides pédagogiques correspondants. Au cours des deux dernières décennies, un changement fondamental s'est produit en faveur d'une orientation vers les compétences. Un enseignement axé sur les compétences obéit à des règles quelque peu différentes d'un cours traditionnel focalisé sur le « traitement de sujets » : programme, tâches et unités d'enseignement sont davantage conçus en fonction du résultat visé, c'est-à-dire permettre une maîtrise vérifiable des compétences. Cela exige de la part de l'enseignant davantage de compétences d'évaluation, c'est-à-dire la connaissance et l'utilisation d'instruments de mesure pour enregistrer les compétences. Dans le cas de l'enseignement LCO, il existe, par exemple, le Cadre européen de référence pour les langues, mais d'autres instruments sont également disponibles pour l'auto-évaluation des compétences à l'écrit (<https://www.uni-marburg.de/sprachenzentrum/lehrangebot/selbstschaetzung>).

## 2.5 Répondre à des besoins d'apprentissage hétérogènes

L'adaptation à des conditions d'apprentissage différentes et en constante évolution constitue un élément fondamental pour un enseignement de qualité, les « conditions d'apprentissage » ne signifiant pas seulement des différences relativement aux connaissances antérieures, mais aussi des caractéristiques liées au milieu culturel et linguistique, des préférences en matière d'apprentissage, des différences de genre et des handicaps (« inclusion »). Le principe de base sous-jacent est celui de l'adaptation (en d'autres termes, les situations d'apprentissage et les tâches doivent être adaptées de la manière la plus optimale possible aux besoins des élèves), ce qui implique la nécessité de varier le contenu et les méthodes, et de moduler la difficulté des tâches et la vitesse d'enseignement selon les circonstances. Il est important, pour le succès des mesures de différenciation et d'individualisation, que celles-ci – comprises uniquement comme méthodes ou techniques – ne représentent pas en soi une valeur ajoutée par rapport à l'enseignement traditionnel. Leur légitimité repose plutôt sur la qualité : dosage, rythme et timing, mais elles doivent surtout se conjuguer aux principes généraux nécessaires à un apprentissage efficace, comme décrits ci-dessus.

**C'est d'ailleurs un mythe de croire qu'une certaine offre d'enseignement serait également bonne ou mauvaise, efficace ou inefficace pour tous les élèves d'une classe – la recherche montre clairement qu'il existe des interactions solides entre les méthodes pédagogiques et les caractéristiques des élèves.**

Ainsi, les élèves ayant des connaissances préalables fragiles et manquant de compétences ont besoin d'une structure de soutien (*scaffolding*)<sup>3</sup>, d'un feedback concis et de structures claires, car face à un enseignement ouvert et un apprentissage par la découverte, ils seraient débordés. En revanche, les élèves avancés, ayant déjà acquis suffisamment de compétences d'apprentissage, profiteront plutôt de scénarios ouverts d'apprentissage.

---

<sup>3</sup> En français, on parle de « la notion d'échafaudage », voir à ce sujet le chapitre 8.5a (note de la traductrice).

### 3. Perspective

Ce ne sont pas des principes ou des variables qui organisent l'enseignement, mais des personnes (des enseignants). Leur personnalité et leur professionnalisme jouent un rôle clair et bien documenté, tout aussi important que le savoir théorique sur les prérequis d'un enseignement efficace. Bien qu'il ne s'agisse pas du sujet central de cet article, un certain nombre de qualités est essentiel à une activité professionnelle réussie, comme l confirment les commentaires des élèves dans la partie 3 B. En Allemagne, les étudiants suivant une formation pour devenir enseignants sont tenus d'avoir au moins pris connaissance du profil requis pour cette profession, que ce soit sur le portail du CCT (Career Counseling for Teachers, voir <http://www.cct-switzerland.ch>) ou sur le portail « Fit für den Lehrerberuf » (Schaarschmidt & Kieschke, 2007 ; <http://www.coping.at/index.php?fit-l-nutzen#>).

Ce dernier test comprend des auto-évaluations et des évaluations externes de 21 caractéristiques relatives aux besoins dans quatre domaines : équilibre mental (capacité à traiter les échecs de manière offensive, tolérance à la frustration, capacité de récupération et de relaxation, stabilité émotionnelle et résistance au stress), activité, motivation et capacité à motiver (plaisir dans les relations avec des enfants et des adolescents, volonté de prendre des responsabilités, humour, besoin de connaissances et d'informations, disposition à travailler dur et dans la précarité, capacité de s'enthousiasmer et idéalisme professionnel), compétence sociale (affirmation de soi dans des situations de communication, sensibilité sociale, sécurité dans les apparitions publiques et amabilité/ chaleur), capacités et aptitudes de base (voix, flexibilité, habileté didactique, aptitude à s'exprimer et à travailler de manière rationnelle).

---

### Indications bibliographiques

- Hattie, John A. C. (2012): *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge.
- Helmke, Andreas (2014): *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (5. Aufl., Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern. Orientierungsband). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Schaarschmidt, Uwe; Ulf Kieschke (Hrsg.) (2007): *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim und Basel: Beltz.

## « Un bon enseignement » du point de vue des élèves LCO : résultats d'un petit sondage

Sur la base des questionnaires des classes LCO de Sakine Koç, Dragana Dimitrijević, Valeria Bovina, Nexhmije Mehmetaj et Nexhat Maloku évalués par Basil Schader.

Un petit sondage informel a été réalisé dans cinq classes LCO en Suisse en tant que complément pratique à la partie A de ce chapitre et à la suggestion de son auteur, le Prof. Helmke. L'objectif était de confronter la vision de la partie A, axée sur la recherche et la science, avec celle des personnes directement concernées, c'est-à-dire les élèves. Qu'est-ce qui fait « un bon enseignant/une bonne enseignante » selon leur point de vue, quelles sont pour eux les caractéristiques d'un bon enseignement ? Ce sondage ne prétend pas être représentatif ni scientifique en ce qui concerne la composition de l'échantillon et les circonstances de son déroulement, de sorte que les résultats ne sont que le reflet d'un ressenti.

Bref aperçu sur le déroulement de la collecte des données : les enseignants LCO participants ont été priés – malheureusement dans les semaines déjà bien remplies précédant les vacances d'été 2014 – de soumettre à leurs classes LCO (ou à l'une d'entre elles), une fiche de questions – remise sous forme de copie originale – avec comme consigne (outre l'indication de l'âge et du sexe) :

Veuillez compléter les amorces de phrases suivantes :

- Pour moi, un bon enseignant/une bonne enseignante est...
- Pour moi, une leçon est réussie quand...
- J'associe les termes « enseignant(e) » ou « enseignement » à...

Quatre classes comptabilisant en tout 76 élèves ont rempli les questionnaires se référant aux enseignants et à l'enseignement en général ; une autre classe a modifié l'enquête de manière autonome et a recueilli les réponses à la question : « Quels sont les critères d'un bon enseignement LCO ? »

Questionnaires avec les trois premières amorces de phrases (voir ci-dessus, quatre classes)	niveau élémentaire (8-9 ans)		niveau intermédiaire (10-12 ans)		niveau avancé (13-15 ans)		Total
	f	g	f	g	f	g	
Cours LCO de turc, canton de Zurich (S. Koç)	7	3	3	1	0	0	14
Cours LCO de serbe, canton d'Argovie (D. Dimitrijević)	4	0	3	3	7	1	18
Cours LCO d'italien, canton de Zurich (V. Bovina)	0	0	6	5	0	0	11
Cours LCO d'albanais, canton du Jura (N. Mehmetaj)	4	0	10	7	10	2	33
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>3</b>	<b>22</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>3</b>	<b>76</b>

Les 29 fiches supplémentaires contenant les réponses à la question sur les critères d'un bon enseignement LCO proviennent de deux classes LCO de Nexhat Maloku à Zurich (uniquement pour les niveaux intermédiaire et avancé). Les informations sur l'âge et le sexe font ici malheureusement défaut.

Dans le récapitulatif ci-après qui reprend les résultats les plus intéressants, nous traiterons en premier lieu les 76 fiches relatives aux phrases à compléter. Pour le classement des réponses, des catégories (p. ex. « mention d'une attitude pédagogique ») et des sous-catégories (p. ex. « est drôle, fait des blagues ») ont été élaborées selon une approche inductive. Les comparaisons systématiques par groupe d'âge, de sexe ou par groupe linguistique ne sont pas possibles en raison de l'insuffisance de la base de données.

« Pour moi, un bon enseignant est un enseignant qui peut m'aider »

(Milos, 10 ans)

Les réponses à l'amorce de phrase « Pour moi, un bon enseignant/une bonne enseignante est... » peuvent être divisées en trois catégories :

	Nb de mentions
● Mention traits de caractère généraux (« sympa », « rigole », « bien »).	<b>26</b> (17f / 9g)
● Mention attitude pédagogique (avec 9 sous-catégories)	<b>76</b> (54f / 22g)
● Mention compétences didactiques et professionnelles (3 sous-catégories)	<b>40</b> (30f / 10g)

Le groupe de traits de caractère suivants : « altruiste, encourageant, patient » est le plus souvent cité pour caractériser un bon enseignant/une bonne enseignante. En deuxième position, viennent les traits de caractère généraux (« sympa » etc., 26 mentions). Presque aussi souvent (25 fois) sont citées les compétences didactiques et professionnelles : « il nous apprend quelque chose » ; suivies par « explique clairement, aide bien » et « est strict, mais sait aussi être drôle » ou « ne gronde pas et ne crie pas » (10 fois chacune).

L'ordre ci-dessus s'applique à tous les groupes ; à l'intérieur d'un même groupe, il varie quelque peu (par exemple, pour les élèves turcs et serbes, les traits de caractère généraux sont les premiers et le trait « altruiste » vient seulement en seconde position).

« Une bonne leçon, c'est quand on apprend quelque chose de nouveau » / « ...c'est quand je comprends »

(Simona, 10 ans ; Rodolfo, 11 ans)

Les réponses à l'amorce de phrase « Pour moi, une leçon est réussie quand... » sont divisées en cinq catégories ou critères avec 0-4 sous-catégories :

	Nb de mentions
● critère efficacité d'apprentissage (« quand j'apprends quelque chose de nouveau »)	<b>35</b> (30f / 5g)
● critère méthodologie et didactique (4 sous-catégories)	<b>35</b> (27f / 8g)
● critère ambiance de la leçon/ de la classe (2 sous-catégories)	<b>17</b> (12f / 5g)
● critère aspects pédagogiques*) (2 sous-catégories)	<b>13</b> (9f / 4g)
● critères aspects sociaux (rencontre avec des amis, pause, etc.)	<b>6</b> (3f / 3g)

\*) Pour le critère des aspects pédagogiques, on trouve souvent des mentions analogues à celles données pour la phrase « Un bon enseignant est... »

L'efficacité d'apprentissage (« j'apprends quelque chose de nouveau ») est le plus souvent mentionnée (35 fois) lorsqu'il s'agit de caractériser une bonne leçon. Avec beaucoup moins de mentions (13 chacune) suivent « si c'est intéressant/cool » et « si l'on s'amuse aussi, si je me sens bien, si l'ambiance est bonne ». En troisième position se trouve la mention « quand on fait des jeux » ; 8 des 10 inscriptions dans cette catégorie viennent des enfants du niveau élémentaire (école primaire). En quatrième position, les mentions des aspects pédagogiques avec 8 entrées chacune : « si l'enseignant explique bien tout » et le critère « enseignement varié ».

Ici aussi, il existe des différences minimales entre les groupes linguistiques ; par exemple, les critères « enseignement varié » et « réalisation de jeux » sont les premiers critères pour les élèves turcs tandis que l'efficacité d'apprentissage arrive en deuxième.



## « L'enseignant LCO doit être un exemple, c'est-à-dire ne pas faire de choses inappropriées »

(Demet, 11ans)

L'amorce de phrase « J'associe les termes ' enseignant(e) ' ou ' enseignement ' à... », a été moins fructueuse que les deux autres. Les mentions ont été réparties en quatre catégories avec 1-5 sous-catégories :

	Nb de mentions
• aspects caractéristiques de l'enseignant (3 sous-catégories)	<b>19</b> (13f / 6g)
• association avec l'attitude pédagogique de l'enseignant	<b>4</b> (2f / 2g)
• professionnalisme, aspects concernant la méthodologie et la didactique (2 sous-catégories)	<b>17</b> (12f / 5g)
• associations diverses (5 sous-catégories)	<b>53</b> (38f / 15g)

L'association de termes la plus souvent évoquée avec « enseignant » est peu précise : « école, apprentissage, matières diverses » (24 fois), suivie de « devoirs, tests, contrôles, notes » (23 fois) et « quelqu'un qui peut nous apprendre quelque chose » (17 fois). Il est très intéressant de noter que dans la catégorie des « traits de caractère », 12 des 19 mentions (« modèle », « respect », etc.) proviennent du groupe albanais du canton du Jura. Ceci rappelle le témoignage de Behar, âgé de 17 ans en Suède, au chapitre 2 B.4, qui a vécu et est allé à l'école au Kosovo/a jusqu'à l'âge de 10 ans : « Au Kosovo, la discipline est bien meilleure parce que là-bas les enseignants sont respectés. Ici en Suède, il y a beaucoup d'élèves prétentieux qui sont insolents [...] ». Toutefois, tirer des conclusions sur les caractéristiques culturelles propres à la notion de respect serait inexact, car cela nécessiterait, bien sûr, un examen bien plus approfondi.

## « Un voyage scolaire à Europapark ! Camper ! »

(Élèves du cours LCO d'albanais)

Les 29 fiches contenant les réponses à la question sur les critères d'un bon enseignement LCO (remplies par des élèves albanais des niveaux intermédiaire et avancé à Zurich) sont beaucoup plus axées sur les aspects méthodologiques et didactiques que les questionnaires mentionnés ci-dessus. Il est intéressant de constater que les formes d'enseignement et d'apprentissage avec lesquelles les élèves sont ma-

nifestement habitués dans les cours ordinaires, sont maintenant aussi exigées dans les cours LCO. Ainsi, plusieurs élèves demandent davantage de jeux ou d'apprentissage ludique, de travail en groupe, d'exposés (en groupe également), un travail sous forme de théâtre scolaire, moins de monoculture didactique (« ne pas faire toujours la même chose [à savoir : lire un texte et répondre à des questions] », des leçons plus passionnantes, des sorties scolaires, des excursions, des visites de musées, ils souhaitent aussi utiliser l'ordinateur comme outil de travail et regarder des films ensemble). De plus, des points similaires à ceux des questionnaires ci-dessus ont été abordés : l'enseignant doit aider/soutenir/avoir plus de temps pour chacun /être plus strict/faire plus de tests, etc.

L'enseignant des classes concernées – un enseignant méritant, à l'engagement reconnu – en tire la conclusion que les élèves devraient et pourraient être davantage impliqués dans la planification des leçons, mais qu'en même temps le créneau étroit de deux heures par semaine, dans des classes à plusieurs niveaux, n'est tout simplement pas propice à la mise en place de l'enseignement idéal.

# 3C

## Pistes pour la réflexion, la discussion et l'approfondissement

---

1. Veuillez noter trois ou quatre idées importantes pour vous dans le texte du chapitre 3 A. Discutez-en si possible par groupe de deux ou trois.
  2. Veuillez faire de même avec les déclarations des élèves au chapitre 3 B. Qu'est-ce qui vous paraît particulièrement important ? Pourquoi ?
  3. Veuillez comparer les témoignages des élèves (chapitre 3 B) au texte de contextualisation du chapitre 3 A : quels sont les points de convergence, quelles sont les contradictions ?
  4. Y a-t-il des caractéristiques liées à l'enseignement de qualité ou à la personnalité de l'enseignant dans le chapitre 3 A qui sont négligeables du point de vue des élèves (3 B) ? Et à l'inverse, certaines déclarations d'élèves sont-elles sans équivalents du côté de la recherche empirique ?
  5. Repensez à votre propre expérience d'enseignement LCO : quelles sont les caractéristiques esquissées dans le texte de contextualisation qui revêtent une importance particulière pour l'enseignement LCO ? Par ailleurs, y a-t-il des caractéristiques en matière d'efficacité d'apprentissage qui, selon vous, ne sont pas pertinentes pour l'enseignement LCO ?
  6. Comparez les principales affirmations des textes de contextualisation aux chapitres 3 (Helmke & Helmke) et 5 (Weidinger) : où y a-t-il des recoupements et de la cohérence ? Où y a-t-il des différences dans la pondération et l'argumentation ?
  7. Quelles caractéristiques, en matière d'efficacité d'apprentissage, considérez-vous comme des points forts chez vous ? Dans quel domaine aimeriez-vous vous améliorer et développer vos compétences ?
- 



# 4

## Points fondamentaux de la pédagogie actuelle dans les pays d'immigration I : éléments de consensus « idéologiques »

### 4A

#### Contextualisation

Judith Hollenweger, Rolf Gollob

### Faire face à la diversité et accepter l'autre

#### 1. Introduction

Dans les principaux pays d'immigration d'Europe occidentale, centrale et septentrionale, dont il est question dans ce manuel, il existe un large consensus sur un certain nombre de points et postulats pédagogiques et idéologiques. Il s'agit notamment des postulats de l'égalité des chances, de la justice entre les genres (cf. 4 B. 2 égalité des filles et des garçons), de l'éducation à la démocratie, de l'appréciation de la pluralité et de la diversité au sens culturel et linguistique (cf. 4 B.3), et du traitement non idéologique des sujets et des contenus. Bien entendu, nombre de ces points sont également acceptés et mis en œuvre dans certains ou dans tous les pays d'origine. Compte tenu du contexte dans lequel ce manuel est utilisé – comme outil d'orientation pour les enseignants LCO dans les pays d'immigration – nous nous limiterons aux normes et aux points fondamentaux acceptés dans ces pays.

Les explications qui suivent traitent de plusieurs points fondamentaux et des principales exigences ; d'autres aspects seront présentés aux chapitres 5 et 9.

#### 2. Attentes de la société vis-à-vis de l'école

L'éducation donne aux citoyens les moyens de participer de manière autonome à la vie en société, de la façonner et de l'enrichir. Les efforts en matière d'éducation doivent donc toujours être compris dans le contexte des conditions et des développements sociaux, politiques et économiques. Les États ont par ailleurs des idées différentes concernant la durée et le type d'éducation nécessaires selon chaque individu.

Doit-on voir d'un œil critique le fait que les filles ne suivent pas de formation complémentaire après leur scolarité obligatoire ? Dans quelle mesure l'école devrait-elle se démener pour une fréquentation scolaire régulière, si les parents de certaines cultures ou couches de la population estiment que cela n'est pas important ? Le Département de l'éducation doit-il prendre des mesures si les enfants des minorités n'accèdent pas à l'enseignement supérieur ?

Si la participation de certains groupes sociaux à l'organisation de la société n'est pas souhaitée ou considérée comme insignifiante, on investit alors généralement moins dans la formation de ces groupes. La structure sociale n'est donc pas modifiée et, partant, les inégalités existantes sont transmises à la génération suivante.

En revanche, si la position sociale n'est plus uniquement déterminée par la famille et l'origine, alors l'avenir est fondamentalement ouvert pour l'individu (Hradil, 2008, p. 89). C'est aujourd'hui l'une des préoccupations majeures des sociétés démocratiques, qui mettent plus l'accent sur le développement durable des ressources humaines que sur l'exploitation des ressources naturelles. L'éducation augmente alors la mobilité sociale et ouvre des possibilités de promotion sociale. Assurer la meilleure éducation possible pour tous les enfants et les jeunes est donc un enjeu très important dans les sociétés post-industrielles. Si une valeur ajoutée élevée est obtenue grâce à des employés hautement qualifiés, la société a tout intérêt à permettre à tous les jeunes talents d'avoir accès à la meilleure éducation possible. Des citoyens bien formés auront aussi envie de participer à la vie politique. Ainsi, le contrôle politique, social et économique ne peut plus être entre les mains d'une petite élite ; tous les membres de la société doivent assumer la responsabilité du bien-être de tous (Turowski, 2006, p. 447).

En Europe occidentale, centrale et septentrionale, tous les pays d'immigration sont des démocraties ayant une conception plus ou moins libérale de l'État, qui repose à la fois sur la responsabilité individuelle et sur la volonté des citoyens de contribuer à son organisation. Selon le type de démocratie (directe, représentative, etc.), les problèmes sont abordés sur le plan local ou central, et des solutions locales ou nationales sont élaborées. En Suisse (à titre d'exemple de démocratie

directe), les cantons les mieux lotis font preuve de solidarité avec les plus pauvres par le biais de transferts financiers ; les systèmes de sécurité sociale assurent la subsistance des plus faibles. C'est ainsi qu'un équilibre se crée et qu'un vivre ensemble est possible entre les différents groupes, langues et régions culturelles. Indépendamment de l'État, dans la plupart des pays, de nombreuses personnes s'engagent pour la société civile. Ainsi, beaucoup d'associations sont actives dans le domaine social et soutiennent d'autres personnes. Elles fournissent une assistance et une aide lorsque les problèmes existants ne relèvent pas de la compétence de l'État, ou quand les problèmes ne peuvent être résolus efficacement par l'intervention de celui-ci (Emmerich, 2012).

Dans la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, l'école primaire publique obligatoire a été créée dans de nombreux pays, ce fut également le cas dans le canton de Zurich (loi scolaire de 1832). L'État a ainsi pris la responsabilité de l'éducation de tous les enfants issus de toutes les classes sociales. La fierté des communes et des cantons à l'égard de cette nouvelle tâche est encore visible aujourd'hui dans les bâtiments scolaires représentatifs de cette époque. Il s'agissait alors de lutter contre le travail des enfants et de transmettre des connaissances de base ; aujourd'hui, les tâches sociales et la mission de l'école sont devenues plus complexes. Si, auparavant, les missions de l'école et de la famille étaient clairement distinctes (formation / éducation), elles sont désormais plus étroitement imbriquées et doivent se soutenir mutuellement. Un principe demeure toutefois : assurer la cohésion de la société et la qualification des enfants et des jeunes (Tröhler & Hardegger 2008).

C'est à la lumière de ce contexte social et historique qu'il faut appréhender les efforts éducatifs actuels dans les pays d'immigration mentionnés.

**Dans le sens de l'égalité ou de la similarité des chances, l'école doit non seulement veiller à ce que tous les élèves, quelle que soit leur origine, reçoivent la meilleure éducation possible, mais aussi transmettre des valeurs sociales et sociétales. La polyphonie de la population d'aujourd'hui se reflète également dans la vie quotidienne de l'école ; tous les acteurs sont appelés à y apporter une contribution constructive.**

La préservation des valeurs et la reconnaissance sont des principes fondamentaux. Ils exigent une approche active et respectueuse de la diversité culturelle et linguistique. C'est une question de mise en œuvre de principes et de solidarité, dans l'intérêt de l'individu et du bien-être de la communauté, sur fond d'exigence et d'encouragement. Comme l'affirme Prisching (2008, p. 226), « l'éducation est une entreprise multidimensionnelle, et les dimensions doivent se surveiller mutuellement ». Cet objectif doit être atteint d'une part en développant davantage l'école et, d'autre part, en garantissant les droits individuels de tous les élèves.

### 3. Vivre la démocratie : qu'est-ce que cela signifie pour l'école ?

Lorsqu'on parle de la démocratie en relation avec l'école, on pense généralement d'abord à des questions concernant les contenus pédagogiques envisageables. Que doivent apprendre les élèves, que doivent-ils savoir sur les structures de la démocratie ? Quels contenus ont leur place dans quelles matières ? La connaissance déclarative est ici au premier plan : il s'agit de la connaissance des faits de la démocratie, c'est-à-dire de « savoir que... ». Ensuite, la question de la participation des élèves à l'organisation scolaire est évoquée : le cadre juridique des représentants d'élèves, la participation formelle des enseignants ou la représentation des parents dans divers comités. Il s'agit ici des moyens : « savoir comment... », c'est-à-dire la connaissance des procédures, ou la connaissance et l'organisation de lignes d'action démocratiques. Mais la démocratie constitue aussi une valeur en soi, un objectif évalué positivement dans tous les pays d'immigration d'Europe occidentale et du nord.

**Une école démocratique veut que les élèves développent une relation positive avec la démocratie. Ils doivent être capables d'acquérir des convictions démocratiques et l'école doit aider les apprenants à devenir eux-mêmes des personnes démocrates.**

C'est donc aussi une question de volonté et d'aptitude à utiliser de façon responsable les principes démocratiques fondamentaux dans l'organisation de la vie.

Lorsque nous discutons de démocratie dans le cadre de l'école (ce qui inclut bien sûr aussi l'enseignement LCO), deux aspects sont incontournables : le contenu des leçons d'une part, les structures et processus existants au sein de l'école d'autre part. La question des valeurs et des attentes est toujours primordiale, et celles-ci sont exprimées et vécues d'une manière unique dans chaque école et chaque cours LCO (Retzl, 2014).

Par conséquent, la démocratie est un état de fait qu'il convient de décrire. Elle constitue en outre une valeur que nous voulons représenter par conviction et mettre en pratique en classe. Le contenu peut être transmis, des heures peuvent être attribuées et les résultats d'apprentissage vérifiés. Cependant, mettre les valeurs sur un pied d'égalité avec les faits serait une grave erreur : si les valeurs sont enseignées comme contenu de cours, on passe à de l'endoctrinement. Les valeurs reposent sur l'expérience. La démocratie en tant que valeur dépend impérativement de cette expérience. Une leçon, une école qui ne rend pas ces valeurs tangibles dans la conception même du cours devrait finalement renoncer à enseigner la démocratie en tant que réalité de la vie (Krainz, 2014).

On se méprendrait en exigeant des écoles qu'elles simulent la démocratie. Elles ne peuvent pas et ne doivent pas le faire. L'école repose sur une structure claire et des rôles nettement répartis. C'est un instrument de la démocratie en même temps qu'un espace de vie pour les futurs esprits démocrates : la responsabilité et la participation y sont vécues et pratiquées d'une manière adaptée à l'âge, au développement et à la situation. En d'autres termes, les élèves doivent acquérir un habitus démocratique au cours de leur scolarité (y compris dans les cours LCO !) qui se prolongera au-delà de l'école. Pour la mise en œuvre concrète, il convient de choisir des domaines d'action dans lesquels les compétences démocratiques des individus et la qualité démocratique des écoles peuvent être développées et expérimentées.

Dans le contexte scolaire, le cours est bien sûr d'une grande importance. Il est perçu par les apprenants comme un lieu et un cadre, destinés à expérimenter les processus de négociation et les feedbacks, un lieu de coopération où les apprenants et les enseignants interagissent dans un esprit de reconnaissance mutuelle. Les droits de l'homme et de l'enfant, par exemple, sont des éléments constitutifs d'une pratique scolaire motivée par l'éducation démocratique (cf. les liens dans les indications bibliographiques).

Les projets scolaires sont parfaitement adaptés pour permettre une planification en commun, une participation égale, une organisation bien coordonnée, une évaluation transparente. Les projets qui s'inscrivent dans une approche de l'apprentissage par l'engagement, appelé apprentissage par le service (*service learning*), sont souvent précieux du point de vue de la pédagogie de la démocratie (ex. : projet commun d'exposition et de vente d'artisanat au profit d'un projet d'aide). Quels que soient le contenu et le but choisis, le processus de formation doit toujours être au centre, car il est déjà en lui-même propice à la démocratie. De tels projets permettent aux étudiants de réaliser des expériences et des performances personnelles et doivent être documentés et certifiés dans la mesure du possible, sous la forme d'un portfolio.

Une unité scolaire entière ne peut être conçue démocratiquement à partir de la base sans changement majeur. Le pouvoir est légitimé, les solutions sont recherchées ensemble par la communication, la délégation et la représentation. Toutefois, l'école s'ouvre aussi à la société et montre aux apprenants comment relier une action significative au monde actuel grâce à un cours accompagnant un projet. Ces projets communautaires se caractérisent par le fait que l'action active devient le sujet du cours. La meilleure solution consiste à discuter avec des collègues locaux pour s'informer sur la mise en œuvre des principes démocratiques dans le pays, dans l'éducation et dans l'école où travaillent les enseignants LCO, ainsi que sur le matériel pédagogique utilisé.

Concernant le matériel le mieux adapté à une utilisation dans l'enseignement LCO ou pour des projets généraux, nous renvoyons à la série EDC / HRE « Living Democracy » du Conseil de l'Europe qui, selon les volumes, a déjà été publiée dans 10 langues différentes ; elle peut être obtenue sous forme de livre ou téléchargée gratuitement sur Internet ([http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Resources/Resources\\_for\\_teachers\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Resources/Resources_for_teachers_en.asp)).

---

## 4. Vivre la pluralité ensemble : diversité et inclusion

Comme l'a montré le chapitre 4 A.3, l'éducation doit non seulement permettre aux jeunes de développer leur personnalité, mais aussi les impliquer activement dans la formation de la société. Une société démocratique se nourrit de sa polyphonie, de la confrontation avec les opinions d'autrui et de l'inclusion de tous dans la recherche de solutions viables. Mais elle vit aussi de l'engagement de chacun à comprendre ce que signifie l'État, quelles sont les valeurs communes, et à respecter les intérêts des minorités. Il en résulte des tensions entre diversité et égalité dans tous les domaines de la vie, qui doivent être traitées de manière constructive. L'école publique, en tant qu'institution de l'État, ne peut échapper à cette dynamique et est appelée à développer une manière significative d'y faire face. Elle a pour mission de contribuer à la cohésion sociale de la société tout en garantissant le droit personnel de chaque enfant à l'éducation. La diversité et l'inclusion sont donc des concepts centraux pour traiter des différences à l'école (Ainscow et al., 2006).

L'utilisation du terme « inégalité » équivaut à souligner et évaluer les différences tandis que les termes « différence » et « diversité » reconnaissent les différences sans inclure la notion d'évaluation. La catégorie de la diversité, qui est généralement acceptée dans les discussions actuelles, suppose une confrontation consciente avec la différence et la pluralité. Des caractéristiques telles que le sexe, l'âge, la nationalité, l'origine ethnique, la langue, la situation sociale, l'orientation sexuelle, l'état de santé ou le handicap servent à décrire la diversité. Cela ne signifie pas pour autant que les minorités doivent seulement être tolérées et forcées à s'adapter ou à s'assimiler ; il faut au contraire qu'elles participent, et aident à la résolution d'éventuels problèmes. Le terme « inclusion » fait référence à ce processus et vise principalement à surmonter les problèmes et les difficultés d'apprentissage et de participation à l'école. Si avec la notion d'« intégration », on attend principalement une capacité d'adaptation de la part des minorités, le concept plus actuel d'« inclusion » exige une contribution active de tous à une solution commune (Vojtová, et al., 2006). Une école inclusive aborde donc activement la question de la diversité et assure un accès équitable à l'éducation pour

tous. En même temps, elle a des exigences élevées envers elle-même en matière de qualité, et des attentes élevées envers tous les élèves (Nasir et al., 2006).

Pourquoi les élèves issus de l'immigration sont-ils visés par des mesures éducatives spéciales à une fréquence supérieure à la moyenne ? Comment se fait-il que les jeunes socialement défavorisés ne retiennent à la fin de leur scolarité, qu'une faible part de ce qui leur a été inculqué ? Pourquoi reste-t-il encore souvent beaucoup de chemin à parcourir pour parvenir à l'égalité des chances ou simplement à une similitude (cf. aussi chapitre 4 B.1) ? Pourquoi les ambitions des parents en matière d'éducation ont-elles une influence déterminante ? Ces questions sont fondamentales pour que l'école et l'enseignement évoluent vers une école inclusive. À titre d'exemple, la nouvelle loi sur l'école publique dans le canton de Zurich a permis la mise en place de mesures éducatives spéciales en faveur de l'intégration en vue de contrecarrer les conséquences négatives de la promotion ségrégative. Certaines écoles s'appuient sur des groupes d'apprentissage mixtes en termes d'âge ou de niveau afin de parvenir à une plus grande personnalisation de l'enseignement. En créant des comités de parents et en intensifiant la collaboration avec eux, les écoles tentent d'établir un réseau durable de responsabilité partagée pour tous les élèves. Le projet « Paysages éducatifs » de la Fondation Jacobs et de la Direction de l'éducation du canton de Zurich (cf. liste de liens dans les indications bibliographiques) va plus loin et comprend également des entités extrascolaires. Très concrètement, il s'agit aussi d'éliminer les obstacles et les entraves existants, tels ceux que rencontrent aujourd'hui encore quotidiennement les enfants handicapés.

Une école inclusive est non seulement en constante évolution, mais elle s'engage aussi chaque jour pour le respect des droits individuels de tous les enfants et adolescents. Elle se fonde non seulement sur les droits de l'enfant des Nations Unies, mais aussi sur ceux des personnes handicapées reconnus par la Convention relative à ces derniers. La plupart des pays d'immigration d'Europe occidentale et septentrionale ont signé et ratifié ces deux conventions, lesquelles garantissent la gratuité de l'éducation pour tous les enfants et les jeunes, tout en appelant les écoles à compenser les désavantages liés à l'origine, au handicap ou aux problèmes de santé. En principe, l'offre éducative doit être adaptée aux besoins de l'enfant, car l'égalité des droits ne signifie pas offrir la même chose à tous. Les enseignants d'aujourd'hui doivent être capables d'abandonner cette « homogénéité présumée » en faveur d'une compréhension plus personnalisée de l'apprentissage. Ce faisant, il est nécessaire qu'ils évaluent en particulier leur propre conception de la justice (Bloch, 2014).

Les enseignants LCO peuvent apporter une contribution précieuse aux objectifs de l'égalité des chances et de l'inclusion par rapport à leurs élèves. Elle peut se traduire d'une part dans la salle de classe elle-même par un encouragement ciblé et une orientation vers l'apprenant (cf. aussi chap. 5 A.2), et d'autre part en dehors de la classe par des discussions avec les parents et les enseignants des cours ordinaires (cf. chap. 12).

---

## 5. L'enseignement et l'apprentissage comme processus commun de résolution de problèmes

Si les élèves ne font plus exactement la même chose en même temps, l'enseignant ne peut plus compter uniquement sur un manuel scolaire et un programme fixe. La personnalisation et la démocratisation de l'éducation décrites ci-dessus se reflètent non seulement dans la manière dont les enseignants aménagent leurs cours, mais aussi dans les matériels et programmes d'enseignement des pays d'immigration d'Europe occidentale, centrale et septentrionale. Lors de la conception des leçons, il faut veiller à ce que les élèves reçoivent certes des séquences guidées, mais aussi des possibilités d'apprentissage autonome (Kiper & Mischke, 2008). Les manuels proposent des tâches de plus en plus complexes requérant la réalisation d'activités qui varient en fonction des formes sociales et des outils à disposition. Les plans d'études actuels – comme le plan d'études 21 en cours d'élaboration pour les cantons germanophones de Suisse – sont axés sur les compétences à acquérir et à appliquer dans des situations variables. Au lieu d'émettre des directives claires sur les apports, c'est-à-dire sur ce qui doit être proposé aux élèves, on se concentre de plus en plus sur les performances, c'est-à-dire sur les résultats de l'apprentissage (cf. aussi chapitre 5 A.1).

**Selon la définition actuelle et largement acceptée, l'apprentissage est considéré comme un processus actif et interactif. Bien que les premières conditions préalables à l'apprentissage soient créées par l'apport d'informations, il faut que l'apprenant fasse de son côté des efforts de compréhension.**

Il convient d'établir des liens entre les connaissances en vue de résoudre des questions complexes. Une fois une tâche terminée, le travail accompli doit être contrôlé et évalué. Il est nécessaire que l'enseignement et l'apprentissage se complètent pour contribuer de concert à résoudre les problèmes. L'enseignant aide les élèves à choisir des questions et des sujets appropriés à leur âge et intérêts, à mieux comprendre le problème ; ils les incitent à s'y atteler et à le résoudre. L'information, les connaissances et les compétences requises pour sa résolution résultent d'une démarche commune ; l'enseignant soutient au-

tant que nécessaire et offre des aides structurantes. Une fois les fondations posées, la phase de planification concrète commence. Si le chemin vers l'objectif a été trouvé, l'élève effectue les actions appropriées et vérifie le résultat obtenu. Les processus d'enseignement-apprentissage s'imbriquent et leur interaction propose aux élèves une aide structurante, un soutien autonome et un sentiment d'appartenance adaptés à leurs besoins (Rohlf, 2011). Bien entendu, tout ceci s'applique également à l'enseignement LCO et peut être mis en œuvre aussi bien dans ses cours que dans les cours ordinaires.

Les difficultés d'apprentissage et d'interaction peuvent survenir à tout moment et doivent être résolues le plus rapidement possible avant que les enfants ne se découragent ou que des modèles d'interaction négatifs ne se fixent dans leur esprit. Les problèmes liés à la variante standard et à la compréhension écrite dans la première langue sont particulièrement fréquents dans l'enseignement LCO, car de nombreux élèves ne parlent que dans une variante dialectale et lisent ou écrivent à peine dans la première langue (voir aussi chapitre 8). Ici, la capacité de l'enseignant à repérer rapidement les difficultés et à les identifier correctement est essentielle.

Dès le début, il est primordial de prendre en compte les éléments susceptibles de causer des préjudices à un enfant dans son apprentissage. Souvent, la cause sous-jacente réside dans le fait que l'enfant n'a pas encore acquis certaines compétences, qu'il est habitué à d'autres styles d'interaction ou qu'il utilise des stratégies d'apprentissage différentes (à la maison ou dans les cours ordinaires). Si les enfants présentent des problèmes persistants à l'école malgré une offre éducative personnalisée, des entretiens sur la situation scolaire sont alors organisés (cf. liste de liens dans les indications bibliographiques, le terme variant en fonction des régions). Leur but est de rassembler les points de vue de toutes les personnes concernées, d'analyser la situation de l'enfant et de fixer des objectifs communs qui serviront ensuite de base à la mise en œuvre de mesures. En fonction des résultats de l'entretien sur la situation scolaire, un programme éducatif personnalisé sera établi. Après une période définie d'un commun accord, un nouvel entretien aura lieu au cours duquel on vérifiera que les objectifs ont été atteints. Le recours à un entretien pour évaluer la situation scolaire est également fréquent lorsque les élèves ont besoin de cours dans la langue nationale en tant que seconde langue. Il va sans dire que les enseignants LCO sont de précieux partenaires lors de tels entretiens.

La personnalisation accrue de l'éducation décrite ici signifie également que le potentiel de l'enfant est pleinement reconnu et valorisé par l'école et l'enseignant. En d'autres termes, ce ne sont plus seulement les caractéristiques ou les compétences individuelles considérées comme « utiles à l'enseignement scolaire » qui sont prises en compte.

Pour que l'individu soit en mesure d'agir en tant que personne responsable au sein d'une société ouverte, il faut promouvoir toute la palette de ses talents. Cela inclut également une meilleure utilisation des ressources dont dispose l'enfant, y compris sa langue maternelle, ses antécédents culturels spécifiques et son expérience de vie à ce jour.

Contrairement au concept d'« individualisation » souvent mal compris, la « personnalisation » ne vise pas à proposer une éducation à part, mais à prendre en compte l'enfant en tant que personne, ainsi que ses droits, ses responsabilités et ses devoirs (OECD, 2006). Tous les enfants et adolescents doivent être considérés comme de valeur égale (Emmerich & Hormel, 2013). L'accent n'est pas mis sur leur utilité en tant que bons élèves, mais sur les compétences qu'ils acquièrent et développent. Les termes « diversité » et « inclusion » décrivent de manière exhaustive le processus de changement présenté ici. Sans reconnaissance de la différence, l'inclusion devient une mesure coercitive, mais sans inclusion, la diversité est synonyme d'arbitraire et d'indifférence. Il est impératif que l'école démocratique associe ces deux concepts pour dessiner la voie de l'avenir, qui doit par ailleurs être tracée de manière conjointe par toutes les personnes concernées et impliquées.

## Indications bibliographiques

- Ainscow, Mel; Tony Booth; Alan Dyson (2006): *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Bloch, Daniel (2014): *Ist differenzierender Unterricht gerecht? Wie Lehrpersonen die Verteilung ihrer Förderbemühungen rechtfertigen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Emmerich, Johannes (2012): *Die Vielfalt der Freiwilligenarbeit. Eine Analyse kultureller und sozialstruktureller Bedingungen der Übernahme und Gestaltung von freiwilligem Engagement*. Münster: Lit-Verlag.
- Emmerich, Marcus; Ulrike Hormel (2013): *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hradil, Stefan (2008): *Sozialstruktur und gesellschaftlicher Wandel*. In: Oscar W. Gabriel; Sabine Kropp (Hrsg.): *Die EU-Staaten im Vergleich. Strukturen, Prozesse, Politikinhalt* (3<sup>e</sup> éd.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 89–123.
- Kiper, Hanna; Wolfgang Mischke (2008): *Selbstreguliertes Lernen – Kooperation – Soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krainz, Ulrich (2014): *Religion und Demokratie in der Schule. Analysen zu einem grundsätzlichen Spannungsfeld*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nasir, Na'ilah Suad; Ann S. Roseberry; Beth Warren; Carol D. Lee (2006): *Learning as a Cultural Process. Achieving Equity through Diversity*. In: R. Keith Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Learning Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 489–504.
- OECD (2006): *Personalising Education*. Paris: OECD.
- Retzl, Martin (2014): *Demokratie entwickelt Schule. Schulentwicklung auf der Basis des Denkens von John Dewey*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rohlf, Carsten (2011): *Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prisching, Manfred (2008): *Bildungsideologien. Ein zeitdiagnostischer Essay an der Schwelle zur Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tröhler, Daniel; Urs Hardegger (Hrsg.) (2008): *Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule*. Zürich: NZZ Verlag.
- Turowski, Jan (2006): *Voraussetzungen, Differenzen und Kongruenzen Sozialer Demokratie*. In: Thomas Meyer; Jan Turowski: *Praxis der Sozialen Demokratie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 447–485.
- Vojtová, Vèra; Wolf Bloemers; David Johnstone (2006): *Pädagogische Wurzeln der Inklusion*. Berlin: Frank & Timme.

## Liens

- Centre of Human Rights Education, Lucern University of Teacher Education: <http://www.phlu.ch/en/dienstleistung/centre-of-human-rights-education>
- Children's Rights, Oxfam Education: <http://www.oxfam.org.uk/education/resources/childrens-rights>
- Compasito. Manual on human rights education for children: <http://www.eycb.coe.int/compasito>
- Projekt Bildungslandschaften Jacobs-Stiftung: <http://bildungslandschaften.ch>
- Teaching Human Rights. Practical activities for primary and secondary schools. United Nations: <http://www.ohchr.org/documents/publications/abcchapter1en.pdf>
- Training and Education Materials, Human Rights Education Series, United Nations High Commissioner for Human Rights: <http://www.ohchr.org/en/publicationsresources/pages/trainingeducation.aspx>
- Verfahren Schulische Standortgespräche, Bildungsdirektion Kanton Zürich: [http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb\\_und\\_unterricht/sonderpaedagogisches0/ssg/formulare\\_ssg.html](http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/sonderpaedagogisches0/ssg/formulare_ssg.html)



## 1. Attila Ender : Réflexions sur l'égalité des chances, la compétence interculturelle et l'éducation à la démocratie

Attila Ender est originaire de Turquie. Il vit depuis 33 ans à Vienne, où il est enseignant LCO de turc, et travaille comme agent de probation bénévole.

Si la composition de la classe et de l'atmosphère de l'école est déterminante, il est néanmoins possible de dégager de nombreuses généralités concernant la vie scolaire quotidienne et les victoires et les défaites pédagogiques d'un enseignant de langue maternelle. Je me limiterai à trois aspects.

### Égalité des chances

Dans la vie scolaire de tous les jours, il est rare qu'on puisse vraiment parler d'égalité des chances. La plupart des familles d'origine turque vivent dans de petits appartements défraîchis et bon marché. Dans quasiment aucun, je n'ai vu de livres ni d'instruments de musique. En revanche, presque tous sont équipés d'un téléviseur surdimensionné.

La plupart des parents ne parlent pas du tout ou mal l'allemand. À quelques exceptions près, les mères sont femmes au foyer. En raison de leurs propres difficultés à maîtriser la langue du pays d'accueil, elles ne sont guère en mesure d'aider leurs enfants dans les matières scolaires.

Cela signifie que, concernant le foyer parental, il n'est pas question d'égalité des chances avec les enfants autrichiens de la classe moyenne. Le soutien compensatoire offert par l'école ou l'enseignement LCO est donc d'autant plus important.

En réaction, j'ai lancé avec une collègue, il y a quelques années, un « projet pour les mères » qui a connu un vif succès. Nous avons effectué des visites à domicile à intervalles réguliers et discuté de sujets pédagogiques importants. Une fois levé le scepticisme initial, les mères se sont ouvertes et ont participé avec intérêt. Deux d'entre elles ont même suivi un cours d'allemand afin de mieux aider leurs enfants.

### Promotion de la compétence interculturelle

À cet égard, il est important de mentionner le rôle des mosquées locales et des associations religieuses. Au cours des 10 à 15 dernières années, la plupart d'entre elles ont exercé une influence sur de nombreux parents pour des raisons politiques et financières. En conséquence, une vision fondamentaliste du monde a émergé chez nombre d'entre eux. Cette vision du monde éloigne beaucoup d'enfants de leurs camarades de classe et la tendance à l'auto-isolement prend temporairement des proportions douloureuses.

Pour lutter contre ce phénomène, en tant qu'entraîneur de football de l'école, je forme des équipes « mixtes » afin de créer une nouvelle identité de groupe (corporate-identity) et de nouveaux points communs.

### Éducation à la démocratie

Je pense que ce sujet est le point d'aboutissement de tous les efforts. Une éducation réussie à la démocratie pourrait résoudre la plupart des problèmes actuels. Cependant, comme les parents étaient pour l'essentiel de simples agriculteurs avant l'immigration, ils n'ont pas toujours un raisonnement démocratique.

Pour sensibiliser les élèves à la démocratie, j'utilise souvent des jeux de rôle, en l'occurrence des jeux de décision (ex. : peut-on décider seul ou chacun peut-il donner son opinion ?). Ou bien nous faisons des jeux portant sur les rôles des femmes et des hommes et arrivons à la conclusion que les deux sexes devraient avoir les mêmes droits. Ces pratiques divertissent énormément les enfants ; sans aucun doute, elles sont également importantes sur le plan éducatif.

## 2. Nexhmije Mehmetaj : Plan détaillé d'une double leçon sur le principe de l'égalité entre les sexes/les genres pour trois groupes d'âge et de niveau différent

Nexhmije Mehmetaj est originaire du Kosovo/a. Depuis 1993, elle vit dans le canton du Jura, en Suisse, où elle a introduit et gère encore aujourd'hui l'enseignement LCO d'albanais ; elle est également l'auteure de textes et de supports pédagogiques.

### Thème et objectif global pour les trois groupes :

Sensibilisation à l'égalité des sexes et aux questions de genre (égalité des garçons et des filles, des hommes et des femmes). En outre, présence d'objectifs linguistiques et sociaux spécifiques pour chaque niveau.

### Contenu et objectifs pour les trois groupes d'âge et de niveau :

- Niveau élémentaire (1<sup>re</sup> – 3<sup>e</sup> années) : thème : « Les filles aussi jouent au football » (extrait du manuel pédagogique pour l'enseignement LCO de l'albanais : *Moi et les autres I*). Objectifs éducatifs : faire prendre conscience et discuter des idées et des préjugés liés au genre et à la répartition des rôles. Objectifs linguistiques : travail des compétences en lecture et expression, travail sur un usage conscient de la grammaire et de la syntaxe.
- Niveau intermédiaire (4<sup>e</sup> – 6<sup>e</sup> années) : thème « Droits et devoirs des garçons et des filles dans notre classe », fiche de travail avec des pistes de discussion. Mêmes objectifs que ci-dessus, en lien avec leur propre situation en tant qu'élève.
- Niveau avancé (7<sup>e</sup> – 9<sup>e</sup> années) : thème « Nos droits en tant qu'enfants et adolescents », traité au moyen d'une copie de la Charte des droits de l'enfant (sélection de 9-12 droits). Mêmes objectifs que ci-dessus ; dans le domaine linguistique, l'accent est mis sur l'analyse, la conceptualisation et la rédaction de textes.

### Déroulement de la double leçon

Gris = activités auxquelles l'enseignant participe.

Durée	Niveau élémentaire / Niveau I	Niveau intermédiaire / Niveau II	Niveau avancé / Niveau III
10 min	Introduction commune au sujet ; discussion dirigée : qu'est-ce qui est propre aux garçons, qu'est-ce qui est propre aux filles ; est-ce vrai pour tout ? (pistes de discussion préparées par l'enseignant)		
5 min	Explication des tâches pour les élèves des niveaux intermédiaire et avancé.		
20 min	L'enseignant lit avec le groupe le texte suivant « Les filles aussi jouent au football » et clarifie les points de langue et de contenu difficiles.	Travail selon la consigne suivante : en binôme, échangez sur les pistes de discussions de la fiche de travail sur les « Droits et devoirs des garçons et des filles dans notre classe », notez vos prises de position.	Travail selon les consignes suivantes :
20 min	Les élèves travaillent en binôme sur une fiche avec des questions sur le texte.	Lecture et discussion autour du texte, discussion des résultats avec l'enseignant. Débat approfondi sur le thème : Qui a quels droits et quels devoirs à la maison ?	1. Discutez de 3 droits de l'enfant par groupe de trois selon les pistes données sur la feuille de travail. 2. Chaque groupe fait une affiche (A3) pour ses trois droits et se prépare pour une courte présentation.
10 min	Pause		
20 min	Poursuite du travail sur la feuille, puis consigne créative (seul ou en binôme) : Dessin avec des filles et des garçons qui jouent ou font chacun quelque chose d'inhabituel pour leur rôle.	Nouvelle consigne. Rédigez un texte sur le thème suivant : « Ce que j'aime / ce qui m'énervé dans mon rôle de fille / de garçon, c'est... » ou « Si j'étais une fille / un garçon, ... ».	Faire le point pour voir si les présentations sont prêtes et correctes. L'enseignant se réfère au document avec l'ensemble des 42 droits (lien Internet) et demande de les étudier à la maison.
5 min	Quelques élèves présentent leurs dessins à la classe *)	Écoute des présentations	
5 min	Écoute des présentations.	Lecture de 2 ou 3 textes *)	Écoute des présentations.
5 min	Écoute des présentations.		1 ou 2 groupes présentent et commentent leur affiche *)
5 min	Explication des devoirs ; chanson pour terminer la leçon.		

\*) Les enfants qui n'ont pas encore pu présenter leur travail le feront au début de la prochaine double leçon, en guise d'introduction.

### 3. Arifa Malik : Le principe de l'interculturalité à l'aide de l'exemple des « couleurs » ; plan détaillé d'une leçon

Arifa Malik est originaire du Bangladesh. Elle vit à Londres où elle travaille comme enseignante LCO de bengali.

#### Objectifs

- Contenu : Les élèves (trois groupes d'âge) doivent discuter des couleurs et des adjectifs de couleur dans leur culture d'origine (Bangladesh) et en Angleterre.
- Langue : Renforcement des connaissances sur les adjectifs de couleur en bengali et en anglais. Pour les étudiants plus avancés : consolider l'usage de la forme écrite en bengali ; comparaison de la formation des adjectifs de couleur composite (bleu vert, rouge clair, etc.) dans les deux langues.

#### Matériel

- Cartes A5 de différentes couleurs ; cartes avec les adjectifs de couleur correspondants en bengali ; cartes avec les adjectifs de couleur en anglais.
- Photos (du Bangladesh : par ex. vêtements traditionnels, d'Angleterre : costumes traditionnels ou photos de la reine Elizabeth dans des tenues de différentes couleurs, les deux sont disponibles sur Internet), avec une préférence pour des vêtements originaux du Bangladesh.

#### Déroulement

1.	5 min	Courte activité d'échauffement : tous les élèves sont devant moi. Je leur dis quels enfants doivent rester debout et leur laisse deviner quel était mon critère (solution : la couleur de leurs pulls ou chemises).
2.	5 min	Informations sur le thème et les objectifs de la leçon. En guise d'introduction, les élèves nomment tous les adjectifs de couleur qu'ils connaissent dans les deux langues.

3.	10 min	Je dépose les cartes de différentes couleurs ; les élèves mettent les cartes de mots correspondantes en anglais et en bengali. Ceux qui ne maîtrisent pas encore l'alphabet bengali peuvent se faire lire les cartes en bengali par un élève plus âgé et répéter les mots.
4.	25 min	Travail sur trois offres d'apprentissage différenciées selon le niveau : a) Vêtements (ou photos) avec des couleurs « simples » (seulement 1 à 2 couleurs, pas de motifs ou seulement des motifs simples). Consigne : nommer et écrire les couleurs, si possible dans les deux langues. b) Vêtements (ou photos) avec des couleurs et des motifs compliqués. Consigne : comme ci-dessus, description aussi exacte que possible. c) Vêtements (ou photos) avec des couleurs et des motifs encore plus complexes. Consigne : comme ci-dessus, description aussi exacte que possible, plus éventuellement un commentaire personnel.
Pause		
5.	10 min	Chaque groupe présente brièvement ses résultats et les autres les commentent.
6.	10 min	Point de langue : Comment exprimer les différentes tonalités d'une couleur en bengali et en anglais (formation des mots, par ex. bleu clair, bleu foncé, etc.) ? Montrer éventuellement ici des photos de la reine Elizabeth dans différents costumes, nommer les nuances dans les deux langues.
7.	10 min	Discussion en classe sur le thème : « les couleurs dans les cultures bengali et anglaise ». Pour commencer, préparer la discussion en 4 groupes d'âge mixte : a) Quelles couleurs sont utilisées pour la nature au Bangladesh / en Angleterre ? b) Quelles couleurs sont utilisées pour les villes au Bangladesh / en Angleterre ? c) Quelles couleurs sont généralement prédominantes au Bangladesh / en Angleterre ? d) Quelles couleurs utiliseriez-vous pour caractériser votre humeur quand vous pensez au Bangladesh / à l'Angleterre ?
8.	15 min	Discussion en classe sur les quatre points ci-dessus. Fin de la leçon.

1. L'introduction (chapitre 4 A.1) énumère divers points et postulats clés sur lesquels il existe un large consensus dans les pays d'immigration (égalité des chances, justice entre les sexes, éducation à la démocratie, appréciation de la diversité, etc.). Veuillez réfléchir et discuter de la façon dont vous vivez le sens et la mise en œuvre de ces postulats : a) dans le système éducatif de votre culture d'origine ; b) avec un regard sur le pays où vous vivez et enseignez actuellement.
2. Quels sont selon vous, eu égard à votre origine et de votre formation, les points pédagogiques fondamentaux particulièrement importants, les principes et les postulats que vous aimeriez conserver et mettre en œuvre dans une situation de migration ?
3. Veuillez consulter à nouveau la liste des postulats au chap. 4 A.1. Que pouvez-vous faire personnellement dans vos leçons pour répondre à ces besoins ? Qu'avez-vous déjà fait, que serait-il encore possible de faire ? Si possible, planifiez des occasions d'apprentissage concrètes avec vos collègues pour les trois ou quatre prochaines semaines.
4. Dans la partie A mais aussi dans le chap. 4 B.1, l'égalité ou la similarité des chances pour tous les enfants est plusieurs fois évoquée. Comment percevez-vous la situation dans le pays où vous travaillez actuellement en tant qu'enseignant LCO ? Où voyez-vous des problèmes et un besoin d'optimisation ? Quelle contribution personnelle pouvez-vous apporter ? Enfin, comment la demande d'égalité des chances est-elle mise en œuvre dans votre pays d'origine ?
5. Veuillez consulter à nouveau le chap. 4 A.3 sur l'éducation à la démocratie. Les objectifs qui y sont formulés – avant tout l'éducation des élèves à devenir des personnes démocrates et conscientes de la démocratie – sont naturellement aussi présents dans l'enseignement LCO. Veuillez réfléchir et discuter de la manière dont vous contribuez à ces objectifs par votre style d'enseignement et votre choix de contenu. Planifiez avec vos collègues deux ou trois situations d'enseignement concrètes avec lesquelles vous pourrez contribuer à la réalisation de ces objectifs au cours des prochaines semaines.
6. Veuillez consulter sur Internet le matériel du Conseil de l'Europe pour l'éducation à la démocratie (voir le lien dans les indications bibliographiques). Que pourriez-vous mettre en pratique dans vos leçons durant les prochaines semaines ?
7. Le chap. 4 A.5 s'intitule « L'enseignement et l'apprentissage comme processus commun de résolution de problèmes ». Que signifie pour vous ce titre (qui est en même temps une sorte de postulat) ? Discutez des séquences de leçons au cours desquelles vous avez abordé un problème avec les élèves ou dans lesquelles vous avez réussi à leur présenter un sujet ou un problème particulièrement intéressant et stimulant sur lequel ils ont pu travailler. Prévoyez davantage de possibilités d'apprentissage de ce genre !
8. Dans le chapitre 4 B.2 et 4 B.3, vous trouvez deux plans détaillés de leçons sur les principes « égalité des genres » et « interculturalité ». Veuillez discuter de ces plans et réfléchir à la façon dont vous pourriez créer vous-même un ou plusieurs plans pour vos leçons sur ces deux sujets importants.

# 5

## Points fondamentaux de la pédagogie actuelle dans les pays d'immigration II : aspects concernant l'école et l'éducation

### 5A

#### Contextualisation

Wiltrud Weidinger

#### 1. Introduction

Les systèmes scolaires en Europe occidentale, centrale et septentrionale sont façonnés par les paradigmes sociaux et les priorités de la politique éducative expliqués au chapitre précédent. Ceux-ci fournissent une sorte de ligne directrice qui détermine les rôles et les principes propres aux écoles et à l'enseignement dans ces pays. L'image de l'homme, à laquelle un système scolaire et une société se réfèrent, influence l'aspect des leçons et la manière dont les élèves sont perçus. Comme décrit au chapitre 4, les systèmes éducatifs et scolaires des pays susmentionnés reposent sur les piliers idéologiques suivants : l'engagement en faveur de l'égalité des chances, de l'intégration, de l'interculturalité et du multilinguisme, l'éducation inclusive, l'éducation à la démocratie et la participation à la société. L'ensemble a une influence directe ou indirecte sur la manière de percevoir les élèves et l'enseignant, sur la conception de l'apprentissage et, ainsi, sur ce que doivent être le but et le contenu véritables de l'école.

Ce chapitre présente les critères de qualité les plus importants en matière d'enseignement et d'éducation dans la culture scolaire et pédagogique de l'Europe du centre, du nord et de l'ouest. Ceux-ci sont structurés selon trois grands domaines :

- Place de l'élève
- Place de l'enseignant
- Conception de l'apprentissage et de l'enseignement

#### 2. Place de l'élève

##### Enseignement centré sur l'apprenant

L'enseignement dans les écoles des pays d'immigration mentionnés est en principe centré sur l'apprenant. Cela suppose que les cours soient adaptés aux besoins des élèves en termes de structure, de choix des contenus et d'organisation. Par conséquent, les apprenants doivent être considérés dans leur individualité, c'est-à-dire comme des individus ayant une personnalité indépendante (Helmke, 2012).

**Dans un enseignement centré sur les élèves, ceux-ci sont pris au sérieux et appréciés en tant que personnes, indépendamment de leurs performances scolaires ou de leur succès.**

Il convient donc que les intérêts, la biographie et le contexte, la situation de vie et les besoins spécifiques des apprenants soient perçus et respectés, ce qui a un effet positif sur la confiance en eux des élèves et leur motivation à apprendre. Cette approche est en même temps favorable à la relation entre l'enseignant et l'apprenant, ce dernier se sentant plus à l'aise et pris au sérieux en tant que personne dans le cadre d'un enseignement centré sur lui. Cela signifie aussi que les élèves peuvent s'adresser à l'enseignant non seulement pour des questions sur la matière enseignée, mais aussi pour d'autres points et problèmes. À la fonction scolaire vient se greffer alors un enjeu éducatif.

Outre la dimension émotionnelle et affective, un enseignement centré sur l'apprenant se réfère, en termes de planification et de mise en œuvre, au stade de développement respectif des apprenants ainsi qu'à leurs connaissances préalables, leur situation, leurs expériences et leur cadre de vie.

**Les apprenants sont perçus comme des sujets actifs et agissants – et non comme les simples objets de l'enseignant ou du programme d'enseignement.**

Il en résulte un postulat central, à savoir que les apprenants doivent être stimulés de la manière la plus complète possible pour devenir eux-mêmes actifs dans le cadre d'un enseignement centré sur eux. Partant, l'enseignant n'est plus au centre de la leçon, mais la

planifie et l'élabore du point de vue de l'apprenant, avec lui et pour lui (Wiater, 2012). Ainsi que l'explique également Helmke (2012) : l'enseignement centré sur l'apprenant se caractérise par une participation élevée des élèves et leur implication active dans le déroulement de la leçon. La différence entre l'enseignement traditionnel centré sur l'enseignant, tel qu'ont pu le connaître certains enseignants de langue et culture d'origine lors de leur propre période de formation, et la nouvelle définition des rôles dans le cadre d'un enseignement centré sur l'apprenant est frappante ; cf. le paragraphe ci-dessous intitulé « Nouvelle conception des rôles : coach et facilitateur d'apprentissage ».

### Enseignement axé sur la promotion des élèves

Un enseignement centré sur l'apprenant influera également sur ses performances et sur la manière dont celles-ci sont perçues et évaluées. Toutefois, pour stimuler les compétences individuelles des apprenants, les enseignants doivent posséder des connaissances suffisantes en matière de diagnostic et être en mesure de s'en servir. En outre, durant la leçon, ils doivent être capables d'adapter le niveau d'exigence des activités et des problèmes, ainsi que celui des questions et des tâches à résoudre, aux apprenants et à leurs connaissances préalables. Cela signifie, en particulier dans le cas des classes LCO qui sont très hétérogènes en termes de performances et souvent aussi d'âges, que les tâches et les questions relatives à l'évaluation doivent toujours être formulées pour différents niveaux (voir aussi ci-dessous « Différenciation et individualisation », et le chap. 6).

Afin de pouvoir soutenir de manière optimale les élèves, l'enseignement axé sur la promotion considère et évalue les performances et progrès des apprenants selon une perspective individuelle, focalisée sur un objectif d'apprentissage.

**Dans l'enseignement axé sur la promotion des élèves, l'évaluation est non seulement sommative, mais aussi toujours formative.**

Cela signifie que les performances sont observées, commentées et discutées avec les apprenants sur une plus longue période. Toutefois, une évaluation axée sur la promotion implique que les objectifs d'apprentissage soient clairement définis et transparents pour les apprenants. En même temps, cette approche nécessite l'implication du plus grand nombre possible de participants : apprenants, parents, enseignants du système scolaire ordinaire et autres spécialistes.

Le chapitre 7 traite en détail du sujet de l'évaluation des performances orientée vers la promotion des élèves et montre en quoi cela est positif ; il propose aussi des conseils pratiques pour l'enseignement LCO avec des modèles, des check-lists, etc. À cet égard, nous renvoyons le lecteur à la brochure de Nüesch et al. (cf. les indications bibliographiques).

### Enseignement axé sur les compétences

Depuis une décennie environ, le principe de l'enseignement axé sur les compétences ouvre de nouvelles perspectives dans de nombreux pays d'Europe centrale, occidentale et septentrionale, avec les répercussions répertoriées ci-après.

- Les objectifs à atteindre par les élèves sont présentés sous la forme de différents domaines et niveaux de compétences. Le point de référence pour l'apprentissage scolaire n'est donc plus un ensemble de sujets ou d'objectifs de contenu à atteindre, mais une série de compétences que les élèves doivent acquérir et qui se renforcent mutuellement.
- Le niveau d'apprentissage et les progrès des élèves sont évalués en fonction d'un certain degré de compétence (relativement donc à la « performance », et non plus aux « résultats » ; c'est pourquoi on privilégie le terme de « performance »).

Dans les sciences de l'éducation, il existe quelques définitions de ce qui relève des « compétences ». Celle de Franz E. Weinert est la plus répandue dans les pays germanophones : « Les compétences sont les capacités et aptitudes cognitives dont disposent les individus ou qu'ils peuvent acquérir, pour résoudre certains problèmes, ainsi que la disposition motivée [par la volonté] et les compétences sociales qui vont de pair en vue d'utiliser de façon réussie et responsable des solutions à des difficultés surgissant dans des situations variées » (Weinert, 2014). Il ne s'agit donc pas seulement de connaissances factuelles, mais davantage d'une capacité à résoudre les problèmes et enfin de l'attitude et de la motivation nécessaires. En didactique, on établit à cet égard une distinction entre les compétences spécialisées et les compétences interdisciplinaires. Les premières comprennent toutes celles qui sont étroitement liées à une discipline scolaire ; en ce qui concerne l'enseignement LCO, on peut citer la suivante : « À la fin de la troisième année, les élèves connaissent le système d'écriture de leur langue première et sont capables d'écrire des messages simples ». Sont considérées comme compétences interdisciplinaires les aptitudes et capacités requises pour faire face à la vie, mais pas exclusivement liées à une discipline scolaire. Il s'agit, par exemple, des compétences personnelles (autonomie, réflexion, etc.), sociales (capacité à coopérer, à gérer les conflits, etc.), mais aussi méthodologiques (capacité à communiquer, à résoudre les problèmes, etc.). Il va de soi que le développement de toutes ces compétences peut et doit également avoir lieu dans le cadre de l'enseignement LCO.

Le choix d'une orientation vers les compétences convient parfaitement à un enseignement centré sur la promotion de l'apprenant. En résumé, on peut dire qu'un tel type d'enseignement se définit par les caractéristiques énumérées ci-après (cf. Lersch, 2010, et Meyer, 2013).

- Activation cognitive des élèves par des tâches stimulantes, mais bien coordonnées
- Mise en relation des connaissances nouvellement acquises avec les connaissances et compétences préalables
- Mise en pratique pertinente
- Recherche de situations d'application appropriées
- Accompagnement individuel du processus d'apprentissage
- Réflexion sur les progrès d'apprentissage par l'intermédiaire des élèves (métacognition)

### 3. Place de l'enseignant

#### Importance de la gestion de classe (*classroom management*)

La gestion efficace d'une classe constitue l'une des conditions préalables à un enseignement de qualité. Elle établit un cadre temporel et une ambiance de travail motivante, freinant ainsi perturbations et chaos. La recherche internationale a montré qu'il existe une corrélation directe entre la gestion de classe et la progression des élèves. En ce sens, la méta-analyse approfondie de Hattie (2013) révèle que des classes bien organisées, où les enseignants s'impliquent considérablement en matière de gestion, ont un impact visible (de moyen à élevé) sur les performances des élèves. L'attitude individuelle des enseignants (motivation, engagement) et l'étendue de leur capacité à reconnaître et à réagir aux problèmes de comportement des élèves représentent également des facteurs importants.

Dans le domaine de la gestion de classe (*classroom management*), mais aussi dans le cadre de l'enseignement LCO (cf. Woolfolk, 2008), les points suivants sont primordiaux :

- une bonne préparation de la salle de classe (matériel, disposition des chaises, questions d'organisation, etc.),
- une stimulation la plus élevée et la plus constante possible de tous les élèves par des tâches attrayantes et orientées vers l'action ; identification et canalisation des activités problématiques,
- la mise en place, de préférence concertée, de règles et de modèles de conduite clairs et plausibles qu'il convient de rendre accessibles (p. ex. accrocher des affiches reprenant les règles en vigueur dans la classe ou au cours de la conversation),
- définir les conséquences d'un comportement inapproprié ; faire face aux problèmes de discipline avec mesure et sans interrompre la leçon,
- en tant qu'enseignant, ne pas distiller de sentiment d'incertitude ou d'indécision,
- veiller à ce que les leçons se déroulent sans heurts, en évitant des ruptures peu cohérentes et des interruptions inutiles dans le déroulement des leçons.

Des pistes pour réfléchir à son propre comportement en tant que responsable d'une classe sont présentées ci-dessous dans la partie « Pistes pour la réflexion, la discussion et l'approfondissement » (5 C, en particulier les pistes 6 et 7). Pour approfondir cet aspect, nous renvoyons le lecteur à la publication de Meier et al., *Schülerinnen und Schüler kompetent führen* (2011), Zürich : Verlag Pestalozzianum.

#### Nouvelle conception des rôles : coach et facilitateur d'apprentissage

Au sein d'un enseignement axé sur les compétences et sur l'apprenant, les élèves sont par définition très actifs. À cet effet, l'enseignant doit planifier des activités d'apprentissage appropriées (éventuellement à différents niveaux !), accompagner les apprenants dans leurs activités et les soutenir activement si nécessaire. Les enseignants assument de plus en plus le rôle de « coachs d'apprentissage », c'est-à-dire d'initiateurs, de supporters et d'évaluateurs des processus d'apprentissage ; ils tiennent de moins en moins celui, traditionnel, de professeur.

Pour correspondre à ce changement de rôle, l'enseignant doit d'abord être en mesure d'évaluer les besoins d'apprentissage et les connaissances préalables de chaque élève (voir ci-dessus, enseignement axé sur la promotion). Il lui faut aussi programmer des situa-

tions d'apprentissage stimulantes en termes de contenu et d'approche didactique, développer des parcours d'apprentissage, sélectionner des tâches, observer et accompagner le processus d'apprentissage et, enfin, intervenir en cas de problèmes. À la fin d'une séquence, il dresse le bilan de l'apprentissage : qui a appris quoi ? Quels objectifs ou compétences sont encore à approfondir ? Quelles évaluations ou notes doivent éventuellement être données ?

De plus, il s'agit aussi de réfléchir, lors de discussions avec les élèves, à leur apprentissage et d'en documenter les résultats. La tenue d'un journal d'apprentissage ou la constitution d'un portfolio permettant de rassembler des travaux représentatifs sont autant d'exemples susceptibles d'être mis en œuvre dans le cadre d'un cours LCO.

Lors de l'accompagnement des élèves dans les processus d'apprentissage, il est essentiel de les encourager à réfléchir à ce qu'ils assimilent, d'attirer leur attention sur leurs points forts, mais aussi sur leur potentiel de développement, et d'adapter le cours en conséquence. L'accompagnement comprend également la transmission explicite de stratégies permettant aux apprenants d'optimiser leur apprentissage. Celles-ci peuvent se concentrer directement sur l'objectif et les compétences à acquérir (par exemple, des stratégies de révision de texte, de recherche dans le dictionnaire ou sur Internet) ou promouvoir indirectement l'apprentissage lui-même (méthodes pour s'organiser dans son travail, formation de tandems d'apprentissage, etc.). Le livret 5 de la présente série *Matériel pour l'enseignement de la langue et de la culture d'origine* traite spécifiquement des stratégies d'apprentissage au sein de l'enseignement LCO.

Dans une telle perspective, les contacts et la coopération entre l'enseignant et les apprenants s'en trouvent renforcés par rapport à l'approche traditionnelle, où le professeur donnait l'essentiel de sa leçon du haut de son piédestal, en tant que représentant de la fonction publique. Pour les enseignants LCO, formés dans leur pays d'origine selon le modèle classique, s'adapter à cette nouvelle conception des rôles et de la coopération peut représenter un défi. Néanmoins, ils doivent aussi être conscients que leurs élèves sont généralement habitués à cette nouvelle image de l'enseignant dans leurs autres cours : cela signifie donc qu'ils ne sont guère enclins à suivre des leçons trop centrées sur l'enseignant et gérées d'une manière traditionnellement autoritaire.

## 4. Conception de l'apprentissage et de l'enseignement

### Approche constructiviste

La plupart des écoles d'Europe centrale, occidentale et septentrionale suivent une conception dite « constructiviste » de l'apprentissage, reposant sur les deux hypothèses fondamentales décrites ci-dessous (cf. Woolfolk, 2008).

1. Les apprenants sont des sujets actifs dans le processus d'apprentissage et « construisent » leur propre savoir (sur la base de leurs connaissances quotidiennes, ils développent leurs propres idées et « modèles », par exemple sur l'alternance jour/nuit, la guerre, l'écart entre riches et pauvres).
2. Les interactions sociales sont importantes au cours de ce processus d'acquisition du savoir.

Cette conception constructiviste part du principe que l'environnement sert simplement de stimulus et de matrice au développement de l'élève, les impulsions essentielles à son apprentissage venant de lui-même. Partant, les élèves font des recherches actives sur ce qui leur pose problème au sein de leur environnement (« Pourquoi la nuit tombe-t-elle le soir ? », « Pourquoi tant de gens de mon pays vivent-ils dans des pays d'accueil ? ») : l'acquisition des connaissances passe par la résolution de problèmes, l'apprentissage s'entendant au sens de la réorganisation constante des éléments de la connaissance. Les structures élaborées par l'apprenant lui-même et donc à sa disposition sont par la suite, développées, regroupées ou complètement redessinées à chaque nouveau processus ou étape d'apprentissage.

La didactique constructiviste privilégie le développement et l'application des connaissances et compétences par rapport à la mémorisation, au rappel et à la reproduction des faits, concepts et aptitudes (Woolfolk, 2008). Elle met l'accent sur l'aptitude à résoudre des problèmes, sur la pensée critique, la volonté de poser des questions, l'autodétermination et l'ouverture à diverses solutions. Ainsi, la méthode constructiviste préconise les recommandations ci-après.

- L'apprentissage doit être inséré dans un environnement fait de questions complexes, réalistes et pertinentes, qui stimule les élèves dans leur propre « construction de connaissances » et dans la découverte de l'apprentissage.



- Les apprenants doivent être encouragés à prendre en compte divers aspects et perspectives lors de discussions. À cette fin, il convient de leur proposer, dans la mesure du possible, des approches différentes d'un même sujet. De même, il faut prévoir des temps de débats et d'échanges suffisants.
- Les apprenants doivent certes être soutenus, mais aussi comprendre qu'ils sont eux-mêmes responsables de leur apprentissage et de sa qualité (cela signifie, du même coup, un renforcement de la connaissance de soi et la conscience que l'apprentissage se construit).

La simple transmission de connaissances et de faits, qui caractérise l'enseignement traditionnel, est ainsi reléguée à l'arrière-plan ; partant, les enseignants LCO doivent repenser leurs méthodes d'apprentissage. Ainsi, au lieu de décréter : « Apprenez par cœur les noms de plantes et d'animaux suivants », ils doivent donner pour consigne : « Discutez et notez par groupes de trois les plantes et les animaux qui jouent un rôle particulièrement important dans le sol de la forêt ; faites une petite affiche sur ce sujet ».

### **Apprentissage autonome et responsable**

Dans le cadre de cette conception constructiviste de l'apprentissage, les écoles d'Europe occidentale, centrale et septentrionale mettent également l'accent sur la dimension, importante, de l'autonomie et de la responsabilité personnelle dans l'apprentissage. Ici, le concept central repose sur l'autorégulation de l'apprentissage : cela signifie que les élèves contrôlent (régulent) et surveillent eux-mêmes leur processus d'apprentissage et leurs progrès (y compris les devoirs à la maison et les projets à plus long terme, comme la préparation d'un exposé). Dans le même esprit, l'apprentissage autonome signifie qu'en classe, les élèves peuvent prendre des décisions et être responsables de divers aspects de leur propre apprentissage.

Ces décisions concernent en particulier les domaines suivants :

<b>Objectifs d'apprentissage :</b>	qu'est-ce que je dois / veux pouvoir faire ?
<b>Contenus d'apprentissage :</b>	qu'est-ce que je dois / veux savoir / apprendre ?
<b>Méthodes d'apprentissage :</b>	comment est-ce que j'apprends ? Quelles sont les méthodes et les stratégies que j'utilise ?

<b>Supports d'apprentissage :</b>	quels sont les supports que j'utilise ?
<b>Durée :</b>	combien de temps ai-je à ma disposition ?
<b>Rythme de travail :</b>	quelle est ma vitesse de travail ?
<b>Partenaire de travail :</b>	est-ce que je travaille seul, avec un partenaire ou en groupe ?

Dans la réalité scolaire, les objectifs et les contenus de l'apprentissage sont généralement définis, mais les élèves peuvent déterminer le temps qui leur est nécessaire à la réalisation d'une tâche, leur rythme de travail, choisir leurs partenaires et, dans certains cas, la méthode. Ces possibilités existent aussi dans l'enseignement LCO, si celui-ci est ouvert et orienté vers l'apprenant (cf. aussi chapitre 6). Les stratégies déjà mentionnées ci-dessus sont d'une grande importance pour un apprentissage autonome et responsable. Elles constituent les conditions préalables pour que les apprenants puissent planifier, organiser et contrôler leur apprentissage. Elles contribuent assurément à un apprentissage indépendant et autorégulé et au développement des compétences d'auto-évaluation, si l'enseignant de son côté propose des objectifs et des contenus avec différents niveaux d'exigence, parmi lesquels les élèves choisissent eux-mêmes celui qui leur convient (ex. : textes sur la Turquie au XIXe siècle avec trois niveaux de difficulté ; contrôle des connaissances sur l'agriculture en Italie avec trois niveaux d'exigence).

### **Liens avec le cadre de vie**

Dans le choix de son contenu, l'enseignement orienté vers les besoins des apprenants doit être aussi proche que possible du cadre de vie actuel et futur des élèves ; il doit donc être mis à jour et significatif pour les apprenants. Wolfgang Klafki avait déjà formulé cette question avec justesse il y a plus de 50 ans : « Quelle importance le contenu, l'expérience, la capacité ou l'habileté développés dans le cadre de cette thématique ont-ils pour la vie intellectuelle des enfants de ma classe ? Quel sens devraient-ils avoir pour leur développement cognitif, d'un point de vue pédagogique ? » (Klafki, 1958). Cependant, si la signification actuelle est importante dans le choix des contenus, il faut aussi tenir compte de l'importance des différents thèmes pour l'avenir des élèves.

**Il incombe aux enseignants de choisir des contenus à la fois pertinents pour le présent et l'avenir, tout en étant proches du quotidien des élèves.**

La mise en relation du contenu des cours avec le cadre de vie des élèves constitue un challenge pour les enseignants en matière de compétence professionnelle et d'informations relatives à l'environnement, les conditions de vie et les problèmes de leurs apprenants. Pour les enseignants LCO, ce postulat revient avant tout à prendre en compte le statut de « migrant » de leurs élèves, lesquels se situent dans et entre deux cultures avec une expérience qui diffère nettement de celle des élèves de leur pays d'origine. Des thèmes tels que « Vivre à la ferme », « Contes et légendes », « Moi, dans 20 ans », « Les minorités », etc. doivent être abordés différemment s'ils sont traités dans des classes ordinaires, par exemple en Croatie, ou dans le cours LCO de Croatie en Suisse ou en Autriche. Dans le second cas, il est essentiel de tenir compte de l'expérience et des compétences des enfants qui grandissent dans un environnement biculturel, mais aussi de leurs connaissances souvent plus faibles de la langue et de la culture d'origine. En outre, un certain nombre de thèmes traditionnels dans le pays d'origine (par exemple les questions patriotiques ou historiques) sont beaucoup moins pertinents dans le contexte de la migration – alors qu'ici des thèmes tels que « Vivre dans et entre deux cultures », « Les minorités », etc. sont importants et fort actuels.

### Adéquation à l'âge

Comme déjà mentionné dans le paragraphe « Enseignement centré sur l'apprenant », la conception de l'enseignement doit se fonder sur le niveau de développement des élèves, la composition du groupe d'apprentissage et la personnalité individuelle des élèves. C'est surtout dans les classes à plusieurs niveaux, caractéristiques de l'enseignement LCO, que la dimension de l'âge prend de l'importance. Les apprenants qui se retrouvent dans des groupes hétérogènes à multi-niveaux, doivent être soutenus de façon personnalisée et individuelle, en fonction de leur développement psychologique et de leurs expériences d'apprentissage antérieures.

**Un élève en 3<sup>e</sup> année est capable et souhaite travailler sur autre chose qu'un élève en 1<sup>re</sup> année.**

Une différenciation basée seulement sur la quantité de tâches à effectuer ne fonctionne généralement pas ici ; il est préférable de privilégier une approche qualitative, et un choix de contenus et de méthodes en fonction de l'âge.

Le fait que l'âge et les compétences en langue première varient souvent considérablement d'un élève à l'autre constitue un défi propre à l'enseignement LCO. Il peut en effet arriver qu'un élève de sixième année, qui ne fréquente l'enseignement LCO que depuis deux ans, lise et écrive la langue première beaucoup moins bien qu'un élève de troisième année issu d'une famille ayant un bon niveau de formation. Néanmoins, on ne peut pas donner à l'élève de sixième année des lectures moins exigeantes qu'aux plus

jeunes enfants, car il en serait offusqué et démotivé. Des textes adaptés à son âge sont alors indiqués, mais dans des versions simplifiées sur le plan linguistique, avec un soutien personnalisé important.

### Différenciation et individualisation

L'enseignement orienté vers les apprenants, leurs connaissances préalables, leurs intérêts, leurs besoins et leur âge (voir ci-dessus) a pour conséquence un postulat qui existe depuis une bonne trentaine d'années et qui vise à différencier et individualiser l'enseignement. Ou pour l'exprimer de manière imagée :

**Au lieu de servir un menu standard à tous les élèves, que ceux-ci doivent ingérer dans les mêmes quantités et digérer dans un temps identique (ce qui est une totale illusion), il faut que chaque élève consomme le menu qui lui convient le mieux, que son organisme assimilera facilement et qui lui sera bénéfique.**

Certes, cette approche est exigeante, en particulier pour les enseignants qui ne sont pas familiers de ce concept et qui n'ont pas été formés en ce sens ; néanmoins, l'individualisation et la différenciation sont aujourd'hui si répandues tant dans la pratique que pour le matériel pédagogique qu'il ne reste pratiquement plus d'enseignants recourant à la méthode frontale, selon le modèle classique. Assurément, dans les cours de langue – qu'il s'agisse de cours ordinaires ou LCO –, on peut trouver des moyens et des solutions à la fois réalistes et réalisables. En effet, dans une classe de 20 élèves, il serait inutile et impossible d'élaborer un programme d'apprentissage particulier pour chacun, mais il suffit par exemple de fournir des textes à lire ou des sujets d'écrit pour trois ou quatre niveaux de difficulté et les enfants auront toutes les chances de trouver ce qui leur convient. Plutôt qu'une individualisation complète, on peut parler ici de différenciation interne de l'enseignement (selon le niveau et l'âge). En outre – sans se référer ici à l'enseignement LCO, mais au système scolaire public – il existe une différenciation externe relative aux différents types d'écoles, en particulier au niveau de l'école secondaire I (lycée, école secondaire avec des exigences étendues ou limitées, écoles spéciales, etc.)

Les enseignants exercent une influence directe sur la différenciation interne, c'est-à-dire qu'ils peuvent et doivent proposer des offres d'apprentissage avec des degrés de difficulté et de complexité différents, ainsi que des exercices de longueur variable en fonction du niveau des apprenants pour servir au mieux leurs intérêts. La structure de la classe s'en trouve alors dissoute : chaque apprenant peut en effet choisir ce qui lui convient le mieux et progresse ainsi de la meilleure manière possible. On parle aussi d'enseignement « adaptatif » pour désigner cet enseignement orienté vers les caractéristiques individuelles et les

besoins d'apprentissage des élèves et qui adapte en conséquence les tâches et supports d'apprentissage, le matériel pédagogique, les médias, etc.

### Perspective

Les dimensions de l'enseignement traitées au chapitre 5 correspondent aux points essentiels de la pédagogie et de la didactique actuelles dans les pays d'immigration d'Europe centrale, occidentale et du nord. Bien sûr, la liste n'est pas exhaustive, d'autant que la pédagogie et la didactique se développent de manière dynamique. Un dernier élément doit encore être mentionné, car il apparaît de façon récurrente, mais n'a pas été explicitement discuté : il s'agit de la motivation des apprenants.

### L'objectif de tout enseignement est de donner une impulsion positive à l'apprentissage et d'encourager les apprenants à agir et à être actifs.

Les points fondamentaux énumérés vont tous dans ce sens et envisagent la conception des leçons sous cet angle. En effet, seuls les élèves motivés peuvent prendre des responsabilités, fixer leurs propres objectifs, planifier et réfléchir sur leur apprentissage pour en devenir les agents. Cet objectif sera atteint si l'enseignant structure son cours dans cette perspective et veille à promouvoir les connaissances, compétences et attitudes des élèves – pour résumer, s'il contribue au développement de leur personnalité.

## Indications bibliographiques

- Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutsche Ausgabe von «Visible Learning». Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Helmke, Andreas (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. (4<sup>e</sup> éd.) Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Klafki, Wolfgang (1958): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Die deutsche Schule, Heft 10, pp. 450–471.
- Lersch, Rainer (2010): Wie unterrichtet man Kompetenzen? Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. Wiesbaden: Hessisches Kulturminderministerium. Institut für Qualitätsentwicklung. Lien: [http://didaktik.mathematik.hu-berlin.de/files/2010\\_lersch\\_kompetenzen.pdf](http://didaktik.mathematik.hu-berlin.de/files/2010_lersch_kompetenzen.pdf)
- Mandl, Heinz; Helmut F. Friedrich (2006): Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe.
- Meier, Albert et al. (2011): Schülerinnen und Schüler kompetent führen. Aufbau von grundlegenden Führungskompetenzen für Lehrpersonen. Ein Arbeitsheft. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Meyer, Hilbert (2013): Was ist guter Unterricht? (9<sup>e</sup> éd.) Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Nüesch Birri, Helene; Monika Bodenmann; Thomas Birri (2008): Fördern und fordern. Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule. St. Gallen: Kantonaler Lehrmittelverlag. Lien: [edudoc.ch/record/32505/files/foerdernfordern.pdf](http://edudoc.ch/record/32505/files/foerdernfordern.pdf)
- Weinert, Franz E. (2014): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wiater, Werner (2012): Unterrichtsprinzipien. Prüfungswissen–Basiswissen Schulpädagogik. (5<sup>e</sup> éd.) Donauwörth: Auer.
- Woolfolk, Anita (2008): Pädagogische Psychologie. München: Pearson Studium.

## 1. Božena Alebić : Mon approche du principe d'individualisation

Božena Alebić est originaire de Croatie (Split). De 2004 à 2008 puis de 2010 à 2014, elle a travaillé comme enseignante LCO de croate à Zurich.

Dans les cours de croate à l'étranger, il est indispensable d'appliquer le principe d'individualisation, car les enfants y sont habitués dans les cours ordinaires. C'est pourquoi je cherche toujours à connaître chaque enfant dans les plus brefs délais, afin d'évaluer ses compétences linguistiques, ses connaissances préalables, ses capacités et ses difficultés.

Pour moi, l'individualisation commence déjà par la sélection et la planification des thèmes. Je m'assure que le thème peut être traité avec des âges et des niveaux de difficulté différents. Très souvent, je commence par une phase commune au cours de laquelle les connaissances préalables et les termes croates de base sur le thème sont clarifiés pour tous les élèves. Certains termes sont déjà connus et assimilés, tandis que d'autres sont nouveaux et doivent être expliqués. Ensuite, je donne souvent un travail écrit individualisé, à faire seul ou en binôme. À cet effet, je développe par exemple plusieurs variantes d'une même fiche de travail, différenciées par leur niveau d'exigence. Je veille à ce que chaque version et fiche de travail commencent par des tâches simples et à ce que la difficulté augmente progressivement jusqu'aux tâches finales qui sont les plus complexes. De cette façon, même les élèves les plus faibles peuvent avoir un sentiment de réussite en réalisant les premières tâches (faciles). Je suis également attentive à cette progression dans les contrôles et les examens d'apprentissage. Ainsi, je peux demander aux élèves les plus faibles de répondre au moins aux cinq premières questions, aux élèves moyens aux dix premières et aux plus forts à l'ensemble des 15 questions. L'objectif principal de cette approche est de s'assurer que chaque fiche de travail est adaptée de façon optimale aux besoins et aux capacités des élèves.

Je respecte également le principe d'individualisation dans les exercices linguistiques et les tâches orales. Tout d'abord, je m'assure vraiment que chaque élève comprend le contenu présenté. Souvent, j'explique la même tâche de différentes manières, et parfois je l'explique aux élèves peu sûrs d'eux de manière individuelle. Je conçois le contenu des exercices et les thèmes de discussions en classe de manière à ce qu'ils

soient aussi proches que possible de ce que vivent les enfants. J'essaie de choisir des sujets et des tâches qui les intéressent, qui correspondent à leurs expériences, à leurs connaissances antérieures et actuelles. Comme les classes sont très hétérogènes en ce qui concerne l'âge, le sexe, les compétences en croate, les intérêts, etc. des élèves, je les fais discuter de certains sujets en petits groupes plutôt qu'en plenum. Chaque groupe présente ensuite brièvement les résultats de sa propre discussion.

Par rapport à l'enseignement ordinaire en Croatie, l'hétérogénéité des classes LCO constitue un grand défi. Un même groupe comprend souvent des enfants d'âge préscolaire (jardin d'enfants) comme des élèves de 8<sup>e</sup> année et il est alors très difficile de trouver une motivation de travail commune, même s'il ne s'agit que d'un simple jeu de concentration.

Outre l'individualisation, d'autres principes pédagogiques entrent en jeu dans mon enseignement. Les plus importants pour moi sont l'indépendance, le caractère ludique de l'apprentissage et la créativité. J'essaie d'appliquer ces deux derniers principes autant que possible, car le seul terme de « jeu » a un effet motivant sur les élèves. Ainsi, nous nous livrons à différents jeux de langage, de mémoire et de mémorisation, de concentration, etc., tous ayant évidemment un impact important sur l'apprentissage. Concevoir les leçons de cette façon requiert beaucoup de créativité et d'engagement, mais la joie et l'implication des élèves montrent que cela en vaut vraiment la peine.

## 2. Saliha Salih Alcon : Individualisation et promotion de l'indépendance : raisons et exemple

Saliha Salih Alcon est originaire d'Espagne. Elle vit depuis neuf ans à Vienne et travaille comme enseignante de langues maternelles arabe et espagnole depuis deux ans.

Dans mes cours d'arabe, j'ai des élèves dont les niveaux de compétences linguistiques et de connaissances sont très différents. Beaucoup d'enfants sont issus de mariages mixtes, au sein desquels c'est le plus souvent le père qui parle arabe, une langue que les enfants parlent et comprennent à peine. L'enseignement LCO est généralement le seul moyen pour eux d'apprendre « correctement » l'arabe.

En outre, il arrive que des enfants, dans mes classes, aient des parents tous deux Arabes. Cependant, comme ceux-ci viennent de pays différents et parlent des dialectes très éloignés, ces élèves ont aussi souvent des difficultés à comprendre et à parler l'arabe classique ou standard.

Certains de mes élèves savent écrire, mais ne comprennent pas ce qu'ils lisent, d'autres ont une prononciation qu'il est urgent d'améliorer. D'autres encore parlent bien et comprennent beaucoup de choses, sans savoir ni lire ni écrire. Dans l'ensemble, presque tous les enfants ont des compétences orales et écrites, des connaissances préalables et des besoins d'apprentissage différents. Ma première tâche consiste à évaluer la situation de chaque enfant et les domaines dans lesquels il doit être soutenu.

Dans ce contexte, les principes pédagogiques d'individualisation et d'indépendance sont très importants. Il serait absolument impossible de traiter la classe comme un « groupe homogène » et de présenter le même contenu à tous ; sans individualisation et différenciation de l'enseignement, cela ne fonctionnerait pas. J'encourage les élèves à être autonomes afin qu'ils apprennent non seulement à faire face aux tâches seuls ou en groupe, mais aussi à développer leur capacité de réflexion sur leur propre niveau de connaissance et leurs propres besoins d'apprentissage.

L'enseignement axé sur les compétences est un autre principe important. Pour moi, cela signifie qu'avant des leçons ou des séquences thématiques, je réfléchis soigneusement aux compétences factuelles, linguistiques, personnelles et sociales que les élèves doivent acquérir ou approfondir et à la manière dont je peux ensuite évaluer si ce renforcement des compétences a bien eu lieu.

Exemple : planification d'une unité d'enseignement différenciée pour le niveau élémentaire ayant pour thème : « vivre ensemble avec des religions différentes ».

- 
1. Entrée en matière : je demande aux enfants s'ils sont déjà allés dans une église ou une mosquée et je les laisse raconter brièvement leur expérience. Je leur explique que nous allons aborder ce sujet ensemble aujourd'hui et leur présente le déroulement du cours.

---

  2. Développement : nous regardons ensemble une courte séquence vidéo en arabe sur les églises et les mosquées. Après avoir clarifié les problèmes de compréhension, je divise les enfants en deux groupes. Aux enfants compétents en lecture, je distribue un texte lacunaire avec les mots manquants à découper et à coller. Quand ils ont terminé, ils viennent me voir. Je discute avec eux de la façon dont ils ont réalisé cette tâche, de ce qu'ils ont bien fait et des aspects qu'ils pourraient encore améliorer. Je leur remets ensuite l'image d'une mosquée ou d'une église à colorier. Les autres enfants recopient et s'exercent à écrire les premières lettres des termes « mosquée » et « église » qui sont écrits au tableau en arabe. Quand ils ont fini, ils me montrent leur travail et reçoivent un feedback. Puis je leur donne à eux aussi une image à colorier.

---

  3. Phase de consolidation : à l'aide des églises/mosquées coloriées, je m'assure qu'ils comprennent les termes mentionnés dans la vidéo (tour/minaret, prêtre, etc.).

---

  4. Conclusion : discussion en plenum sur le fait qu'être Arabe ne signifie pas automatiquement être musulman, qu'il y a beaucoup d'Arabes qui sont chrétiens et que, pour vivre ensemble en harmonie, il est important de se respecter les uns avec les autres.
-

### 3. Gaca Radetinać : Court exemple de leçon centrée sur l'apprenant et de mon rôle comme coach d'apprentissage

Gaca Radetinać est originaire de Bosnie. Elle vit à Karlskrona (Suède) où elle travaille comme enseignante de langues maternelles bosnien/croate/serbe depuis de nombreuses années.

Dans mes leçons, je m'efforce de rester le plus possible en retrait afin de permettre aux élèves d'être eux-mêmes aussi actifs que possible. J'applique également ce principe pour des leçons relativement « conventionnelles ». Je n'ai pas vraiment appris cette méthode lors de ma formation, mais ici, c'est la seule possibilité, car les élèves suédois sont habitués à cette manière de travailler. J'ai aussi découvert ce type d'enseignement ainsi que l'évolution du rôle des enseignants en Suède à l'occasion de discussions avec mes collègues suédois et de visites de classe.

#### Thème de la leçon (double leçon) :

Les droits de l'enfant

#### Niveau de la classe :

2<sup>e</sup> – 6<sup>e</sup> années (les élèves plus âgés travaillent sur un autre projet) ; 14 élèves.

#### Contexte et objectifs :

Que vous viviez dans un État-providence comme la Suède ou dans un pays pauvre, il arrive que les droits des enfants soient violés. Dans la plupart des cas, les enfants connaissent trop peu la Convention relative aux droits de l'enfant de l'UNICEF. Chaque école a la responsabilité de leur expliquer leurs droits ; en Suède, cela est même exigé par le droit scolaire.

En tant qu'enseignante LCO, je me dois de transmettre également ces informations aux élèves dans leur langue maternelle et d'en discuter avec eux.

#### Matériel

- Env. 20 à 30 images d'enfants (tirées de journaux ou d'Internet par exemple), avec des visages aux expressions variées : heureux, tristes, apathiques, etc.
- Cinq petites fiches comportant des pistes de discussion (ex. : « décrivez l'humeur des enfants sur vos images avec au moins trois adjectifs pour chacune » ; « réfléchissez à la raison pour laquelle les enfants ressentent ceci ou cela » ; « inventez une petite histoire pour l'une des images qui aide à comprendre l'expression du visage ! »).

- Copies des articles les plus importants de la Convention relative aux droits de l'enfant, si possible dans une version simplifiée (voir Internet).

#### Déroulement de la leçon

1. J'expose rapidement à la classe le thème et l'objectif de la leçon.
2. Je dépose 20 à 30 images sur le sol, avec l'aide d'un ou deux enfants.
3. Les enfants se mettent par deux. Chaque équipe cherche 2 à 3 images et reçoit une fiche avec les pistes de discussions, la consigne étant de présenter rapidement, c'est-à-dire au bout de 10 minutes, ce qu'elle a trouvé (lors de la constitution des binômes, je veille à ce qu'un élève de niveau linguistique faible travaille avec un enfant aux connaissances plus solides).
4. Env. 10 min de discussion et de prise de notes dans les binômes.
5. Je forme deux cercles, l'un avec trois équipes, l'autre avec quatre (= 14 élèves). Dans les deux cercles, les équipes se montrent leurs images et ce qu'elles ont découvert à leur sujet. (Il n'est pas nécessaire que tout le monde entende tout, c'est pour cela qu'il y a deux cercles.) Je reste à l'arrière-plan en tant qu'auditrice.
6. Bref commentaire de ma part sur la Convention relative aux droits de l'enfant : en quoi elle consiste, depuis combien de temps elle existe, etc.
7. Chaque enfant reçoit une fiche sur laquelle figurent les droits de l'enfant (<http://unicef.se/barnkonventionen>). Ils forment ensuite des groupes de trois et choisissent trois droits chacun, dont ils veulent discuter et qu'ils présenteront ensuite aux autres (qu'est-ce que ce droit exige, quels exemples concrets leur viennent à l'esprit, etc.). Je m'assure que tous les droits sont traités au moins une fois.
8. Présentations en plenum.
9. Je me réfère à la nouvelle application « Alla Barns Rätt » (tous les droits de l'enfant) et recommande de la regarder à la maison. Suite : la semaine prochaine, nous discuterons d'autres droits.

1. Après avoir lu le chapitre 5, veuillez le parcourir à nouveau et réfléchir/discuter : quels principes pédagogiques vous sont déjà familiers depuis votre formation et lesquels sont nouveaux pour vous ?

---

2. Parmi les principes présentés, lesquels vous semblent faciles à mettre en œuvre dans vos cours, lesquels utilisez-vous déjà et de quelle manière ?

---

3. Parmi les principes présentés, lesquels vous semblent compliqués ou problématiques à mettre en œuvre dans vos cours ; pourquoi ? Quelles seraient les solutions possibles ?

---

4. Avez-vous déjà été confronté à des élèves habitués, dans les cours ordinaires, à des concepts pédagogiques et didactiques que vous-mêmes n'aviez peut-être pas appris lors de votre formation (conception des rôles enseignant-élève ; importance de l'apprentissage autonome, etc.) ? Comment réagissez-vous face à de telles situations ?

---

5. Veuillez chercher et noter, puis discuter d'au moins trois exemples concrets, en relation avec votre propre pratique d'enseignant, pour lesquels vous avez suivi un ou plusieurs des principes suivants : enseignement centré sur l'apprenant, axé sur la promotion et les compétences, nouvelle conception des rôles, renforcement de l'autonomie, individualisation, lien avec le cadre de vie, adéquation à l'âge.

---

6. Quel style d'éducation et de leadership représentez-vous ? Plutôt autoritaire, avec une ligne directrice stricte, ou plutôt démocratique et visant à l'intégration ? De quelle manière mettez-vous en œuvre concrètement ce style d'éducation dans la gestion de votre classe (*classroom management*) ?

---

7. Quels sont les points forts de votre leadership et les caractéristiques de votre rôle que vous aimeriez maintenir ? Quelles compétences et stratégies aimeriez-vous développer dans ce domaine ?

---

8. Commentez les trois contributions de la partie pratique (5 B) : quels liens les déclarations et les mises en œuvre pédagogiques de cette partie ont-elles avec vos propres expériences ?

---

# 6

## Points fondamentaux de la didactique et de la méthodologie actuelles dans les pays d'immigration I : choisir des formes d'enseignement et d'apprentissage appropriées

### 6A

#### Contextualisation

Dora Luginbühl, Xavier Monn

##### 1. Introduction

Les valeurs idéologiques et culturelles, les idées sur la qualité de l'enseignement et les aspects du développement scolaire moderne se manifestent dans l'action méthodologique et pédagogique menée en classe. L'orientation des leçons vers l'encouragement, l'autonomie et la responsabilité personnelle ainsi que la référence au cadre de vie ou l'adéquation à l'âge (cf. chap. 5) exigent une compréhension élargie des notions d'enseignement et d'apprentissage.

Par ailleurs, la composition hétérogène des classes (due aux différences culturelles, sociales et cognitives) exige des enseignants et écoles qu'ils élaborent des concepts pédagogiques différenciés. Ceux-ci sont plus fortement axés que par le passé sur les différents besoins et possibilités de développement des élèves.

Les mesures choisies, telles que la différenciation interne et l'enseignement « adaptatif » (cf. chap. 5), visent à proposer à tous les élèves les meilleures conditions d'apprentissage possibles ainsi que des offres sur mesure. Les caractéristiques d'un enseignement efficace ne résident ni dans le déni des différences existantes ni dans une individualisation « radicale » attribuant à chaque élève son propre programme.

Ainsi, l'efficacité d'un cours LCO réside dans une utilisation consciente, ciblée et équilibrée des différentes formes d'enseignement et d'apprentissage. Les objectifs, le contenu, la durée et, le cas échéant, les lieux d'apprentissage sont adaptés aux différents besoins des élèves en la matière et prennent en compte les divers supports pédagogiques et visuels. Les enseignants favorisent les processus d'apprentissage et de compréhension avec des tâches appropriées. Ils accompagnent les élèves et les conseillent en classe, en groupe ou individuellement en vue des prochaines étapes qui jalonnent leur parcours. Ainsi, la différenciation est possible dans les séquences d'enseignement guidées comme dans les cours plus ouverts.

Les aspects suivants sont essentiels pour sélectionner les méthodes d'enseignement et d'apprentissage appropriées :

- Efficacité de l'apprentissage des élèves
- Choix de méthodes « adaptatives » et appropriées
- Compétences méthodologiques de l'enseignant

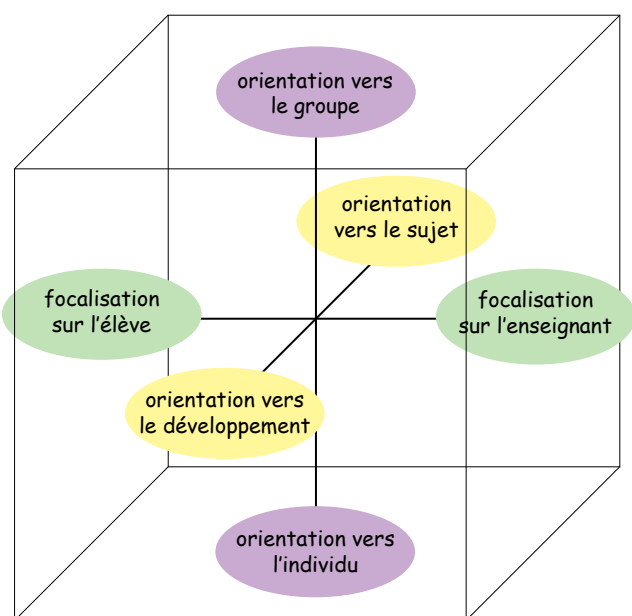
Les sous-chapitres ci-après – qui traitent des thèmes de l'enseignement et de l'apprentissage dans des classes hétérogènes, des formes élargies d'enseignement et d'apprentissage, et des tâches d'apprentissage – développent et réfléchissent à ces aspects en se référant en particulier à l'enseignement LCO. Le contexte des cours LCO, parfois fort différent de celui du système ordinaire, doit être pris en compte dans les considérations méthodologiques. Cet enseignement, souvent séparé et en général marginalisé en termes d'espace et d'emploi du temps, ne peut s'appuyer qu'en partie sur les fondements méthodologiques propres à l'école publique.

La vue d'ensemble présentée ici suit pour l'essentiel l'analyse de la brochure *Lern- und Unterrichtsverständnis* (« Compréhension de l'apprentissage et de l'enseignement »), Département de l'éducation de Thurgovie, 2013, que le co-auteur Xavier Monn a développée pour le canton de Thurgovie ; certaines parties sont directement retranscrites.



## 2. Enseigner et apprendre dans des classes hétérogènes

Un enseignement orienté vers les besoins hétérogènes des élèves est amené à se développer dans des conditions et des objectifs partiellement contradictoires, ce qui génère diverses zones de tension, comme le montre le modèle du cube (voir schéma ci-dessous) (Friedli Deuter, 2013, p. 27 ; d'après un scénario non publié d'Eckhart et Berger). En ce qui concerne le choix du contenu de l'apprentissage, il convient d'abord de savoir ce que l'on privilégie : soit le sujet (par exemple, les objectifs d'apprentissage en fonction du plan d'études), soit le stade de développement des enfants et des jeunes. En outre, la différenciation exige un équilibre constant entre l'orientation vers l'individu et le besoin d'expériences d'apprentissage communes (orientation vers le groupe). Une autre zone de tension apparaît dans le domaine de la transmission du savoir et de la gestion de classe : dans quels cas un enseignement focalisé sur l'élève est-il propice à l'apprentissage, et dans quels cas est-il préférable que l'enseignant soit au centre avec une méthode plus directive ?



Les zones de tensions dans l'enseignement  
selon Friedli Deuter (2013, p. 27)

L'enseignement, face à des groupes d'apprentissage hétérogènes, n'est donc pas fondé sur le principe de : « l'un ou l'autre », mais plutôt sur celui de : « l'un et l'autre ». Cette méthode requiert le maintien constant d'un équilibre entre des contraires, tant sur le plan situationnel qu'intentionnel, relativement aux notions présentées ci-dessus. En l'occurrence, il s'agit d'un défi pour les enseignants : « Se déplacer dans ces zones de tension pédagogique peut être déstabilisant, mais laisse aussi une marge de manœuvre à l'enseignant, qui peut l'encourager à connaître et expérimenter des approches différentes et complémentaires. Cela ne

doit pas conduire pour autant à une pratique arbitraire [...], mais exige une pratique réflexive dans laquelle l'enseignement vise à répondre plus justement aux divers besoins d'apprentissage et de performance au sein de la classe » (Eckhart, 2008, p. 107).

À cet égard, Meyer (2011) parle également des « tâches d'équilibrage » de l'enseignant et suggère « la variété des méthodes » énoncées ci-après comme critères de qualité.

- Analyser et élargir progressivement son répertoire personnel de méthodes
- Équilibrer le cours et les projets ou travaux libres
- Équilibrer les tâches en plenum et les projets en groupes ou individuels
- Travailler systématiquement sur le répertoire méthodologique des élèves (pas d'entraînement méthodologique isolé, mais intégré au travail sur les tâches de contenu)
- Établir des formes d'apprentissage coopératif dans le cours
- Planifier des évaluations et chercher ou développer des outils appropriés

Outre ces suggestions applicables de manière générale, les enseignants LCO sont également tenus d'effectuer des tâches d'équilibrage spécifiques à leur situation, c'est-à-dire :

- Trouver un équilibre entre la conception de l'apprentissage/enseignement du pays d'immigration et celle de leur pays d'origine
- Transmettre les langues maternelles, qui sont souvent des langues minoritaires au « statut inférieur » dans la société d'immigration
- Enseigner sur de courts créneaux qui ne font pas partie du cursus obligatoire.

À côté de ces tâches d'équilibrage exigeantes, les cours LCO dépendent aussi d'une fréquentation basée sur le volontariat de la part des élèves et probablement en grande partie du soutien de la famille (cf. aussi chap. 2).

Les questions proposées ci-dessous peuvent aider à se repérer, dans le cadre d'une discussion concrète, sur les différents aspects du modèle en cube. Elles peuvent également servir de base à une réflexion et une discussion sur son propre enseignement :

### **Orientation vers l'individu – Orientation vers le groupe (dimension de la différenciation)**

- Des formes de travail différenciées sont-elles présentes (travail planifié, ateliers ou postes de travail, etc.) ?
- Quelle est la signification du contenu de l'apprentissage pour chaque élève (référence au cadre de vie, cf. chap. 5 et 6 B, ex. 1) ?
- Les groupes sont-ils constitués consciemment en fonction de certains critères (sexe, performances, âge, intérêts) ?
- Dans quels types de situations une coopération est-elle initiée, exercée, vécue ?
- Comment les conflits sont-ils résolus ? Formation aux conflits interculturels comme partie intégrante de l'enseignement LCO.
- Des formes de promotion du groupe sont-elles présentes (rituels, projets, conseils de classe...) ?
- ...

### **Orientation vers le développement – Orientation vers le sujet (dimension du contenu de l'apprentissage)**

- Peut-on différencier le contenu de base des contenus supplémentaires ?
- Les contenus et les objectifs d'apprentissage sont-ils différenciés en vue de pouvoir travailler avec différents niveaux d'apprentissage et de difficulté ? (cf. 6 B, ex. 2)
- Différents supports pour la visualisation et la démonstration du processus d'apprentissage sont-ils disponibles ?
- Des instruments permettant d'évaluer le stade d'apprentissage et de développement individuel des élèves dans leur langue première ou familiale sont-ils proposés ?
- Des groupes d'apprentissage de différents niveaux sont-ils formés ?
- ...

### **Focalisation sur l'élève – Focalisation sur l'enseignant (dimension de la transmission)**

- Les formes d'enseignement et d'apprentissage sont-elles variées ?
- Comment les élèves sont-ils guidés vers l'auto-apprentissage ?
- Comment l'environnement d'apprentissage est-il structuré ?
- Quelle est l'aide pédagogique offerte ?
- De quelle manière les processus d'apprentissage sont-ils accompagnés et documentés (ex. : portfolios) ?
- Comment les séquences d'exercices sont-elles conçues ?
- Comment les élèves les plus faibles sont-ils guidés et accompagnés ?
- Existe-t-il un système de tutorat (partenaires d'apprentissage, tandems) ?
- Quels sont les règles, les accords et les limites qui garantissent une bonne ambiance de travail ?
- ...

En fonction des déplacements de l'enseignant entre les différentes dimensions représentées à l'intérieur du modèle du cube, son rôle change au sein du processus d'enseignement et d'apprentissage. Son choix d'enseignement dépend donc de sa propre compréhension des rôles.

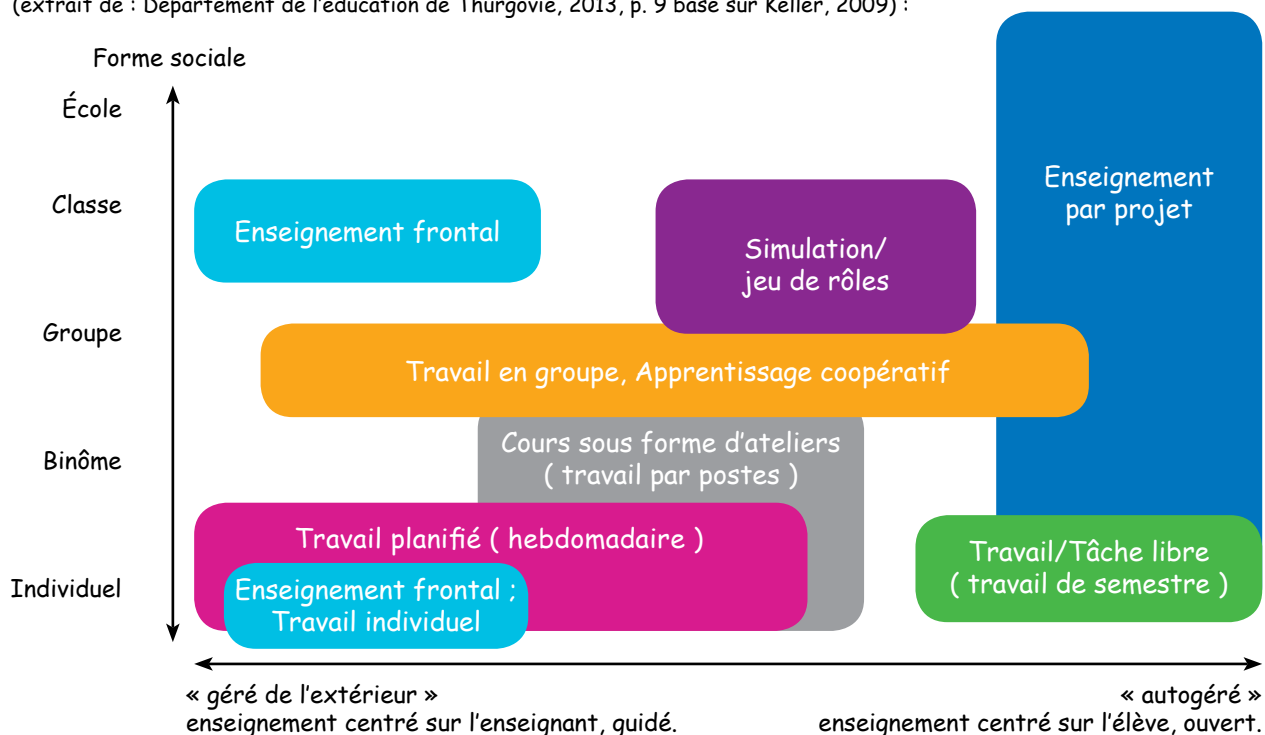


### 3. Formes élargies d'enseignement et d'apprentissage

L'enseignement au sens de présenter, expliquer, donner des tâches et poser des questions demeure important, comme nous l'avons vu plus haut, mais l'apprentissage autodirigé se développe de plus en plus. Le diagramme ci-dessous illustre quelques formes d'enseignement souvent utilisées dans la pratique, en fonction de la forme sociale et du type de gestion de classe. Les différentes approches méthodologiques que l'on trouve aujourd'hui dans les écoles publiques se situent d'une part sur l'axe « forme sociale » (du travail individuel au travail avec l'ensemble de l'école) et d'autre part entre les pôles « géré de l'extérieur » (enseignement guidé et centré sur l'enseignant) et « autogéré » (enseignement ouvert et centré sur l'élève).

#### Diverses formes répandues d'enseignement et d'apprentissage

(extrait de : Département de l'éducation de Thurgovie, 2013, p. 9 basé sur Keller, 2009) :



Il faut rester prudent avec l'axe « géré de l'extérieur » – « autogéré ». Des termes tels que « centré sur l'enseignant/guidé » et « centré sur l'élève/ouvert » représentent des descriptions très générales de l'enseignement, et font référence à la gestion de classe. La polarisation est tentante. Les situations d'« apprentissage ouvert » ne sont ni supérieures ni inférieures aux séquences d'« enseignement guidé » en tant que telles. Le degré d'ouverture ou d'encadrement n'est pas déterminant pour la qualité de l'enseignement. Les séquences d'enseignement guidé peuvent très bien contenir des tâches ouvertes et stimulantes sur le plan cognitif. Dans les situations d'« apprentissage ouvert », au sein desquelles les élèves définissent par exemple l'ordre, la durée et la forme sociale, les choix peuvent être très restreints et proposer des pistes de travail et

tâches à résoudre avec un seul résultat possible. Cette nuance est importante pour l'enseignement LCO. Ainsi éclairés, les enseignants qui, en raison de leur formation, préfèrent un enseignement frontal géré de l'extérieur peuvent élargir leur répertoire méthodologique avec plus de prudence et par étapes. L'efficacité de l'apprentissage devrait toujours être au centre de la préparation des leçons et de la réflexion, car plus les leçons sont ouvertes, et plus il est nécessaire d'établir une structure claire. En effet, ce système d'apprentissage ne suit pas une progression linéaire, jalonnée par des étapes. L'apprentissage se déroule plutôt dans un espace expérimental au sein duquel différentes voies sont possibles, aussi des repères sont-ils nécessaires pour s'orienter et poursuivre l'objectif d'apprentissage souhaité.

## 4. Aperçu des différentes formes d'enseignement et d'apprentissage

Aucune des formes d'enseignement ou d'apprentissage ne peut remplir tous les objectifs. Toutes présentent des avantages et des inconvénients et seront plus particulièrement adaptées à certains objectifs et contenus d'apprentissage. Le récapitulatif suivant n'est pas exhaustif, mais a pour but de donner une vision d'ensemble, en mettant l'accent sur les formes d'enseignement et d'apprentissage dites « élargies ». L'ouvrage *Methodenprofi* (« Méthodes professionnelles »), Assmann, 2013, présente de manière claire et concise les diverses variantes méthodologiques élaborées à partir de ces formes de base.

<b>Enseignement frontal</b> C'est principalement un enseignement thématique, axé sur la transmission orale. L'enseignant dirige et contrôle la classe qui travaille ensemble. Cette méthode inclut également des phases de travail individuel.	
<b>Principales caractéristiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retenir un contenu élaboré</li> <li>• Exposer les objectifs en toute transparence</li> <li>• Alternier travail individuel, en binôme et en groupe, ce qui permet une différenciation</li> <li>• Assurer une réflexion appropriée</li> </ul>
<b>Exemples d'utilisation dans le cadre du cours</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Offrir un aperçu</li> <li>• Transmettre des informations factuelles de base, indispensables à une progression</li> </ul>
<b>Remarques pour l'enseignant LCO</b>	Il est conseillé d'intercaler régulièrement de courtes séquences (5 à 15 min) de travail individuel ou en binôme, comportant par exemple des tâches qui seront résolues différemment en fonction du niveau de compétence des élèves.

### Enseignement sous forme d'ateliers (travail par postes)

Pour ce type d'enseignement, des postes de travail sont à disposition dans la salle de classe ou à différents endroits. Les élèves y travaillent sur des tâches d'apprentissage de manière autonome, et plus ou moins selon leur propre choix. L'ordre des tâches d'apprentissage est choisi de manière individuelle et en fonction de l'intérêt de chacun. Les documents et matériels correspondants sont préparés à l'avance et fournis par l'enseignant.

#### Principales caractéristiques

- Objectifs clairs et transparents
- Tâches simples, courtes et compréhensibles, réalisables de manière autonome
- Différents supports pédagogiques empruntant divers canaux d'apprentissage
- Accompagnement adapté de l'apprentissage par l'enseignant
- Stimuler l'esprit de groupe. Pour des séquences de travail plus longues sous forme d'ateliers, organiser des phases d'échange dans la classe ou prévoir des travaux en groupes.

#### Exemples d'utilisation dans le cadre du cours

- Encourager l'indépendance et la responsabilité
- Rendre possible la différenciation
- Atelier expérimental : découverte autonome et expérience de contenus (ex. 6 B, exemple 2)
- Atelier d'exercices (ex. : élargissement du vocabulaire)

#### Remarques pour l'enseignant LCO

- Travail par postes sur une courte séquence (2 à 6 leçons) bien adapté, par exemple après une brève présentation des bases du sujet.
- Atelier expérimental : proposer différentes offres d'apprentissage pour un même sujet. Celles-ci pourront être traitées différemment selon l'intérêt et le niveau individuel des étudiants.

<p><b>Travail planifié (plan journalier ou hebdomadaire)</b></p> <p>Dans le cadre de l'enseignement planifié, les apprenants reçoivent par écrit, sous la forme d'un plan, des tâches à accomplir dans diverses matières au cours d'une période déterminée (par ex. demi-journée, journée ou semaine), lors de leçons prévues à cet effet. Un travail planifié sur quelques leçons serait également envisageable dans une seule matière.</p>	
<p><b>Principales caractéristiques</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prise en compte de différents canaux d'apprentissage</li> <li>• Définir les tâches obligatoires et facultatives</li> <li>• Établir clairement les objectifs</li> <li>• Plan/livret pour la planification et la saisie du travail effectué</li> <li>• Réflexion/discussion sur l'apprentissage et le comportement au travail</li> </ul>
<p><b>Exemples d'utilisation dans le cadre du cours</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encourager l'indépendance et la responsabilité</li> <li>• Rendre possible la différenciation</li> <li>• Permettre un travail sur les difficultés individuelles (ex. entraînement à l'écrit)</li> <li>• Ajouter des exercices et des tâches d'organisation</li> <li>• Tenir également compte du domaine artistique</li> </ul>
<p><b>Remarques pour l'enseignant LCO</b></p>	<p>Dans l'enseignement LCO, le travail planifié n'est réalisable que sur des plages horaires très réduites, mais il peut être utile pour l'approfondissement individuel d'un thème. Après une introduction, des « plans courts » pourraient être élaborés pour une séquence d'enseignement adaptée aux besoins d'apprentissage. Celle-ci contiendrait suffisamment de tâches pour que les enfants aient le choix et puissent travailler de manière autonome. Cela permet à l'enseignant de travailler ou de discuter individuellement avec les enfants pendant les leçons.</p>

<p><b>Travail en groupe / Apprentissage coopératif</b></p> <p>L'apprentissage coopératif se réfère à des modalités d'apprentissage comme le travail en binôme ou en groupe, pour trouver une solution commune à un problème ou développer une compréhension commune d'une situation.</p>	
<p><b>Principales caractéristiques</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tâches de groupe structurées avec des rôles et des échanges de rôles</li> <li>• Formes d'« apprentissage coopératif » (<i>cooperative learning</i> selon le principe de « <i>think, pair, share</i> », c'est-à-dire un travail en trois phases 1. Réflexion individuelle 2. Constitution de binômes, discussion 3. Présentation et discussion des résultats en classe)</li> <li>• Apprendre en enseignant</li> </ul>
<p><b>Exemples d'utilisation dans le cadre du cours</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Travail en binôme, en groupe</li> <li>• Tandem ou partenariats d'apprentissage</li> <li>• Mélange des groupes (cf. 6 B, exemple 1)</li> <li>• Système d'experts ; réunions d'écriture, etc. Tenir également compte du domaine artistique !</li> </ul>
<p><b>Remarques pour l'enseignant LCO</b></p>	<p>Toutes les formes de travail en binôme et en groupe, jusqu'au mélange des groupes (cf. 6 B, exemple 1) ou autres formes d'apprentissage coopératif, peuvent facilement être mises en œuvre dans l'enseignement LCO.</p>

<b>Dans l'enseignement par projet</b>	
<p>Dans l'enseignement par projet, un groupe travaille sur un objectif commun (tâche, produit final). Il planifie le déroulement et travaille à la réalisation de l'objectif de manière orientée vers l'action. Les projets individuels sont également possibles.</p>	
<b>Principales caractéristiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Définition du sujet, des objectifs avec les personnes impliquées</li> <li>• Accompagnement d'apprentissage approprié par l'enseignant</li> <li>• Réflexion sur le travail et le déroulement</li> </ul>
<b>Exemples d'utilisation dans le cadre du cours</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organiser ensemble un voyage scolaire, une excursion</li> <li>• Préparer ensemble une exposition</li> </ul>
<b>Remarques pour l'enseignant LCO</b>	<p>Les projets de grande envergure, qui peuvent s'étendre sur une semaine entière de cours à l'école publique, sont probablement plus difficiles à réaliser dans le cadre de l'enseignement LCO. L'exemple 2 du chapitre 6 B est typiquement conçu comme un « enseignement par projet », mais de plus petits projets sont certainement réalisables.</p>

<b>Travail/Tâche libre</b>	
<p>Pendant une période déterminée (d'une demi-heure par semaine jusqu'à un travail de semestre), les apprenants approfondissent leurs propres intérêts et questions, font de nouvelles expériences et acquièrent ainsi des connaissances approfondies.</p>	
<b>Principales caractéristiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proposer lors de l'introduction, une liste d'idées et de possibilités (suggestion, aide à la décision)</li> <li>• Environnement d'apprentissage stimulant avec des supports variés</li> <li>• Accompagnement d'apprentissage approprié par l'enseignant</li> <li>• Échange des résultats (produits)</li> </ul>
<b>Exemples d'utilisation dans le cadre du cours</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creuser les questions individuelles</li> <li>• Travail d'exposition (ex. images, affiches, photos, modèles, etc., à préparer et à chercher sur une séquence thématique)</li> <li>• Ex. : projet de semestre à l'école secondaire</li> </ul>
<b>Remarques pour l'enseignant LCO</b>	<p>Compte tenu du peu de temps disponible, cette forme de travail libre ne sera utilisée dans l'enseignement LCO que dans des cas exceptionnels. Cependant, elle peut facilement être associée aux formes d'enseignement par ateliers et par projets, de préférence une ou deux fois par an en raison de son caractère attractif. Il peut s'agir soit d'une activité véritablement libre (par exemple sur le thème « La vie de nos grands-parents »), soit d'un « buffet d'apprentissage » durant lequel l'enseignant met à disposition, en libre accès, des jeux éducatifs, des livres, des ordinateurs ou encore des documents imprimés.</p>

<b>Jeux de rôles</b>	
Les apprenants jouent des rôles dans des situations imposées ou autodéterminées.	
<b>Principales caractéristiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consignes claires sur le rôle</li> <li>• Préparation du rôle</li> <li>• Discussion sur le jeu</li> </ul>
<b>Exemples d'utilisation dans le cadre du cours</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jouer des situations de conflits et de problèmes (avec des pistes de résolutions)</li> <li>• Se mettre dans la peau d'un autre personnage (ex. : personnage historique)</li> <li>• Jouer à partir d'un texte lu, approfondissement de la compréhension écrite</li> </ul>
<b>Remarques pour l'enseignant LCO</b>	Très approprié à l'enseignement LCO à tous les niveaux. Il est possible de réaliser une différenciation par niveau et d'aider à la compréhension des consignes relatives au rôle. Les élèves peuvent également imaginer leurs rôles.

<b>Jeux de simulation</b>	
Dans les jeux de simulation, la réalité est reconstituée au moyen de situations et rôles définis.	
<b>Principales caractéristiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Définition claire de la situation</li> <li>• Description claire des rôles</li> <li>• Réflexion sur le déroulement du jeu (contenu et opinion personnelle)</li> </ul>
<b>Exemples d'utilisation dans le cadre du cours</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Simulation de la réalité (ex. : mise en place d'un parlement de migrants dans la commune politique)</li> </ul>
<b>Remarques pour l'enseignant LCO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conseillé seulement à partir de la 8<sup>e</sup> année</li> <li>• Importante préparation requise pour la description des rôles qui seront trouvés dans l'environnement proche ou décrits individuellement.</li> </ul>

Une variation significative et appropriée des approches méthodologiques permet de motiver les élèves.

Aujourd'hui, outre les nouvelles formes d'apprentissage, les nouveaux médias sont aussi motivants, car ils permettent d'élargir les connaissances et de proposer des tâches correspondant aux différents niveaux des apprenants (cf. 6 B, exemple 2, recherche sur Internet).

**Cependant, en dépit de la grande variété de méthodes utilisées, il peut facilement arriver que les connaissances acquises ne soient pas vraiment solides et durables. Un apprentissage efficace exige avant tout des tâches motivantes et stimulantes pour les élèves.**

## 5. Des tâches d'apprentissage de haute qualité

En fin de compte, le facteur décisif n'est pas tant l'activité visible au premier coup d'œil que la qualité généralement moins évidente des tâches, et la stimulation et la participation que l'enseignant suscite chez les élèves. Cette constatation est corroborée par une étude récente de John Hattie (2009). En évaluant de manière approfondie les études internationales sur l'efficacité, il a montré qu'outre les facteurs liés aux élèves, qui expliquent la moitié des différences de performance, les enseignants et la qualité de leurs cours sont les facteurs les plus importants pour un apprentissage réussi (30%). Les structures visibles, comme les aménagements méthodologiques, sont moins importants qu'on ne le suppose souvent. L'élément décisif réside dans le contenu stimulant des tâches d'apprentissage que l'enseignant intègre précisément dans sa structure méthodologique (cf. aussi chap. 3).

À cet égard, Reusser (2009) distingue, au sein de l'enseignement, la « structure de surface » de la « structure en profondeur ». Par « structure de surface », il désigne les caractéristiques visibles de l'enseignement, par exemple l'action méthodologique observable ou les formes d'enseignement et d'apprentissage choisies. En revanche, la « structure en profondeur » vise la compréhension et un apprentissage durable. Ceux-ci, bien que liés à l'action méthodologique, ne sont pas toujours directement observables. Les relations entre la « structure de surface » et la « structure en profondeur » n'ont pas encore été entièrement clarifiées. Cependant, nous pouvons assurément supposer qu'une extension des formes d'apprentissage favorise des processus d'apprentissage indépendants et durables ; la formulation et la création de tâches d'apprentissage appropriées doivent donc faire l'objet d'une attention particulière dans toute forme d'enseignement.

Par conséquent, il est d'une importance capitale d'identifier les bonnes tâches d'apprentissage. Idéalement, elles correspondent aux critères définis ci-dessous (Reusser, 2013).

- Elles thématisent l'essentiel d'un domaine de spécialisation et permettent le développement de connaissances spécifiques.
- Elles sont intégrées dans des contextes significatifs, ont une grande pertinence pour la vie quotidienne et sont propres à susciter la curiosité (cf. chap. 5).
- Elles permettent et favorisent la construction et l'application des connaissances.
- Elles incitent les élèves à se concentrer sur un contenu et les invitent à le comprendre en profondeur.
- Elles permettent de résoudre des problèmes et d'élaborer des stratégies pour s'entraîner.
- Elles peuvent être réalisées avec succès à différents niveaux et conviennent aussi bien aux élèves les plus faibles qu'aux plus forts.
- Elles proposent une variété d'approches, de modes de pensée et de cheminements en termes d'apprentissage.
- Elles créent les conditions préalables à la réussite de l'apprentissage par le biais d'un travail réussi.

## 6. Conclusion

Dans les cours LCO, beaucoup d'enfants et d'adolescents apportent les expériences de formes élargies d'apprentissage qui leur sont transmises dans les cours ordinaires. Par conséquent, il est recommandé aux enseignants LCO d'élargir eux aussi leur répertoire méthodologique d'activités. Cela permet de rapprocher les cours LCO des cours ordinaires, et de jeter un pont entre ces deux types d'enseignement.

Il ne faut cependant jamais oublier que la méthode ou la forme d'apprentissage ne permet pas, en tant que telle, un enseignement efficace. Il convient en effet de recourir aux moyens les plus variés pour présenter les tâches afin de stimuler des processus d'apprentissage individualisés et approfondis. Outre la diversité des méthodes, priorité doit donc être accordée à la pertinence de l'approche méthodologique et à la qualité des tâches d'apprentissage en fonction des objec-

tifs et du contenu. Les deux exemples du chapitre 6 B illustrent concrètement ces propos et présentent une approche possible des formes élargies d'enseignement et d'apprentissage dans les cours LCO.

---

## Indications bibliographiques

- Amt für Volksschule Thurgau (Hrsg.) (2013): Lern- und Unterrichtsverständnis. Entwicklungen im Überblick. Frauenfeld. (Download unter: [www.av.tg.ch](http://www.av.tg.ch) →Themen/Dokumente → Lern- und Unterrichtsverständnis).
- Assmann, Konstanze (2013): Methodenprofi. Kooperatives Lernen. Oberursel: Finken.
- Eckhart, Michael (2008): Zwischen Programmatik und Bewährung – Überlegungen zur Wirksamkeit des offenen Unterrichts. In: Kurt Aregger; Eva Maria Waibel (Hrsg.): Entwicklung der Person durch Offenen Unterricht. Augsburg: Brigg, pp.77–110.
- Friedli Deuter, Beatrice (2013): Lernräume. Kinder lernen und lehren in heterogenen Gruppen. Bern: Haupt.
- Hattie, John A.C. (2009): Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement. Oxon: Routledge.
- Keller, Martin (2009): Heutige Lehr- und Lernformen – oder: Vom Lehren zum Lernen. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich. Unveröffentlicht.
- Meyer, Hilbert (2011): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen.
- Reusser, Kurt (2009): Unterricht. In: Sabine Andresen, (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, pp. 881–896.
- Reusser, Kurt (2013): Aufgaben – das Substrat der Lerngelegenheiten im Unterricht. Profil 3/2013. Bern: Schulverlag, pp 4–6.



(Pour le thème « Choisir les formes d'enseignement/ apprentissage appropriées », voir aussi les plans de leçons aux chap. 4 B, 5 B, 7 B, 8 B, 9 B, 10 B, 11 B, 12 B)

### 1. Kemajl Çallaku :

#### Utilisation de formes d'enseignement et de formes sociales différentes dans une double leçon sur le thème : « Amitié, préjugés, vivre ensemble », classes de la 5e à la 10e année.

Kemajl Çallaku est originaire du Kosovo/Kosova. Il vit depuis 22 ans en Allemagne (Arnsberg, Rhénanie du Nord-Westphalie), il est enseignant LCO d'albanais depuis 17 ans.

#### Remarques préliminaires

Cette double leçon s'inscrit dans le contexte d'un travail sur le thème du « vivre (ensemble) à l'école ».

Le groupe d'apprentissage se compose de 15 filles et 11 garçons de la 5<sup>e</sup> à la 10<sup>e</sup> année. Les élèves assistent volontairement au cours LCO et sont motivés, même si le cours a lieu à la 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> heure de la journée. Le niveau des élèves est très hétérogène.

Le thème de la leçon est étroitement lié aux expériences et au cadre de vie des élèves. Il correspond bien à un apprentissage fondé sur des formes communicatives. Je souhaite avant tout expérimenter l'enseignement par « groupes d'experts ». Les élèves discutent d'abord d'un aspect du sujet en groupes puis échangent leurs résultats en se mélangeant pour constituer de nouveaux groupes mixtes.

#### Objectifs

- Contenu : les élèves doivent mettre en commun des expériences de vie et d'amitié ainsi que des préjugés, des problèmes et des solutions, en discuter et les rapporter à leur vécu.
- Forme sociale : à travers le sujet lui-même, mais surtout en travaillant dans des groupes de niveaux hétérogènes, ils doivent apprendre à interagir et à se soutenir mutuellement.
- Langue : ils doivent être capables de formuler à l'oral, et partiellement aussi à l'écrit, leurs propres idées sur des sujets exigeants.
- Stratégies et techniques d'apprentissage : les élèves doivent se familiariser avec différentes formes et techniques d'apprentissage.

#### Matériel

Lecture du texte « Ani pianistja » (Ani, la pianiste), texte et fiche de travail avec des questions et des pistes de réflexion (extrait de : Gjuha shqipe, volume 4, voir [http://issuu.com/e-ucebnici/docs/gjuha\\_4\\_maq\\_ok/27](http://issuu.com/e-ucebnici/docs/gjuha_4_maq_ok/27))

## Déroulement de la double leçon

Durée	Contenu	Forme d'enseignement/apprentissage
5 min	Accueil, introduction : Informations sur le thème de la double leçon : « Amitié, préjugés, vivre ensemble »	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introduction informative</li> </ul>
15 min	Préparation de la discussion de classe : les élèves se répartissent en trois groupes et chaque groupe discute du sujet suivant puis prépare une courte présentation (5 min) et une « affiche » (A3) à l'aide de mots-clés :  a) Que signifie pour moi l'amitié ? (approfondissement/complément : comment serait la vie sans amis ?)  b) Dans quelle situation et de quelle manière ai-je déjà été confronté à des préjugés ? (approfondissement/complément : y a-t-il des groupes sur lesquels j'ai moi-même des préjugés et pourquoi ?)  c) Où voyons-nous des avantages et des inconvénients dans la cohabitation de personnes de cultures différentes ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Travail en groupes *) (Discuter, chercher un consensus, créer une affiche)</li> <li>*) Dans les grandes classes, on peut facilement constituer deux groupes par sujet de discussion !</li> </ul>
30 min	Les trois groupes présentent à la suite leurs réflexions et leur affiche (5 min chacun) ; après chaque présentation, prévoir env. 4 min pour les questions et commentaires. Éventuellement, court résumé à la fin.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présentations des groupes</li> <li>• Discussion avec toute la classe</li> </ul>
<b>Pause</b>		
25 min	Constitution de 3 « groupes d'experts » comprenant chacun 2 à 3 élèves issus des groupes a), b), c) ci-dessus.  Consigne :  1. Travail individuel (5 min) : réfléchissez seul à la question suivante : en quoi les thèmes « amitié », « préjugés » et « vivre ensemble » sont-ils liés ? Prenez des notes.  2. Discutez de vos réflexions dans le groupe. Essayez de les résumer en quelques phrases ; élaborer ensemble un court texte et écrivez-le en grand sur une feuille A3. Trouvez un titre.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Travail individuel</li> <li>• Discussion en trois « groupes d'experts »*)</li> <li>• Rédaction du texte en commun</li> <li>*) Dans les grandes classes, on peut aussi constituer six groupes d'experts !</li> </ul>
15 min	Chaque groupe présente brièvement son texte, les autres élèves peuvent poser des questions ou faire des commentaires.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présentations des groupes</li> <li>• Discussion avec toute la classe</li> </ul>
10 min	Les trois textes sont affichés les uns à côté des autres. L'enseignant donne la piste suivante pour une discussion finale : ce que vous avez écrit s'applique-t-il particulièrement à votre situation, ici, dans votre nouvelle patrie, ou bien cela s'appliquerait-il de la même manière dans votre pays d'origine ?  - d'abord 2 minutes pour penser seul ou en groupe de deux,  - puis discussion avec toute la classe (peut éventuellement se poursuivre la fois suivante.)  Devoirs : Consignez par écrit vos réflexions sur cette question (texte d'½ page à 1 page).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réflexion individuelle</li> <li>• Discussion avec toute la classe</li> </ul>

## 2. Sakine Koç :

### Travail avec différentes formes d'enseignement et d'apprentissage dans une séquence de cours ayant pour thème : « Fêtes et jours fériés »

Sakine Koç est originaire de Turquie. Elle est enseignante LCO et vit à Zurich depuis cinq ans.

#### Remarque préliminaire

Dans la culture turque, les jours fériés (Türk Bayramları) reposent sur une longue tradition. La plupart d'entre eux commémorent des événements importants sur le plan national. Le 23 avril, par exemple, nous célébrons la Journée de l'Indépendance et la Journée de l'Enfant. En Suisse, dans les classes LCO de turc, nous célébrons également cette fête tous les ans, au printemps. Les fêtes et jours fériés religieux ne sont pas le sujet de cette séquence ; ils sont traités séparément.

Pour le thème « Fêtes et jours fériés », les expériences personnelles des élèves dans les cultures turque et suisse, ainsi que les informations de base sur les jours fériés dans les deux cultures, sont importantes. Le sujet convient donc parfaitement tant à l'utilisation de différentes formes d'enseignement et d'apprentissage qu'à une approche interculturelle.

Organisation, durée : la séquence se compose de 5 leçons ½ réparties sur trois semaines. La première semaine, les élèves reçoivent un « travail de recherche » lors de la dernière demi-heure et s'organisent entre eux ; la deuxième semaine, ils travaillent durant les deux leçons sur leurs présentations autour du thème « Fêtes et jours fériés », la troisième semaine, les présentations sont présentées et évaluées

#### Objectifs

- Contenu : les élèves approfondissent leurs connaissances de base sur les fêtes et jours fériés dans les cultures turque et suisse. Ils comparent les événements respectifs et échangent leurs idées sur les similitudes et les différences, renforçant ainsi leur compétence interculturelle.
- Langue : les élèves approfondissent leurs compétences orales et écrites (lire, écrire, faire un exposé). Ils sont sensibilisés aux questions de comparaison linguistique et de traduction (noms des fêtes et des jours fériés). Ils développent leurs compétences dans l'usage des médias (recherche sur Internet).

- 
- Forme sociale et liens avec l'apprentissage : grâce à l'utilisation consciente de différentes formes d'enseignement/apprentissage, les élèves renforcent leur autonomie et élargissent l'éventail de leurs modes de coopération et de stratégies en vue d'acquérir des connaissances. De plus, leur motivation est maintenue à un niveau élevé.
- 

#### Matériel

L'enseignant doit s'être informé à l'avance sur les fêtes et jours fériés en Turquie et en Suisse (y compris les fêtes locales et cantonales !) et être en mesure d'indiquer aux élèves où ils peuvent chercher les informations correspondantes (avant tout les liens sur Internet).

L'enseignant doit s'assurer que tous les élèves ont accès à un ordinateur connecté à Internet pour effectuer leurs recherches.

Pour les « recherches » entre la première et la deuxième semaine, il lui faut préparer des fiches de travail en donnant des consignes claires et ce, pour trois niveaux de difficulté différents.

## Déroulement

Durée	Contenu	Forme d'enseignement / d'apprentissage
<b>Semaine 1, dernière demi-heure</b>		
30 min	L'enseignant présente le projet de recherche « Fêtes et jours fériés en Turquie et en Suisse », et souligne les avantages de pouvoir profiter de ressources issues de deux cultures et de deux langues. Il explique les consignes relatives aux recherches à effectuer pour la semaine suivante et précise ce que les élèves doivent apporter avec eux (informations, photos, etc., pour un jour férié turc et un jour férié suisse). Les consignes sont données par écrit pour trois niveaux de difficulté différents. Il répond aussi aux questions et clarifie l'organisation (formation d'équipes de deux personnes, accès informatique, stratégies de recherche sur Internet, etc.).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribution de l'enseignant</li> <li>• Discussion pour répondre aux questions et clarifier l'organisation du travail</li> </ul>
<b>Temps entre les semaines 1 et 2</b>		
	Les élèves, seul ou par équipe de deux, effectuent leurs recherches sur les fêtes et jours fériés en Turquie et en Suisse en suivant les consignes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Travail/recherche individuelle ; utilisation d'Internet et d'autres sources.</li> </ul>
<b>Semaine 2, double leçon</b>		
15 min	Les élèves rendent compte de leurs recherches : qu'est-ce qui a bien marché ? Où y a-t-il eu des problèmes ? Que reste-t-il à faire ? Premiers échanges de feedbacks et de conseils d'apprentissage.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brefs rapports, discussion, feedbacks</li> </ul>
15 min	Consignes a) Préparer les informations recueillies sur les fêtes et jours fériés turcs et suisses en vue d'une courte présentation (environ 5 min, avec affiche A3 ou A2 comportant images et texte). b) Préparer une fiche de travail ou un quiz avec 3 à 4 questions ou consignes. Discutez ensemble des critères auxquels la présentation et la fiche de travail doivent répondre (exigences spécifiques à l'âge). Listez ces critères au tableau.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribution de l'enseignant</li> <li>• Réponses aux questions de contenu</li> <li>• Discussion sur les critères pour les présentations</li> </ul>
50 min	Travail sur les tâches/la préparation de la présentation, et de la fiche de travail. L'enseignant aide, conseille et fournit des informations complémentaires si nécessaire.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Travail autonome seul ou par équipe de deux</li> </ul>
15 min	Discussion/clarification des questions concernant les présentations de la semaine suivante ; précisions supplémentaires sur les consignes et les critères selon lesquels les présentations seront évaluées.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribution de l'enseignant, discussion</li> </ul>
<b>Temps entre les semaines 2 et 3</b>		
	Les élèves achèvent leurs présentations (y compris l'affiche et la fiche de travail)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Travail autonome</li> </ul>
<b>Semaine 3, double leçon</b>		
10 min	Courte introduction : récapitulation des critères pour les présentations ; réponses aux dernières questions	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribution de l'enseignant</li> </ul>
60 min	Présentations d'environ 5 minutes chacune, plus 5 minutes environ pour les questions et la fiche de travail/questionnaire. Après chaque présentation, brève discussion/évaluation en fonction de critères définis à l'avance. Si le temps vient à manquer, certaines présentations seront reportées à la semaine suivante.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Travail autonome ou en équipe de deux</li> <li>• Travail en commun (fiche de travail ou quiz)</li> </ul>
20 min	Discussion de clôture : similarités et différences entre les fêtes et jours fériés (et la manière dont ils sont célébrés) en Turquie et en Suisse. Retour sur le « projet de recherche », feedbacks des élèves sur leur appréciation de la séquence.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussion en plenum</li> <li>• Évaluation</li> </ul>

# 6C

## Pistes pour la réflexion, la discussion et l'approfondissement

---

1. Quelles méthodes d'enseignement connaissez-vous particulièrement bien (en raison de votre formation et de votre pratique actuelle de l'enseignement) ? Prenez des notes et discutez, à deux ou trois, des situations où ces formes fonctionnent bien et de celles où elles sont peut-être moins adaptées.
  2. Dans quelle direction aimeriez-vous élargir votre répertoire méthodologique ? Quelles méthodes et formes d'enseignement/apprentissage, utilisées dans votre environnement, aimeriez-vous mieux connaître et essayer ? Pour vous orienter, reportez-vous aux différentes formes d'enseignement présentées au chapitre 6 A.4.
  3. Quelles possibilités concrètes pourraient, selon vous, élargir votre répertoire méthodologique (visites de classe à des collègues dispensant des cours LCO ou des cours ordinaires, formation continue, lectures, discussions) ? Discutez-en avec des collègues et élaborer au moins un plan d'action concret.
  4. Planifiez (de préférence à deux ou trois personnes) une ou plusieurs séquences d'enseignement concrètes pour les 3 à 4 prochaines semaines au cours desquelles vous voulez essayer quelque chose de nouveau sur le plan méthodologique. Laissez-vous inspirer par le chapitre 6 A.4 et les exemples du chapitre 6 B. Mettez en œuvre cette planification et discutez de vos expériences !
  5. Veuillez observer le modèle en cube, au chapitre 6 A.1 et relire le texte. Quelle zone de tension parmi les trois représentées connaissez-vous particulièrement bien et vous cause parfois des problèmes en classe ?
  6. À la fin du chapitre 6 A.2, vous trouverez trois listes de questions utiles sur les zones de tension du modèle en cube. Choisissez-en trois ou plus qui vous intéressent particulièrement ; prenez des notes et discutez de vos idées.
  7. Le chapitre 6 A.5 souligne l'importance de la qualité des tâches attribuées pour l'apprentissage et sa réussite (les critères pour des tâches de haute qualité se trouvent dans la liste de Reusser, à la fin du chapitre 6 A.5). Veuillez réfléchir et discuter : a) des exemples de tâches d'apprentissage dans votre pratique précédente qui ont réellement été réussies (stimulantes, productives et b) des tâches d'apprentissage de haute qualité que vous pourriez mettre en œuvre dans les prochaines semaines sur vos thèmes actuels !
-

# 7

## Points fondamentaux de la didactique et de la méthodologie actuelles dans les pays d'immigration II : évaluation des performances orientée vers la promotion des élèves

### 7A

### Contextualisation

Christoph Schmid

#### 1. Introduction

Juger, estimer, examiner, mesurer, tester, évaluer, noter et certifier sont autant d'activités scolaires quotidiennes qui ont une grande influence sur les apprenants. Elles expriment la reconnaissance et stimulent la compétition, apportent à la fois joie et peur, motivent et démotivent, donnent de l'assurance ou détruisent la confiance en soi. Les évaluations scolaires portent sur le cours, les tâches, les performances, les progrès dans l'apprentissage et, la plupart du temps, sur les apprenants eux-mêmes. Dans la classe, les enseignants jugent les élèves, et vice versa, mais avec des conséquences et des moyens différents. L'omniprésence et la diversité des activités d'évaluation dans les écoles sont associées à des valeurs différentes, des exigences impossibles à satisfaire, des contradictions, des idéologies, des ambiguïtés et beaucoup de travail.

En vue de clarifier les principes de base, la partie suivante se propose de fournir des informations sur les postulats et conceptions reconnus. Elle présente ensuite une sélection d'éléments destinés à l'évaluation pédagogique dans le cadre scolaire.

#### 2. L'évaluation : un art et une culture

Évaluer les connaissances et les compétences représente, tout comme l'enseignement, un art bien plus complexe que ne le suggèrent les conceptions courantes. D'abondants exemples pratiques, en apparence séduisants, masquent en réalité les nombreux problèmes liés à l'évaluation, à commencer par le discours sur l'accompagnement et l'évaluation des processus d'apprentissage. L'apprentissage est une construction très complexe qui comprend des éléments fort hétérogènes. Les processus mentaux échappent à la perception directe, à la mesure et à l'évaluation ainsi qu'à l'accompagnement. De fait, les activités d'apprentissage et les émotions liées à celles-ci s'appréhendent en partie par les sens. Les indicateurs utilisés ici font référence au processus

d'apprentissage réalisé et en cours. En raison de leur grand nombre, ces indicateurs doivent être considérablement simplifiés et limités.

**Lors de l'évaluation, il faut que la perception soit à la fois aiguisée et réduite, ce qui constitue un grand dilemme : sur quoi notre attention constamment limitée doit-elle se concentrer ? Et comment évaluer ce qui échappe à la perception ?**

La vue segmentée dont on doit se contenter dans la pratique est bien plus équitable et exacte : elle évite les erreurs de perception, ou les tendances à la distorsion, souvent évoquées. Citons par exemple, « l'effet de halo » – où l'évaluation d'un critère supplémentaire s'applique imperceptiblement aux autres –, ou encore « l'effet de l'ordre de succession » – où des évaluations antérieures influencent involontairement l'évaluation des performances ultérieures.

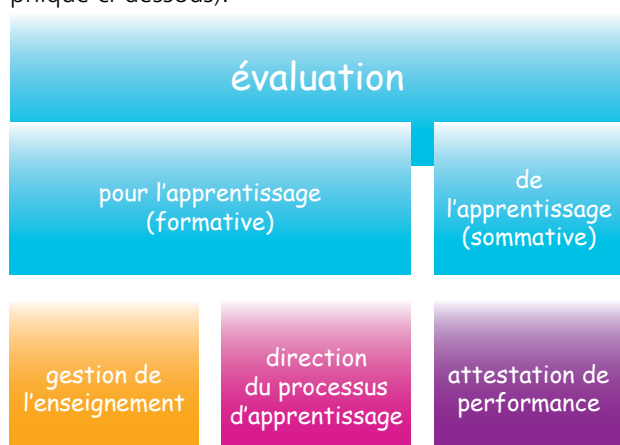
Les activités d'évaluation dans la vie scolaire quotidienne font partie de l'interaction sociale avec les enfants et les adolescents. Elles appartiennent à la culture scolaire et expriment des normes qui, dans une démocratie, doivent être déterminées par les citoyens (voir, par exemple, la Direction de l'éducation du Canton de Zurich, 2013). Les lignes d'action peuvent être analysées scientifiquement, mais leur prescription ne peut être imposée à la science. Il convient donc de distinguer les énoncés prescriptifs des énoncés scientifiques. La définition de ce qui est considéré comme satisfaisant doit demeurer négociable dans le débat public.

### 3. Zone de tension entre promotion et sélection

Les enseignants ont une double obligation : d'une part envers l'enfant ou le jeune, d'autre part envers la société. Dans ce contexte, on parle souvent de contradiction entre promotion et sélection. Au service de la société, les enseignants certifient les performances par des notes dans le bulletin et participent ainsi au processus de sélection. Les évaluations de performances et de niveaux, ainsi que les recommandations pour la suite des études, ont une influence sur les opportunités de carrière. Les évaluations pouvant également servir d'informations pour les pronostics de développement – alors qu'elles ne devraient en fait servir qu'à optimiser les activités et les conditions d'apprentissage –, le diagnostic de promotion principalement destiné à l'apprenant individuel, se trouve implicitement combiné à une fonction de sélection. Or, à l'approche de transitions importantes, la sélection est souvent perçue comme une « épée de Damoclès ».

### 4. Les fonctions de l'évaluation

Les évaluations (assessments) contribuent à motiver et discipliner l'apprenant, et bien plus encore ; on peut aisément répertorier une douzaine de fonctions ou d'objectifs différents (Schmid, 2011, p. 239). Selon la fonction, une attitude différente entre en jeu et les procédures ou formes concrètes varient. Pour une bonne vue d'ensemble, il convient de se concentrer sur deux ou trois fonctions principales (voir le graphique ci-dessous).



#### Les fonctions principales de l'évaluation

La question fondamentale est de savoir si l'évaluation doit servir à améliorer l'apprentissage (évaluation pour l'apprentissage) ou être utilisée pour évaluer les connaissances et compétences d'une personne (évaluation de l'apprentissage). Lors des évaluations, les

parties concernées devraient savoir si celles-ci visent à optimiser les activités d'enseignement et d'apprentissage, ou à enregistrer et certifier les performances personnelles (compétences). En principe, il est recommandé de privilégier l'évaluation formative favorisant la progression des apprentissages, c'est-à-dire une évaluation pour l'apprentissage (*assessment for learning*), plutôt qu'une évaluation de l'apprentissage (*assessment of learning*). L'acquisition des compétences souhaitées doit rester prioritaire. L'évaluation sommative ou évaluation de l'apprentissage (*assessment of learning*) peut certes motiver et stimuler la concurrence, mais elle est aussi susceptible d'avoir des effets négatifs sur le comportement lors de l'apprentissage, dans les interactions sociales et sur le développement de la personnalité.

Les trois fonctions suivantes peuvent être décrites d'une manière quelque peu différente :

- **Évaluation formative :**

Elle vise à faire correspondre de manière optimale les activités d'enseignement et d'apprentissage avec les connaissances préalables, les stratégies d'apprentissage, les objectifs, les besoins et les intérêts des apprenants.

- **Évaluation sommative :**

Elle recueille et donne des informations sur le niveau de connaissance des apprenants à la fin d'une unité ou d'une période d'apprentissage.

- **Évaluation pronostique :**

Elle fournit des informations pour l'affectation dans des écoles spécifiques et établit des pronostics concernant le cursus scolaire.

(d'après Allal, 2010, p. 348)

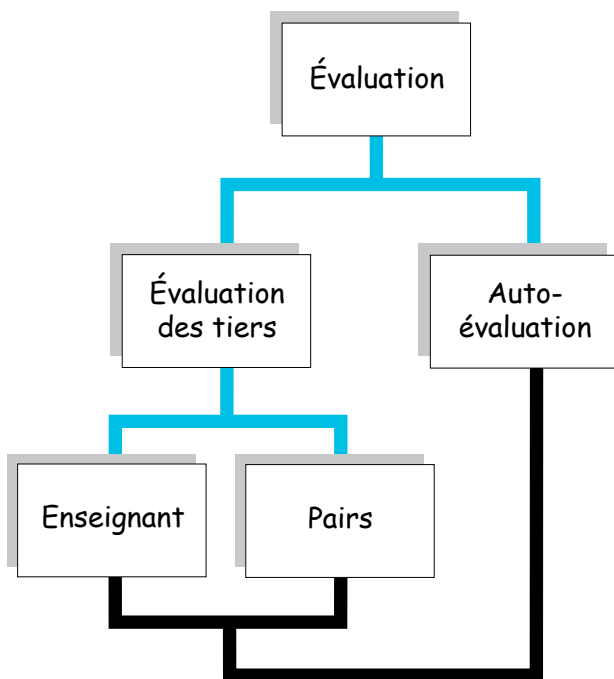
La note globale que les enseignants LCO inscrivent sur une attestation officielle ou dans le livret scolaire à la fin du semestre représente un exemple emblématique de ce qu'est l'évaluation sommative. Cette forme d'évaluation influence souvent fortement le climat scolaire dans le sens de la concurrence et de la compétition. Des pronostics négatifs établis prématurément ont de graves conséquences, et les enseignants devraient faire preuve d'une grande retenue à l'école publique. Les évaluations pronostiques doivent rester mesurées, étant par essence imparfaites.

Quand on réussit à donner aux élèves l'impression que, s'ils sont évalués, ils progresseront dans leur apprentissage, alors l'objectif principal est atteint. C'est ce que permet l'évaluation formative (lat. *formare* : « former, créer »).

L'évaluation est étroitement liée aux concepts d'auto-régulation et de métacognition, qui impliquent la surveillance, le contrôle, l'évaluation, la régulation et la gestion de son propre comportement lors de l'apprentissage. Les évaluations formatives servent à la régulation de ce dernier au sens large : feed-back, autorégulation, régulation par d'autres ou avec leur aide (co-régulation), régulation par la sélection de tâches d'apprentissage appropriées, de contextes et technologies d'apprentissage. L'évaluation formative va de pair avec la régulation des connaissances, des émotions, de la motivation et du comportement ; elle améliore les capacités d'auto-régulation, de métacognition et les stratégies d'apprentissage.

## 5. Les formes de l'évaluation

Au quotidien, l'expérience scolaire montre que l'on n'est pas seulement jugé par les autres, mais que l'on se juge aussi soi-même, l'école étant sans doute l'endroit où l'on est soumis aux évaluations les plus fréquentes et variées. L'interaction des différentes formes (voir graphique ci-dessous) est essentielle pour promouvoir la maturité, valoriser l'individualité, systématiser et intensifier l'apprentissage.



À l'avenir, les deux formes : « l'évaluation par les camarades de classe » (*peer-assessment/peer-feedback*) ainsi que « l'auto-évaluation » joueront un rôle de premier plan.

Cette évolution est liée à une approche moins axée sur l'autorité, et à des formes d'enseignement plus ouvertes, au sein desquelles les enfants et les jeunes apprennent davantage de manière autonome ou

collaborative, dans des groupes qui sont aussi parfois d'âge mixte. Dans l'apprentissage autodéterminé, il est nécessaire de considérer les évaluations de manière plus explicite et autonome lors de toutes les phases du processus d'apprentissage (Schmid, 2014, p. 313) : 1. Orientation, objectifs (évaluation des attentes, estimation de l'importance et de l'effort d'apprentissage) ; 2. Planification et préparation de l'apprentissage (évaluation des expériences d'apprentissage passées, estimation des parcours d'apprentissage possibles) ; 3. Mise en œuvre des étapes et activités d'apprentissage prévues (évaluation des stratégies d'apprentissage, estimation de la motivation) ; 4. Évaluation de la réussite de l'apprentissage, regard rétrospectif et prospectif (auto-évaluation, évaluation des performances).

## 6. Normes d'évaluation et de référence

Le processus d'évaluation requiert des valeurs de référence :

- a) des connaissances et des compétences préalables,
- b) la compréhension globale d'une situation, l'exécution exemplaire et idéale d'une compétence,
- c) les performances des autres.

Différents types de situations sont ici à souligner :

- **Norme de référence individuelle :**

Comparaison avec ses propres performances antérieures. La valeur de référence est individuelle et se réfère aux propres progrès de l'élève dans d'apprentissage.

- **Norme de référence objective :**

En relation avec les compétences et les niveaux requis. La norme répond à des critères, à un objectif d'apprentissage, elle est axée sur des compétences, en relation avec le programme scolaire, et absolue. Le niveau d'apprentissage est défini et comparé en fonction d'une compétence donnée. C'est le cas, par exemple, pour les six niveaux de compétence linguistique (A1 à C2) du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR).



---

- **Norme de référence sociale :**

Comparaison avec les performances des autres. Dans ce mode d'évaluation hautement compétitif, le cadre de référence est interindividuel, il s'agit généralement d'une classe ou d'un groupe d'apprentissage plus large. La position dans le classement est décisive pour l'évaluation.

---

L'évaluation comparative est une activité très délicate, discutable sur le plan éthique et dont il ne faut pas sous-estimer le potentiel de démotivation.

---

## 7. Utiliser et encourager l'auto-évaluation

L'auto-évaluation est considérée comme le cœur d'un apprentissage autodéterminé et autodidactique. Elle désigne un domaine important des capacités métacognitives. Les auto-évaluations ont souvent lieu automatiquement et les compétences requises en la matière sont généralement acquises de façon implicite, fortuite, inconsciente, sans qu'on y prête attention. L'auto-évaluation découle de concepts éducatifs individualistes, comme nombre d'autres mots composés du préfixe « auto- » (autonome, autoréflexion, etc.), et s'apparente à une notion très moderne. C'est aussi l'expression d'un partenariat grandissant et de formes de négociation entre l'éducation et l'école, en harmonie avec la didactique « Evergreens » comme les journaux d'apprentissage, les portfolios, les emplois du temps hebdomadaires et le travail libre. Malgré toutes les connotations positives, l'auto-évaluation est semée d'embûches. Ambivalences, contradictions, surmenage, oisiveté, inefficacité, jonglage et même répression s'infiltrent facilement : ainsi, l'auto-évaluation peut prendre la forme d'un déclassement social, d'un auto-jugement ou d'une auto-humiliation lorsque les résultats scolaires sont inférieurs à la moyenne.

**L'auto-évaluation est importante pour la prise de responsabilité, la maîtrise de soi, l'indépendance vis-à-vis des autres et pour le développement de l'autonomie.**

Les compétences en matière d'auto-évaluation sont extrêmement variables. Les élèves eux-mêmes éprouvent des difficultés à évaluer correctement s'ils ont par exemple bien compris une notion ou s'ils disposent de compétences préalables précises. Bien que l'auto-évaluation doive être promue de manière ciblée, il n'existe pas de programme correspondant. Jusqu'à présent, nous ne disposons que d'une base empirique relativement étroite, reposant sur des techniques d'auto-évaluation qui ont fait leurs preuves dans les écoles.

## 8. Le fondement sur des critères comme principe central

Les critères sont essentiels pour l'auto-évaluation : « Dans l'auto-évaluation fondée sur des critères, les apprenants obtiennent des informations sur leurs performances ou leurs progrès. Ils établissent un lien entre ces informations et des critères, objectifs ou normes clairement définis, et orientent leur apprentissage ultérieur vers les connaissances ainsi acquises » (Andrade & Valtcheva, 2009, p. 12). Il peut être utile d'établir des check-lists définissant des critères pour différents niveaux, et appelées grilles de notation (*scoring rubrics*). Cependant, toutes les check-lists portant sur l'apprentissage ne méritent pas ce nom. En effet, des critères détaillés et des niveaux de performance bien identifiables doivent être clairement décrits. Si les niveaux sont manquants, on parle de grilles d'évaluation (*rating scales*). Soutenir la motivation et l'apprentissage axé sur les objectifs, tout comme faciliter l'auto-évaluation et les feed-back par les enseignants ou les camarades de classe, n'est possible qu'à l'aide de check-lists comportant des critères clairs et des descriptions de niveau élaborées.

**Il est assurément préférable que les critères d'évaluation soient développés en commun avec les élèves et adaptés de manière individuelle. Des grilles superficielles, trop généralistes, peu claires ou même trompeuses, peuvent se révéler contre-productives.**

Indépendamment de l'utilisation de critères, la pratique de l'auto-évaluation est exigeante. Les compétences souhaitées doivent d'abord être explicitement établies et, si possible, on définira ensemble et clairement les attentes. Par ailleurs, il convient de bien planifier les étapes pratiques qui suivront. Même l'autocorrection peut représenter un grand défi pour les élèves. Les apprenants moins avancés en particulier doivent être soigneusement initiés à l'auto-évaluation et bénéficier d'une aide spéciale en vue d'utiliser cette pratique de manière optimale. Celle-ci devrait donc avoir sa place non seulement à la fin d'une séquence d'apprentissage, mais aussi au cours d'un processus d'apprentissage et au début d'une nouvelle séquence. Il n'est pas recommandé d'utiliser l'auto-évaluation pour la notation. Les appréciations figurant dans le livret de notes incombent entièrement à l'enseignant.

## 9. Des portfolios pour renforcer la motivation

Durant ces dernières années, les portfolios se sont largement répandus. Ils offrent diverses possibilités de pratiquer l'auto-évaluation et de réfléchir systématiquement aux moyens, expériences, succès, difficultés et stratégies. En bref, les portfolios sont « une sorte de moyen systématique de recueillir et de documenter des exemples de performances personnelles, de processus d'apprentissage et de son propre style d'apprentissage » (Paris & Ayres 1994, p. 67). En principe, les portfolios présentent des avantages soit pour l'évaluation des progrès lors de l'apprentissage (*assessment of learning*), soit pour l'amélioration de ce dernier (*assessment for learning*), mais pas pour les deux en même temps. Les portfolios de présentation (portfolios modèles) sont soumis à de plus grandes restrictions. Bien qu'ils offrent un terrain d'exercice pour des évaluations sommatives différenciées, ils ne remplacent pas de manière convaincante des procédures plus objectives et plus faciles à exploiter (tests et contrôles d'apprentissage). Si l'accent n'est pas mis sur les meilleurs travaux, mais sur les progrès et l'apprentissage au fil du temps – le portfolio attestant des performances et tâches réalisées ainsi que des processus utilisés –, alors un large champ s'ouvre à l'évaluation formative et l'imagination didactique n'a aucune limite. Utilisés systématiquement en classe et dans un climat de confiance, les portfolios peuvent devenir des instruments de communication et d'encouragement ; toutefois, dans la pratique, il est peu probable que tous les espoirs qui s'y rattachent se réalisent (Alleman-Ghionda, 2002 ; Lissmann, 2010). On constate en effet un manque d'études significatives sur l'impact du portfolio dans l'évaluation des progrès de l'apprentissage, le traitement des difficultés et la promotion de stratégies. Cependant, un portfolio européen des langues a été établi (ESP ; Giudici & Bühlmann, 2014).

## 10. Évaluer et certifier des performances (*performance-assessment*)

« L'aptitude à conduire » ne peut être évaluée en fonction de simples connaissances théoriques en la matière, mais en fonction de la capacité de l'apprenant à conduire en ville. Qu'il s'agisse de fabriquer des produits, concevoir des spectacles, des expositions ou encore de déterminer la qualité de l'eau, des tâches concrètes et orientées vers la pratique sont nécessaires, si l'on vise l'évaluation des compétences.

Dans la mesure du possible, les capacités, aptitudes ou compétences devraient être évaluées sous la forme selon laquelle elles sont requises en dehors de l'école. L'évaluation « authentique » présuppose aussi un contexte de situations d'application.

Exemples possibles pour l'enseignement LCO : on demande aux élèves de présenter sur une affiche trois exemples de la coexistence de différentes langues et cultures dans leur environnement (4<sup>e</sup>– 6<sup>e</sup> années) ; on leur demande de présenter de manière théâtrale trois exemples de situations conflictuelles et de solutions possibles (6<sup>e</sup>–9<sup>e</sup> années). Par la suite, les résultats de ces tâches d'apprentissage sont discutés et évalués selon des critères spécifiques, clairement définis au préalable.

## 11. Minimiser les effets secondaires indésirables

Les objectifs éducatifs et les exigences en matière de compétences dans le cadre du programme scolaire ne doivent pas être adaptés aux contrôles et aux tests d'apprentissage, mais plutôt aux procédures d'évaluation. Les évaluations de compétences doivent traduire des aptitudes et capacités également nécessaires dans la vie courante, comme la compréhension, le transfert et tout ce qui est central dans l'enseignement. Elles peuvent alors avoir un effet positif sur l'enseignement et l'apprentissage au sein la classe, sachant qu'elles doivent impérativement se référer à ce qui a été enseigné et appris. En principe, chaque procédure d'évaluation (*assessment*) doit correspondre et s'harmoniser (*alignment*) avec les objectifs du cours (*curriculum*) et les consignes (*instruction*).

Souvent, lors de l'évaluation, le jugement oublie que les performances des élèves dépendent, dans une large mesure, des conditions culturelles et économiques, du milieu social, de l'école, de l'enseignant, des parents, des camarades et autres acteurs. Or, les performances d'un individu ne peuvent être isolées des facteurs déterminants de son environnement. Cela s'applique particulièrement à une partie des élèves LCO qui n'ont souvent que des possibilités limitées en raison de leur origine migratoire, du niveau d'instruction de leurs parents et de leur langue étrangère. Par conséquent, il convient de sensibiliser les enseignants à cela. Souvent, l'évaluation de l'apprentissage (« *assessment of learning* ») menace d'étouffer l'évaluation pour l'apprentissage axée sur la promotion des élèves (« *assessment for learning* »). De manière générale, les élèves ont-ils encore suffisamment de temps pour un apprentissage fructueux ? Ont-ils l'opportunité de montrer ce dont ils sont vraiment capables, ou bien sont-ils constamment gênés dans leur apprentissage par des tests qu'ils ne sont, en toute objectivité, pas encore en mesure de réussir ? Partant, il est préférable de proposer des évaluations qui stimulent l'intérêt des apprenants et leur donnent envie de continuer à apprendre.

Les évaluations et appréciations des enfants ou des jeunes doivent prendre en compte ce qu'ils sont capables de réaliser de manière individuelle, c'est-à-dire

les compétences dont ils disposent sur une longue période de temps. Des informations relatives aux prochaines étapes de développement et prochains objectifs d'apprentissage viennent compléter utilement ce « diagnostic sur l'état de l'apprentissage ».

**L'accent est mis sur le développement des compétences à long terme. Dans le cas de l'enseignement LCO, cela concerne assurément en premier lieu les compétences dans les domaines suivants : a) maîtrise de la langue première, b) acquisition de connaissances sur la culture d'origine et c) acquisition de compétences en matière d'orientation dans la situation multilingue et pluriculturelle du pays d'immigration (cf. également chap. 1 et 2).**

Il faut éviter l'enchevêtrement de mini-compétences arbitraires, suscitant la confusion. Il convient de valoriser les progrès liés à l'apprentissage ainsi que des évaluations proposant des tâches proches de la vie quotidienne, porteuses de feedback utiles pour la poursuite de l'apprentissage. Cela fait partie d'une culture de l'évaluation qui soutient les efforts éducatifs et s'inscrit dans l'approche actuelle de l'apprentissage. Enfin, cette voie inclut également la participation des apprenants dans la mise au point des contrôles d'apprentissage, une évaluation raisonnée et la prise en compte des conditions d'apprentissage, tout comme le refus de tout stéréotype à propos des apprenants. Une gestion intelligente des dilemmes s'impose afin que les procédures d'évaluation ne réduisent pas les programmes à des notions faciles à réviser, n'affectent pas négativement l'estime de soi des élèves et évitent que les qualités individuelles ne soient pas suffisamment perçues, reconnues et valorisées.

## Indications bibliographiques

- Allal, Linda (2010): Assessment and the Regulation of Learning. In: Penelope Peterson; Eva Baker; Barry McGraw (Eds.): International Encyclopedia of Education. Vol. 3. Oxford: Elsevier, pp. 348–352.
- Allemann-Ghionda, Christina (2002): Von der Rute zum Portfolio – ein internationaler Vergleich. In: Heinz Rhy (Hrsg.): Beurteilung macht Schule. Leistungsbeurteilung von Kindern, Lehrpersonen und Schule. Bern: Haupt, pp. 121–141.
- Andrade, Heidi ; Anna Valtcheva (2009): Promoting Learning and Achievement through Self-assessment. *Theory Into Practice*, 48, pp. 12–19.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2013): Beurteilung und Schullaufbahnentscheide. Über das Fördern, Notengeben und Zuteilen. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich (brochure téléchargeable).
- Giudici, Anja; Regina Bühlmann (2014): Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz. Bern: EDK, Reihe «Studien und Berichte». Lien: <http://edudoc.ch/record/112080/files/StuB36A.pdf>
- Lissmann, Urban (2010): Leistungsbeurteilung gestern, heute, morgen. In: Günter L. Huber (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim: Juventa, pp. 2–41.
- Nüesch Birri, Helene; Monika Bodenmann; Thomas Birri (2008): Fördern und fordern. Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule. St. Gallen: Kantonalen Lehrmittelverlag. Lien: [edudoc.ch/record/32505/files/foerdernfordern.pdf](http://edudoc.ch/record/32505/files/foerdernfordern.pdf)
- Paris, Scott G.; Linda R. Ayres (1994): *Becoming Reflective Students and Teachers With Portfolios and Authentic Assessment*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Schmid, Christoph (2011): Beurteilen. In: Hans Berner; Barbara Zumsteg (Hrsg.): *Didaktisch handeln und denken 2*. Zürich: Verlag Pestalozzianum, pp. 235–266.
- Schmid, Christoph (2014): Abschied von der Schwachbegabtenpädagogik. Handlungsmöglichkeiten im Bereich Bewältigung von Aufgaben und Anforderungen. In: Reto Luder; André Kunz; Cornelia Müller Bösch (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik und Didaktik*. Zürich: Publikationsstelle der Pädagogischen Hochschule Zürich, pp. 303–331.

# 7B

## Partie pratique

### 1. Dragana Dimitrijević : Exemple de fiche d'évaluation transparente fondée sur des critères

Dragana Dimitrijević est originaire de Belgrade / Serbie. Depuis 1999, elle travaille comme enseignante LCO de serbe dans le canton de Zurich.

Avec mes élèves, j'ai élaboré des fiches d'évaluation pour différents types d'activité (ex. : présenter un exposé, lire quelque chose devant la classe, écrire un texte d'aventure, etc.). Je me suis inspirée des fiches d'observation du matériel pédagogique Sprachland qui est utilisé dans de nombreux cantons suisses de la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année. C'était important pour moi de conce-

voir ces fiches avec les élèves pour qu'ils comprennent les critères d'évaluation et qu'ils s'y conforment.

J'utilise les fiches avec la classe pour développer les capacités d'observation et d'esprit critique de mes apprenants, mais j'en ai aussi besoin pour mes propres évaluations.

Les fiches se prêtent bien à une différenciation par niveaux : on trouve des critères simples qui peuvent également être remplis par des élèves plus jeunes (I), des critères pour des élèves d'âge et de niveau moyen et des critères pour des élèves plus âgés et de niveau plus élevé (respectivement II et III).

#### Exemple de fiche d'évaluation pour un exposé (à compléter !)

Nom et classe de l'élève ; date :					
Thème de l'exposé :					
Critères	Insuffisant	Suffisant	Bon	Très bon	Re- marques
Titre clair qui présente bien le sujet (I-III)					
Introduction intéressante qui éveille la curiosité (II-III)					
Contenu compréhensible (I-III)					
Structure claire et transparente (III)					
Illustration des propos à l'aide d'images, musique, objets, etc. (II-III)					
Conclusion avec un résumé final des points les plus importants (III)					
Présence d'une fiche de travail, d'un quiz ou d'une discussion (II, III)					
Exposé suffisamment audible et compréhensible (I-III)					
Exposé varié, pas monotone (II, III)					
Bon contact visuel avec les auditeurs (II, III)					

Au lieu des quatre colonnes (allant de « insuffisant » à « bon »), on pourrait envisager une alternative intéressante davantage axée sur l'évaluation formative avec seulement deux colonnes, à savoir : « J'ai beaucoup aimé votre exposé » (cocher un maximum de quatre critères) et « La prochaine fois, faites mieux sur ce point » (cocher un maximum de deux critères).

## 2. Aida Haziri : Commentaires différenciés comme base pour de futurs exercices ciblés

Aida Haziri est originaire d'Elbasan en Albanie. Elle vit depuis 16 ans à Londres où elle est enseignante LCO d'albanais depuis 2004. L'élève Amanda B. est en 4<sup>e</sup> année du cours LCO d'albanais.

**Commentaire portant sur l'exercice de traduction ci-dessus** (le commentaire vaut aussi pour les autres parties du test qui font partie de la traduction) :

Tu as réalisé un bon travail. Fais attention à l'avenir aux points suivants :

- Usage des guillemets (« »).
- Usage des lettres majuscules pour certaines initiales (noms de pays, etc.).
- Une phrase commence par une majuscule !

• Usage des deux points : surtout pour faire une liste ou pour énumérer.

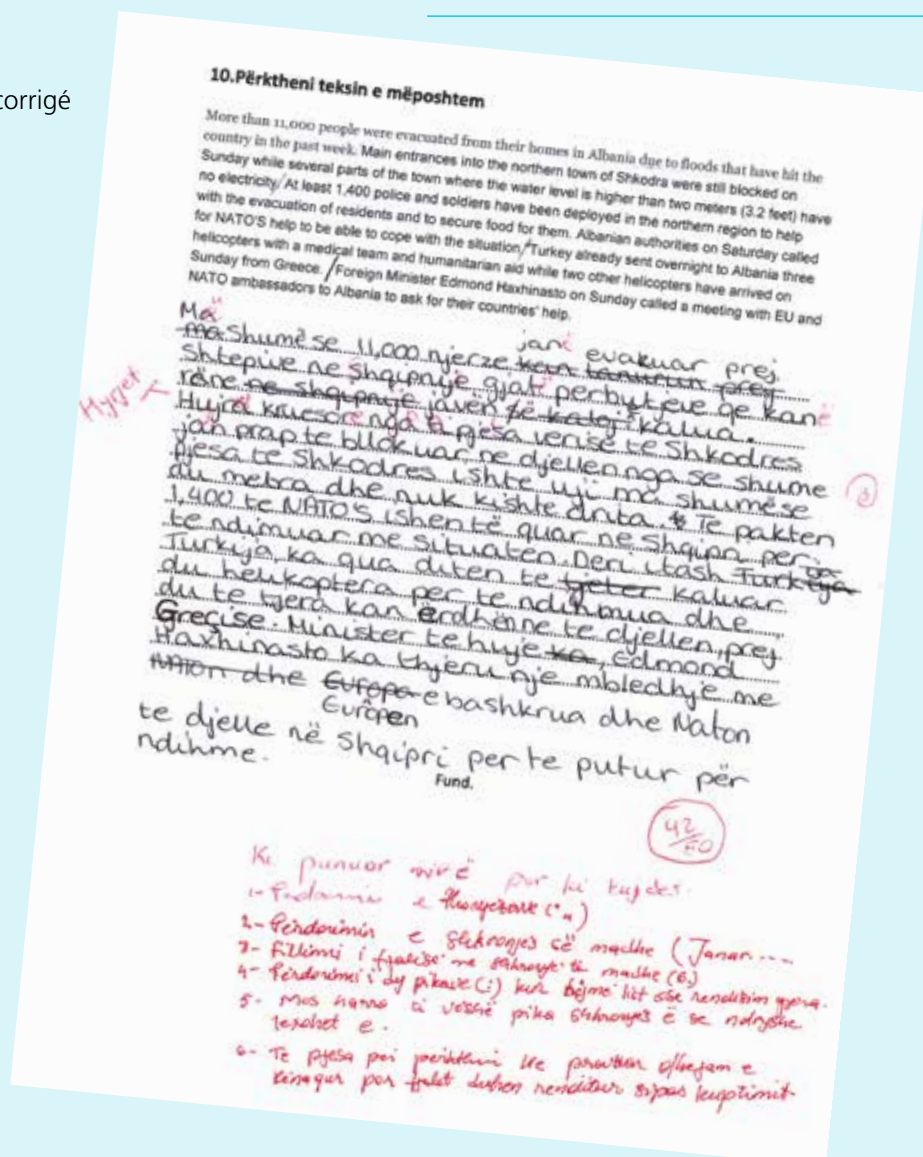
• N'oublie pas les points sur le « ë », sinon on lit un « e » !

• Ta traduction est satisfaisante. Fais attention toutefois à respecter l'ordre des mots (aussi en albanais) !

### Discussion avec l'élève sur les prochaines étapes dans la suite du travail :

- Choisis 3 points de mon commentaire sur lesquels tu aimerais travailler.
- Je te propose les exercices suivants : ... (ex. : écrire un court texte dans lequel les guillemets sont correctement insérés au moins 5 x ; rédiger un court rapport dans lequel chaque phrase commence bien avec une majuscule [écrire celle-ci en rouge] ; traduire un court texte de l'anglais vers l'albanais en faisant particulièrement attention à la syntaxe, etc.).

Exercice de traduction corrigé



### 3. Birsen Yılmaz Sengül : Évaluation axée sur la promotion des élèves : exemple d'un exercice de grammaire sur la conjugaison du présent

Birsen Yılmaz Sengül est originaire de Turquie. Elle vit depuis trois ans à Nuremberg où elle est enseignante LCO de turc. L'élève Açelya K. est née en Allemagne et elle est en 5<sup>e</sup> année au gymnase (lycée).

#### Commentaire écrit sur la fiche de travail reproduite ci-dessous :

Remarques sur l'exercice :

- En turc, deux voyelles ne peuvent pas se suivre (comme en allemand !)
- Attention à la différence entre « i » et « ı » entre « s » et « z » !

Açelya, tu penses en allemand, même quand tu es en cours de turc ! Mais tu es une élève très engagée. Avec un peu plus d'efforts, tu surmonteras ces erreurs et tu ne les referas certainement pas la prochaine fois !

#### Court programme de soutien dans lequel l'élève apprend comment travailler concrètement sur les problèmes les plus importants.

- Pour les voyelles qui se suivent, attention à « y » : écrire « gidiyorum » et non « gidiorum ». Rédige un court texte dans lequel ce « problème » se présente au moins trois fois !
- En turc, les lettres « i » et « ı » sont différentes ! « İstanbul » et « İstanbul », ce n'est pas la même chose. Trouve 10 mots de ce genre en turc pour pratiquer cela !
- Pour la 1<sup>re</sup> forme du pluriel, la terminaison est toujours « z », jamais « s » : « Okuyoruz: Biz gazete okuyoruz », et non « okuyorus ». Écris 5 phrases courtes avec cette forme !
- Fais attention : « s » en allemand est parfois prononcé « z » (de façon sonore, exemple : « Sonne »). En turc, il est toujours sourd (comme dans « es »). C'est pour ça que tu fais souvent des erreurs.

#### Exercice de traduction corrigé

Açelya Kaya  
5a

şimdiki zamanda fiil çekimi (şimdiki)  
( fiil ) verb

(Özne)		gidiyorum	gitmek	(mek -mak atıyoruz yerine-ı yor-
Ben (ich)	okula	gidiyorum	gitmek	
Sen (du)	okula	gidiyorsun	gitmek	
O (er-sie-es)	okula	gidiyor	gitmek	
Biz (wir)	okula	gidiyoruz	gidiyoruz	
Siz (Ihr)	okula	gidiyorsunuz	gidiyorsunuz	
Onlar (Sie)	okula	gidiyorlar		

Özne		çalışıyorum	çalışmak
Ben	ders	çalışıyorum	çalışmak
Sen	ders	çalışıyorsun	çalışmak
O	ders	çalışıyor	çalışmak
Biz	ders	çalışıyoruz	çalışmak
Siz	ders	çalışıyorsunuz	çalışmak
Onlar	ders	çalışıyorlar	çalışmak

(i → değil -ı -olar)

(i -i" dikkat et)

(s -z'lere dikkat et)

Ben	görüyorsunuz	(görmek)	sen	uyunuyorsun	( oynamak )
O	söylüyor	( söylemek )	biz	dinliyoruz	( dinlemek )
siz	okuyorsunuz	( okumak )	onlar	uyuyorlar	( uyumak )

- aşağıdaki fiilleri şimdiki zamanda çekimle: -

Ben	taahhüt ediyorum	taahhüt etmek	Ben	koruyorum	korumak
Ben	katılıyorum	katılmak	Ben	çürütüyorum	yürütmek
Ben	okuyorum	okumak	Ben	geliyorum	gelmek

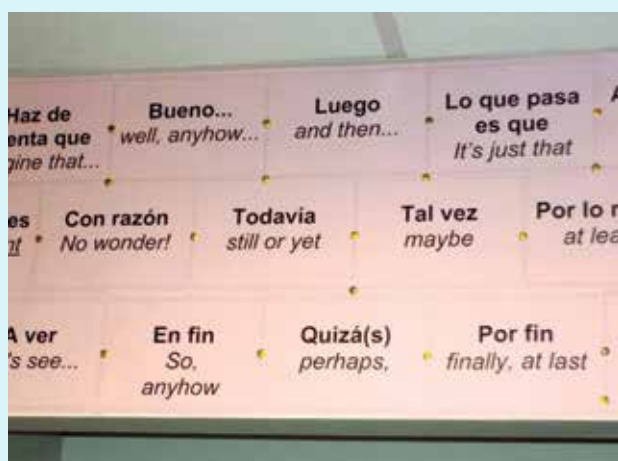
- BEN-SEN-O-BİZ-SİZ-ONLAR?? -

A	sen	geliyorsun	B	Ben	geliyorum	C	onlar	geliyorlar
D	Biz	geliyoruz	E	O	geliyor	F	Siz	geliyorsunuz

Not: 1) iki sesli harf yan yana gelmez (ay, ay, ay, ay, ay)  
2) i -ı - harflerine dikkat et.  
3) -s -z harflerine dikkat et. ;)

## 4. Enseignant LCO d'espagnol à Londres : aide à la rédaction de textes variés

À la St. Augustine's School dans la Oxford Road à Londres, l'éditeur de ce livre a remarqué les affiches et les « décorations murales » reproduites ici. Les professeurs LCO d'espagnol les ont mises à disposition des élèves comme ressources linguistiques pour rédiger des textes de manière variée. Des affiches ou des fiches de ce type offrent un soutien optimal dans le cadre d'un travail axé sur la promotion des compétences écrites ou dans le cadre d'une évaluation fondée sur des critères.



(Merci beaucoup aux enseignants LCO d'espagnol d'avoir autorisé la reproduction !)

1. Veuillez parcourir à nouveau le texte du chapitre 7 A, après l'avoir lu une première fois. Quels sont les trois points qui sont particulièrement importants ou nouveaux pour vous ? Prenez quelques notes et discutez-en ensuite à deux ou trois.
2. Concernant le paragraphe 7 A.4 et les fonctions de l'évaluation, réfléchissez à votre pratique comme enseignant LCO et donnez 1 ou 2 exemples d'évaluation positive formative et d'évaluation sommative réalisés à la fin d'une séquence d'apprentissage. Discutez de vos exemples avec vos collègues.
3. Veuillez relire précisément les exemples 2 et 3 du chapitre 7 B. Il s'agit d'exemples d'évaluation positive et formative. Réfléchissez et discutez de ce que vous pourriez mettre en place comme évaluation formative de ce type dans les 2 à 3 prochains mois. Cherchez 2 ou 3 exemples pour différents groupes d'âge et mettez-les en œuvre dans vos cours.
4. Le chap. 7 A.5 traite de l'évaluation par les élèves (*peer-assessment*, *peerfeedback*). Avez-vous déjà fait des expériences avec ce type d'évaluation ? Que pourriez-vous essayer allant dans cette direction sur les 2 à 3 prochains mois ? Planifiez des occasions concrètes !
5. Le chapitre 7 A.6 traite des normes de référence individuelle, objective et sociale. Pour chaque norme de référence, veuillez trouver une méthode d'évaluation tirée de votre propre enseignement (c'est-à-dire un ou plusieurs exemples axés sur la norme de référence individuelle/sociale/objective) et en discuter.
6. Il est particulièrement important de promouvoir les capacités d'auto-évaluation. Veuillez trouver et discuter a) des occasions où vous avez déjà appliqué l'auto-évaluation dans vos cours et b) des occasions concrètes où vous pourriez la mettre en œuvre dans les semaines ou mois à venir.
7. Une évaluation devrait toujours être fondée sur des critères afin d'être transparente et équitable pour les élèves. Veuillez examiner l'exemple 1 du chapitre 7 B et examiner/discuter des situations où vous pourriez procéder de la même manière. Prévoyez au moins un exemple concret pour chacun des différents groupes d'âge, et mettez-le en œuvre.
8. Que savez-vous de l'évaluation et de la pratique de notation dans les écoles ordinaires du pays où vous vivez et travaillez actuellement ? Existe-t-il des dépliants ou des aides (comme la brochure téléchargeable *Beurteilung und Schul Laufbahntscheide* (« Évaluation et décisions sur l'orientation scolaire ») réalisée par la Direction de l'éducation de Zurich) ? Veuillez discuter de ces questions avec vos collègues LCO et avec ceux des cours ordinaires. Dans l'intérêt de vos élèves, il est important que votre pratique de l'évaluation corresponde plus ou moins à celle des enseignants des cours ordinaires !



# 8

## Points fondamentaux de la didactique et de la méthodologie actuelles dans les pays d'immigration III : promotion linguistique globale

### 8A

#### Contextualisation

*Claudia Neugebauer, Claudio Nodari*

### 1. Introduction

Dans le présent ouvrage, le sujet de la « promotion linguistique globale » comporte les trois dimensions ci-dessous.

- La valorisation du plurilinguisme à l'école et la promotion du développement bilingue ou multilingue des élèves (cf. ce postulat pédagogique au chapitre 4).
- La promotion des connaissances de la langue de l'école ou de la langue locale du pays d'immigration. Ces compétences sont décisives pour la sélection scolaire, les perspectives d'emploi et l'intégration dans le pays d'immigration ; elles doivent être promues de manière ciblée et consciente dans un maximum de matières.
- Pour les enfants et les jeunes issus de l'immigration : la promotion complète des compétences dans la langue première, dans le but d'un développement bilingue équilibré dans les sphères orale et écrite (bilittéralité). Sans un soutien ciblé, en particulier dans l'apprentissage de la version écrite et standard de leur langue première, beaucoup de ces enfants et adolescents resteraient analphabètes dans celle-ci et perdraient le contact avec leur culture écrite (cf. les témoignages autobiographiques des élèves LCO au chapitre 8 B.1 et l'amère expérience d'Agnesa au 8 B.2). Il va sans dire que l'enseignement LCO joue un rôle central, en particulier pour les enfants et les adolescents issus de familles défavorisées sur le plan éducatif, où les parents sont dépassés par ce type d'exercices.

Les propos qui suivent se réfèrent aux contextes et modèles de compétences linguistiques et textuelles s'appliquant à la langue première (maternelle) et à la langue seconde. Dans la mesure du possible, des rapprochements sont faits avec l'enseignement LCO et ses élèves.

La distinction entre la langue scolaire et la langue de tous les jours joue un rôle décisif dans le débat sur la promotion linguistique globale au sein d'un environnement plurilingue. Ces langues diffèrent considérablement, que ce soit dans les cours LCO ou ordinaires.

D'une part, l'école utilise un vocabulaire spécifique (contenus pédagogiques, activités d'apprentissage, matériel scolaire, etc.) et des formes grammaticales spécifiques (constructions passives, propositions subordonnées, etc.), peu usités dans le langage courant. D'autre part, l'apprentissage scolaire exige une compétence approfondie pour interagir avec un langage décontextualisé ou présenté sous une forme textuelle, c'est-à-dire délibérément structuré et planifié.

Les diverses dimensions pertinentes relatives à la notion de « compétence linguistique » pour l'apprentissage scolaire sont présentées ci-après. Dans ce contexte, les différences entre la langue quotidienne et la langue scolaire seront discutées, et le concept de « compétence textuelle » introduit. Le chapitre se termine par des exemples concrets qui montrent les conséquences de la promotion linguistique globale dans l'enseignement LCO.

### 2. Les différentes dimensions de la notion de « compétence linguistique »

La notion de « compétence linguistique » recouvre des aptitudes et des capacités à différents niveaux, dans le traitement et l'application des langues. Portmann-Tselikas (1998) établit les distinctions suivantes.

- a) Compétence linguistique au sens strict
- b) Compétence pragmatique
- c) Compétence de logique linguistique
- d) Compétence stratégique

Le chapitre 3 du plan d'études zurichoises pour la langue et la culture d'origine propose une bonne synthèse des objectifs et des lignes directrices, il est par ailleurs disponible sur Internet en 20 langues (voir indications bibliographiques).

### a) Compétence linguistique au sens strict

Par compétence linguistique au sens strict, on entend la connaissance du système linguistique. Il faut un certain vocabulaire, des connaissances grammaticales et une connaissance de la phonétique et de la prosodie (accentuation, rythme, etc.) de la langue pour comprendre et s'exprimer.

**Par compétence linguistique au sens strict, on désigne les aptitudes de base, permettant en premier lieu à une personne de surmonter ses besoins linguistiques dans une langue précise.**

Comme le vocabulaire, la grammaire, le système phonétique et la prosodie diffèrent selon les langues, la compétence linguistique au sens strict doit être à nouveau acquise, au moins partiellement, dans chaque langue.

Dans les cours LCO, les élèves ont en général suffisamment de compétences linguistiques (au sens strict du terme) pour mener des conversations simples de la vie courante. Cependant, leur niveau de langue est souvent bien inférieur à celui des enfants du même âge qui grandissent dans leur pays d'origine. Avec certaines langues, un problème particulier se présente pour les enfants issus de familles défavorisées sur le plan éducatif, celles-ci ne parlant souvent la langue maternelle que sous une forme dialectale. Cela peut affecter la communication en classe, mais ces difficultés seront résolues quand les élèves auront atteint un certain niveau dans la variante couramment utilisée (généralement la variante standard ou écrite).

Des réflexions sur les différentes variantes de la langue première (standard, dialectes, langue des jeunes, argot, changement de code, mélange des langues) et des comparaisons avec la seconde langue sont précieuses et utiles pour l'orientation linguistique et la sensibilisation des enfants plurilingues (dans le cadre de l'éveil aux langues ou *language awareness*, voir chap. 2). Dès le niveau élémentaire, les enseignants LCO peuvent et doivent créer aussi souvent que possible des occasions d'apprentissage dans ce sens, et encourager les élèves à établir des comparaisons simples entre les langues et les dialectes sur les plans lexical et grammatical.

### b) Compétence pragmatique

La compétence pragmatique désigne la connaissance du comportement approprié dans une langue et une région culturelle particulières. Une personne dotée d'une telle compétence peut se comporter de manière appropriée dans différentes interactions sociales au sein d'une communauté linguistique. Elle sait, par

exemple, comment s'adresser à une personne avec respect, quelles questions l'on peut ou non lui poser, et comment, quand et qui saluer de façon adaptée.

**Les normes pragmatiques varient d'une langue à l'autre, tout comme souvent à l'intérieur d'une même région linguistique.**

Les personnes qui vivent ou grandissent dans une autre communauté culturelle et linguistique doivent donc apprendre à connaître et respecter les normes spécifiques de la nouvelle communauté, si elles ne veulent pas choquer ou paraître impolies.

De nos jours, la confrontation des normes pragmatiques spécifiques à une culture et à une langue est une pratique reconnue dans l'enseignement des langues. Elle donne également lieu à de nombreuses opportunités d'apprentissage et de réflexion dans les cours LCO. Celles-ci sont d'autant plus attrayantes et authentiques qu'elles se fondent directement sur les expériences des élèves qui grandissent dans et entre deux langues et cultures.

Une confrontation métalinguistique des normes pragmatiques peut, par exemple, être encouragée par les questions suivantes :

- Que savez-vous sur l'usage du tutoiement et du vouvoiement dans notre culture d'origine et ici, où vous vivez à présent ? Quand pouvez-vous tutoyer ? Quand devez-vous vouvoyer, etc. ?
- Qui saluer, quand et comment ? Quelles sont les règles de salutations que vous connaissez ? Quand utilise-t-on quelles formules de salutations ici et dans notre pays d'origine ?
- Quels mots-clés vous viennent à l'esprit lorsque vous comparez les deux cultures concernant le volume de la voix, le contact physique, la distance entre les locuteurs ?

### c) Compétence de logique linguistique

La compétence de logique linguistique fait référence à la capacité de présenter des faits plus complexes de manière cohérente et intelligible, ou de comprendre les textes correspondants. Elle permet à un enfant, par exemple, de suivre une histoire, de saisir linguistiquement un processus en plusieurs étapes ou de le formuler lui-même. La compétence de logique linguistique est également requise dans de nombreuses situations pendant les cours LCO, par exemple lorsque la communication avec les élèves plus âgés se fait exclusivement par le biais de textes écrits et de devoirs, car l'enseignant travaille avec les plus jeunes.

**La compétence de logique linguistique n'est pas liée à une langue spécifique et n'a donc pas besoin d'être reconstruite dans toutes les langues.**

Il s'agit en effet d'une compétence que l'on acquiert une seule fois et que l'on peut ensuite transposer dans toutes les langues apprises.

Normalement, les élèves ont acquis les connaissances préalables appropriées dans le cursus ordinaire, de sorte que les cours LCO peuvent s'appuyer sur celles-ci et les développer. Pour les élèves plus jeunes, la compétence de logique linguistique peut être stimulée par des exercices ludiques (placer des images dans le bon ordre, raconter à nouveau les histoires à partir des images, assembler correctement des histoires découpées, lire des tableaux, relier des éléments qui vont ensemble). Les plus âgés travaillent sur cette compétence en présentant par exemple de petits exposés ou en rédigeant des textes, à l'aide de consignes claires.

#### d) Compétence stratégique

La compétence stratégique comprend la capacité de résoudre des problèmes de compréhension et d'apprentissage linguistique.

Les apprenants ayant une compétence stratégique élevée savent par exemple comment demander des explications en cas de difficultés de communication, comment et où obtenir des informations dans les livres et sur Internet, comment solliciter de l'aide ou procéder lorsqu'il s'agit de comprendre ou d'exprimer des choses complexes sur le plan linguistique. Comme la compétence de logique linguistique, la compétence stratégique n'est pas liée à une langue spécifique et peut donc être utilisée dans différentes langues.

Dans les cours LCO, la compétence stratégique peut être encouragée par des tâches de travail bien structurées et répétitives. Les actions linguistiques qui se déroulent toujours de la même manière en classe – par exemple, surligner, répéter l'un après l'autre, mémoriser, trouver des mots dans un texte, structurer un texte, regarder/rechercher quelque chose, etc. – deviennent routinières au fil du temps. La réflexion sur de telles pratiques (sensibilisation aux stratégies) est déjà possible avec de tout jeunes élèves et l'expérience a montré qu'elle a un effet positif sur le développement des compétences stratégiques.

#### Particulièrement propice à l'apprentissage : une démarche coordonnée

Les compétences logiques et stratégiques sont décisives pour la réussite scolaire. Elles ne sont pas liées à une langue spécifique et peuvent être promues à la fois dans l'enseignement LCO et les cours de langue seconde ou nationale. Une démarche coordonnée entre les cours LCO et ordinaires serait optimale. Si, par exemple, les élèves du cours LCO et du cursus ordinaire s'entraînent en même temps à trouver et à surligner les passages importants d'un texte, cela redouble l'effet d'apprentissage : ils ont plus de temps pour s'exercer et prennent conscience que cette démarche est utile dans toutes les langues.

L'enseignant LCO tirera largement profit d'une prise de contact auprès de l'enseignant responsable de la classe pour s'informer sur les stratégies et les méthodes utilisées dans les cours ordinaires afin de les reprendre dans les cours LCO.

---

### 3. Langage quotidien, langage scolaire, BICS/CALP

Dès 1980, le chercheur en éducation canadien Jim Cummins a introduit la distinction entre deux types de compétences linguistiques : une compétence communicative interpersonnelle de base ou BICS (pour *Basic Interpersonal Communicative Skills*) et une maîtrise de la langue cognitive et académique ou CALP (pour *Cognitive Academic Language Proficiency*). Les compétences linguistiques de tous les jours (BICS) sont en grande partie acquises par l'ensemble de la population grâce aux contacts sociaux. Participer à une conversation de la vie courante, lire ou écrire de brefs messages comme un SMS, demander son chemin, etc., sont des actions linguistiques qui ne nécessitent pas de soutien scolaire. En revanche, s'il faut fournir des efforts linguistiques plus complexes, alors des compétences cognitives et académiques (CALP) en la matière sont requises. Elles correspondent en grande partie aux compétences linguistiques logiques et stratégiques décrites ci-dessus et sont « supra-linguistiques » : une fois que l'apprenant les a acquises dans une langue, il peut les appliquer à ses autres langues. Elles sont d'une importance décisive pour la réussite scolaire et, partant, pour les perspectives d'emploi et l'intégration sociale. Pour cette raison, il est notamment souhaitable de mettre en place une démarche coordonnée entre les cours LCO et les cours ordinaires, dans l'intérêt des élèves.

#### L'hypothèse de l'interdépendance

Il existe une certaine dépendance ou interdépendance entre les différentes langues qu'une personne maîtrise. En utilisant l'hypothèse dite « d'interdépendance », Jim Cummins a été en mesure d'expliquer pourquoi les enfants disposant d'une bonne base scolaire et issus de familles ayant un bon niveau de formation apprennent une deuxième langue de manière plus efficace et rapide que ceux venant de familles défavorisées sur le plan éducatif. Grâce aux fortes compétences CALP que les parents dotés d'un bon niveau d'instruction transmettent à leur enfant par un langage varié, le récit d'histoires, l'explication des choses de la vie, etc., celui-ci peut se concentrer, dans un nouvel environnement linguistique, sur les défis qui en découlent directement (vocabulaire, grammaire, prononciation, pragmatisme, etc.). En revanche, les enfants issus de familles ayant un niveau d'instruction plus bas, qui ne grandissent pas dans la langue de l'école ou dans la langue nationale, doivent dé-

velopper simultanément une deuxième langue et des compétences cognitives et académiques (CALP) dans l'enseignement ordinaire. Cela leur pose un double défi linguistique et explique en partie leurs faibles parcours scolaires.

Les enseignants LCO peuvent apporter une contribution précieuse à l'amélioration des possibilités, en travaillant aussi activement que possible au développement des CALP et des compétences linguistiques logiques et stratégiques dans leur propre enseignement, et en coordination avec les cours ordinaires.

#### 4. Le concept de « compétence textuelle »

La didactique des langues distingue traditionnellement les quatre compétences ou domaines suivants : écouter, lire, parler et écrire. Cependant, dans chacun de ces domaines, des performances cognitivement très différentes et exigeantes sont requises. Par exemple, il est beaucoup plus facile d'écrire un SMS que de rédiger un résumé détaillé. De même, les exigences cognitives sont nettement moins élevées lorsque les élèves discutent ensemble de leurs vacances que lorsqu'ils doivent présenter un exposé devant la classe, sur une époque de l'histoire de leur pays d'origine.

Portmann-Tselikas & Schmörlzer-Eibinger (2008) entendent par « compétence textuelle » ce qui a été décrit dans les paragraphes précédents comme des compétences linguistiques logiques et stratégiques ou des compétences cognitives académiques (CALP). Par ce concept, ils se différencient du modèle BICS/CALP de Cummins et établissent une distinction entre quatre domaines de performances linguistiques.

Les normes de référence sont d'une part :

- L'orientation thématique vers la vie quotidienne
- L'orientation thématique vers une connaissance systématique

D'autre part, le modèle des compétences textuelles différencie :

- Des productions langagières dialoguées et organisées
- Des productions langagières « élaborées » et organisées en monologue, c'est-à-dire sous une forme textuelle

Le modèle de la compétence textuelle n'étant pas seulement d'actualité dans le débat sur la didactique des langues, mais également important et intéressant pour l'enseignement LCO et la promotion des langues, nous l'expliquons plus en détail ci-dessous.

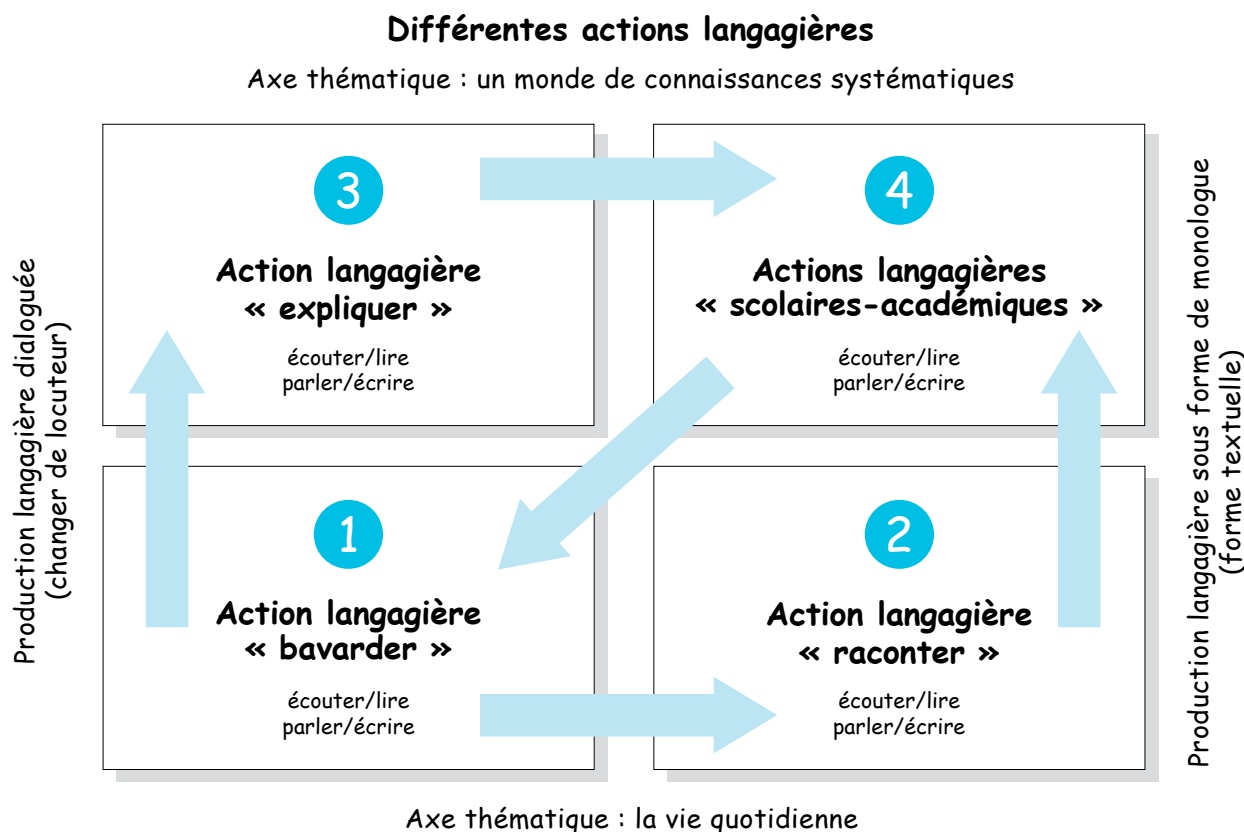


Schéma sur la compétence textuelle d'après Portmann-Tselikas & Schmörlzer-Eibinger (2008)

## 1 Action langagière « bavarder »

Le 1<sup>er</sup> rectangle fait référence aux actions langagières dialoguées, avec un contenu de tous les jours. Cela inclut une grande partie de nos activités linguistiques et cognitives, en particulier dans le domaine des loisirs. Dans les situations correspondantes, les gens échangent des informations, mais construisent peu de nouvelles connaissances (dans le sens de nouveaux concepts, contextes, faits, etc.).

**Les actions langagières mentionnées sont peu ou pas prévues, souvent spontanées et généralement répétitives et redondantes.**

On peut les résumer sous le terme « bavarder », bien que des formes écrites peu exigeantes en fassent également partie (textes courts comme la lecture et l'écriture de SMS, cartes de vœux, listes d'achats, etc.).

Les compétences cognitives nécessaires pour ce type d'actions s'acquièrent très tôt dans les contacts sociaux et, bien sûr, d'abord dans la langue maternelle. Quand les enfants entrent à l'école, ils savent déjà implicitement comment se déroule un dialogue. Ce qu'ils doivent apprendre à l'école et dans le cours LCO, ce sont des mots et des phrases supplémentaires, pertinents pour la vie quotidienne ainsi que les normes pragmatiques spécifiques régissant l'expression orale au sein d'un groupe.

## 2 Action langagière « raconter »

Le 2<sup>e</sup> rectangle fait référence aux actions linguistiques dans lesquelles les produits langagiers sont clairement plus conçus et élaborés de manière textuelle. Il inclut toutes les formes possibles de narration, résumés, etc. Par exemple, un conte raconté par un adulte présente une forme textuelle solide, c'est-à-dire qu'il est généralement raconté en phrases complètes, avec une structure narrative complète et un vocabulaire plus sophistiqué. Il en va naturellement de même pour les récits écrits, les résumés, les rédactions, etc. dont le niveau d'exigence est nettement supérieur à celui du bavardage. Les enfants développent les compétences cognitives nécessaires pour suivre un récit, en discuter et écrire eux-mêmes des textes narratifs sur la base des compétences du 1<sup>er</sup> rectangle. Cela commence très tôt, par exemple dès l'histoire du soir.

**Les enfants issus de famille ayant un bon niveau de formation, dans lesquelles les histoires jouent un rôle dès l'âge de deux ans, sont très tôt capables, par des stimulations purement linguistiques, de suivre une histoire.**

Les enfants qui grandissent avec des histoires apprennent ainsi très tôt à produire leurs propres images intérieures à partir d'apports linguistiques, à imaginer un film intérieur lors d'une narration et à en parler (dans ce contexte, on parle également de « représentations mentales »). Inversement, les enfants issus de familles défavorisées sur le plan linguistique, dans lesquelles on ne raconte pas d'histoires, ne disposent

souvent pas de ces compétences lorsqu'ils entrent au jardin d'enfants (école maternelle). L'école et l'enseignement LCO peuvent et doivent jouer ici un rôle compensatoire, au moins dans une certaine mesure, en cultivant la lecture à voix haute, puis en engageant, de façon réfléchie, une discussion sur les histoires et la création d'images intérieures personnelles.

## 3 Action langagière « expliquer »

De la même façon, pour les compétences cognitives du 3<sup>e</sup> rectangle, les bases sont acquises à un stade précoce, c'est-à-dire à l'âge dit du « pourquoi ». Dès que les enfants commencent à poser des questions, ils sont confrontés à des réponses complexes. Les parents qui répondent aux « pourquoi » en engageant des discussions approfondies avec les enfants leur transmettent certes d'importantes connaissances du monde, mais contribuent aussi de manière significative au développement de structures cognitives, telles que la relation de cause à effet (si – alors), la condition/concession (si...) ou divers scénarios en « si » (« ce ne sera le cas que si... »). Les actions langagières du 3<sup>e</sup> rectangle sont organisées de manière dialogique, c'est-à-dire que les personnes qui communiquent alternent dans le rôle de locuteur, mais pas aussi souvent que dans le 1<sup>er</sup> rectangle. Dans ces conversations, il y a aussi des séquences monologiques plus longues, par exemple quand l'adulte explique une notion en détail ou lorsque l'enfant veut comprendre un point de façon plus précise. Les textes figurant dans ce rectangle peuvent aussi inclure, par exemple, un entretien avec un spécialiste, dans lequel une question est suivie d'une réponse plus ou moins longue.

**Beaucoup d'enfants issus de familles défavorisées sur le plan éducatif n'ont pas l'expérience des conversations explicatives si bien qu'ils n'ont développé que sommairement les compétences cognitives correspondantes.**

En ce qui concerne la compétence « expliquer », l'enseignement LCO a deux tâches importantes : premièrement, il doit proposer des tâches appropriées, par exemple : « Explique pourquoi quelque chose (un plan d'action, un événement culturel ou historique, etc.) est comme ceci ou comme cela ! » Deuxièmement, il doit aider les élèves à maîtriser la syntaxe et le vocabulaire dans leur langue première. Une préparation particulière est souvent nécessaire, car de nombreux élèves LCO rencontrent des difficultés lorsque leur langue maternelle est abordée dans une perspective plus exigeante.

## 4 Actions langagières « scolaires-académiques »

Le 4<sup>e</sup> rectangle fait référence aux actions langagières orales et écrites qui sont formées textuellement (sophistiquées) et qui transmettent de nouvelles connaissances en termes de contenu. Les enfants rencontrent de tels textes surtout dans un contexte scolaire. Dès le

jardin d'enfants (école maternelle), ils doivent suivre de brèves explications (compréhension orale). À l'école primaire, on leur demande ensuite de faire une petite présentation sur un animal (parler), de lire un texte descriptif (compréhension écrite) ou d'écrire le déroulement d'une expérience (écrire). Ces actions langagières nécessitent des compétences cognitives qui doivent être développées à l'école et qui se fondent sur une bonne maîtrise des rectangles 2 et 3.

**Les compétences cognitives dans ce domaine sont fondamentales pour la réussite scolaire (voir aussi les commentaires sur les CALP ci-dessus).**

L'enseignement LCO peut, bien entendu, s'appuyer sur les compétences et les techniques que les élèves rapportent des cours ordinaires. Cependant, il peut et doit créer des occasions où ces compétences seront également mises en œuvre relativement aux thèmes LCO et à la langue d'origine (et proposer un soutien approprié).

### **Vers des activités langagières complexes grâce à la promotion scolaire**

Le développement linguistique se fonde sur le 1<sup>er</sup> rectangle. Il faut que le petit enfant ait d'abord acquis des compétences de communication de base pour pouvoir développer celles des rectangles 2 et 3. Si les enfants ne sont pas en mesure d'acquérir à la maison les aptitudes cognitives correspondant à ces rectangles, il incombe au jardin d'enfants (école maternelle), à l'école et à l'enseignement LCO de les encourager spécifiquement dans ces domaines – en leur racontant, par exemple, des histoires simples à plusieurs reprises, ou en leur expliquant et présentant des processus et des faits de manière simple et adaptée à leur âge.

Les compétences du rectangle 4 sont conditionnées à l'acquisition de celles des rectangles 2 et 3. On ne peut passer directement du rectangle 1 au rectangle 4. Cependant, les compétences cognitives du rectangle 4 ont des répercussions sur le rectangle 1 : les personnes qui ont appris à rédiger un texte, à rendre compte d'un événement de manière claire et compréhensible, etc., parlent généralement d'une manière plus différenciée dans la vie quotidienne que les personnes qui disposent seulement de compétences faibles dans le rectangle 4.

**Dans tous ces processus, la tâche particulière de l'enseignement LCO consiste à soutenir les enfants afin qu'ils fassent des progrès et se développent aussi dans leur langue d'origine.**

De nombreux élèves sont beaucoup plus compétents dans la langue de l'école du pays d'immigration que dans leur langue première – ce qui n'a rien d'étonnant puisqu'ils assistent à 30 leçons par semaine dans la langue scolaire et seulement à deux leçons LCO ! Il est donc crucial que celles-ci soient utilisées de la manière

la plus efficace et la plus fructueuse possible sur le plan linguistique.

### **Un double défi : apprendre le système linguistique et développer en même temps la compétence textuelle**

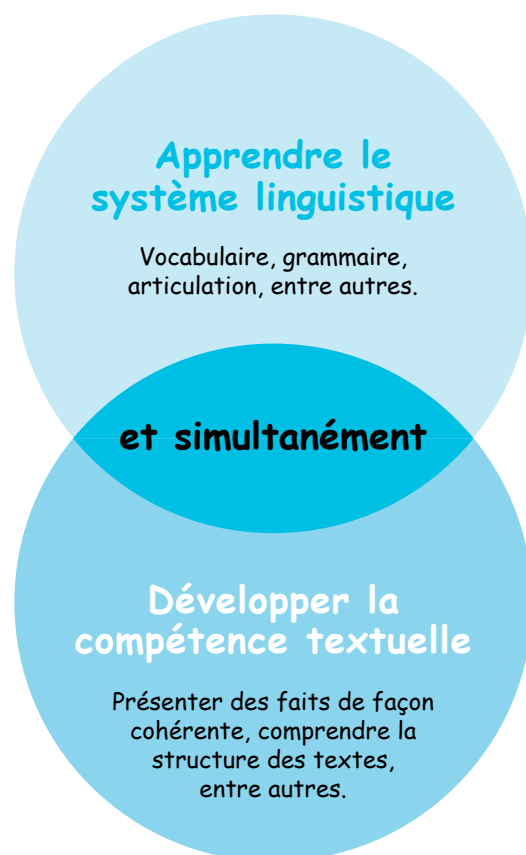
Pour promouvoir les langues dans un environnement plurilingue, et aussi dans le cadre de l'enseignement LCO, il faut particulièrement tenir compte du fait que l'enseignement des langues doit se concentrer sur deux dimensions linguistiques différentes.

D'une part, il faut en effet promouvoir l'apprentissage du système linguistique ce qui signifie avant tout, dans l'enseignement LCO, le système de la variante standard ou écrite de la langue d'origine.

D'autre part, l'acquisition simultanée des différentes facettes de la compétence textuelle (CALP, logique linguistique et stratégique, voir ci-dessus) est impérative, car celles-ci sont décisives pour la réussite scolaire et éducative. Ici, l'enseignement LCO peut et doit se référer à ce que les élèves rapportent des cours ordinaires.

**Plus les enseignants des cours LCO et des cours ordinaires coopèrent, en utilisant par exemple les mêmes stratégies pour la lecture et l'écriture dans les langues maternelle et seconde, plus l'effet de l'apprentissage est durable.**

Une approche unilatérale de l'apprentissage du système linguistique ne contribue pas à la réussite scolaire d'un enfant.



## 5. Conséquences pour une promotion linguistique globale

L'expérience pratique montre que les actions langagières dialoguées jouent un rôle de premier plan dans une grande partie des cours. Dans le schéma représentant les quatre rectangles par compétence (voir ci-dessus), ces activités figurent dans les rectangles 1 et 3. L'enseignant échange par exemple avec un élève au sujet des vacances (rectangle 1) ou discute de l'agriculture dans le pays d'origine (rectangle 3).

Une promotion linguistique globale suppose que, dans toutes les matières où le langage joue un rôle important, les activités langagières monologiques – celles qui correspondent aux rectangles 2 et 4 – soient spécifiquement encouragées. Les exemples didactiques ci-après montrent comment elles peuvent et doivent être mises en œuvre dans l'enseignement LCO, en corrélation avec la langue d'origine.

### a) Rendre possibles des actions langagières complexes grâce à des consignes stimulantes

Pour stimuler l'expression orale ou écrite chez les élèves, il convient de recourir à des consignes et instructions incluant du matériel linguistique et de l'aide pour structurer et concevoir leurs textes. Les différents amorces et éléments de phrases présentés au chap. 7 B.4 en sont un exemple. Ils aident les élèves du cours LCO d'espagnol de la St. Augustine's School de Londres à concevoir des textes de manière plus variée.

Grâce à des consignes qui les stimulent, les élèves bénéficient d'un accompagnement qui leur permet de parler et d'écrire des mots, des formulations, des constructions, etc., qu'ils n'utiliseraient pas de manière fructueuse sans aide.

En didactique des langues, on parle ici du principe du *scaffolding* (en anglais *scaffold* signifie « échafaudage ») ou de la « notion d'étaillage<sup>4</sup> » en français. Les consignes forment « une structure de soutien » qui, une fois les automatismes bien établis, n'est alors plus nécessaire. Lorsque les élèves obtiennent de bons résultats avec l'aide de consignes stimulantes, il en résulte souvent une motivation accrue et une amélioration des performances. Parallèlement, le travail régulier avec des consignes stimulantes conduit au développement successif d'un répertoire d'outils et de stratégies linguistiques, et à la mise en place d'automatismes qui seront de plus en plus utilisés de façon autonome.

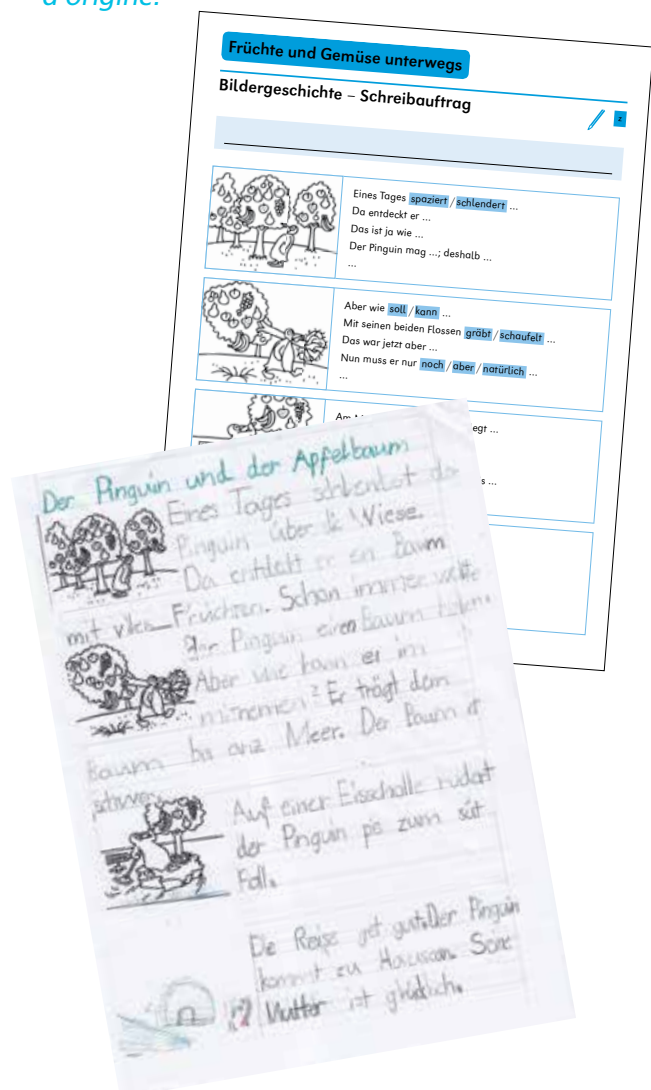
L'exemple suivant montre comment un enfant de huit ans, présentant un niveau de langage faible, écrit une histoire en images. L'enfant reçoit un mo-

dèle (voir à droite) dont il peut reprendre la structure et certains éléments de texte prédéfinis. Dans la troisième phrase de son propre texte, il utilise même un élément de texte qu'il a découvert dans une histoire illustrée, écrite plus tôt (« Schon immer wollte er » = « Il avait toujours voulu... ») ; voir page suivante. Cet exemple prouve donc que des éléments de texte sont également mémorisés et disponibles pour des textes ultérieurs.

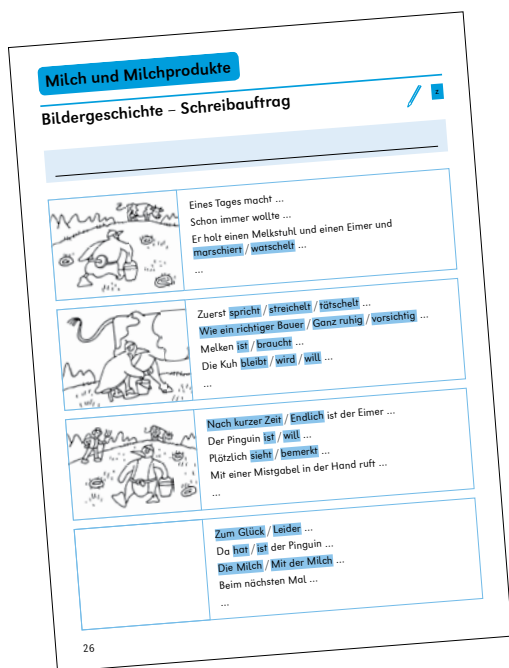
Avec le temps, la « structure de soutien » (*scaffolding*) est intériorisée pour un certain type de texte (par ex. une histoire illustrée). Désormais, l'enseignant peut commencer un nouveau type de texte (comme de courts exposés), tout en fournissant également au début un soutien utile, telles des tournures courantes.

Il va sans dire que des modèles similaires peuvent être élaborés sans problème dans la langue d'origine, au sein de l'enseignement LCO. Domaines d'application possibles : « structures de soutien » pour des histoires en images, récits d'expérience, textes factuels, petits exposés (structure, formules pour le début et la fin, etc.), recueil d'amorces de phrases et autres aides linguistiques comme abordé au chapitre 7 B.4.

De nombreuses idées de ce type sont proposées dans la partie III du livret *Promouvoir l'écrit dans la langue première de la série Matériel pour l'enseignement de la langue et de la culture d'origine*.



4 La « notion d'étaillage » correspond à l'ensemble de stratégies d'aide et de guidage apporté par l'enseignant à l'élève. Ce soutien est ensuite retiré progressivement à l'enfant de façon à le rendre le plus autonome possible. Les fondements de ce concept ont été posés par le psycholinguiste américain, Jérôme Bruner Seymour (1983) (Note de la traductrice).



## b) Développer un vocabulaire permettant des actions langagières complexes

Même sans l'apport de l'école, les adultes et les enfants apprennent constamment de nouveaux mots. Pour un apprentissage scolaire réussi, il faut compléter cette acquisition incontrôlée par un travail de vocabulaire ciblé. Cela est encore plus important pour la langue première ou d'origine, dans laquelle beaucoup d'élèves LCO (et surtout ceux qui ne suivent pas de cours LCO !) sont plus faibles que dans la langue scolaire du pays d'immigration. Un danger particulier réside ici, celui de la « désagrégation du vocabulaire ». Ce que l'on entend par là, c'est que les enfants savent désigner les choses domestiques et familières principalement dans leur langue d'origine (et souvent seulement en dialecte) et, inversement, pour tout ce qui est du domaine de la scolarité (règle, sac de gym, cour de récréation, mesurer, peser, etc.), seuls les termes de la langue scolaire sont connus.

**L'enseignement LCO a donc pour tâche importante d'éviter cette « désagrégation du vocabulaire », en travaillant consciemment et de manière ciblée sur le vocabulaire de l'école dans la langue d'origine.**

Cela peut et doit toujours être réalisé en tissant des liens avec la langue du pays d'immigration, comme l'illustre l'exemple de planification d'Etleva Mançe au chapitre 8 B.3. (cf. aussi la déclaration de l'enseignante au chapitre 8 B.4 : « L'expérience m'a montré que les enfants apprennent beaucoup mieux leur langue maternelle grâce aux cours parallèles en allemand et en romani »)

Pour que les élèves soient capables d'effectuer des actions langagières complexes, ils doivent donc être accompagnés de manière systématique dans le développement d'un vocabulaire allant au-delà du lan-

gage courant. Pour atteindre cet objectif, la pratique a démontré que les enseignants, lors de la préparation d'un sujet, doivent écrire un court texte, formulé de la même manière que ce qu'ils attendent de leurs élèves à la fin de la leçon correspondante. Pour les plus jeunes, l'enseignant peut imaginer un texte raconté par un enfant, pour les plus âgés, un texte qu'ils auront écrit.

Ce texte fictif met l'accent sur les mots et formulations qui sont essentiels pour travailler sur le sujet ; les termes importants y sont soulignés. Il fournit une base pour établir une liste, gérable et adaptée à l'âge, des mots devant faire partie du vocabulaire productif (voir ci-dessous). On peut naturellement créer deux ou trois listes pour différents niveaux à partir du texte fictif.

L'exemple suivant, tiré d'une activité de formation continue, montre la consigne que les enseignants ont reçue et la suggestion émise par un enseignant ayant des élèves âgés de onze à douze ans.

### Consigne

Rédigez un texte fictif d'un élève sur un sujet traité actuellement dans votre cours, en vous concentrant sur la problématique centrale suivante : que doivent pouvoir dire ou écrire vos élèves à la fin de votre unité d'enseignement ; quels mots importants doivent-ils connaître et savoir utiliser ?

(Proposition d'un enseignant)

### Sujet : « Âge de pierre – Âge de feu »

Les hommes ont appris à **maîtriser** le feu. Ils **pouvaient** allumer eux-mêmes un feu et **utiliser** le feu.

Le feu **offrait une protection** contre les animaux et les **insectes** nocturnes et fournissait de la lumière.

Le feu **permettait** de **survivre** dans les **régions** plus froides. La viande **pouvait être cuite** au feu.

**Cela la rendait** plus facile à **digérer**.

De plus, à partir de l'écorce de bouleau brûlée dans le feu, on **pouvait fabriquer** de la poix de bouleau, une colle puissante.



### c) Vocabulaire productif/actif et vocabulaire réceptif/passif

Dans tout travail sur le vocabulaire, il est important d'établir la distinction entre le vocabulaire productif et le vocabulaire réceptif. Le premier concerne les mots et expressions courants et importants que les élèves doivent être capables d'utiliser activement par eux-mêmes (dans notre exemple : « maîtriser », « permettait », « digérer » ; puis la construction avec le verbe modal « pouvait »). Pour ce faire, ils ont naturellement besoin d'occasions concrètes, comme une incitation à utiliser consciemment ces termes 2 à 3 fois à l'oral ou dans un texte écrit.

Le vocabulaire réceptif concerne des mots et des expressions plus rares, que les élèves devraient comprendre de manière passive, mais qu'ils n'ont pas (encore) nécessairement à apprendre pour leur propre usage (dans notre exemple : « écorce de bouleau », « poix de bouleau », etc.).

Concernant les mots « seulement » compris, la distinction suivante est utile.

1. Mots, expressions, constructions sans grande utilité : une explication courte, généralement orale, est suffisante.

2. Mots ou expressions qui seront de nouveau nécessaires lors d'une prochaine leçon sur ce sujet (par ex. dans la lecture de textes ou les explications de l'enseignant). Dans ce cas, il est non seulement utile de les clarifier, mais aussi d'en retenir la signification.

Lorsque l'on travaille plus particulièrement sur des textes techniques, de nombreux mots et expressions sont souvent expliqués à l'oral. Les apprenants pour qui la plupart des explications sont nouvelles ont peu de chances de tout mémoriser. Grâce à une affiche, un carnet de vocabulaire, des notes prises dans la marge ou sur des Post-it, les explications seront consignées et disponibles pour un travail ultérieur.

### d) Éléments importants pour les actions langagières complexes : les connecteurs

Pour permettre des formulations et des références au-delà des limites de la phrase, les élèves ont besoin d'un groupe spécifique de mots, de type « parce que », « mais », « bientôt » ou « soudain ». Or, ceux-ci sont rarement abordés explicitement en classe, tout comme on les trouve très peu dans les listes de vocabulaire que les enseignants ont créées pour leurs élèves (mais voir les affiches au chapitre 7 B.4 !).

Ces mots ont pour fonction de relier les idées entre elles, au sein des phrases ou des textes. Ils sont donc

appelés « mots de liaison » ou « connecteurs ». Pour que les apprenants en comprennent l'importance, ils doivent les rencontrer dans des contextes significatifs. Lorsque le texte d'un élève est lu en classe, l'enseignant peut choisir une phrase avec un connecteur et interroger les élèves sur sa fonction. De telles questions métalinguistiques intéressent déjà les plus jeunes élèves. On peut, par exemple, discuter de l'usage de « ou » plutôt que « et » à un endroit précis. Avec les apprenants plus âgés, on pourra expliquer la signification différente des phrases : « Nous ne sortons pas parce qu'il pleut » et « Nous ne sortons pas quand il pleut ». Les discussions sur l'effet de certains mots et expressions, comme « soudain », « après un certain temps », « je t'ai attendu avec impatience » peuvent inspirer les élèves dans leurs propres travaux d'écriture.

**Assurément, les réflexions mentionnées ici (ainsi que la comparaison avec la langue scolaire du pays d'immigration) peuvent grandement contribuer à accroître la sensibilité et la compétence dans la langue d'origine.**

## Indications bibliographiques

(Voir aussi les livrets de la série *Matériel pour l'enseignement de la langue et de la culture d'origine / Pistes didactiques*)

Bildungsdirektion Kanton Zürich (2011): Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprachen und Kultur (HSK).

Lien : <http://www.vsa.zh.ch/hsk>

Cummins, Jim (2000): *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire.*

Clivedon, England: Multilingual Matters.

Cummins, Jim (2001): *Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education?*

Lien : [http://www15.gencat.net/pres\\_casa\\_llengues/uploads/articles/Bilingual%20Childrens%20Mother%20Tongue.pdf](http://www15.gencat.net/pres_casa_llengues/uploads/articles/Bilingual%20Childrens%20Mother%20Tongue.pdf)

(Deutsch: Die Bedeutung der Muttersprache mehrsprachiger Kinder für die Schule; Lien : [http://www.laga-nrw.on.spirito.de/data/cummins\\_bedeutung\\_\\_der\\_muttersprache.pdf](http://www.laga-nrw.on.spirito.de/data/cummins_bedeutung__der_muttersprache.pdf)).

Kropf, Edina (2014): *Spracherwerb und Erstsprachenförderung bei mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund.* In: *vpod Bildungspolitik, Sonderheft Nr. 188/189 «Die Zukunft des Erstsprachunterrichts»*, pp. 20sq.

Neugebauer, Claudia; Claudio Nodari (2013):

*Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld. Kindergarten bis Sekundarstufe I.* Bern: Schulverlag plus.

Portmann-Tselikas, Paul R. (1998). *Sprachförderung im Unterricht.* Zürich: Orell Füssli Verlag.

Portmann-Tselikas, Paul R.; Sabine Schmolzer-Eibinger (2008): *Textkompetenz.* In: *Fremdsprache Deutsch, Heft 39*, pp. 5–16.

## 1. Grandir avec plusieurs langues : Témoignages d'élèves LCO

### Nuhat vit en Allemagne

Mon nom est Nuhat. J'ai 12 ans et je suis né en Allemagne. Avec ma famille, je vis à Münster dans le quartier de Hiltrup. Pendant mon temps libre, j'aime jouer au football, je suis aussi actif dans un club de football. Quand je retrouve mes amis, j'aime écouter de la musique kurde et jouer à la PlayStation. Mes amis viennent pour la plupart du Kurdistan et d'Allemagne. J'ai aussi des amis russes et polonais. J'ai trois frères et sœurs, moi je suis celui du milieu. Mes parents vivent ici depuis 1985. Nous vivons dans une maison multigénérationnelle car mes grands-parents vivent avec nous. Mes grands-parents ne parlent pas allemand. De mon côté, je parle mal le kurde. En raison de ces difficultés de communication, l'enseignement de ma langue maternelle est très important pour moi car à la maison, on parle kurde. Mes frères et sœurs plus âgés savent très bien parler kurde, mais malheureusement, je ne sais pas parler aussi bien qu'eux. J'ai moi-même grandi avec les langues kurde et allemande. Avec mes amis kurdes, je parle aussi bien le kurde que l'allemand. Mais avec mes amis non kurdes, on parle en allemand. Sinon, dans mon environnement, je suis en contact avec les langues russe, polonaise, anglaise, arabe et italienne.

### Marlene vit en Suisse

Je m'appelle Marlene Pinto. J'ai 13 ans et je suis actuellement en 7<sup>e</sup> année à Frauenfeld. Je suis née et je vis en Suisse. À la maison, je ne parle pas seulement le portugais, mais aussi le suisse allemand. Je parle le suisse allemand principalement avec ma sœur et pendant mon temps libre avec des amis. Je fréquente l'école portugaise toutes les semaines depuis l'âge de 7 ans. Même si c'est mon seul après-midi libre, je me réjouis toujours d'y aller parce que j'aime parler une autre langue. Cette langue me permet de parler avec mes proches et de me repérer dans des pays comme le Portugal ou le Brésil. À l'école, j'apprends et je parle non seulement l'allemand, mais aussi l'anglais et le français. Mon bilinguisme a l'avantage de me permettre de mémoriser beaucoup de mots dans les langues étrangères, car ils sont souvent semblables en portugais. Les langues jouent un rôle important dans ma vie, c'est pourquoi l'anglais est aussi l'une de mes matières préférées.

### Vanessa vit en Suède

Je m'appelle Vanessa, j'ai 14 ans et je suis en septième année. Fille de parents albanais, je suis née et j'ai grandi en Suède. À l'école, en plus du suédois, j'ap-

prends l'anglais et l'espagnol. Ma langue préférée est l'albanais. Je l'apprends et le parle non seulement à la maison, mais aussi dans les cours d'albanais à l'école. Nous avons d'excellentes conditions dans notre école : tous les étudiants ont un ordinateur portable avec une connexion à Internet. L'ordinateur est notre principal « outil » en classe. Nous l'utilisons également dans les cours d'albanais, par exemple pour trouver du matériel sur les sites Internet albanais. De cette manière, je peux apprendre énormément de choses et être beaucoup plus proche de mon pays d'origine et de ma famille au Kosovo.

### Arbër et Nora vivent à Vienne

Dans le cours LCO d'albanais, Arbër et Nora ont reçu une fiche avec les contours d'une silhouette d'enfant et la consigne suivante : « Imagine que tu es l'enfant sur la feuille. Réfléchis maintenant aux langues que tu parles toi-même et à celles que tu entends dans ton environnement. Où se situent les langues sur l'enfant dessiné ? Colorie avec des couleurs différentes et écris à quelle langue correspond chaque couleur. »



### Abir vit en Angleterre

(témoignage de l'enseignante Ola Koubayssi, Londres)

Abir est née à Londres, fille d'une mère française et d'un père soudanais. Elle parle couramment le français et l'anglais. Elle est venue dans le cours LCO pour apprendre la langue de son père, l'arabe.

L'un des passe-temps d'Abir est la lecture et l'écriture d'histoires en français. Je lui ai proposé de lui apporter de petits textes français que je lui traduirais en arabe. Cette idée l'a beaucoup motivée. Nous avons travaillé dur et maintenant, elle comprend, lit et écrit mieux l'arabe que la plupart des autres élèves de la classe. Pendant les vacances d'été, elle ira au Soudan et pourra parler à ses grands-parents en arabe !

---

## 2. Une expérience amère : la perte du lien avec la langue première

### Agnesa a des racines albanaises et vit en Suisse.

Je m'appelle Agnesa, j'ai 16 ans et je suis née en Suisse. Ma langue maternelle est l'albanais. Je fréquente actuellement l'école professionnelle (*Berufswahlschule*). Mon plus grand souhait est de partir en vacances dans mon pays natal et de maîtriser la langue albanaise. Malheureusement, ce n'est pas le cas. Là-bas, j'ai toujours beaucoup de difficulté à communiquer avec les gens, que ce soit dans le centre commercial ou dans la rue. J'ai également du mal à communiquer par écrit avec mes amis par SMS ou sur Facebook. Généralement, je dois réfléchir à la façon de traduire un mot de l'allemand ou à la façon de former une phrase. J'ai souvent honte de ne pas parler correctement ma langue maternelle.

Je vis à Buchs depuis longtemps, mais malheureusement, il n'y a aucun cours LCO d'albanais ici. C'est aussi la principale raison pour laquelle je suis bloquée dans cette situation aujourd'hui. S'il y avait eu un cours LCO d'albanais, j'y aurais participé avec joie et fierté. À mon avis, chaque enfant a le droit d'apprendre sa langue maternelle parce que c'est quelque chose d'important et que la société en a besoin. J'ai moi-même fait l'expérience que l'on peut aussi avoir besoin de sa propre langue maternelle sur le plan professionnel. En effet, quel jeune n'aimerait pas travailler dans une entreprise appartenant à l'un de ses propres compatriotes et où il pourrait utiliser sa propre langue ? Mais si l'on ne maîtrise pas suffisamment sa propre langue, cela n'est pas possible...

---

## 3. Exemple concret de planification avec l'objectif : « promotion linguistique globale »

**Samia Hamdan-El Ghadban : structure de soutien (*scaffolding*) pour un travail linguistique dans le cadre d'une double leçon LCO d'arabe standard moderne (niveau débutant / élémentaire)**

### Samia Hamdan-El Ghadban est originaire du Liban et travaille à Genève comme enseignante LCO d'arabe.

1. 15 min. Conversation / discussion en plenum ; thème choisi par l'enseignant ou par les élèves. Objectif : promouvoir l'expression orale libre dans une atmosphère détendue. En même temps, les élèves font l'expérience de différentes formes régionales et dialectales de l'arabe parlé.
2. 15 min. Révision des mots et des caractères écrits connus jusqu'à maintenant. Dictée une fois par mois. Objectif : acquisition de l'écriture et du vocabulaire en arabe standard.
3. 35 min. Nouvelle tâche d'apprentissage. Introduction de nouveaux caractères écrits à travers diverses méthodes. Lecture des nouveaux caractères et de mots comportant ces caractères avec différentes vocalisations. Objectifs comme au point 2.
4. 15 min. Pause.
5. 25 min. Discussion sur un texte extrait du manuel. Objectif : travail sur les compétences orales en arabe standard.
6. 10 min. Travail individuel (compléter quelque chose, colorier, etc.). Accompagnement individuel par l'enseignant. À la fin, chaque élève montre sa réalisation.
7. 10 min. Fin de la leçon : chanson (avec des indications pour une intonation correcte) ou lecture d'une histoire.

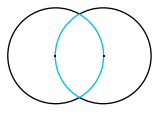
---

### **Etleva Mançe : vocabulaire et travail linguistique dans le cadre d'une double leçon sur le thème « manger et boire / nutrition saine » ; 1<sup>re</sup> – 10<sup>e</sup> classes (3 groupes de niveau)**

**Etleva Mançe est originaire d'Albanie. Elle vit depuis 22 ans à Cologne et travaille depuis 5 ans comme enseignante LCO d'albanais.**

Thème de la leçon : manger et boire ; domaine d'expérience : nutrition saine ; objectif linguistique : exercer et renforcer le vocabulaire sur ce thème (noms des fruits et légumes) ; application : liens entre la langue première et la langue seconde. Contenu : sensibilisation à une alimentation saine et aux produits du pays d'origine. Aspect social : renforcer la coopération et la compétence sociale dans les travaux en groupes.

## Planification :

Phase / Temps	Déroulement	Supports, Matériel	Commentaires méthodologiques et didactiques
10 min Introduction	L'enseignant accueille les élèves. Ceux-ci se placent devant en cercle. Introduction du thème à l'aide d'une corbeille de fruits et légumes à nommer en allemand et en albanais.	Corbeille avec des fruits et des légumes Cartes	Établir le contact Éveiller la curiosité
Transition	L'enseignant dépose des cartes en désordre sur la table (images et noms [en allemand et en albanais] des fruits et des légumes). Les élèves rangent les cartes avec les images et les noms.		Activer le savoir préalable  Activer le vocabulaire  Tisser des liens entre les langues première et seconde
15 min Activité 1	Chaque élève prend un légume ou un fruit et cherche les cartes correspondantes (en albanais et en allemand). Ensuite, les cartes avec les noms sont placées dans deux cercles qui se chevauchent : albanais à gauche, allemand à droite. Des mots tels que « banane », qui sont plus ou moins identiques dans les deux langues, sont placés dans la zone de chevauchement. Les variantes dialectales pour certains cas (p. ex. pommes de terre) sont également discutées.	Cartes Corbeille de fruits et légumes Deux cercles sur le sol qui se chevauchent en partie	Sensibiliser par le toucher et l'observation    Comprendre et mémoriser les termes
5 min Consolidation 1	À la fin, les résultats sont de nouveau examinés et discutés en plenum.		Reconnaître les différences et les similitudes entre les deux langues
20 min Activité 2	Trois groupes d'âge sont formés. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Classes 1-4 : les élèves reçoivent une fiche de travail avec des images, des phrases, des mots de solution (extrait de « Libri i gjuhës », pp. 34-37). Différenciation : fiche de travail différente.</li> <li>• Classes 5-7 : les élèves reçoivent un texte à lire sur la culture des fruits et légumes ici et dans le pays d'origine. Différenciation / Alternative : lire le poème « Blega, dega dhe shega » et écrire (p. ex., le mot « shega » [grenade] à remplacer par d'autres sortes de fruits).</li> <li>• Classe 8-10 : les élèves reçoivent une fiche de travail avec deux paragraphes d'un texte (texte spécialisé exigeant) et deviennent des experts pour leur partie. Différenciation : les élèves d'un niveau plus faible reçoivent une fiche de travail plus facile (« Nëna në qytet sot ka blerë shëndet »). Consigne : demander aux étudiants de reformuler le contenu et de commenter avec leurs propres mots.</li> </ul>	Fiche de travail Classes 1-4  Fiche de travail Classes 5-7  Fiche de travail Classes 8-10	Travail en binôme, contrôle mutuel  Vérification des compétences en lecture et à l'écrit. Feed-back du partenaire de travail  Travail en groupes, développer les compétences sociales  Promouvoir l'esprit d'équipe
5 min	Pause		
10 min Révisions et consolidation 2	Les élèves comparent leurs réponses dans les groupes de niveau.  Ils présentent leurs résultats en plenum, en discutent et font des commentaires.	Fiche de travail	Échanger des points de vue  Contrôle
20 min Activité 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Classes 1-4 : fiche de travail, domino, puzzle, les élèves travaillent seuls, en binôme ou en groupe.</li> <li>• Classes 5-7 : les élèves reçoivent des mots croisés bilingues et dessinent une pyramide alimentaire.</li> <li>• Classes 8-10 : les élèves doivent discuter de différents points à l'aide d'un mind map.</li> </ul> Différenciation interne : les élèves les plus rapides reçoivent une fiche de travail supplémentaire.	Jeux Fiche de travail Mind map Petites affiches (A3)	Promouvoir l'esprit d'équipe et les compétences sociales  Exercer la capacité à argumenter  Renforcer les acquis de l'apprentissage de manière ludique
5 min Consolidation 3	Présentation et discussion des résultats de la phase précédente en plenum sur de petites affiches.	Fiche de travail Petites affiches (A3)	Consolidation Renforcement de la confiance en soi Motivation
5 min Feed-back	Les élèves cherchent une position commune/consensus. Ils donnent l'auto-évaluation de leurs progrès. Au moyen de la fiche de travail « Çfarë të pëlqen? » (Qu'est-ce que tu aimes ?), ils se posent des questions entre eux ; comme devoirs à la maison, ils interrogent aussi les membres de leur famille.	Bartes avec des émoticônes ( 3 émoticônes : heureux, neutre, triste )	Les élèves réfléchissent aux compétences nouvellement acquises.

#### **4. Rabie Perić Jašar : une bonne expérience de l'enseigne- ment bilingue**

Rabie Perić Jašar est originaire de Macédoine. Elle vit à Vienne depuis 24 ans, où elle travaille comme enseignante LCO de romani et au Centre de pédagogie spécialisée.

En plus de mes cours LCO de romani, je m'occupe également d'enfants roms nouvellement arrivés. Ils sont souvent très faibles dans leur langue première, le romani, parce qu'ils utilisaient principalement la langue de leur pays d'origine (par exemple, le macédonien). Mon principe est que ces enfants doivent apprendre l'allemand parallèlement à leur langue maternelle (par exemple, introduction parallèle de chiffres ou de couleurs, de chansons et de petites pièces de théâtre en allemand et en romani). D'après mon expérience, les enfants apprennent beaucoup mieux leur langue maternelle grâce à un enseignement parallèle en allemand et en romani.

1. Veuillez à nouveau consulter l'ensemble de ce chapitre (dense !) sur la promotion linguistique globale et notez quels sont pour vous les trois ou quatre points, ou constats, les plus importants. Discutez-en si possible avec vos collègues.
2. Au chapitre 8 B.1, vous pouvez voir les zones correspondant aux différentes langues sur une silhouette d'enfant coloriée par deux enfants vivant en Autriche. Faites le même type d'activité avec vos élèves et discutez-en avec eux.
3. Relisez le sous-chapitre 8 A.2 « Les différentes dimensions de la notion de compétence linguistique ». Trouvez pour chacune des quatre compétences un exemple (par ex. une situation dans le cours où cette compétence est encouragée).
4. Résumez à nouveau ce que vous avez lu sur les BICS et les CALP. Cherchez 2 ou 3 situations particulièrement appropriées pour les BICS et pour les CALP et discutez-en.
5. Veuillez observer à nouveau le schéma avec les rectangles sur la compétence textuelle. Trouvez pour chaque rectangle 1 ou 2 situations ou occasions d'apprentissage appropriées dans votre enseignement.
6. La démarche décrite au chapitre 8 A.5a, relative aux structures de soutien (*scaffolding*), est actuelle et importante. Réfléchissez à 2 ou 3 situations concrètes dans vos leçons où vous pourriez appliquer cette approche de manière ciblée. L'idéal serait d'établir une petite planification et de la mettre en œuvre dans les prochaines semaines. Échangez vos expériences avec vos collègues.
7. Au chapitre 8 A.5b (travail sur le vocabulaire), se trouve une consigne extraite d'une activité de formation continue en Suisse. Créez le même type de consigne, en vous référant à un sujet que vous traitez actuellement dans vos cours ! Établissez deux ou trois listes de mots pour différents niveaux. Indiquez en rouge ceux que vous attribuez au vocabulaire actif, en bleu ceux relevant du vocabulaire passif.
8. Relisez les exemples de planification au chapitre 8 B.3 et discutez de ce qui vous semble être particulièrement utile et pertinent pour vos cours ; indiquez aussi ce qui vous plaît moins et dites pourquoi.



# Principaux aspects spécifiques à l'enseignement LCO





## 1. Points de repère dans le choix des contenus et des thèmes

(Basil Schader)

Dans la planification générale de leurs cours (planification annuelle, semestrielle ou trimestrielle), les enseignants LCO s'orientent généralement à l'aide des facteurs déterminants ci-dessous.

### Directives dans le règlement

1. Directives du plan d'études pour l'enseignement LCO élaboré par le pays d'origine, si un tel document existe (cf. chap. 1 A).
2. Directives du plan d'études pour l'enseignement LCO ou d'un règlement similaire développé par le pays d'immigration, si de tels documents existent (cf. chap. 1 A). Les plans d'études pour l'enseignement LCO établis par le pays d'origine se concentrent la plupart du temps sur des contenus issus de sa propre culture, histoire, langues et coutumes. En revanche, les plans d'études pour l'enseignement LCO élaborés par les pays d'immigration (voir les exemples dans les indications bibliographiques du chapitre 1 A) se focalisent sur des thèmes liés à l'orientation, à l'intégration et à la vie en commun dans une situation de migration.

Ces deux axes de priorités différents ne doivent pas susciter de dilemme chez les enseignants, mais plutôt les placer devant un défi passionnant à relever pour prendre en compte ces deux perspectives. En outre, cela correspond parfaitement à la réalité et à l'expérience de leurs élèves (cf. aussi chapitre 2 A).

## Matériel pédagogique et autres supports d'enseignement

3. Matériel pédagogique pour l'enseignement LCO ou autres supports similaires du pays d'origine, si de tels documents sont disponibles (cf. chapitre 1 A et chapitre 10). Comme l'indiquent les feedback de nombreux enseignants LCO, le matériel pédagogique fourni par les pays d'origine requiert parfois des adaptations importantes, car il est trop exigeant sur le plan linguistique et/ou fait trop peu référence à la situation spécifique des enfants qui grandissent dans une situation de migration.
4. Autres supports rassemblés et didactisés par l'enseignant LCO (extraits de livres, de journaux, de sites internet, de supports pédagogiques du pays d'immigration, etc. ; cf. chap. 10).

## Conditions et possibilités institutionnelles locales

5. Conditions et possibilités découlant de la coopération avec l'enseignement ordinaire dans le pays d'immigration (cf. chapitres 12 et 13). L'existence et l'étendue des possibilités correspondantes (choix de contenus et de thèmes communs, projets de coopération, semaines de projets, etc.) dépendent fortement de l'intégration de l'enseignement LCO au système scolaire ordinaire, intégration qui est propre à chaque pays. Lorsque l'enseignement LCO et l'enseignement ordinaire sont étroitement liés sur le plan institutionnel, comme en Suède, les possibilités sont variées et fructueuses ; lorsque l'enseignement LCO est largement isolé, toute collaboration, même limitée, s'avère une réussite quand elle est exceptionnellement possible.

## Considérations pédagogiques et psychologiques sur l'apprentissage

---

6. Besoins, intérêts et connaissances préalables des élèves en termes de langue et de contenu (cf. chap. 3-5).
  7. Orientation axée sur les principes et les normes actuels en matière de pédagogie et de psychologie de l'apprentissage (cf. chap. 3-8).
- 

Les points 6 et 7 constituent quasiment l'essentiel de la planification et de la pratique concrète de l'enseignement. Le chapitre 11 traitera en détail de ces aspects.

En complément des chapitres mentionnés ci-dessus, quelques aspects sont développés plus en détail ci-après. Leur prise en compte dans le choix et la conception des contenus et des thèmes est primordiale pour proposer un enseignement en accord avec la réalité linguistique et culturelle des élèves LCO, leurs expériences, leurs besoins d'apprentissage et leurs compétences biculturelles et bilingues.

---

## 2. Un enseignement réfléchi : considérations préalables sur les contenus et les thèmes

Depuis la fin des années 1960, on s'accorde à penser que la promotion scolaire de la langue prédominante est d'une importance capitale pour une intégration réussie, au sein du système éducatif local, des élèves issus de l'immigration (Allemann-Ghionda et al., 2010). En revanche, l'importance de la langue première ou langue maternelle des élèves pour la réussite scolaire fait encore l'objet de controverses et continue d'être discutée, avec peu de données à l'appui. La question fondamentale consiste à savoir si la socialisation bilingue et biculturelle représente un atout ou un problème pour les enfants et les jeunes (*ibid.* ; cf. aussi chapitre 15 du présent volume). Même si de nombreux résultats évoquent des effets positifs, et que l'apprentissage et la maîtrise de plusieurs langues sont considérés comme un potentiel, les élèves concernés évoluent dans ce contexte ambivalent et sont influencés par celui-ci. Il en va de même pour les programmes et les contenus des cours LCO.

La raison en est peut-être que l'efficacité de ces programmes et de leurs contenus fait rarement l'objet d'une évaluation systématique. Dans le contexte d'une orientation de plus en plus axée sur les compétences, il convient de combler les lacunes en matière de recherche et de connaissances, et de développer de nouvelles perspectives en vue d'assurer la réussite scolaire des élèves concernés. L'acceptation sociale et la

reconnaissance des langues de la migration par le système scolaire doivent aussi faire l'objet d'une grande et constante attention. Bien qu'elles représentent sans aucun doute une ressource économique et sociale importante (Kavacik & Skenderovic, 2011, p. 33), elles sont soumises à des orientations politiques qui ont un fort impact sur les écoles. Comment l'enseignement LCO et le choix des sujets et contenus peuvent-ils encourager la promotion de ces langues ?

En ce qui concerne l'enseignement, les résultats des recherches indiquent que les enfants et les adolescents issus de l'immigration affichent un parcours scolaire plutôt positif, lorsque l'enseignement permet un transfert systématique des compétences, que ce soit dans le cadre des cours ordinaires ou LCO du pays d'immigration, ce que confirment les effets de la comparaison entre les langues et du processus de transfert linguistique (Göbel, et al., 2010). Pour faire face à la diversité, en particulier celle qui concerne l'apprentissage et les compétences interculturelles, le développement et le soutien des compétences de réflexion critique en classe sont bénéfiques (Blanck, 2012, p. 143).

L'importance reconnue de la comparaison des langues et de l'apprentissage interculturel implique que les enseignants LCO établissent des processus de transfert et des compétences de réflexion critique au centre d'un enseignement comparatif ou, plus exactement, réfléchi (Blanck, *ibid.*)

Les sujets et les contenus doivent être examinés en fonction de leur capacité à concrétiser cet objectif. À cet égard, les dimensions techniques de l'enseignement englobent une large palette d'approches méthodologiques de la diversité ainsi que l'adaptation spécifique du contenu des offres éducatives (cf. chap. 5). Dans le cadre d'un enseignement réfléchi, en faveur du transfert, les enseignants et les apprenants doivent toujours se poser la question suivante : « Cela pourrait-il être différent ? » De la sorte, les thèmes et les contenus font l'objet d'une comparaison et d'une réflexion systématique. Ainsi, le soi et l'autre, voire l'étranger, se trouvent placés au centre d'un enseignement qui se veut critique, mais non idéologique.

---

## 3. « Cela pourrait-il être différent ? » : promouvoir la comparaison et le transfert linguistiques ainsi que des compétences de réflexion critique

La diversité, tant linguistique que culturelle, doit d'abord être appréhendée comme telle. Dans le contexte d'un enseignement réfléchi, il s'agit de saisir les différences et les points communs, et non d'attribuer de manière contraignante des propriétés ou des compétences. Cela vaut tant pour l'enseignement

LCO que pour les cours ordinaires. Les thèmes et contenus de l'enseignement doivent donc être définis en fonction de l'objectif, des spécificités, des domaines d'application ainsi que du concept sous-jacent de compétence interculturelle et de celle relative au transfert linguistique. Les thèmes du plan d'études zurichois pour l'enseignement LCO (2011) dans les domaines d'apprentissage « Langue » et « Culture » constituent un bon exemple.

Qu'en est-il de l'exigence de métacognition telle que formulée initialement, à savoir la comparaison et le transfert de mots-clés ? Quelles sont les conditions préalables à ce type d'enseignement comparatif, qui devrait conduire d'une part à l'acquisition et/ou au perfectionnement de la langue d'origine, d'autre part au développement des compétences interculturelles (cf. *Bildungsdirektion Kanton Zürich*, 2011, p.7) ? Quelles sont les décisions à prendre en matière de thèmes et de contenus ?

Les étapes qui suivent, relatives à la planification de l'enseignement, sont fondamentales pour permettre des processus systématiques de transfert et l'obtention de bonnes performances, ainsi que pour promouvoir les compétences de réflexion critique chez les enfants et adolescents. À partir des domaines d'apprentissage du plan d'études (plan d'études LCO du pays d'origine, plan d'études général du pays d'immigration), un contenu approprié est élaboré et défini en fonction des connaissances préalables des élèves (cf. chapitre 5), rendant possibles la comparaison et le transfert. Grâce à la combinaison d'approches sélectionnées – historique, géographique, culturelle, structurelle, personnelle, etc. – on détermine les thèmes d'enseignement susceptibles d'être développés comme alternatives. La partie pratique de ce chapitre (9 B) propose différentes perspectives allant dans ce sens : des thèmes en lien avec la culture d'origine, la question de l'entre-deux et des sujets permettant directement un transfert, ainsi que des thèmes non spécifiques à la culture et à la langue. En fonction des effets souhaités, et mentionnés dans le plan d'études de Zurich, on choisit les approches méthodologiques appropriées. À cette fin, il est nécessaire de revoir à présent brièvement la nouvelle conception de l'apprentissage et l'orientation axée sur les compétences qui y est associée, puis d'aborder succinctement la compréhension de la compétence interculturelle.

### **a) Concept d'apprentissage et d'orientation axée sur les compétences**

L'orientation axée sur les compétences implique d'élargir le concept d'apprentissage en intégrant de nouvelles connaissances, compétences, aptitudes, comportements et motivations (cf. chap. 5 A). L'enseignement réfléchi, l'attention portée à des alternatives et la compétence permettant le transfert y sont liés. La planification et la conception des leçons sont donc orientées vers l'apprentissage et la performance des élèves, à court et à long terme (de l'apprentissage

effectué lors d'une séquence d'enseignement isolée à celui qui dure tout au long de la vie). L'apprentissage axé sur les compétences doit donc être compris comme un processus qui impose des exigences changeantes, tant aux apprenants qu'aux enseignants. Ainsi, les exigences en matière de métacognition (au sens de la transparence des étapes de l'apprentissage), de planification des processus et du temps d'apprentissage, de structuration de l'enseignement, etc., se trouvent renforcées. Bien entendu, cela s'applique également à l'enseignement LCO.

L'enseignement axé sur les compétences, ne réinvente pas pour autant l'enseignement et l'apprentissage et ne constitue pas en soi un grand bouleversement. Cependant, il requiert une orientation cohérente, axée sur l'apprenant et son apprentissage. L'accent étant résolument mis sur la personnalisation de cet apprentissage, cela signifie que le diagnostic, les tâches correspondantes et l'organisation de l'environnement, la métacognition ainsi que l'évaluation des performances et des acquis, exigent des compétences élevées de la part des enseignants en matière de structuration et de planification.

### **b) Compétence interculturelle**

La compétence interculturelle est traitée à partir de deux modèles : d'une part, le modèle sous forme de liste et d'autre part, le modèle structurel. Alors que le premier énumère simplement les compétences partielles pertinentes, le deuxième attribue des compétences partielles à différents aspects d'un processus systématique. Il semble d'autant plus important d'approfondir ce point que les instruments-cadres (par exemple, dans le plan d'études de Zurich) manquent souvent d'informations exactes. Mais surtout, pour saisir à quoi sert réellement la compétence interculturelle et dans quelles situations elle est pertinente, il faut s'en remettre aux compétences partielles qui la composent, aux contextes dans lesquels ces compétences sont visibles, si elles peuvent être acquises ou transmises, et le cas échéant, de quelle manière (Rathje, 2006, p. 3).

En vue d'un développement autonome des enfants et des adolescents, il est donc essentiel de partir d'un modèle qui privilégie les convictions suivantes : d'une part la culture existe au sein des collectivités humaines (Hansen, 2000) et ne se réfère pas en soi à une société ou une nation, d'autre part les cultures sont elles-mêmes fondées sur la différence et la contradiction. Cela signifie que dans toutes les collectivités complexes « il existe non seulement la pluralité, mais aussi la diversité, l'hétérogénéité, des divergences et des contradictions » (*ibid.*, p.182). La culture peut donc être comprise comme une réserve tangible de points de vue et de perspectives qui diffèrent d'une collectivité à l'autre. Les personnes, les enfants et les adolescents appartiennent à des collectivités diffé-

rentes, caractérisées par des cultures contrastées. Par conséquent, les élèves issus de l'immigration font face à un degré élevé de complexité.

**La sécurité et la stabilité ne sont cependant pas assurées par la simplification ou la mise en œuvre de mesures nationales et internationales, mais en introduisant la notion d'une normalité au des différences.**

Pour une culture, « définir la normalité est le critère essentiel et la performance la plus profonde et la plus développée, et cette normalité se développe d'une manière tout aussi contraignante que les structures sociales et politiques » (*ibid.*, p. 233). La cohésion d'une culture résulte donc de la conscience de la normalité de ses différences, et non de sa cohérence.

Appliqué à la question de la compétence interculturelle et à son développement en classe (cf. aussi chapitre 4 A), cela implique la capacité de créer une normalité manquante dans les interactions interculturelles et de rendre possible la cohésion en faisant connaître les différences inconnues. En d'autres termes : la compétence interculturelle « est la capacité à créer un nouvel ordre entre des personnes de cultures différentes et à rendre celui-ci fructueux » (Wierlacher, 2003, p. 216). Le résultat est la « culturalité » (Rathje, 2004, p. 301) et non la nationalité.

## Indications bibliographiques

- Allemann-Ghionda, Cristina et al. (Hrsg.) (2010): Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Zeitschrift für Pädagogik, 56. Jahrgang, 55. Beiheft.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2011): Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK). Lien: <http://www.vsa.zh.ch/hsk>
- Blanck, Bettina (2012): Reflexiv-kritischer Umgang mit Vielfalt. In: Julia Košinàr; Sabine Leinweber; Heike Hegemann-Fonger; Ursula Carle (Hrsg.): Vielfalt und Anerkennung. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Göbel, Kerstin; Svenja Vieluf; Hermann-Günter Hesse (2010): Die Sprachentransferunterstützung im Deutsch- und Englischunterricht bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachenlernerfahrung. In: Cristina Allemann-Ghionda et al. (Hrsg.): Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Zeitschrift für Pädagogik, 56. Jahrgang, 55. Beiheft, pp. 101–122.
- Hansen, Klaus Peter (2000): Kultur und Kulturwissenschaft. Paderborn: UTB.
- Kavacik, Zuhail; Damir Skenderovic (2011): Renaissance der Homogenitätsideologie. Integrationspolitik und Sprache in Deutschland und der Schweiz. WBZ Mitteilungen, Heft 131, pp. 30–33.
- Rathje, Stephanie (2006): Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 11 (3), pp. 1–15.
- Wierlacher, Alois (2003): Das tragfähige Zwischen. Erwägen, Wissen, Ethik, 14 (1), pp. 215–217.

## 1. Planifications sur des thèmes en lien avec la culture d'origine

(cf. aussi chap. 11 B. 4 et 11 B. 5)

### Silviya Ivanova Popova : Planification pour le niveau intermédiaire (4<sup>e</sup> – 6<sup>e</sup> années) ; thème : « Langue, histoire et fêtes bulgares »

Silviya Ivanova Popova est originaire de Bulgarie. Elle vit depuis 13 ans à Zurich, et elle enseignante LCO de bulgare depuis 9 ans.

Grammaire	Culture	Fêtes
Verbes : divers temps du passé	Histoire : Thraces, Slaves et Proto-Bulgares	1 <sup>er</sup> Mars — Fête de « Baba Marta » qui nous apporte des « Martenitsa ». Nous fabriquons nous-mêmes les « Martenitsa » (avec des fils de laine rouge et blanc tressés en différentes formes et noués autour du poignet. C'est un symbole de santé, d'amour et de renouveau) – Apprendre la légende de Martenitsa.
Verbes : formes du futur	Chan Asparuch – le fondateur de la Bulgarie (681)	8 mars — Fête des mères et des femmes
Adverbes	Élargissement et consolidation du nouvel État bulgare (Chan Omourtag, Terwel, Presian, Kroum)	Dimanche des Rameaux – Fête de toutes les personnes qui portent le nom d'une fleur
Propositions (principale et subordonnée) Règles d'usage de la virgule	Le christianisme comme propre religion : reconnaissance – Tsar Boris I <sup>er</sup> – 866	Pâques — Résurrection — salutations spéciales
Discours direct et indirect Ponctuation	La Bulgarie comme grande puissance Tsar Simeon I <sup>er</sup> (893–927) – La Bulgarie bordée par trois mers – Âge d'or de la culture et de la connaissance	6 mai — Fête des troupeaux et de Saint-Georges
Discours indirect	Jour de l'armée et du courage en Bulgarie	24 mai — Fête de l'alphabet et de la culture slave ; fête de la danse populaire
Écrire un essai : règles et structure	L'alphabet bulgare de 855 – Cyrille et Méthode et leurs disciples (Kliment, Gorast, etc.)	14 juin — 10 <sup>e</sup> anniversaire de l'association « Rodna Retsch »
Écrire un essai à partir d'un début prédéfini Exercices pour conserver le fil directeur	Années de révoltes Lutte pour l'indépendance Sous la domination byzantine	Voyage en Bulgarie Visite de 4 villes qui ont joué un rôle important dans notre histoire et d'un monument spécial dans les montagnes qui est un symbole de liberté.
Formules d'adresse Terminaisons spécifiques Écrire une lettre	Libération de la domination byzantine 1185 Tsars Ivan Asen I <sup>er</sup> & Petar II	
Écrire un essai sur un sujet donné Être attentif au style, à la grammaire, à l'orthographe et à la structure	Tsar Kalojan (1190–1207) Tsar Ivan Asen II (1218–1241)  Retour de la puissance bulgare par la diplomatie et une maison royale forte	

## 2. Planifications sur des thèmes en lien avec la vie dans le nouveau pays : « vivre avec, dans et entre deux langues et deux cultures »

D'excellents exemples pour cette catégorie se trouvent dans les divers chapitres de ce manuel. Nous mentionnons en particulier ceux qui suivent.

### Chapitre 6 B.1

**Kemajl Çallaku (LCO d'albanais à Arnsberg / Allemagne) : double leçon sur le thème « Amitié, préjugés, vivre ensemble », pour les classes de la 5<sup>e</sup> à la 10<sup>e</sup> année.**

L'auteur montre comment le thème « amitié, préjugés, vivre ensemble », fort actuel dans le domaine de la migration, peut être traité d'une manière très stimulante sur le plan pédagogique et social avec des formes d'interactions. L'accent est mis sur les expériences authentiques des élèves dans leur nouveau pays d'origine. Au plus tard lors de la discussion finale, on se réfère à la culture d'origine, ce qui pourra bien entendu être repris et approfondi de manière fructueuse dans une leçon complémentaire.

### Chapitre 5 B.3

**Gaca Radetinać (LCO de bosnien/croate/serbe à Karlskrona/Suède) : double leçon sur le thème « les droits de l'enfant ».**

L'auteure traite du thème des « droits de l'enfant » d'une manière orientée vers l'action et la visualisation. Comme pour la planification sur les questions de genre proposée par Nexhmije Mehmetaj (chap. 4 B.2), il est également possible ici, dans le cadre de cette leçon ou à l'occasion de la suivante, de traiter des différences et des analogies, des avantages et des inconvénients relatifs aux droits de l'enfant dans la culture d'origine et dans celle de la nouvelle patrie, ainsi que des problèmes et conflits liés à la situation migratoire (statut des enfants dans la famille, libertés, droits et devoirs, avec éventuellement un retour sur l'enfance des parents ou grands-parents).

### Chapitre 4 B.2

**Nexhmije Mehmetaj (LCO d'albanais dans la partie francophone de la Suisse) : double leçon sur le thème « Égalité entre les sexes/les genres » pour trois groupes d'âge et de niveau différent.**

Dans sa planification, l'auteure montre comment le thème de « l'égalité des sexes » peut être traité dans une classe avec trois groupes d'âge et de niveau, de sorte que chaque groupe trouve une approche adaptée à son âge (niveau élémentaire : « les filles aussi jouent au football » ; intermédiaire : « droits et devoirs des garçons et des filles dans notre classe » ; avancé : « droits de l'enfant »). Bien sûr, on peut et on doit réfléchir et discuter (de façon intégrée à la leçon ou comme thème d'une autre leçon) aux questions suivantes : l'attribution différente des rôles, les stéréotypes et les comportements dans la culture d'origine ou dans la culture du nouveau pays peuvent-ils déboucher sur des problèmes, voire des conflits, et de quelles façons ?

## 3. Planifications sur des thèmes en lien avec la culture du pays d'origine et celle du nouveau pays

**Dragana Dimitrijević : Extrait de la planification d'une double leçon sur le thème de la « Famille », niveau avancé (7<sup>e</sup> – 9<sup>e</sup> années ; présentation simplifiée sans les rubriques « Forme sociale » et « Médias »)**

**Dragana Dimitrijević est originaire de Belgrade / Serbie. Elle travaille depuis 1999 dans le canton de Zurich comme enseignante LCO de serbe.**

Important : comme devoirs à la maison pour cette leçon, les élèves ont dû recueillir des informations sur la taille de leur famille dans la dernière ou avant-dernière génération, sur le rôle que jouent / ont joué certains membres de la famille, etc. (formation, relations, habillement, droits des femmes, 1<sup>er</sup> jour d'école, langues, jeux, jouets, raison de la migration...).

Voir le tableau à la page suivante.

Temps	Pour faire quoi ? Étapes et objectifs	Quoi et comment ? Tâches de l'enseignant	Quoi et comment ? Tâches des élèves
7'	<p><b>1.</b></p> <p><b>Famille</b> Les élèves comparent de manière fondée le cadre de vie de leur pays d'origine et celui de la Suisse et développent ainsi une ouverture d'esprit. Grâce à une confrontation consciente avec les expériences vécues par leur famille, avec leur pays d'origine et la Suisse, ils bénéficient d'une meilleure compréhension de la diversité des contextes sociaux et des interactions.</p> <p>Objectif : connaître les fonctions et les formes de la famille en fonction de l'histoire et de la culture.</p>	<p><b>1.</b></p> <p><b>Distribuer</b> aux élèves des extraits d'un texte (en allemand) sur le thème « La famille en Suisse ».</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Expliquer</b> les mots inconnus et donner les consignes de lecture (lecture ciblée) : lire le texte, relever les informations les plus importantes (personnes, taille de la famille, relations, lieu et temps de l'action).</li> </ul>	<p><b>1.</b></p> <p><b>Poursuivre le travail</b> fait à la maison (voir ci-dessus).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lire les extraits du livre <i>La vie après 80 ans</i></li> <li>• Comprendre à l'aide des questions sur le texte</li> <li>• Relever les informations les plus importantes</li> </ul>
10'	<p><b>2.</b></p> <p><b>Les élèves comprennent et citent les informations</b> les plus importantes à l'aide d'un texte sur une personne (sa famille, ses compétences linguistiques, sa formation, ses relations familiales, son rôle comme personne, la raison de l'émigration).</p>	<p><b>2.</b></p> <p><b>Expliquer les questions</b> sur le texte et les distribuer aux élèves par ex. « D'où vient le père / le grand-père ? Pourquoi ? Combien d'enfants a-t-il ? Quelles langues parle-t-il ? »</p>	<p><b>2.</b></p> <p><b>Échanger</b> les informations les plus importantes à l'aide des informations relevées dans le texte.</p>
20'	<p><b>3.</b></p> <p><b>Relations</b> au sein de la famille (Serbie – Suisse) ; citer les points communs et les différences</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Connaître, comprendre la famille en Suisse (taille, rôle, relations, rituels...)</li> <li>• Connaître, comprendre la famille en Serbie (taille, rôle, relations, rituels...)</li> <li>• Reconnaître et discuter des points communs et des différences</li> </ul> <p>Les élèves décrivent les fonctions et les formes de la famille en Suisse et en Serbie.</p>	<p><b>3.</b></p> <p><b>Poursuivre le travail</b> fait à la maison (voir ci-dessus).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Constituer les groupes</li> <li>• Modérer la discussion</li> <li>• Consigne pour les groupes de travail : comparer les informations recueillies sur les familles serbes et suisses.</li> </ul>	<p><b>3.</b></p> <p><b>Parler :</b> Parler, discuter et expliquer ce qui a été découvert à l'aide des questions mentionnées plus haut.</p>
8'	<p><b>4.</b></p> <p><b>Décrire</b> leur propre rôle et leur propre famille : le rôle des élèves dans leur famille (en Suisse et en Serbie).</p>	<p><b>4.</b></p> <p><b>Constituer les groupes</b> Consigne : décrire votre propre rôle dans la famille (en Suisse et en Serbie).</p>	<p><b>4.</b></p> <p><b>Justifier</b> leur rôle dans leur famille en Suisse et en Serbie ; raconter leur propre histoire à l'aide des informations recueillies.</p>

Dans cette catégorie, comparez également avec les planifications 4 B.3 (Arifa Malik, Londres : Le principe de l'interculturalité à l'aide de l'exemple des « couleurs ») et 6 B. 2 (Sakine Koç, Zurich : Séquence de cours sur le thème « Fêtes et jours fériés »).

#### 4. Planifications sur des thèmes sans lien spécifique avec la culture du pays d'origine ou celle du nouveau pays

Remarque préliminaire : cette catégorie comprend des sujets qui ne sont pas spécifiques à la culture ou à la langue (saisons, fleurs, animaux, nature, etc.), mais qui peuvent bien sûr être liés à la culture du pays d'origine ou du nouveau pays.

#### Mariana Waked : planification d'une séquence de cours sur le thème « Animaux et nature » (6 leçons pour 3 groupes d'âge et de niveau différent)

Mariana Waked est originaire du Liban, où elle travaillait en tant qu'enseignante d'arabe. Depuis 14 ans, elle vit à Karlskrona/Suède et donne depuis 4 ans les cours LCO d'arabe.

Mind map en arabe sur le thème « cheval » (Caractéristiques, alimentation, habitat, etc.)



	But	Niveau élémentaire	Niveau intermédiaire	Niveau avancé
Leçon 1	Présentation	Écouter une histoire avec différents animaux. Discuter de l'histoire et la raconter à nouveau.	Regarder un film documentaire en prenant des notes. Raconter ce que l'on a appris sur un animal.	Écouter ou lire des informations sur quelques animaux. Prendre individuellement quelques notes par écrit.
Leçon 2	Classification des différents animaux	Exercices logiques sur le contenu. Classer les animaux selon leur régime alimentaire. Lire les mots à l'aide des images. Écrire l'initiale ou le nom d'un animal. Dessiner des animaux.	Classer les animaux selon leur régime alimentaire, la forme de leur habitat, leur mode de reproduction.  Interpréter et commenter la carte et la répartition géographique des animaux.	Dresser une liste des traits communs des animaux habitant dans le même type d'environnement (caractéristiques physiques, alimentation, reproduction) ; percevoir le lien entre les caractéristiques et l'environnement.
Leçon 3	Animaux de la ferme	Visiter une ferme. Observer et discuter.	Visiter une ferme. Préparer une interview et une documentation photo, éventuellement vidéo.	Visite de la ferme.  En Suède, il est habituel de considérer un animal comme un membre de la famille. Comment cela se passe-t-il dans votre pays d'origine ? Discussion. Qu'en pensez-vous personnellement ?
Leçon 4	Travail sur la visite à la ferme	Constituer des groupes et préparer diverses activités sur les animaux de la ferme (fiches de travail, quiz, énigmes...)  Apprendre des chansons sur les animaux.	Écrire une lettre à une personne vivant dans le pays d'origine et raconter la visite à la ferme.	Élaborer une fiche descriptive d'un animal vivant à la ferme. Utilisation d'Internet et de la bibliothèque pour trouver des informations.
Leçon 5	Carte de mémorisation (mind map)	Inventer une histoire avec 2 ou 3 animaux de la ferme, la raconter par écrit avec l'aide de l'enseignant et l'illustrer soi-même. Introduire ici la technique du mind map.	Créer un mind map sur un animal au choix avec tous les points nécessaires pour écrire un texte spécialisé sur l'animal. Travail en petits groupes.	Choisir un animal appartenant à une espèce en voie de disparition. Réfléchir à la manière dont on pourrait l'aider. Créer un mind map et rédiger un texte sur ce sujet.
Leçon 6	Présentation, exposition	Présenter et lire devant la classe le texte de la leçon 5.	Présentation des textes de la leçon 5 et discussion.	Présentation des textes de la leçon 5 et discussion.



1. Le chapitre 9 A.1 mentionne sept points de repère ou facteurs déterminants jouant un rôle dans le choix des thèmes et des contenus. Veuillez réfléchir puis discuter des points les plus pertinents pour vous, et de la façon dont vous en tenez compte dans le choix des thèmes.
2. Y a-t-il des points de repère importants à vos yeux qui ne figurent pas dans la liste du chapitre 9 A.1 ? Quels sont les points sur lesquels vous pourriez/aimeriez insister et pour lesquels vous pourriez améliorer votre planification ?
3. Le chapitre 9 A.3 indique que les tâches axées sur le transfert (en particulier les comparaisons linguistiques et culturelles) peuvent avoir un effet positif sur le développement scolaire des enfants et des jeunes issus de l'immigration. Veuillez réfléchir à la raison probable de ce phénomène et discuter de ce que vos élèves ont à offrir en termes d'expérience et de potentiel.
4. Quels éléments de l'orientation axée sur le transfert (par ex. situations d'apprentissage pour des comparaisons linguistiques et culturelles) comprend déjà votre propre enseignement LCO ? Que pourriez-vous éventuellement faire pour intégrer davantage et à meilleur escient cette perspective productive (étroitement liée, il est vrai, à l'expérience et au potentiel biculturel et bilingue des élèves) ? Échangez des idées sur des situations d'apprentissage aussi concrètes que possible !
5. Au chapitre 9 A.3, il est écrit que, dans toutes les collectivités ou cultures complexes, il existe non seulement la pluralité, mais aussi la diversité, l'hétérogénéité, des divergences et des contradictions. Quels aspects de votre propre culture vous viennent à l'esprit ? De quel aspect pourriez-vous discuter avec vos élèves et à quoi pourrait ressembler la séquence d'enseignement correspondante ? Réfléchissez à une planification aussi concrète que possible.
6. L'enseignement LCO comporte, en partie, le risque de représenter sa propre culture de manière idéalisée, simplifiée et donc éloignée de la réalité, à travers le matériel pédagogique et le cours. Ce risque est-il également présent dans l'enseignement LCO de votre culture d'origine ? En quoi pouvez-vous éviter ces stéréotypes et ces simplifications pour proposer à vos élèves une perspective plus différenciée ?
7. Veuillez revoir les exemples de planification proposés au chap. 9. Réfléchissez à l'exemple qui vous convient le mieux et dites pourquoi ! Y a-t-il des exemples qui ne vous parlent pas autant ? Si oui, pourquoi ?

# 10 Trouver et choisir du matériel approprié

## 10A Contextualisation

Basil Schader, Saskia Waibel

### 1. Introduction : trouver du matériel hier et aujourd'hui

Dans le passé, l'enseignement s'apparentait souvent à un simple travail s'appuyant sur un manuel et des exercices associés ; on ne consultait guère d'autres supports. Aujourd'hui, les exigences en la matière sont, là aussi, beaucoup plus élevées. Des postulats tels qu'un enseignement centré sur l'apprenant, la référence au cadre de vie, l'individualisation (cf. chap. 4 et 5) s'appliquent également au choix du matériel pédagogique (textes, fiches de travail, supports électroniques, etc.). L'enseignement centré sur l'apprenant, la référence au cadre de vie et l'orientation vers un objectif de compétence interculturelle signifient que, dans l'enseignement LCO, la situation spécifique des élèves qui grandissent dans et entre deux cultures doit être prise en compte, ce qui exclut le simple recours aux manuels scolaires utilisés dans le pays d'origine des élèves. En outre, compte tenu de l'hétérogénéité et des différents niveaux au sein des classes, cette méthode ne serait guère possible, et ne s'intégrerait pas non plus au large éventail des formes d'enseignement et d'apprentissage auquel les élèves sont habitués dans l'enseignement ordinaire (voir chap. 6). Même lorsqu'un support pédagogique LCO est disponible dans le pays d'origine, l'enseignant devra chercher du matériel supplémentaire qui se réfère à la situation spécifique du pays d'immigration concerné ou aux actualités politiques quotidiennes. Heureusement, cela n'implique pas nécessairement une surcharge de travail pour les enseignants LCO.

**Contrairement au passé et en lien avec les postulats pédagogiques actuels – un enseignement centré sur l'apprenant, l'indépendance dans l'apprentissage, la référence au cadre de vie et la compétence dans l'usage des médias –, il est non seulement permis, mais logique aujourd'hui d'impliquer activement les élèves dans l'élaboration de matériel sur certains sujets.**

En 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années, cela peut signifier que les élèves apportent des images, des albums illustrés et des objets pour des thèmes tels que « le temps libre » ou « les souvenirs de vacances ». À partir de la 3<sup>e</sup> ou 4<sup>e</sup>

année, ils peuvent en général facilement aller seuls dans les bibliothèques, effectuer des recherches sur Internet et profiter alors de leurs compétences dans les deux langues.

### 2. Que signifie du matériel « approprié » ? Six critères

Que faut-il donc entendre par « matériel d'enseignement approprié » ? On pourrait écrire des livres entiers sur le sujet. Nous nous limitons à la courte liste de questions ci-après. Les points auxquels on peut répondre par « oui » doivent être retenus comme critères pour trouver du matériel approprié.

- Le matériel que je voudrais utiliser (texte, images, site internet, etc.) est-il adapté à l'âge des élèves ? (Critère d'adéquation à l'âge)
- Le matériel n'est-il pas teinté idéologiquement, religieusement ou porteur de polémique ; les faits essentiels ne sont-ils pas présentés de manière partielle ou orientée ? (Critère de la plus grande neutralité idéologique et religieuse possible, comme l'exigent également la plupart des pays d'immigration)
- Le matériel encourage-t-il les élèves à élaborer une pensée autonome ? (Critère de l'enseignement centré sur l'apprenant et de la promotion de l'autonomie)
- Le matériel – lorsque cela est possible et pertinent – fait-il référence à la réalité, à l'expérience et aux compétences bilingues et biculturelles des élèves qui grandissent dans et entre deux cultures et deux langues ? (Critère de l'enseignement centré sur l'apprenant et ayant un lien particulier avec l'enseignement LCO)

- 
- Le matériel ne renforce-t-il pas les stéréotypes de rôles, les deux sexes sont-ils traités de manière égale ? (Critère de l'égalité des genres)
- 

- Le matériel – lorsque cela est possible et pertinent – peut-il être conçu en vue d'être accessible et intéressant à la fois pour des élèves de niveau élémentaire, intermédiaire et avancé ? (Critère d'adéquation à un enseignement individualisé, axé de manière optimale sur l'apprenant)
- 

### 3. Archivage du matériel pédagogique

Avant de commenter ci-dessous un certain nombre de sources possibles d'approvisionnement en matériel, nous aimerions souligner brièvement l'importance de l'archivage ou du stockage, en particulier dans le contexte d'un enseignement LCO, complexe et à plusieurs niveaux, où il convient de procéder le plus efficacement et le plus clairement possible dès le début. Ainsi, le matériel sera facilement disponible pour l'année suivante ; sans quoi, on sera confronté à une pile de documents désordonnés et l'on perdra beaucoup de temps à trouver ce qu'on cherche.

**De nos jours, un archivage efficace comporte deux aspects : d'un côté, le volet électronique dans l'ordinateur, avec des dossiers et sous-dossiers clairement nommés pour les divers thèmes et cours (point important : faites des copies de sauvegarde périodiquement !), de l'autre, un archivage « réel » avec des modèles de documents à photocopier, des images, fiches de travail, jeux, etc.**

Une variante simple consiste à créer une grande enveloppe ou une boîte d'archives pour chaque thème. À l'intérieur de la boîte ou de l'enveloppe, on peut par exemple stocker dans quatre dossiers différents le matériel pour les niveaux élémentaire, intermédiaire et avancé, et celui qui convient à tous les niveaux.

La constitution et la « maintenance » de telles archives requièrent certes un peu de temps et d'autodiscipline, mais facilitent énormément le travail.

## 4. Sources possibles de matériel pédagogique

### a) Matériel pédagogique du pays d'origine

Il faut établir une distinction entre le matériel pédagogique utilisé dans le cadre de l'enseignement ordinaire du pays d'origine, et celui spécifiquement développé dans le pays d'origine pour l'enseignement LCO des langues concernées.

Il est assurément utile de disposer du matériel pédagogique utilisé dans l'enseignement ordinaire du pays d'origine (par exemple, des livres de lecture ou de langue) comme source potentielle de matériel. Toutefois, sa pertinence reste limitée pour deux raisons au moins : premièrement, ce matériel est souvent trop exigeant en termes de langue et de contenu. En règle générale, les élèves LCO ne maîtrisent pas aussi bien leur langue maternelle (en particulier dans la variante standard et écrite) que les enfants du même âge vivant dans le pays d'origine. Deuxièmement, les manuels scolaires de l'enseignement ordinaire ne se réfèrent évidemment pas à la réalité, à l'expérience et aux compétences des élèves LCO grandissant dans un environnement culturel différent. Malgré tout, ces ouvrages peuvent servir de sources ponctuelles pour des textes, images, etc., si l'on a bien conscience de ces deux limites et que l'on veille à éviter toute représentation idéologique ou politique partielle (par ex. dans les textes historiques).

Ainsi, l'enseignement LCO du portugais et de l'albanais disposent d'un matériel pédagogique spécialement conçu pour l'enseignement de la langue d'origine (cf. les illustrations de la partie B). Le matériel pédagogique albanais a été élaboré par une équipe mixte d'enseignants LCO de quatre pays différents et d'experts de Kosova, ce qui a garanti dès le début une référence pratique à la situation de la migration. Pour chaque niveau (élémentaire, intermédiaire, avancé), 6 livrets thématiques ont été créés, avec un livret supplémentaire pour le niveau préscolaire (école maternelle). Les 6 premiers livrets consacrent chacun une moitié de leur contenu à des sujets albanais spécifiques (géographie, grammaire, littérature) et abordent dans l'autre partie des thèmes liés à la vie au sein du nouveau pays (travail et loisirs ; moi et les autres ; un monde pour tous). Toutefois, un matériel pédagogique spécifique à l'enseignement LCO n'est pas automatiquement satisfaisant et efficace, comme le montrent les textes albanais antérieurs, qui étaient rédigés exclusivement par des experts du pays d'origine et surchargeaient de travail les élèves LCO en raison de compétences linguistiques trop exigeantes.

**Un matériel pédagogique de bonne qualité et spécifiquement conçu pour l'enseignement LCO (les enseignants LCO étant impliqués dans la rédaction !) représente sans nul doute une aide considérable et un grand soulagement, et devrait être utilisé par le plus grand nombre possible de groupes linguistiques.**

## b) Matériel à partir d'Internet

Internet joue un rôle de plus en plus important dans la recherche d'un matériel d'enseignement actuel et approprié. Les enseignants et les élèves LCO ont le grand avantage de pouvoir utiliser les résultats obtenus dans deux langues – celles du pays d'origine et du pays d'immigration.

Pour les recherches et les résultats qui en découlent, il existe au moins deux méthodes.

Tout d'abord, la recherche sur des sites internet dédiés aux enseignants où l'on peut trouver du matériel didactique (fiches de travail, planifications de leçons, etc.) sur tous les thèmes possibles. Ceux-ci sont disponibles dans de nombreuses langues d'origine et, bien sûr, dans celles des pays d'immigration. Des exemples pour les deux catégories sont proposés dans la partie pratique (chap. 10 B.1 et 2). Nous recommandons vivement d'y jeter un coup d'œil, même s'il est parfois un peu compliqué au début de se repérer.

Le deuxième type de recherches consiste à se concentrer sur des sujets et des thèmes très spécifiques, sur lesquels on aimerait disposer de matériel : un texte spécifique sur les chiens en Croatie, un autre sur la géographie du Sri Lanka, des poèmes liés au printemps en russe, etc.

À partir de la 3<sup>e</sup> ou 4<sup>e</sup> année, les recherches sur Internet par les élèves sont également possibles. Compte tenu de l'importance accordée à l'éducation et aux compétences liées aux médias dans la plupart des pays, les élèves sont logiquement en mesure d'appliquer en cours LCO les méthodes acquises durant les cours ordinaires.

Là où ces compétences font défaut, les élèves plus âgés peuvent aider les plus jeunes durant le cours LCO. Lors des recherches menées sur des sites internet en langue maternelle, il est possible que des problèmes surviennent si les termes de la saisie sont mal orthographiés. Ici, l'enseignant pourra peut-être apporter son aide ou bien il conviendra de consulter d'abord un dictionnaire (électronique).

## c) Matériel extrait de livres, journaux, magazines, dépliants, etc.

Outre la recherche sur Internet, il existe naturellement des médias imprimés traditionnels comme les livres, magazines, journaux, albums illustrés, livres d'images, etc., qui demeurent des sources importantes et fort utiles pour enrichir le matériel pédagogique. Eu égard à la situation bilingue dans laquelle les élèves LCO grandissent, ils peuvent et doivent utiliser à la fois les médias du pays d'origine et ceux de la langue locale.

Les livres écrits dans la langue du pays d'immigration se trouvent notamment dans les bibliothèques. Cependant, il existe aujourd'hui dans de nombreuses villes des bibliothèques interculturelles qui possèdent

des sources dans différentes langues d'origine (pour les localiser en Suisse, voir [www.interbiblio.ch](http://www.interbiblio.ch)). Il est également important d'inciter les élèves à apporter des livres, des magazines, etc. sur des thèmes d'actualité ; en aucun cas, la recherche de matériel ne saurait être la seule tâche du professeur.

Outre les ouvrages (essais, œuvres littéraires, albums illustrés, encyclopédies, livres d'images, etc.), les journaux (y compris les magazines pour enfants et jeunes) rendent de bons services. On peut se les procurer plus facilement ou les rapporter (comme les livres, bien sûr) des vacances dans le pays d'origine.

Il en va de même pour les dépliants et autres publicités qui, dans le concept actuel de l'enseignement LCO, peuvent être utilisés pour des sessions d'apprentissage motivantes, des activités d'élargissement du vocabulaire et des comparaisons ; il est aussi possible de les découper en vue de réaliser par exemple des collages.

Il est particulièrement aisé de se procurer des journaux quotidiens dans la plupart des langues : ils offrent, à partir de la 4<sup>e</sup> année, des opportunités de lecture et de discussion intéressantes sur des thèmes actuels. Toutefois, il convient de veiller tout particulièrement à ce que ces médias n'aient pas une orientation politique, religieuse ou idéologique unilatérale. Dans de nombreux quotidiens ou hebdomadaires, on trouve également une rubrique bande dessinée, des devinettes ou d'autres jeux qui, pour certains, sont également utiles aux élèves du niveau élémentaire.

## d) Support pédagogique et visuel du pays d'immigration

Il est particulièrement intéressant de contacter les enseignants des cours ordinaires pour des sujets qui ne portent pas sur le pays d'origine, mais sur la situation migratoire ou sur une comparaison avec le pays d'immigration. Il est tout à fait possible que ceux-ci souhaitent collaborer au sujet (ce serait l'idéal) ou qu'ils disposent au moins du matériel approprié sur le sujet. Exemples : comparaisons entre le pays d'immigration et le pays d'origine sur des thèmes du type : « animaux de la ferme/professions/enfance et loisirs d'hier et d'aujourd'hui, etc. », ou encore des questions éthiques telles que : « amitié/jouer ensemble/racisme et discrimination/intégration, etc. ». Voir également le chapitre 12 sur les projets de coopération.



## 5. Élaboration du matériel pédagogique par les élèves eux-mêmes

Comme indiqué au 1<sup>er</sup> paragraphe, selon les concepts pédagogiques actuels, les élèves peuvent et doivent absolument être impliqués dans la préparation du matériel d'enseignement.

Les exigences d'un enseignement centré sur l'apprenant, l'indépendance, l'utilisation des ressources de classe, etc. sont mieux satisfaites lorsque les élèves sont impliqués, par exemple, dans la recherche de matériel sur Internet et dans les bibliothèques, mais aussi dans l'élaboration d'affiches, de documentation et de fiches de travail. Dans la partie B, cela est illustré par les exemples de la partie 10 B.4 : une affiche sur les parties du corps (acquisition du vocabulaire), une page sur un dictionnaire conçu ensemble, deux affiches (3<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années) sur les exposés faits par les élèves, deux exemples de fiches de travail que ces élèves ont distribuées comme contrôle d'apprentissage après leur exposé. La liste des matériels d'illustration et des fiches de travail que les élèves préparent les uns pour les autres peut être allongée à volonté : simples exercices de langue que les élèves plus âgés élaborent pour les plus jeunes selon un modèle clair (par ex. mettre au pluriel ou nommer des objets) ; fiches de travail avec des questions relatives à la lecture de textes ; contributions pour un livre ou journal commun sur la poésie ; quiz sur un sujet, etc. Il est particulièrement important de comprendre qu'il ne s'agit en aucun cas d'alléger la charge de travail de l'enseignant, mais que les élèves ont eux-mêmes beaucoup à apprendre lors de l'élaboration du matériel de travail (ainsi que lors de la recherche du matériel approprié), approfondissant par là même leurs propres connaissances.

---

## 6. Utilisation des médias électroniques par les élèves

Par le biais des cours ordinaires, mais souvent aussi à la maison, les élèves d'aujourd'hui sont généralement habitués dès leur plus jeune âge (sans aucun doute dès la 4<sup>e</sup> année) à des formes simples d'utilisation de l'ordinateur et du téléphone portable. Ces compétences peuvent aussi être utilisées dans les cours LCO pour les deux aspects décrits ci-après.

### a) Pour obtenir des informations

Internet n'est pas la seule solution pour se procurer des informations ! Si l'on dispose d'assez de temps (par exemple d'une semaine sur l'autre), on peut aussi obtenir des informations par écrit (e-mail ou SMS). À l'oral, il est possible d'ajouter les interviews (éventuel-

lement enregistrées avec le téléphone portable), les entretiens téléphoniques avec notes/protocole, l'utilisation de Skype comme alternative bon marché au téléphone. S'il s'agit tout de même d'une recherche sur Internet, Wikipédia fournira un aperçu également utile du sujet ou du terme recherché.

### b) Pour échanger et réseauter

Les réseaux sociaux permettent aux groupes et aux classes de créer leur propre plateforme et d'échanger des informations sur des sujets donnés. Grâce à la plateforme de photos Flickr, on peut par exemple échanger et commenter des photos. Sur le réseau social Facebook, il est possible de créer un groupe fermé pour utiliser les fonctions de chat, messages personnels, création d'albums, etc. La plateforme educanet2 (<https://www.educanet2.ch>) est fortement recommandée pour les classes LCO et leurs enseignants en Suisse : chaque classe a son propre accès avec des bureaux personnels, des salles de classe et des salles de groupe. Les possibilités de communication sont nombreuses : e-mail, chat, forums, wikis, blogs, albums photos, échange de matériel scolaire, etc.

### c) Pour présenter des informations

Dès la 4<sup>e</sup> ou la 5<sup>e</sup> année, les élèves doivent avoir la possibilité de présenter leurs travaux à la classe à l'aide de supports médias. Pour la préparation d'un exposé et sa présentation, un certain niveau de compétences étant requis, il faut que l'enseignant accompagne les élèves. Les présentations peuvent être réalisées à l'aide d'affiches, de fiches de travail, du logiciel PowerPoint ou d'applications sur la tablette. BookCreator, ComicLife et iMovie sont autant d'applications qui conviennent aux présentations.

### d) Pour créer des situations d'écriture

Les textes tapés sur l'ordinateur et illustrés par des photos ou des images tirées d'Internet semblent souvent plus attrayants et professionnels que ceux écrits à la main. Cette règle vaut pour tous les types de textes possibles : texte unique (par ex. récit d'expérience), affiche, fiche de travail, journal de classe, livre élaboré en commun. La création de mini-livres, expliquée sur [www.minibooks.ch](http://www.minibooks.ch), n'est pas seulement stimulante pour les plus jeunes élèves (soit dit en passant, on peut aussi « publier » ses propres mini-livres sur ce site) ; le programme Talktyper (<https://talktyper.com>), qui convertit le texte parlé en texte écrit, est lui aussi passionnant, mais ne fonctionne malheureusement que pour un choix limité de langues.

Il va sans dire que l'enseignement LCO manque souvent de moyens techniques et de temps ; mais comme beaucoup d'élèves peuvent utiliser un ordinateur à la maison ou dans d'autres cours, ce type de tâche peut être accompli comme devoirs d'une semaine sur l'autre.

### e) Pour apprendre ou approfondir un contenu

Pour ce faire, il existe des applications, des programmes d'exercices, des livres numériques, des logiciels d'apprentissage, etc. Il convient de vérifier régulièrement si ces offres sont aussi disponibles dans les langues d'origine, l'offre se développant et évoluant en permanence. Nous en présentons ici deux exemples.

Le site internet en accès libre [www.quizlet.com](http://www.quizlet.com) offre la possibilité d'apprendre le vocabulaire de différentes manières. De nombreuses listes sont déjà disponibles et peuvent être trouvées à l'aide de la fonction de recherche. Cependant, il est possible de créer ses propres listes, à condition de s'inscrire.

L'application et le CD-ROM « Multidingsda » est un programme d'apprentissage pour le développement et la consolidation du vocabulaire de base, à l'aide d'images avec des objets cachés à trouver (*Wimmelbildern*). 600 mots peuvent être appris par l'écoute, la lecture et l'écriture dans 40 situations quotidiennes. Quatorze langues sont disponibles : albanais, arabe, bosnien, allemand, anglais, français, italien, croate, macédonien, portugais, russe, serbe, espagnol, tamoul et turc.

### f) Pour mener une réflexion sur la langue

La communication entre les élèves, mais aussi avec les membres de la famille et les amis dans le pays d'origine, se fait souvent par le biais des médias numériques (en particulier les SMS et les chats). Ces textes se prêtent à des comparaisons passionnantes entre l'oral et l'écrit : où se situent les différences, les parallèles ? Les langues sont-elles mélangées ? Quels sont les abréviations et les symboles utilisés ? Bien sûr, il ne s'agit pas d'émettre des jugements de valeur. La conclusion d'une telle analyse est plutôt de montrer que différents registres sont utilisés et fonctionnels selon la situation et la forme de communication.

## Indications bibliographiques

- Maloku, Nexhat; Basil Schader (2014): Zeitgemässe Lehrmittel: Ein innovatives Konzept. In: vpod Bildungspolitik (2014): Sonderheft Nr. 188/189 «Die Zukunft des Erstsprachunterrichts», pp. 53 f.
- Nodari, Claudio; Sabina Wittwer (2010): Multidingsda. Training Grundwortschatz Deutsch und Erstsprache. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich. (CD-ROM, aussi disponible sous forme d'application)
- Schieder-Niewierrra, Steffi (2011): Schreibförderung im interkulturellen Sprachunterricht. Der Computer als Werkzeug. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Schrackmann, Iwan et al. (2008): Computer und Internet in der Primarstufe. Aarau: Sauerländer. Livre complet sous forme de pdf: <http://www.ictip.ch>

# 10B **Partie pratique**

## 1. Exemples de sites internet avec du matériel didactique dans quelques langues d'origine

### Sites internet avec du matériel didactique pour différentes langues

<http://modersmal.skolverket.se>  
(formidable site internet avec beaucoup de langues, à voir absolument!)

<http://bildungserver.hamburg.de/sprachen>

<http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=9>  
(bosnien/croate/serbe; turc; albanais)

<http://www.netzwerk-sims.ch/mehrsprachige-Materialien>

### Sites internet avec du matériel didactique pour l'italien

<http://www.dienneti.it/risorse/italiano/stranieri.htm>

[www.italianol2.info](http://www.italianol2.info)

[www.italianoperlostudio.it](http://www.italianoperlostudio.it)

[http://www.puntolingua.it/esercizi\\_intro\\_ita.asp](http://www.puntolingua.it/esercizi_intro_ita.asp)

<http://venus.unive.it/italslab/quattropassi/uno.htm>

[http://venus.unive.it/italslab/files/Scheda\\_di\\_attitudine\\_alle\\_LS\\_L2.doc](http://venus.unive.it/italslab/files/Scheda_di_attitudine_alle_LS_L2.doc)

### Sites internet avec du matériel didactique pour le turc

<http://uzaktakiyakinlarimiz.meb.gov.tr>

<http://oenelverlag.com>

<http://bildungserver.hamburg.de/tuerkisch>

<http://www.ders.at>

<http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=9>

<http://www.egitimhane.com/downloads.html>

### Sites internet avec du matériel didactique pour l'albanais

<http://www.masht-gov.net> (= Site internet du ministère de l'Éducation du Kosovo ; le matériel pédagogique pour l'enseignement LCO se trouve sous : <http://www.masht-gov.net/advCms/#id=1354>)

<http://albas.al> (ici par ex. des tests, des plans de leçons, des commentaires d'enseignants)

<http://www.gjuhaim.com>

<http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=9>

<http://modersmal.skolverket.se/albanska>

## 2. Exemples de sites internet avec du matériel didactique en allemand, anglais et suédois

### Allemand

<http://bildungserver.hamburg.de>

<http://www.schule.at>

<http://materials.lehrerweb.at>

<http://www.schulportal.de>

<http://www.iik.ch/cms/home-2/jubiläumsgeschenk>  
(contes dans différentes langues)

[www.supra-lernplattform.de](http://www.supra-lernplattform.de) (sur les domaines Nature & Technique et Temps & Histoire)

[www.grundschulstoff.de](http://www.grundschulstoff.de)  
(générateur de fiches de travail, etc.)

[www.sachunterricht-grundschule.de](http://www.sachunterricht-grundschule.de)

[www.unterrichtsmaterial-grundschule.de](http://www.unterrichtsmaterial-grundschule.de)

[www.unterrichtsmaterial-schule.de](http://www.unterrichtsmaterial-schule.de)

[www.4teachers.de](http://www.4teachers.de)

[www.lernarchiv.bildung.hessen.de](http://www.lernarchiv.bildung.hessen.de)

<http://www.manfred-huth.de>

<http://www.aufgaben.schubert-verlag.de>  
(devoirs et fiches de travail pour l'allemand langue seconde, facilement adaptables)

<http://online-tools-im-sprachunterricht.wikispaces.com/%C3%9Cbersicht+der+Tools>  
(Banque de données avec des liens vers divers programmes)

### Autres

<http://www.eun.org>  
(Euroopan Schoolnet; anglais)

[www.educationworld.com](http://www.educationworld.com) (anglais)

<http://www.abcteach.com> (anglais)

<http://modersmal.skolverket.se> (suédois)

<http://www.elodil.umontreal.ca>

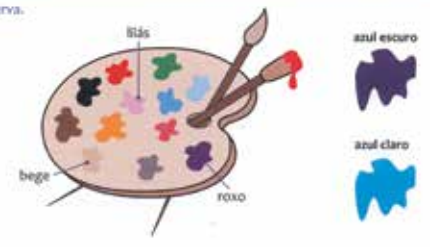
<http://www.elodil.com>

### 3a) Deux pages du manuel pour l'enseignement LCO du portugais, *Timi*, vol. 3,

(Isabel Borges et al. (2011): *Timi* 3 [pour Niveau A2]. Lisboa: Lidel)


**Unidade 1**

**14 Observa.**




**15 Lê e dramatiza.**

De que cor é o céu? É azul.



**16 Lê e numera.**

- 1 A bandeira do Brasil é verde e amarela e tem um globo azul no centro.
- 2 A bandeira de São Tomé e Príncipe é vermelha, verde e amarela e tem duas estrelas pretas.
- 3 A bandeira de Portugal é verde e vermelha, tem uma esfera amarela e um escudo vermelho com sete castelos amarelos.
- 4 A bandeira de Macau é verde e tem cinco estrelas e uma flor de lótus.



17 / *dezassete*

p. 17

**6 Lê e completa.**

Hoje vou treinar. Vou vestir o meu \_\_\_\_\_ e calçar os meus patins para fazer \_\_\_\_\_.

O meu irmão joga futebol. É o \_\_\_\_\_ e por isso fica à \_\_\_\_\_.

A minha irmã prefere jogar \_\_\_\_\_ . Tem uma \_\_\_\_\_ verde.

A minha prima faz \_\_\_\_\_ na escola.

Gostamos muito de fazer \_\_\_\_\_ nas montanhas cheias de neve.



**7 Descobre o que está errado.**

Mas que desportos são estes???



122 / *dois e vinte e dois*

p. 122


### 3b) Deux pages du manuel pour l'enseignement LCO de l'albanais

(Groupe d'auteurs ; éd. ministère de l'Éducation du Kosovo, 2011-2013 ; Peja : Dukagjini [19 numéros ; 6 par niveau plus un pour le préscolaire])

**26. Fjalë me tingullin i apo a**

Thirrni me oë të larë emrat e figurave! Ngjyrosni me të kësaj figurat ku e dëgjon tingullin !.

Ngjyros me ngjyrë të kalit të gjitha figurat ku dëgjeni një a.



30

p. 30 du livret pour le niveau préscolaire (exercice de différenciation sonore)

**Në Durrës - lojë e argëtim**

**Lexo e bisedo!**



Pas vendosjes në hotel, fëmijët dolën në plazh.

- Uaa, sa i pafund qenka ky plazh! - u befasua Timi.
- E jani të notojmë të gjithë! - propozoi Lisa.
- Do të notojmë dhe do të luajmë me top, - tha Genci.
- Pas lojës, do të ndërtojmë një kala të madhe me rërë, - propozoi Alba.
- E si duket një kala e vërtetë? - pyeti Lisa.
- Në mbërëmje do ta vizitojmë kalanë e vjetër të Durrësit, - tha Agroni.

**Detyra e projekte!**



- Ndërtoni një kala me materiale të zgjedhura!
- Vizato kalanë e ëndrrave të tua!

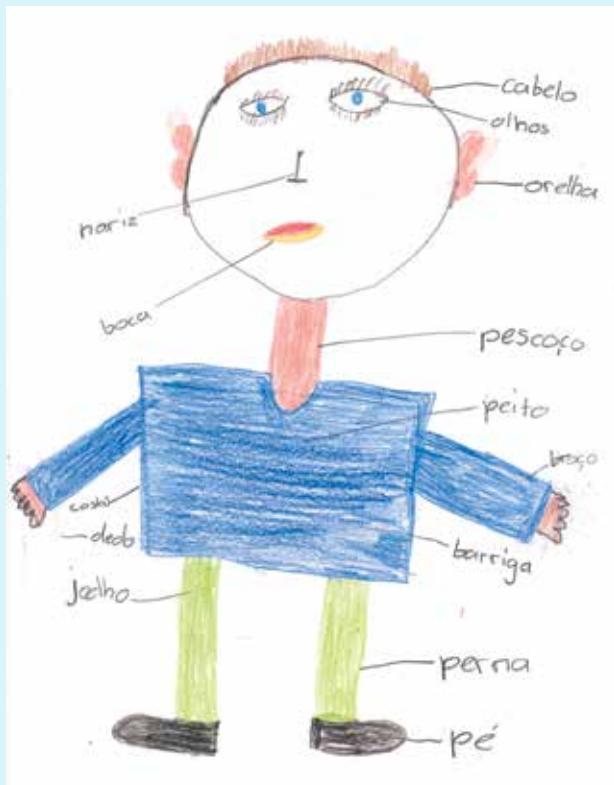
23

p. 23 du livret pour le niveau élémentaire « culture albanaise »

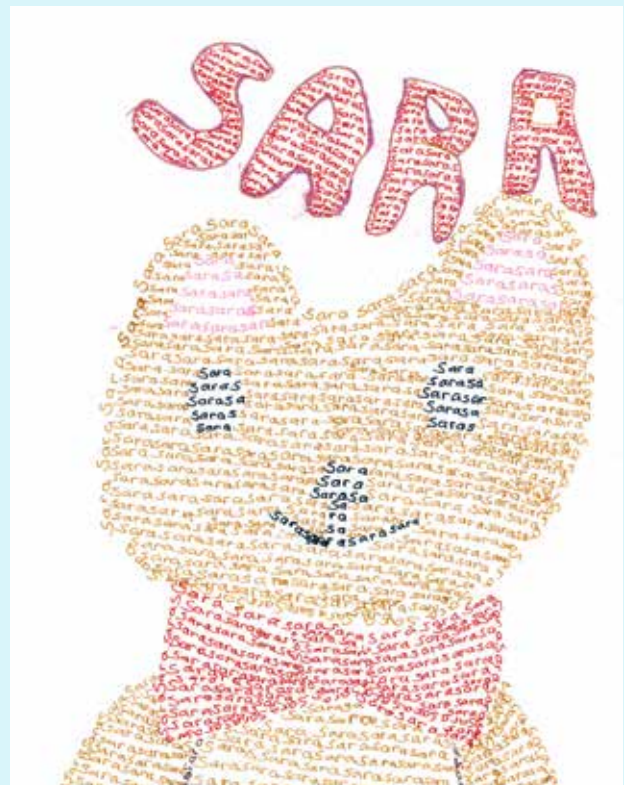


#### 4. Exemples de matériel pédagogique élaboré par les élèves eux-mêmes

Les exemples proviennent du cours LCO de portugais d'Elisa Aeschmann Ferreira et Raquel Rocha (Suisse, cantons de Lucerne et d'Argovie).



Affiche sur les parties du corps, 2<sup>e</sup> année



Contribution à un livre de vocabulaire illustré, 4<sup>e</sup> année

*Helaine*

**Rancho Folclórico Terras de Portugal de Luzern**



**A Cidade de Luzern:**  
Luzern é uma cidade no centro da Suíça. Com muitos emigrantes portugueses! Luzern é visitada por vários turistas de todo o mundo. Tem a ponte de madeira mais longa de Europa chamada "Kappelbrücke". Essa faz o caminho por cima do rio chamado: "Reuss". E nessa Cidade se fundou o nosso



Rancho que compêitou 6 anos no passado dia 21 de outubro.

**Histórico do nosso Rancho:**  
O Rancho Folclórico Terras de Portugal de Luzern foi fundado em 21 de Outubro 2007 e conta com cerca de 55 elementos. Somos os únicos a divulgar a nossa cultura e as nossas tradições no cantão de Luzern. O traje e dançar são recolhidas feitas de norte a sul de Portugal. A juventude realça e embelece este grupo e demonstra que as nossas tradições e as nossas raízes estão bem vivas e que nos enchem de orgulho em sermos Portugueses.

Une des trois fiches pour l'exposé sur un groupe de folklore portugais (8<sup>e</sup> année)

**Luzern**

- 1- a) Como se chama a ponte de madeira mais longa da cidade de Lucerna?  
\_\_\_\_\_
- b) Como se chama o rio que ela atravessa?  
\_\_\_\_\_
- 2- a) Como se chama o Rancho folclórico de Lucerna, ao qual se refere este trabalho?  
\_\_\_\_\_
- b) Em que ano foi fundado?  
\_\_\_\_\_
- 3- De que zona de Portugal provém o dançar e o traje deste grupo?  
\_\_\_\_\_
- 4- Quais são os instrumentos musicais mais usados neste Rancho?  
\_\_\_\_\_
- 5- Completa:  
a) Alguns dos trajes são os que eram usados por Dama Rica, \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_  
b) Os elementos do Rancho calçam \_\_\_\_\_ ou \_\_\_\_\_  
c) Os principais acessórios são \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_

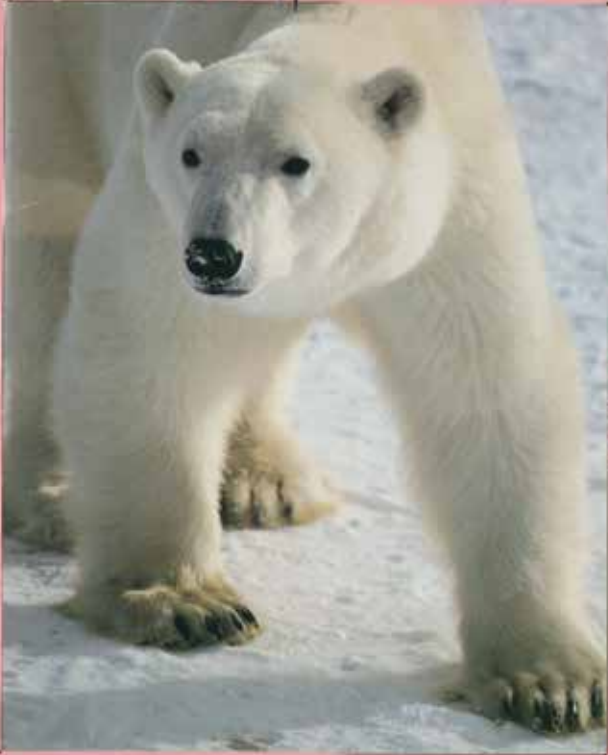
Seu trabalho

Fiche avec les questions créées par l'élève ayant fait l'exposé (« contrôle d'apprentissage »)

# Urso polar

O urso polar tem os pelos de uma cor muito boa para se esconder e atacar os animais.

Este urso é da raça dos ursos marítimos.



Matilde  
Nota: Muito Bom  
Parabéns

O urso polar é um mamífero.

O urso polar é da família dos ursos castanhos e pretos.

Une des trois affiches pour l'exposé sur l'ours polaire (3<sup>e</sup> année)

### Urso Polar

- 1- De que cor é o urso polar?  
\_\_\_\_\_
- 2- O urso polar é 

ovíparo

mamífero
- 3- O fato do urso polar serve para ele \_\_\_\_\_
- 4- Por que razão é que o urso polar tapa o focinho quando quer atacar uma foca?  
\_\_\_\_\_
- 5- Os ursos polares vivem no Polo Norte ou Polo Sul?  
\_\_\_\_\_
- 6- Os ursos polares comem \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_

*Bom trabalho*

Fiche avec des questions créées par l'élève ayant fait l'exposé (« contrôle d'apprentissage »)

# 10C Pistes pour la réflexion, la discussion et l'approfondissement

---

1. Veuillez réfléchir à la façon dont vous procédez dans votre recherche de matériel et aux sources que vous utilisez. Échangez vos sources et vos stratégies avec vos collègues.

---

2. Veuillez regarder individuellement ou en petit groupe les sous-chapitres 4a) à 4d). Quelles sont vos expériences avec les sources ? Lesquelles pourriez-vous mieux utiliser ? Réfléchissez à 2 ou 3 idées concrètes pour les prochains mois. Il faudrait qu'au moins une idée ou un projet soit en lien avec le point 4d).

---

3. Comment procédez-vous pour l'archivage ou le stockage de votre matériel pédagogique ? Relisez le sous-chapitre 2 et échangez avec vos collègues sur vos propres techniques d'archivage et sur les possibilités d'amélioration !

---

4. I. Intégration des élèves à la recherche ou à la préparation du matériel d'enseignement : avez-vous déjà impliqué vos élèves dans la recherche ou la préparation de matériel pédagogique ? Comment ? Échangez à ce sujet et à propos de vos expériences avec vos collègues !

---

5. II. Intégration des élèves à la recherche ou la préparation de matériel d'enseignement : veuillez relire les sous-chapitres 1 et 5 et considérer les exemples dans la partie pratique 10 B.4 Réfléchissez à trois possibilités concrètes pour impliquer des élèves de différents niveaux dans le processus de recherche ou de production du matériel pédagogique au cours des 3 ou 4 prochains mois, puis discutez-en.

---

6. Veuillez consulter certains des liens présentés dans la partie pratique, chap. 10 B.1. Qu'est-ce qu'ils vous offrent ? Connaissez-vous et utilisez-vous d'autres liens, qu'ils proviennent du pays d'origine ou du pays d'immigration ?

---

7. I. Utilisation des médias électroniques par les élèves (voir sous-chap. 6) : veuillez réfléchir à ce que vous avez déjà effectué à cet égard et relever d'éventuels problèmes. Discutez de solutions réalistes pour les résoudre.

---

8. II. Utilisation des médias électroniques par les élèves : veuillez relire les sous-chapitres 6 a) à f). Consultez quelques-uns des sites internet ou programmes mentionnés. Veuillez réfléchir à 3 ou 4 idées concrètes des sous-chapitres 6 a) à f) que vous pourriez mettre en application au cours des 3 ou 4 prochains mois.

---

## 11A Contextualisation

Basil Schader

### 1. Introduction : importance de la planification

L'enseignement est un processus complexe dans lequel une série d'aspects qui peuvent être planifiés se trouvent associés à une série de facteurs difficiles ou impossibles à planifier. Voici quelques exemples d'éléments planifiables : clarifier les conditions préalables, fixer les objectifs, choisir les contenus, déterminer les formes d'enseignement, concevoir le déroulement des leçons, réfléchir à la meilleure façon d'assurer et d'évaluer le succès de l'apprentissage.

À l'inverse, les aspects difficiles ou impossibles à planifier comprennent, entre autres, l'état d'esprit des élèves (qui peut être influencé par une dispute durant la dernière pause ou par des problèmes familiaux), l'état d'esprit de l'enseignant, la météo (par ex. chaleur étouffante qui entrave l'apprentissage), la distraction causée par un événement imminent (voyage scolaire, vacances, examen), la dynamique du groupe, etc. Comme ces facteurs jouent toujours un rôle, une planification même optimale ne garantit pas à cent pour cent le succès du cours.

**Cependant, rien ne fonctionne sans planification, nul ne le sait mieux que les enseignants LCO, qui doivent généralement enseigner non pas à une classe, mais à différentes classes et niveaux en même temps. En l'absence d'une réflexion précise, pour déterminer quel groupe doit faire quoi, quand et pourquoi, ce serait vite le règne du chaos et la motivation des élèves atteindrait bientôt, à juste titre, le degré zéro.**

Cela serait fatal à l'enseignement LCO : facultatif dans la plupart des endroits, il ne peut survivre que s'il est hautement qualitatif et fortement attrayant, objectif impossible à atteindre sans une planification professionnelle.

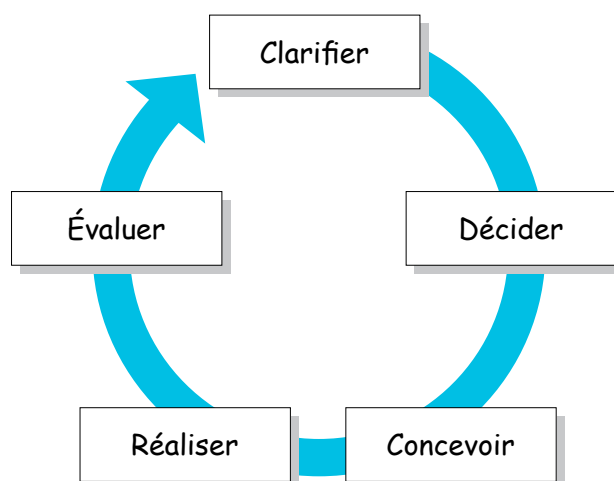
Dans ce qui suit, nous présentons tout d'abord les différents facteurs et éléments susceptibles d'être planifiés. Pour ce faire, nous nous fondons sur un instrument de planification récemment développé par des experts de la Haute école pédagogique de Zurich et nous l'adaptions à la situation de l'enseignement LCO.

Ensuite, nous abordons les différents niveaux temporels de la planification – de la version annuelle aux séquences uniques. Les contributions et exemples de la partie B, issus de la pratique pédagogique des enseignants LCO, sont importants pour la mise en œuvre.

### 2. Aperçu des étapes et des éléments de la planification

Les explications suivantes se réfèrent à la planification générale et détaillée d'une double leçon puisque, dans la plupart des endroits, l'enseignement LCO est donné dans ce cadre (une double leçon par semaine). Bien entendu, les mêmes considérations s'appliquent aux leçons simples ou aux blocs plus importants. La planification annuelle, trimestrielle et thématique sera abordée ultérieurement.

En un coup d'œil, on voit que la planification est un cycle, allant d'une double leçon à une autre, d'une semaine à l'autre. Les différentes étapes (qui sont divisées en trois phases, à savoir réflexions préalables, réalisation, évaluation) sont expliquées en détail ci-dessous.



## 1. Réflexions préalables, planification générale et détaillée

### Clarifier

Clarification de la « composition d'ensemble » du ou des thèmes, des conditions préalables, etc. Il s'agit de réflexions préalables et de planification générale ; première prise de notes.

Questions auxquelles il faut répondre durant cette étape :

- *Composition d'ensemble* : est-ce que je planifie une double leçon avec un thème commun pour tous les niveaux (ex. « Amitié ») et des tâches de niveau différencié, ou bien une double leçon avec 2 ou 3 thèmes spécifiques par niveau (ex. 1<sup>re</sup>-2<sup>e</sup> années : introduction de nouvelles lettres de l'alphabet ; 3<sup>e</sup> année : entraînement à la lecture ; 4<sup>e</sup>-6<sup>e</sup> années : travail sur le thème « écrire un texte » ; 7<sup>e</sup>-9<sup>e</sup> années : préparation d'exposés) ? Autre possibilité : je planifie une forme mixte (ex. 20 min de discussion commune sur le thème « Amitiés », puis 40 min d'activités spécifiques par niveau sur des thèmes linguistiques ; enfin, 30 min consacrées à la visualisation d'un film, suivie d'une discussion).
- *Choix du thème/des thèmes ou tâches spécifiques pour chaque groupe de niveau* (voir ci-dessous les exemples de thèmes)
- *Réfléchir à la pertinence pédagogique, aux principaux points de contenu, au rapport du thème/des thèmes avec le cadre de vie des élèves.*
- *Prérequis des élèves* : quels sont les prérequis et les connaissances préalables des élèves en ce qui concerne les sujets de la double leçon ? Quelles connaissances et compétences biculturelles et bilingues peuvent-ils apporter, comment puis-je me référer de manière optimale à leur cadre de vie et à leur réalité ? Que dois-je reprendre de la semaine précédente, approfondir, etc. ?

### Décider

Décider des objectifs et du contenu du cours pour les différents groupes, des formes pédagogiques et sociales les plus adaptées et de la manière dont déterminer la réussite de l'apprentissage. Il s'agit ici de concrétiser les réflexions préalables. À ce stade, on rédige des notes plus différenciées et l'on commence à compléter les premières entrées dans le formulaire de planification.

Questions auxquelles il faut répondre ici :

- *Objectifs/Contenus* : quels sont les objectifs que je me fixe pour les différents groupes de niveau ; quel est le contenu que je choisis pour eux ? (Je peux soit partir des objectifs et chercher du contenu, soit partir d'un contenu pour définir des objectifs.) Exemples : les élèves développent leur compétence à l'écrit dans leur langue maternelle (= objectif) en rédigeant des descriptions simples d'objets d'après une consigne (= contenu) ; ou bien : les élèves lisent à voix haute de courts poèmes en s'enregistrant (= contenu) afin d'exercer leur expression orale (= objectif).
- *Formes pédagogiques et sociales* : quelles formes d'enseignement (discussion, exposé, travail rédigé en classe, travail sur des fiches, etc.) et quelles formes sociales (travail individuel, en binôme, en groupe, etc.) correspondent aux objectifs et aux contenus que j'ai choisis pour les différents groupes ? Ce choix est-il réaliste par rapport à ma classe à plusieurs niveaux ? Ai-je prévu, pour chaque groupe de niveau, des tâches que les élèves peuvent effectuer sans mon aide, de sorte que je sois disponible pour les autres groupes ?
- *Évaluation de la réussite de l'apprentissage* : comment puis-je évaluer si mes objectifs ont été atteints, si les élèves ont réellement appris et compris ce que j'ai voulu leur transmettre ? Possibilités : discussion finale (ou mieux : remarques écrites des élèves à la fin) autour de la question : « Qu'est-ce que j'ai appris concrètement aujourd'hui ? » ; observations/notes de l'enseignant sur l'apprentissage de chaque élève ; demander aux élèves de s'expliquer à nouveau en binôme les choses apprises ; test écrit pour contrôler ce qui a été assimilé (sachant que cela ne devrait être qu'une possibilité parmi d'autres !)

### Concevoir

Concevoir un schéma de planification concrète d'une ou de plusieurs leçon(s), qui détermine le déroulement temporel, les activités de l'enseignant et des différents groupes d'élèves et qui serve de « scénario » durant la/les leçon(s). Il s'agit aussi ici de convertir les réflexions des deux étapes précédentes en une planification précise et détaillée ou de les consigner dans un formulaire de planification, de manière chronologique.

- Dans le cadre d'un enseignement à plusieurs niveaux, caractéristique de l'enseignement LCO, une place particulière doit être accordée à la répartition des activités de l'enseignant et des élèves. Idéalement, il faut que chaque niveau puisse profiter au moins une fois « pour soi » de l'enseignant, les élèves les plus jeunes ayant généralement besoin de plus de supervision que les plus âgés. Bien sûr, il est aussi tout à fait possible (et utile !) que ces derniers expliquent des choses aux plus jeunes, ou que les élèves travaillent en tandem ou par petits groupes : cela soulage d'autant l'enseignant.
- Le formulaire de planification doit être *fonctionnel et clair*. Dans tous les cas, il contiendra une ligne ou une colonne, les indications de temps figurant à gauche. Si l'on doit enseigner à trois groupes de niveau en parallèle, on place, à côté de celle réservée au temps, trois autres colonnes (une pour chaque niveau) dans lesquelles seront indiquées les activités pour les différents groupes. Les phases durant lesquelles l'enseignant travaille avec le groupe concerné sont marquées d'une bordure de couleur (ou d'un fond gris). Celle-ci indique également où se trouve l'enseignant et quand (cf. l'exemple du chapitre 11 B.6).

### Exemple de formulaire de planification

(cf. aussi exemple 11 B.6)

Informations générales			
Date	Classe, lieu		
Thème de la (double)leçon			
Thème Niveau élémentaire/Niveau I	Thème Niveau intermédiaire/Niveau II	Thème Niveau avancé/Niveau III	
Objectifs de la (double) leçon			
Objectifs Niveau élémentaire/Niveau I	Objectifs Niveau intermédiaire/Niveau II	Objectifs Niveau avancé/Niveau III	
Supports à préparer			
Devoirs à la maison			
Devoirs à la maison Niveau élémentaire/Niveau I	Devoirs à la maison Niveau intermédiaire/Niveau II	Devoirs à la maison Niveau avancé/Niveau III	
Planification concrète de la leçon			
(Notez les séquences durant lesquelles l'enseignant travaille avec le groupe en question, cf. exemple du chap. 11 B.6)			
Temps	Niveau élémentaire/Niveau I	Niveau intermédiaire/Niveau II	Niveau avancé/Niveau III



Si l'on crée une planification pour un seul groupe de niveau ou une seule classe, le formulaire peut être conçu de manière plus différenciée, comme le montre l'exemple suivant :

Informations générales				
Date	Classe, lieu			
Thème de la (double) leçon				
Objectifs de la (double) leçon				
Supports à préparer				
Devoirs à la maison				
Planification concrète de la leçon				
Temps	Activités des élèves	Informations sur les sous-objectifs, les formes sociales, etc.	Activités de l'enseignant	Supports

## 2. Réalisation de la/des leçon(s)

Réaliser

Comme mentionné dans le 1<sup>er</sup> paragraphe, il apparaît évident ici que tout ce qui a été planifié ne peut pas se réaliser sans problèmes. Cela n'a rien de dramatique, mais requiert une certaine flexibilité et créativité de la part de l'enseignant.

L'étape suivante en est d'autant plus importante.

## 3. Évaluation

Évaluer

Dans quelle mesure les objectifs ont-ils été atteints ? Pourquoi quelque chose en particulier n'a pas fonctionné, doit-on éventuellement répéter ou approfondir une notion ? Que faut-il faire ensuite, etc. ?

Clarifier ces questions permet en premier lieu à chacun d'avancer dans sa réflexion et sa professionnalisation. Deuxièmement, il s'agit d'une base indispensable pour la poursuite du travail lors des prochaines leçons, ou pour « clarifier les conditions préalables ». Ainsi s'achève le cycle de planification que le graphique présentait au début de ce chapitre.

### 3. Les différentes dimensions de la planification : de la planification annuelle à la séquence unique

Dans la réalité scolaire, la planification détaillée des leçons (simples ou doubles) que nous venons de traiter représente en fait la dernière étape d'un processus plus long. Cela commence généralement par une planification annuelle ou semestrielle approximative, mais très utile, qui est ensuite affinée et précisée en une planification trimestrielle, mensuelle ou thématique, jusqu'à la création d'un contexte et d'un cadre solides dans lesquels la planification d'une simple leçon prend toute sa place et sa signification.

Les planifications annuelle et semestrielle sont particulièrement importantes pour diverses raisons, recensées ci-après.

- Elles offrent un aperçu sur une plus longue période et servent de référence ou de cadre de référence à la planification détaillée.
- Elles sont l'occasion de s'assurer que le contenu envisagé est compatible avec les plans d'études des pays d'origine et d'immigration.
- Elles donnent aussi l'opportunité de sélectionner les thèmes permettant une éventuelle coopération avec les cours ordinaires. Il est préférable que ce type d'accord avec les enseignants du système ordinaire se produise le plus tôt possible.

La partie B (11 B.4 et B.5) propose deux exemples – l'un de planification semestrielle, l'autre thématique – qui illustrent en même temps différents modèles et possibilités de systématisation. La planification semestrielle de 11 B.4 comporte cinq colonnes, une pour le mois, une pour le thème (si disponible), les autres étant destinées à des informations plus détaillées sur trois niveaux (cf. ci-dessous : exemple de planification semestrielle).

La planification thématique proposée en 11 B.5 est fondée sur une planification annuelle ou semestrielle, dans laquelle de grands blocs thématiques se succèdent (semblables aux thèmes mensuels ci-dessus, mais sans doute un peu plus flexibles). La systématisation suit ici les quatre principaux domaines de compétences langagières que sont l'expression orale, la compréhension écrite, la compréhension orale et l'expression écrite, chacun disposant de sa propre colonne. On pourra naturellement ajouter d'autres colonnes telles que : « connaissances culturelles », « contenus interculturels » ou « apprentissage littéraire » (cf. ci-dessous : exemple de planification d'un thème).

Il va de soi que le plan de 11 B.4 s'applique aussi aux plans thématiques ; inversement, le schéma de 11 B.5 peut servir de base à une planification annuelle.

Précisons encore que le premier niveau et, en partie le deuxième, bénéficient généralement d'un statut à part, parce que l'alphabétisation dans la première langue est ici en cours, ce qui prend plus ou moins de temps selon la langue et le système d'écriture. Un plan spécial doit donc être établi pour ces niveaux.

#### Exemple de plan semestriel

Mois	Thème	Niveau élémentaire Niveau I	Niveau intermédiaire Niveau II	Niveau avancé Niveau III

#### Exemple de plan thématique

Thème, Durée en semaines				
Niveau	Expression orale	Compréhension écrite	Compréhension orale	Expression écrite
Niveau élémentaire Niveau I				
Niveau intermédiaire Niveau II				
Niveau avancé Niveau III				



## Indications bibliographiques

- Grunder, H.-U. et al. (2012): Unterricht verstehen – planen – gestalten – auswerten. 3. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Meyer, Hilbert (2007): Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Schneider, Jost; Schlechter, Dirk (2013): Unterricht einfach planen und vorbereiten: Das Praxisbuch. Donauwörth: Auer.
- Zumsteg, Barbara et al. (2014): Unterricht kompetent planen. Vom didaktischen Denken zum professionellen Handeln. 5. Aufl. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Vgl. auch den von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich herausgegebenen und in 20 Sprachen übersetzten Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK) von 2011. Lien: <http://www.vsa.zh.ch/hsk>
- 

## Remerciements

J'adresse mes vifs remerciements à Barbara Zumsteg, de la Haute école pédagogique de Zurich, pour sa relecture critique et les compléments apportés au texte.

# 11B Partie pratique

## 1. Témoignages de deux enseignants LCO sur la planification de leurs leçons

Dragana Dimitrijević

Dragana Dimitrijević est originaire de Belgrade/Serbie. Elle travaille depuis 1999 dans le canton de Zurich comme enseignante LCO de serbe.

Pour la planification semestrielle de mes leçons, je note sous forme d'un tableau :

- les objectifs généraux pour chaque niveau,
- les thèmes et les leçons prévues par mois et par semaine (pour chaque niveau),
- les méthodes d'enseignement, les formes sociales et les supports utilisés.

Je m'assure également que la planification tient compte de nos fêtes et jours fériés ainsi que d'autres éléments importants de notre culture.

Pour la planification mensuelle ou thématique, je concrétise les réflexions ci-dessus en vue d'un certain thème (si possible commun aux trois niveaux, ou au moins à deux, avec adaptation des objectifs, du contenu et des exigences en fonction du niveau). Pour les objectifs et le contenu, je m'appuie sur le plan d'études LCO serbe et sur le plan d'études général LCO de Zurich (qui est utilisé dans toute la Suisse alémanique). Je m'efforce surtout de partir des connaissances préalables, des prérequis et des centres d'intérêt des élèves. Mes cours suivent le principe de la spirale concentrique : les contenus et les objectifs du niveau élémentaire sont repris aux niveaux intermédiaire et avancé, mais d'une manière élargie et plus exigeante.

J'évalue si les objectifs ont été atteints par l'accompagnement de l'apprentissage (observations, discussions, soutien) et en partie aussi, par des contrôles d'apprentissage oraux et écrits qui doivent ressembler le moins possible à des examens susceptibles de causer du stress aux élèves.

Il me faut adapter le matériel pédagogique de Serbie à mes élèves LCO : ainsi, je commence par remplacer l'alphabet cyrillique par l'alphabet latin, en formulant les tâches plus simplement, et en ajustant les textes au vocabulaire des enfants d'ici. Ce n'est qu'après ce travail préparatoire et cette simplification qu'il est possible de travailler efficacement avec les élèves.

Nadia El Tigani Mahmoud

Nadia El Tigani Mahmoud est originaire du Soudan. Elle vit depuis 1992 à Londres, où elle travaille comme enseignante LCO d'arabe dans les classes normales et d'accueil.

La planification des leçons m'aide à déterminer ce que les élèves doivent apprendre, ma façon de concevoir et d'accompagner les processus d'apprentissage et à assurer le succès de l'apprentissage.

En général, je planifie mes leçons 2 ou 3 semaines à l'avance. Pour ce faire, je prends pour base le plan d'études. Ma planification tient compte des aspects suivants : objectifs, compétences linguistiques, aspects linguistiques (vocabulaire, etc.), autres activités. Je veille bien à ce que ma planification tienne compte des différents styles d'apprentissage (auditif, visuel, kinesthésique) afin de soutenir tous les élèves dans leur apprentissage.

Ma planification comprend également une réflexion sur les formes d'évaluation de l'apprentissage. Celle-ci m'est nécessaire pour vérifier si l'apprentissage a été fructueux ; de la sorte, je sais ce que je dois encore approfondir avec certains élèves, ou avec toute la classe.



## 2. Recommandations de trois enseignants LCO de Suisse à leurs collègues

(cf. aussi les conseils de Valeria Bovina au chap. 1 B.5)

### Sakine Koç (LCO de turc à Zurich)

Afin d'éviter que les élèves n'entrent en conflit avec les cultures et les langues, il est conseillé de contacter le corps enseignant du système scolaire suisse. Il faut en particulier mettre l'accent sur l'enseignement des langues. Il est très important que les élèves de première année traitent les mêmes matières dans les deux langues (par ex. les mêmes lettres ou les mêmes histoires).

### Dragana Dimitrijević (LCO de serbe à Zurich)

Je recommande aux jeunes collègues de relier d'emblée les objectifs et le contenu de leurs programmes nationaux à ceux du pays d'immigration (en Suisse, il s'agit du *Plan d'études général LCO*). La promotion de la langue, les liens avec la langue nationale (que les élèves maîtrisent souvent mieux que leur langue maternelle !) tout comme les références à la culture et aux réalités du pays d'immigration sont également importants. De cette façon, les élèves comprennent mieux le contenu des leçons qui intègrent alors de manière optimale leurs compétences biculturelles et bilingues.

### Nexhmije Mehmetaj (LCO d'albanais dans le canton du Jura/Suisse)

Lors de la planification des cours et durant ces derniers, il est important de toujours tenir compte du niveau réel des élèves et de leurs compétences dans leur langue maternelle.

Les objectifs des leçons doivent être à la fois clairs et vérifiables. C'est la seule façon pour moi d'évaluer si les élèves ont réellement appris quelque chose.

Grâce à une structure claire (allant du plus simple au plus difficile) et transparente, on évite la plupart des difficultés et problèmes.

Tous les élèves, y compris les plus faibles, doivent être intégrés et impliqués. On doit donner à chacun un feed-back constructif et concret.

## 3. Schéma général de planification annuelle

Nexhmije Mehmetaj est originaire du Kosovo/ Kosova. Elle vit depuis 1993 dans le canton du Jura en Suisse, où elle a mis en place et dirige l'enseignement LCO d'albanais.

Pour la planification générale de l'année scolaire, je distingue d'abord deux types de leçons :

- a) des leçons visant l'acquisition de nouvelles connaissances (75 %),
- b) des leçons servant principalement à approfondir, répéter et appliquer ce qui a été appris (25%).

Du point de vue de la matière, je distingue les domaines suivants et leur attribue le temps à disposition :

- a) formation culturelle et communication (aspects interculturels compris) : 60%, soit 48 leçons,
- b) formation linguistique (structures grammaticales, vocabulaire, etc.) : 40%, soit 32 leçons.

Les compétences linguistiques – compréhension orale, compréhension écrite, expression orale, expression écrite – sont intégrées à ces deux grands domaines.

### Schéma général de planification annuelle :

Temps à disposition : 80 leçons (40 semaines avec 2 leçons)	Niveau I (1 <sup>re</sup> –3 <sup>e</sup> années)	Niveau II (4 <sup>e</sup> –6 <sup>e</sup> années)	Niveau III (7 <sup>e</sup> –9 <sup>e</sup> années)
Acquisition de nouvelles connaissances	64 leçons (32 x 2)	64 leçons (32 x 2)	64 leçons (32 x 2)
Approfondissement, répétition, application	16 leçons (8 x 2)	16 leçons (8 x 2)	16 leçons (8 x 2)

## 4. Exemple de planification semestrielle

Danijela Stepanović est originaire de Požarevac en Serbie. Elle vit depuis 12 ans à Stuttgart où elle travaille comme enseignante LCO de serbe.

(cf. aussi l'exemple au chap. 9 B.1)

Mois	Thème	Niveau élémentaire (1 <sup>re</sup> –3 <sup>e</sup> années)	Niveau intermédiaire (4 <sup>re</sup> – 6 <sup>e</sup> années)	Niveau avancé (7 <sup>e</sup> –9 <sup>e</sup> années)
Septembre	Images du pays d'origine	<ul style="list-style-type: none"> <li>Évaluation des compétences verbales</li> <li>Exercices d'oral</li> <li>Appartement, maison, temps scolaire</li> <li>Transports</li> <li>Chansons populaires</li> <li>Exercice d'observation et de description</li> <li>Introduction à l'écriture latine et cyrillique</li> <li>Travail sur la rédaction de lettres</li> <li>Dušan Kostić : Septembar</li> <li>Lj. Ršumović : Au, što je škola zgodna</li> <li>Dragan Lukić : Šta je otac ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compte-rendu (oral ou écrit) : « Pendant les vacances, nous sommes allés... »</li> <li>Histoire de famille, migration</li> <li>Le pays d'origine hier et aujourd'hui</li> <li>Orthographe et grammaire : lettres majuscules, désinences finales. Où ? D'où ? Avec qui ? Les erreurs les plus fréquentes à l'oral et à l'écrit</li> <li>Introduction à l'écriture latine et cyrillique</li> <li>D. Eric : Domovina</li> <li>B. Nušić : Autobiografija</li> <li>Situer sur la carte du pays : villes, fleuves, montagnes, thermes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compte-rendu des vacances</li> <li>P. Ugrinov : <i>Stara porodična kuća</i></li> <li>Histoire, aspects sociaux et institutionnels</li> <li>Orthographe : notions géographiques</li> <li>Comparaison de la vie en Suisse et en Serbie</li> <li>Situer sur la carte du pays : villes, fleuves, montagnes, thermes</li> <li>Ivo Andrić</li> <li>Lieu de vie et d'origine des arrière-grands-parents</li> <li>L'arbre généalogique, la personne la plus chère de la famille</li> </ul>
Octobre	Famille proche	<ul style="list-style-type: none"> <li>Son, lettre, mot, phrase</li> <li>Famille, visites</li> <li>Amis, amitié</li> <li>Garçons et filles</li> <li>Famille proche, famille élargie</li> <li>Les noms des membres de la famille</li> <li>Lecture tirée du manuel</li> <li>Le créateur de l'alphabet, Vuk Stefanović Karadžić</li> <li>Proverbes, rimes, virelangues</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Patrie – Symboles</li> <li>Relations avec la famille et les proches</li> <li>Noms des membres de la famille des lignées féminines et masculines</li> <li>Travail sur le texte : Pastir iz Tršića</li> <li>« Noms évocateurs » en géographie, botanique, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Devant la carte de la Serbie</li> <li>Arbre généalogique</li> <li>Reconnaissance de la diversité</li> <li>Travail sur le texte : Pastir iz Tršića</li> <li>Phrases complexes</li> <li>Littérature populaire</li> <li>Virelangues, etc.</li> <li>Proverbes, expressions idiomatiques</li> <li>Épopée ; classification des chants folkloriques épiques</li> </ul>
Novembre	L'alphabet serbe et son fondateur	<ul style="list-style-type: none"> <li>Développement du vocabulaire</li> <li>Famille, travail, saisons, moments de la journée</li> <li>Travail sur les lettres latines/cyrilliques</li> <li>Diminutifs</li> <li>Travail sur des textes tirés du manuel</li> <li>Réflexion linguistique: points communs et différences avec la langue allemande</li> <li>Serbie : capitale, symboles, lieu d'origine de mes arrière-arrière-grands-parents ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vuk Stefanović Karadžić : sa vie, son oeuvre</li> <li>Noms: notion et signification, types</li> <li>Raconter un récit entendu et le résumer</li> <li>Contes</li> <li>Serbie–Suisse : comparaison topographique</li> <li>Un voyage de la Serbie à la Suisse, projets de vacances</li> <li>Les Balkans à l'époque préhistorique et sous l'Antiquité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vuk St.Karadžić : vie et tradition du peuple serbe</li> <li>Apparition de l'alphabet. L'alphabetisation en Serbie</li> <li>L'introduction du christianisme, Cyrille et Méthode</li> <li>Les cas : comparaison avec l'allemand</li> <li>La migration des Serbes et la résistance contre les autorités turques</li> <li>La dynastie Obrenović</li> <li>Guerre de libération et indépendance</li> <li>Parcs nationaux, environnement</li> </ul>
Décembre	Les traditions : un pont entre les peuples	<ul style="list-style-type: none"> <li>Types de phrases (déclaratives, interrogatives, impératives)</li> <li>Jours de la semaine</li> <li>Mois</li> <li>Noël, Veille de Noël, Père Noël</li> <li>Chansons de Noël</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>V. Ilić : <i>Zimsko jutro</i></li> <li>Description orale et écrite</li> <li>Adjectifs : notion, signification, nombre, genre ; comparaison avec l'allemand</li> <li>Sv. Stefan</li> <li>Dynastie des Nemanjić</li> <li>Création du premier État serbe</li> <li>St. Karadžić</li> <li>Coutumes de Noël, chants de Noël</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Première révolte serbe</li> <li>Milan Đ. Milićević</li> <li>Karadžorđe (Portrait)</li> <li>Saint patron, croyances, coutumes, cérémonies religieuses</li> <li>Vie et coutumes en Serbie et en Suisse</li> <li>Jours de fête chrétiens : la Veille de Noël</li> </ul>
Janvier	« Il voyage sans chemin et le chemin naît derrière lui » (Vasko Popa, Saint Sava)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Développement des compétences orales à l'aide d'images</li> <li>Saint Sava : la personne et l'oeuvre</li> <li>Hymne de Saint Sava</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Description orale et écrite sur les vacances de Noël</li> <li>D. Maksimović : <i>Nigde nebo nije tako lepo kao u mom kraju</i></li> <li>La dynastie Nemanjić (12<sup>e</sup>–14<sup>e</sup> siècles)</li> <li>Les monastères – centres culturels</li> <li>Saint Sava : la personne et l'oeuvre</li> <li>Chanson populaire : <i>Sveti Sava</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Noms : notion et système (genre, nombre, changement selon le cas)</li> <li>Rastko Nemanjić</li> <li>Saint Sava dans la littérature</li> <li>Monastère et sanctuaires serbes</li> </ul>

## 5. Exemple de planification thématique sur la Turquie (env. 4 semaines)

Sakine Koç est originaire de Turquie. Elle vit et travaille comme enseignante LCO à Zurich depuis cinq ans.

(cf. aussi exemple au chap. 9.B.4)

Niveau	Expression orale	Compréhension écrite	Compréhension orale	Expression écrite
<b>Elémentaire</b>	<p>Pistes de discussion : Présentez la ville d'où vous venez. Dites et montrez sur la carte ce que vous avez vu d'autre en Turquie. Décrire des photos/souvenirs de Turquie. Encourager les enfants à s'exprimer. Ne corriger les erreurs qu'à la fin. Établir une relation avec le pays d'origine.</p>	<p>Lire des textes simples sur la Turquie. Priorité à la compréhension du contenu ; lors de la lecture à haute voix, veiller à la clarté et l'exactitude de la prononciation.</p>	<p>Expliquer l'histoire de l'indépendance de la Turquie. Rassembler et résumer des informations sur l'hymne national et le drapeau national.</p>	<p>Comptes-rendus écrits sur les villes visitées en Turquie, etc. Points importants : structure et orthographe.</p>
<b>Intermédiaire</b>	<p>Caractéristiques propres à certaines régions (alimentation, montagne, édifices, etc.) Avez-vous connu des expériences différentes en fonction des endroits où vous avez vécu ? Montrer les points communs avec la Suisse, établir des liens avec la Suisse.</p>	<p>Lire des textes sur la Turquie et répondre à des questions. Lire des textes sur la vie quotidienne en Turquie, comparaisons avec la Suisse. Attention à la prononciation !</p>	<p>Regarder un théâtre d'ombres turc (« Karagöztheater ») ; expliquer qui sont les personnages principaux et parler de la tradition.</p>	<p>Rédiger une histoire à partir d'un début prédéfini. Conjuguer correctement les verbes.</p>
<b>Avancé</b>	<p>Chaînes de montagnes, vallées, fleuves, plaines, mers de Turquie ; tourisme en Turquie ; comparaison avec la Suisse. Explications, utilisation de mots interrogatifs.</p>	<p>Lire le texte sur la Turquie. Langage soutenu, relativement détaillé. Les informations lues sont reformulées (événements, personnes, époque). Reconnaître les phrases-clés et la « morale ».</p>	<p>Faire écouter des poèmes (ex. « J'entends Istanbul »). Reconnaître le thème principal, événement, époque.  Informations sur le poète et la signification.</p>	<p>Préparer et présenter un exposé. Préparer et donner une conférence. Utiliser des expressions idiomatiques et des proverbes, former des propositions subordonnées</p>

## 6. Exemple de planification d'une leçon (1<sup>re</sup> – 6<sup>e</sup> années)

Nexhat Maloku est originaire de Gjilan (Kosovo / Kosova). Il vit depuis 1991 à Zurich, où il est enseignant LCO d'albanais depuis 1992.

(cf. aussi les exemples aux chap. 4 B.2 [1<sup>re</sup>–9<sup>e</sup> années ], 8 B.3, etc. )

Temps	Niveau élémentaire, 1 <sup>re</sup> année	Niveau élémentaire, 2 <sup>e</sup> –3 <sup>e</sup> années	Niveau intermédiaire, 4 <sup>e</sup> –6 <sup>e</sup> années
5'	Débuter avec les trois groupes, accueil ; expliquer les tâches aux groupes de 2 <sup>e</sup> –3 <sup>e</sup> années et 4 <sup>e</sup> –6 <sup>e</sup> années		
8'	1 <sup>re</sup> année : introduction de la lettre « J ». Identification à l'oral, à l'écrit « J, j »	2 <sup>e</sup> –3 <sup>e</sup> années : thème « Moi et les autres ». Interview : les élèves en groupe de deux échangent des informations sur leur famille.	Thème : les verbes, le passé. Fiche de travail avec 20 phrases. Tâche : souligner les verbes, noter quelle forme du passé est utilisée.
8'	Travail individuel sur quatre exercices sur « J, j », sur une fiche de travail.		
10'	Vérification de la fiche de travail. Répéter des mots avec J. Séparer les mots en J comme « java, jata ». Verbe auxiliaire « jam ». Expliquer la nouvelle fiche de travail.		
5'		Présentation de la famille du camarade interviewé. Lecture individuelle de : <i>Në familjen e Albanës</i> ; surligner ce qui n'a pas été compris.	
8'			Vérification de la fiche de travail. Comparaison de l'usage des formes du passé en albanais et en allemand.
3'	Vérification de la nouvelle fiche de travail. Nouvelle tâche : colorier 4 images avec la lettre J.		Travail sur le texte extrait de : <i>Gjuha shqipe 3</i> (surligner les verbes)
7'		Explications sur les difficultés du texte : <i>Familja e Albanës</i> . Lire à haute voix des paragraphes de l'histoire ; questions factuelles de compréhension. Tâche : dessinez votre propre famille.	
15'	Pause		
10'	Les élèves lisent un texte simple. Je les aide pour les points difficiles.	Poursuite du travail (voir ci-dessus)	Lecture individuelle du texte <i>Princi i lumtur</i> ; tous les élèves préparent un passage à lire à haute voix.
20'	Tâche : s'entraîner à dicter le texte (voir ci-dessus) selon les formes d'entraînement connues (en binôme, individuellement).	Travail sur des exercices du manuel sur une fiche séparée.	Les élèves forment un cercle et se racontent le passage qu'ils ont préparé. L'enseignant écoute et intervient pour donner des explications, si nécessaire.
3'	Vérification de la tâche ci-dessus. Devoirs à la maison : apprendre les mots du texte comme dictée.		Lecture du texte sur l'auteur de <i>Princi i lumtur</i> . Questions au camarade sur le texte pour vérifier la compréhension.
5'		Discussion sur le texte, focus : comparaisons de la vie de famille au Kosovo et en Suisse. Devoirs à la maison : enquête sur les motifs de la migration.	
3'			Explications des questions. Devoirs à la maison : répondre aux questions du manuel.
5'	Clarification des dernières questions, fin du cours.		

Gris = activités auxquelles l'enseignant participe

# 11C Pistes pour la réflexion, la discussion et l'approfondissement

---

1. Lors de votre formation initiale pour devenir enseignant, vous avez certainement abordé le sujet de la « planification des cours ». Que pouvez-vous utiliser pour votre travail d'enseignant LCO, que vous manque-t-il ? Quelles sont les principales difficultés dans la planification des cours LCO ?
2. Veuillez relire, individuellement ou à deux, le chapitre 11 A.2 « Aperçu des étapes et des éléments de la planification ». Prenez des notes et/ou discutez entre vous des étapes qui sont pour vous particulièrement exigeantes. Pourquoi ?
3. Échangez par groupe de deux ou trois sur vos expériences en matière de planification des leçons (de la planification annuelle ou semestrielle à la planification d'une simple leçon). Qu'est-ce qui a fait ses preuves chez vous en termes d'efficacité et de concrétisation ? Où voyez-vous encore des possibilités d'optimisation ?
4. Comment procédez-vous concrètement pour fixer les objectifs d'apprentissage et le contenu ? Discutez-en à deux, et réfléchissez à la manière d'optimiser cet aspect important.
5. Comment évaluez-vous dans la pratique la réussite de l'apprentissage ? Quelles méthodes utilisez-vous ? Lesquelles pourraient être ajoutées ? (Veuillez relire le paragraphe correspondant.) Discutez-en à deux et réfléchissez à la manière d'optimiser cet aspect, notamment en utilisant, outre des formes d'exams classiques, des approches plus créatives de contrôle de l'apprentissage.
6. Veuillez consulter les différents modèles de planification présentés dans les parties A et B de ce chapitre : qu'en pensez-vous ? Quel modèle pourriez-vous essayer vous-même ? Pour quels niveaux avez-vous mis au point une meilleure solution ?
7. Veuillez lire (individuellement ou en petit groupe) le paragraphe B.2 « Recommandations de trois enseignants LCO de Suisse à leurs collègues ». Quelles recommandations feriez-vous à de jeunes collègues ? Quels sont pour vous les points fondamentaux dans la planification ?

## 12A Contextualisation

Regina Bühlmann, Anja Giudici

### 1. Introduction

L'Europe est un continent plurilingue, et l'objectif déclaré de ses États est de maintenir et de promouvoir la diversité linguistique et culturelle comme un atout précieux (voir chap. 13). Dans la pratique, la traduction de cet objectif constitue cependant un défi. Si, dans les faits, les pays ont choisi différents moyens pour œuvrer à la promotion du plurilinguisme, tous ont placé en revanche la contribution de l'école publique au cœur de cet effort : la tâche principale de celle-ci consiste à transmettre le langage scolaire dans le but d'assurer l'égalité des chances de tous les élèves relativement à la participation aux cours – y compris pour les apprenants d'une langue seconde – et à enseigner un certain nombre de langues étrangères, pouvant inclure des langues de migration pour certains pays.

L'intégration de l'enseignement LCO au système scolaire public ou le soutien de l'État à l'enseignement LCO est réglementé différemment dans les pays européens – et en partie à l'intérieur de ces pays, au niveau régional et local. Pour cette raison, selon le lieu d'enseignement, les enseignants LCO ne bénéficient pas des mêmes conditions de travail ni d'une coopération semblable avec l'école publique.

#### Obtenir des informations pour s'orienter

En premier lieu, l'enseignant LCO nouvellement engagé doit obtenir des informations de base pour s'orienter.

La plateforme d'informations en ligne EURYPEDIA propose une bonne introduction aux systèmes scolaires d'Europe : [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Main\\_Page](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Main_Page) (statut à la date du 20/10/2014).

Certains pays publient, sur leurs serveurs éducatifs ou sur le site Web des autorités scolaires locales, des informations spécifiques à l'attention des enseignants LCO. Souvent, des personnes au sein des autorités éducatives ont pour rôle de fournir informations et conseils.

Du point de vue d'une didactique plurilingue complète, la collaboration entre tous les enseignants représente une condition essentielle pour assurer aux élèves une promotion linguistique cohérente (voir la discussion sur la didactique plurilingue ou la didactique intégrative/intégrée des langues dans Hutterli, 2012, p. 64) : les enseignants LCO sont donc des partenaires importants des écoles publiques. De nombreux enseignants des écoles publiques sont disposés à coopérer avec les enseignants LCO, par exemple pour un échange d'informations sur le niveau linguistique des élèves ou encore pour une planification conjointe de certains thèmes ou séquences d'enseignement. Mais il existe d'autres possibilités d'initier une coopération dans les écoles, là où la collaboration avec les enseignants LCO n'est pas, ou encore peu, établie. Les exemples suivants ont pour but d'encourager cette démarche.

### 2. Domaines de coopération

1. Tout commence par une rencontre

2. Participation active à l'école  
et à l'enseignement

3. Planification de l'apprentissage  
et du soutien

4. Collaboration avec les parents



## 1. Tout commence par une rencontre

Toute collaboration implique que l'on se connaisse et se comprenne. À cet effet, les deux parties doivent faire preuve d'ouverture d'esprit et être disposées à apprendre l'une de l'autre. En outre, toute coopération nécessite des accords. Il faut trouver un langage commun, au sens propre et figuré.

**Il est indispensable que les enseignants LCO disposent de bonnes compétences dans la langue locale (au moins le niveau B1 du Cadre européen commun de référence pour les langues) afin d'établir une coopération pédagogique et didactique avec les enseignants des écoles publiques. Par conséquent, certaines autorités éducatives exigent que les enseignants LCO possèdent certaines compétences linguistiques (préalables). Cet investissement en temps pour apprendre la langue locale sera de toute façon utile !**

### Établir des contacts professionnels

La première étape en vue d'une coopération consiste à se rapprocher l'un de l'autre : l'enseignement est une tâche exigeante, aussi est-il utile de pouvoir échanger sur des questions professionnelles avec d'autres enseignants. À cette fin, les organismes responsables de l'enseignement LCO offrent souvent un cadre formel, telles des rencontres régulières pour échanger, des réunions ou des formations continues. Toutefois, s'il n'existe aucune affiliation à un organisme ou aucun échange formel, d'autres possibilités de communication restent envisageables.

- Y a-t-il des enseignants dans mon entourage qui seraient intéressés par un échange professionnel ou un coaching mutuel ?
- L'autorité éducative locale organise-t-elle des échanges, par exemple des conférences régulières auxquelles je peux participer ?
- Existe-t-il des associations d'enseignants ou des syndicats au sein desquels je pourrais cultiver les échanges souhaités ?
- Les établissements de formation des enseignants (Hautes écoles pédagogiques, etc.) proposent-ils des cours de formation continue ayant pour but le réseautage et les échanges professionnels entre enseignants ?

### Connaître l'école locale

Les enseignants LCO nouvellement arrivés dans une école devraient en tout premier lieu s'enquérir de la personne ou entité à contacter pour les questions d'ordre général, pour avoir accès à l'infrastructure scolaire et aux informations importantes ; il peut s'agir de l'administration de l'école, la direction de l'école ou le secrétariat (voir aussi les conseils au chapitre 1 B.5).

- L'école dispose-t-elle de documents informatifs susceptibles de m'intéresser (listes d'adresses d'enseignants, listes d'élèves, calendrier des événements, etc.) ?
- Existe-t-il du matériel/des livres (plurilingues) que je pourrais utiliser pour l'enseignement LCO ?
- Quelles sont les infrastructures mises à ma disposition au sein de l'établissement scolaire (photocopieuse, Internet, boîte postale dans la salle des professeurs, etc.) ?
- L'école ou l'administration scolaire locale offre-t-elle un soutien, en informant par exemple les parents de l'offre LCO ou en les aidant lors du processus d'inscription ?
- Existe-t-il déjà des expériences de collaboration entre les enseignants des écoles publiques et les enseignants LCO ?

Les enseignants LCO exercent souvent au sein de plusieurs établissements scolaires ayant chacun leurs propres normes et « lois » (non écrites), et fréquentés naturellement par de nombreuses personnes et groupes. La coexistence est bien sûr grandement facilitée si tout le monde respecte certaines règles – encore faut-il les connaître !

- Existe-t-il un règlement intérieur décrivant mes droits et obligations ? Quelles règles s'appliquent à l'utilisation des locaux (salles de classe, par exemple) et des infrastructures ?
- Ai-je accès à la salle des professeurs, à la bibliothèque de l'école, à la salle informatique, etc. ? Dois-je ou puis-je participer aux réunions de l'équipe ?

**Souvent, les autorités éducatives donnent des lignes directrices décrivant les droits et les obligations des enseignants LCO, et/ou fournissent des documents d'information ainsi que des formulaires pour les leçons LCO, en partie traduits dans les différentes langues de migration.**

## Prendre contact avec l'enseignant responsable de classe

La collaboration concrète a lieu principalement entre les enseignants LCO et les enseignants concernés des écoles publiques (en particulier les enseignants responsables de classe et les enseignants de langues). L'accent est mis sur le soutien commun des élèves. Les possibilités de collaboration sont nombreuses. Si l'école ne fait pas le premier pas, l'enseignant LCO aura tout intérêt à rechercher activement le contact avec ses homologues.

- Si possible, présentez-vous en personne aux enseignants responsables de classe de vos élèves.

- Rédigez une brève fiche descriptive de vous-même et remettez-la aux enseignants de vos élèves. Cette description doit contenir au moins votre nom, vos coordonnées (téléphone, e-mail) et des informations sur l'établissement et le moment où vous êtes joignable en tant qu'enseignant LCO. Autres renseignements éventuels : votre formation initiale et complémentaire, vos compétences linguistiques, vos domaines professionnels antérieurs ou autres ainsi que vos intérêts particuliers. Complétez le tout d'une photo, afin que vos futurs collègues connaissent déjà votre visage.

### Fiche descriptive de Gordana Todorova

Enseignante LCO de macédonien



Chères enseignantes, chers enseignants,

Je travaille depuis peu dans votre école comme enseignante LCO de macédonien. Je suis ravie de cette nouvelle tâche et j'ai hâte d'apporter un soutien actif aux enfants de votre classe tout comme de coopérer avec vous dans le cadre de leurs diverses activités scolaires.

Vous trouverez ci-dessous les principales informations me concernant, ainsi que mes coordonnées.

Je me réjouis de notre future collaboration !

*G. Todorova*

#### Mes formations (initiale et complémentaire)

Je suis née et j'ai grandi en Macédoine, j'ai étudié le macédonien et l'allemand à l'Université de Skopje après ma maturité (baccalauréat), puis j'ai suivi une formation pour devenir enseignante. De 2002 à 2008, j'ai enseigné dans une école secondaire à Skopje. En 2009, j'ai émigré en Allemagne avec mon mari, qui a trouvé un poste de concertiste, et nos deux enfants Elisabeta et Zoran. Depuis 2011, je travaille comme enseignante LCO de macédonien dans votre école, entre autres. Je suis des cours de perfectionnement professionnel et j'aimerais commencer un master en psychologie. Durant mon temps libre, j'aime jouer de la musique et lire.

#### Mes connaissances en langues

- Macédonien (langue maternelle)
- Allemand (C2 CECR), Anglais (C1 CECR)
- Albanais (B2 CECR)
- Turc (oral A2 CECR)

#### Mon travail

Actuellement, j'exerce comme enseignante LCO dans les établissements suivants :

- Lundi 16h30–18h00 : école primaire Anne-Frank
- Mardi 16h30–18h00 : école primaire Großendorf
- Mercredi 14h00–16h00 : école primaire Eva-Ries

#### Mes coordonnées

Téléphone : 0049 123 456 789  
Email: gordana@dmil.mk  
Adresse: Alban-Berg-Straße 77

## 2. Participation active à l'école et à l'enseignement

Dans certains pays, comme la Suède ou le land allemand de la Rhénanie-du-Nord-Westphalie, la participation active à la vie scolaire et à l'enseignement est bien établie et va de soi. Dans d'autres pays et régions, en revanche, une politique en ce sens est relativement nouvelle et, en tout état de cause, des initiatives doivent être prises. Les enseignants LCO peuvent se renseigner au sujet de la situation sur leur lieu de travail, auprès de leurs collègues ou des autorités éducatives : si possible, il sera préférable de s'appuyer sur l'expérience acquise !

### Réunions des enseignants et réunions d'équipe

Au sein des écoles ont lieu des discussions et des prises de décisions qui affectent à la fois la vie quotidienne de l'établissement et l'enseignement : par exemple, la planification des événements et projets scolaires, ou encore la tenue de réunions ayant pour thème des questions pédagogiques et didactiques en vue de soutenir les élèves. Les domaines sur lesquels l'école peut elle-même influencer, tout comme les personnes disposant d'un réel pouvoir de décision, varient d'un pays ou d'une région à l'autre. Encore une fois, mieux vaut se renseigner auprès des collègues sur place !

Les rencontres déterminantes restent toutefois les réunions des enseignants et les réunions d'équipe, auxquelles les professeurs LCO peuvent (ou même doivent) souvent participer, sous une forme plus ou moins institutionnalisée.

- Ma participation aux réunions des enseignants et/ou aux réunions d'équipe est-elle obligatoire (= partie de mon contrat de travail en tant qu'enseignant LCO) ?

- Est-il d'usage dans les écoles où j'exerce que les enseignants LCO participent aux réunions des enseignants et/ou aux réunions d'équipe ? Dans le cas contraire, puis-je initier la participation ?

En tant qu'enseignant LCO, vous êtes souvent actif dans différentes écoles et vos ressources sont limitées. Pour cette raison, posez-vous les questions suivantes lorsque vous vous engagez bénévolement :

- Quelle forme d'engagement est importante pour moi en tant qu'enseignant LCO ? Quelles sont mes priorités ?

- Est-il envisageable que mon engagement soit rémunéré (par exemple par le biais d'un budget scolaire interne ou d'un budget spécial venant des autorités éducatives) ?

### Fêtes d'école et semaines de projet

En général, les événements organisés par l'école offrent l'occasion de faire connaissance et de présenter le travail accompli dans le cadre des cours LCO.

Souvent, il existe déjà des manifestations institutionnalisées qui peuvent être coorganisées avec le personnel LCO ou auxquelles celui-ci peut participer activement, par exemple les fêtes de fin d'année, des soirées lecture (plurilingues) dans les bibliothèques scolaires ou de quartier, des semaines de projets durant lesquelles des thèmes spécifiques sont traités dans toutes les classes, ou des événements dans le cadre de journées nationales ou internationales (par ex. le 26 septembre : Journée européenne des langues).

- Quels sont les événements de ce type qui existent déjà dans mon ou mes établissement(s) et qui est responsable de leur organisation ? Par ailleurs, des activités extrascolaires relèvent parfois de l'initiative d'autres acteurs, comme les bibliothèques communales ou les associations de parents d'élèves.

- L'événement offre-t-il une plateforme pour présenter l'enseignement LCO ? Ma classe peut-elle apporter une contribution, en accueillant par exemple le public dans différentes langues, en récitant un poème ou en racontant un bref conte de fées dans notre langue ou en l'interprétant scéniquement ? On peut éventuellement convaincre les parents des élèves LCO de participer.

- Est-il possible, par exemple, de proposer une thématique importante pour une semaine de projet et de la concevoir ensemble ?

### Visites de classe entre collègues

Selon le contexte, l'enseignement LCO et celui dispensé à l'école publique peuvent apparaître comme deux mondes « étrangers » ; en résumé, ils ne se connaissent pas ou trop peu, et ce pour plusieurs raisons potentiellement cumulatives : la faible intégration institutionnelle de l'enseignement LCO au sein du système éducatif public en général, des enseignants de l'école publique pas ou peu informés sur l'enseignement LCO, un enseignant LCO pas très présent dans l'établissement ou uniquement aux heures creuses, des conditions linguistiques pas optimales pour un échange entre collègues, etc. Autant de conditions qui font obstacle à une collaboration effective.

Néanmoins, c'est en apprenant à se connaître que la confiance se construit ! Si nécessaire, faites donc le premier pas et invitez par exemple vos

collègues de l'école publique à assister à votre cours LCO. Demandez-leur si vous pouvez aussi leur rendre visite, et ce dans n'importe quelle langue : il y a (presque) toujours un moyen de communiquer.

Voici quelques suggestions de thèmes liés à l'enseignement LCO que vous pourriez présenter et approfondir avec vos collègues de l'école publique, lors d'une visite de classe :

- Travailler avec des classes hétérogènes : l'enseignement LCO signifie souvent un enseignement pour des élèves d'âges différents, avec des niveaux de langue très variables, un ajustement nécessaire des différents objectifs d'apprentissage, ceux du pays d'origine et ceux du pays d'immigration, etc.
- Travailler avec des élèves qui sont dans une situation transculturelle : où se sentent-ils chez eux ? Qu'est-ce qui leur plaît particulièrement dans leur culture d'origine et dans celle de leur nouveau pays ? Quelles sont les attentes familiales et sociales à leur égard ?
- Travailler avec les parents : quels obstacles les parents issus de l'immigration peuvent-ils rencontrer dans leurs contacts avec l'école publique ?

### Enseigner ensemble

Il existe différents modèles permettant aux enseignants LCO et aux enseignants des écoles publiques de concevoir des séquences d'enseignement communes ; pour certains, du matériel est même disponible. Voici par exemple trois approches intéressantes :

- EOLE/ELBE (principalement utilisée en Suisse) : l'approche « *Éveil aux langues/Language awareness/Begegnung mit Sprachen* » vient à l'origine de la didactique des langues britannique et vise à renforcer la conscience linguistique générale. C'est pourquoi elle est parfaitement adaptée pour travailler avec des élèves parlant des langues différentes. C'est ce qui se fait en Suisse dans divers contextes (voir Giudici & Giudici Bühlmann, 2014, Saudan et al, 2005, Schader, 2010 [DVD] et 2012).
- Koala (principalement répandue en Allemagne) : cette méthode a été développée dans le cadre d'un projet de soutien destiné aux enfants turcophones et concernant « l'alphabétisation coordonnée en allemand et en turc au début de la scolarité ». Elle souligne l'importance d'un soutien coordonné en termes de conte-

nu et de méthodologie. Les auteurs proposent non seulement du matériel pédagogique, mais montrent aussi comment simplifier la coordination entre les divers domaines d'enseignement ([www.koala-projekt.de](http://www.koala-projekt.de) ; état à la date du 11/11/2014).

- « *Cross curricular* » *links and primary languages* (de Grande-Bretagne) : dans le cadre des campagnes nationales de promotion des langues, des modèles ont été mis au point au Royaume-Uni pour assurer une coordination entre les programmes scolaires publics et l'enseignement LCO. Les résultats de ces travaux sont désormais accessibles au public et offrent des conseils, des astuces et du matériel intéressants pour soutenir la promotion des langues d'origine dans les différentes matières de l'école publique (<http://www.bbc.co.uk/schools/primarylanguages> ; état à la date du 12 /11/2015).

### Se rendre ensemble à la bibliothèque

Les récits et les histoires jouent un rôle important à l'école. Par conséquent, ils sont fort appropriés aux activités communes entre les cours ordinaires et LCO. Les grandes écoles disposent souvent de leur propre bibliothèque, mais les enseignants peuvent aussi tout à fait utiliser les services des bibliothèques du quartier. Celles dites « interculturelles » sont spécialisées dans les collections de livres plurilingues et donc particulièrement intéressantes pour l'enseignement LCO (en Suisse, par exemple, il existe le réseau des bibliothèques interculturelles Interbiblio, [www.interbiblio.ch](http://www.interbiblio.ch)) : jetez un coup d'œil autour de vous !

- Y a-t-il une bibliothèque scolaire ou municipale près de l'école où l'on peut emprunter des livres dans différentes langues d'origine ? Ou bien existe-t-il un service de prêt scolaire pour la lecture bilingue en classe ?
- Pourrais-je effectuer une visite de la bibliothèque avec l'enseignant responsable de la classe ou organiser un projet de lecture bilingue avec lui ?
- La bibliothèque de l'école pourrait-elle être équipée de livres plurilingues ? S'il n'y a pas de financement possible, les parents de vos élèves LCO peuvent peut-être apporter leur contribution en donnant des livres qui leur appartiennent et qu'ils ont déjà lus.

### 3. Planification de l'apprentissage et du soutien

Les élèves LCO évoluent dans deux contextes scolaires différents, d'une part la classe de l'école publique, d'autre part le cours LCO. Les enseignants LCO ont, sur leurs élèves, un regard particulier qui est un complément précieux au point de vue des enseignants de l'école publique. C'est là une opportunité d'approcher de manière globale la planification d'apprentissage et de soutien pour les enfants grandissant dans plusieurs langues.

#### Planification commune de soutien pour les élèves plurilingues

En partageant leurs expériences, les enseignants LCO et ceux de l'école publique peuvent mieux évaluer les élèves et mettre en place des mesures de soutien adaptées.

- Contactez les enseignants responsables de la classe de vos élèves et demandez-leur de quelle manière un échange entre professionnels est attendu ou souhaité.
- Faites vos observations sur les élèves et proposez un soutien planifié en commun.

#### Convergences pour le choix des thèmes et le contenu des leçons

Il peut être utile que les deux enseignants planifient ensemble certains contenus, en particulier, si l'enseignant LCO donne des cours à un groupe d'enfants issus de la même classe de l'école publique. Il peut s'agir de thèmes propres à l'enseignement des langues (par ex. acquisition d'un vocabulaire sur un thème commun, exercices de syntaxe), mais aussi de sujets propres à certaines matières, comme « l'homme et l'environnement ».

- Indiquez à l'enseignant responsable de la classe les sujets que vous traitez dans les cours LCO. Demandez-lui si des points de convergence en termes de contenu sont envisageables. Vous trouverez des suggestions intéressantes dans la brochure *Mehrsprachig und interkulturell* (« Plurilingue et interculturel ») du Département de l'éducation du canton de Zurich (Öndül & Sträuli, 2011, pp. 25-28), dans Schader (2010, 2013) et dans les livrets « Pistes didactiques » de la présente série.

### Contribuer à l'évaluation des performances des élèves

Le domaine de l'évaluation formalisée des performances est réglementé avec précision dans tous les pays. Il est donc primordial de connaître les usages du pays d'immigration :

- Dois-je noter mes élèves dans le cadre des cours LCO ou non ? Quelles sont les exigences à respecter ? Existe-t-il des modèles pour évaluer et inscrire les notes ? À qui dois-je remettre les notes et dans quel délai ?
- L'État d'immigration accepte-t-il une attestation de présence ou une évaluation, pour que l'enseignement LCO figure dans le livret scolaire officiel ?
- Faites-vous aussi préciser si les performances des élèves des cours LCO sont prises en compte de manière formelle ou informelle lors des décisions de passage dans le niveau supérieur.

### 4. Collaboration avec les parents

La collaboration entre l'école et les parents joue un rôle important dans les systèmes éducatifs européens. Les enseignants s'attendent à ce que les parents s'intéressent à ce qui se passe à l'école et aident leurs enfants à planifier leur cursus scolaire. Cette approche est assez inhabituelle pour certains parents nouvellement immigrés et peut aussi s'avérer difficile, surtout s'ils ne comprennent pas ou peu la langue locale d'enseignement, et ne sont pas familiers des structures et habitudes scolaires. Ici, les enseignants LCO peuvent leur apporter du soutien et jouer un rôle de médiateur.

#### Important : être sûr de votre rôle

En tant qu'enseignant LCO, vous possédez généralement une formation pédagogique et didactique qui légitime votre rôle dans la classe. À cela s'ajoutent éventuellement d'autres qualifications issues de la formation continue et de la pratique.

Par conséquent, vous êtes une personne-clé entre l'école et les parents issus de l'immigration. Cependant, d'autres missions, telles que l'interprétariat interculturel ou la médiation, ne font généralement pas partie de votre domaine d'activité. Dans de nombreux pays, les écoles peuvent également compter sur des services d'interprétariat ou de médiation interculturelle qui offrent un soutien professionnel pour la com-

munication avec les parents (en Suisse, par exemple, ces services sont assurés par l'organisation faïtière Interpret, [www.inter-pret.ch](http://www.inter-pret.ch)), cf. également chapitre 2 A.4.

### Participation aux soirées avec les parents

Les soirées avec les parents, auxquelles tous les parents d'une classe sont invités, sont généralement institutionnalisées : elles ont lieu une ou deux fois par année scolaire et sont organisées et animées par l'enseignant responsable de la classe. Elles peuvent aussi être une bonne occasion pour les enseignants LCO de faire la connaissance des parents, de se présenter ainsi que d'expliquer en quoi consiste l'enseignement LCO.

- Demandez-vous s'il serait intéressant pour vous d'être présent lors d'une rencontre avec les parents (si vous avez par exemple plusieurs élèves LCO de la même classe à l'école publique), et discutez de votre participation éventuelle avec l'enseignant responsable de la classe.

### Participation aux discussions avec les parents

Les entretiens avec les parents sont des discussions individuelles entre le(s) enseignant(s) de la classe et les parents, et sont souvent programmés lorsque, par exemple, des décisions sont en cours concernant le passage dans le niveau supérieur. Cependant, ces entretiens peuvent également permettre de discuter des problèmes individuels des élèves, ou d'envisager une approche commune pour leur apporter du soutien. L'école publique a pour mission d'organiser des entretiens et des soirées parents-enseignants. Selon le contrat de travail, la participation aux soirées des parents et/ou aux entretiens avec les parents est un service complémentaire volontaire fourni par les enseignants LCO qui devrait, dans la mesure du possible, être rémunéré en conséquence.

- L'enseignant responsable de la classe peut éventuellement vous demander d'assister à un entretien particulier avec les parents : faites-vous préciser ce qu'on attend de vous et voyez si votre contribution sera utile ou non.

- Il se peut que les parents vous demandent (ou que vous considériez vous-même opportun) de prendre part à un entretien. Dans tous les cas, il est important de clarifier les rôles à l'avance, sachant que le choix des participants revient à l'enseignant de l'école publique qui a convoqué les parents. Bien sûr, de votre côté, vous êtes libre de proposer des entretiens aux parents de vos élèves.

## 3. Conclusion

Les domaines de coopération et les propositions retenus au chapitre 12 ne sont naturellement pas exhaustifs, en raison des contextes extrêmement contrastés que vous rencontrez dans vos établissements, et de vos conditions de travail personnelles (par exemple, si vous venez d'arriver dans un nouveau lieu ou si vous y enseignez depuis un certain temps). En dépit de tous ces obstacles, il est essentiel que vous ne perdiez pas courage et conserviez votre envie de collaborer.

## Indications bibliographiques

- Council of Europe: Education and Languages, Language Policy. Lien: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_EN.asp)
- European Commission (2014). European Encyclopedia on National Education Systems (Eurydice). Lien: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Switzerland:Overview>
- Giudici, Anja; Regina Bühlmann (2014): Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz. Bern: EDK, Reihe «Studien und Berichte». Lien: <http://edudoc.ch/record/112080/files/StuB36A.pdf>
- Hutterli, Sandra (Hrsg.; 2012): Koordination des Sprachenunterrichts in der Schweiz. Aktueller Stand – Entwicklungen – Ausblick. Bern: EDK. Lien: <http://www.edk.ch/dyn/25876.php>
- Öndül, Selin; Barbara Sträuli (2011): Mehrsprachig und interkulturell. Beispiele guter Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen der Heimatlichen Sprache und Kultur (HSK) und der Volksschule. Zürich: Volksschulamt. Lien: <http://edudoc.ch/record/99952?ln=en>
- Saudan, Victor; Christiane Perregaux u. a. (2005): Lernen durch die Sprachenvielfalt. Schlussbericht zum Projekt JALING Suisse. Bern: EDK. Lien: <http://edudoc.ch/record/463/files/Stub22.pdf>
- Schader, Basil (2010): Mehrsprachigkeitsprojekte: Konkrete Beispiele für die Praxis. Ein Unterrichtsfilm der Pädagogischen Hochschule Zürich. Bern: Schulverlag plus.
- Schader, Basil (2013): Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- vpod Bildungspolitik (2014): Sonderheft Nr. 188/189 «Die Zukunft des Erstsprachunterrichts» (div. Beiträge, v.a. pp. 38–39, pp. 41–42, pp. 96–97, pp. 100–101).

### 1. Renate Neubauer, Hazir Mehmeti : Le projet « Ateliers » de l'École Primaire Européenne (*Europäischen Volksschule*) Goldschlagstrasse à Vienne

Renate Neubauer est originaire d'Autriche. Elle vit depuis 40 ans à Vienne, où elle travaille depuis 21 ans comme enseignante.

Hazir Mehmeti est originaire du Kosovo/Kosova. Il vit depuis 17 ans à Vienne, où il est enseignant LCO d'albanais dans différentes écoles depuis 1999.

Notre école est située dans le quinzième arrondissement de Vienne. Qui connaît un peu Vienne sait qu'une ceinture sépare les quartiers intérieurs (plus chers) des quartiers extérieurs (un peu meilleur marché). De nombreux migrants occupent les appartements insalubres de la ceinture (qui n'ont pas été mis aux normes depuis longtemps) : ils y cohabitent dans des espaces exigus, de sorte que leur loyer soit supportable. Notre zone démographique a donc toujours été plurilingue. Afin de rendre notre école attrayante et d'éviter la ghettoïsation, nous avons besoin d'une offre attrayante. C'est ainsi qu'est né le concept de l'École Primaire Européenne (*Europäischen Volksschule*) : un intervenant anglophone enseigne l'anglais comme langue de travail 3 à 5 fois par semaine dans les classes.

Le concept a fait ses preuves. L'anglais à l'école primaire a attiré des parents de toutes langues et classes sociales, ce qui a permis une mixité. Après le changement de direction, il y a neuf ans, la nouvelle directrice a formé une équipe dédiée au développement de l'école. Sa tâche consistait non seulement à attirer l'attention sur l'anglais, mais aussi sur les nombreuses langues maternelles de nos élèves et à faire un meilleur usage des ressources existantes.

Durant de nombreuses heures de travail, l'équipe a mis au point, avec les collègues de l'enseignement des langues maternelles, un plan d'« ateliers linguistiques » afin d'accorder la même importance à toutes les langues.

Il a ensuite fallu déterminer ce qu'il convenait de mettre en œuvre pour que les langues de migration moins prestigieuses puissent jouir de la même image que l'anglais. Tout d'abord, les enseignants de langue maternelle ont dû se faire connaître des élèves : désormais, ils proposent chaque année de nouveaux ateliers (en 2<sup>e</sup> année) où ils présentent leur pays, un peu leur culture, et donnent envie d'en savoir plus.

Les enfants dont ce n'est pas la langue maternelle sont invités à participer à ces ateliers.

*Il s'agit donc d'initier les élèves aux langues étrangères en tant que langues parlées par leurs camarades de classe et d'éloigner leur caractère « étranger ».*

Dans les classes, des dossiers sont disponibles et servent à rassembler du matériel, des fiches de travail, des images, des paroles de chansons, etc. et à créer un événement dont on se souviendra. Par exemple, dans l'atelier de français, des croissants ont été préparés, puis distribués et savourés par tous. Dans le dossier, on trouve seulement une image de ce délice partagé, mais à la vue de la photo, sa bonne odeur sera encore présente dans les esprits des années plus tard !

Nous avons estimé à six semaines la durée de cycle d'un atelier. Durant ces six unités (1 à 2 leçons chacune), les enfants apprennent à connaître les sonorités de la langue, à compter, à saluer, à utiliser des phrases élémentaires, etc. Ils se familiarisent avec le pays, entendent quelques chansons, et peut-être même apprennent une comptine. Il est certain qu'ils n'acquièrent pas une maîtrise de la langue, mais ce n'est pas du tout l'objectif. Nous avons discuté de l'opportunité de proposer un cours de langue l'après-midi pour les enfants sérieusement motivés ; il semble toutefois que ceux-ci, bien que fort intéressés par la culture et mus par une grande envie d'apprendre à se connaître, n'arrivent en revanche généralement pas à se décider en faveur d'une langue qu'ils apprendraient de manière systématique.

Les ateliers sont proposés tous les jeudis matin pour les classes de la deuxième à la quatrième année. Des cours avancés ont été mis au point pour les classes de quatrième année afin que les élèves puissent apprendre quelque chose de nouveau lorsqu'ils participent pour la deuxième fois à un atelier. Le choix des langues proposées dépend toujours des enseignants de langue maternelle disponibles, car nous avons pris le parti de ne recruter que des locuteurs natifs comme enseignants. Actuellement, nous proposons les langues suivantes dans nos ateliers : l'albanais, l'arabe, le bosnien/croate/serbe, l'espagnol, le portugais, le tchèque/slovaque, le turc, le hongrois.

Après chaque cycle, nous organisons une réunion des enseignants impliqués, durant laquelle des questions ou de nouvelles idées sont discutées. Dans le même temps, un groupe de travail mixte travaille à l'élaboration d'un programme pour les ateliers, qui pourrait surtout être utile aux nouveaux arrivants.

Lien : <http://www.evsgoldschlagstrasse.at>

## 2. Schule Sunnadal, Karlskrona ; Rizah Sheqiri : Le projet « Jamais sans ma langue » de l'école Sunnadal et du musée de la Marine à Karlskrona/Suède

L'école Sunnadal est fréquentée par environ 400 élèves allant du jardin d'enfants (école maternelle) à la 9<sup>e</sup> année, dont la majorité n'est pas de langue maternelle suédoise.

Lien : <https://www.karlskrona.se/sv/Grundskolor/Sunnadalskolan>

Rizah Sheqiri est originaire du Kosovo/Kosova. Il vit en Suède et est enseignant LCO d'albanais depuis 1995 à Karlskrona.

« Jamais sans ma langue » est un projet de coopération réussi entre l'école Sunnadal (où les cours de langue maternelle sont parfaitement intégrés au programme scolaire) et le musée de la Marine de Karlskrona. L'objectif du projet est d'améliorer le statut des langues maternelles par le biais de diverses formes d'apprentissage extrascolaire.

Notre premier objectif était de former des « mini-guides touristiques » pour la visite du musée dans différentes langues. Le but était de construire des ponts linguistiques et culturels, et d'enseigner la culture et l'histoire de Karlskrona aux membres d'autres cultures (peut-être d'abord aux familles de nos élèves) dans leur propre langue.

Ce concept a été principalement élaboré par les six enseignants participants à l'enseignement LCO. Ceux-ci ont ensuite suggéré une collaboration avec les animateurs du musée. Parallèlement, les enseignants LCO constituaient un lien important entre l'école, le musée et les parents. Pour être à la hauteur de l'enjeu, ils se sont d'abord formés en tant que guides de musées, puis ont rédigé une brochure dans les différentes langues afin d'aider les élèves qui, à l'avenir, joueront eux-mêmes le rôle de « mini-guides » du musée.

Ce qui était et reste intéressant dans ce projet, c'est qu'il propose une utilisation de la langue d'origine dans un contexte parascolaire authentique, en relation avec une institution culturelle importante de la ville. Le projet ne remplace naturellement pas pour autant les cours LCO (qui font partie intégrante de l'emploi du temps ordinaire de l'école) ; il s'agit plutôt d'un complément qui contribue à la valorisation de l'enseignement LCO.

Entre-temps, une vingtaine d'élèves ont été formés pour devenir de « mini-guides » du musée au sein de la communauté albanaise. Quatre d'entre eux se sont également engagés dans la rédaction d'un dépliant du musée en albanais. Contenu, illustration et conception ont été réalisés en collaboration avec des élèves d'autres groupes et des collègues suédois.

Le projet a été évalué de manière extrêmement positive par les animateurs du musée, les enseignants LCO et suédois. Pour reprendre les propos d'un enseignant LCO, ce projet a permis de tisser des liens importants entre l'école, les parents, la ville, les institutions culturelles et les contenus, et de favoriser de manière générale l'intégration.





### 3. Urs Loppacher, Nexhat Maloku : Un projet pionnier : le recueil de poésie, *La vie est comme le mouvement d'ails d'un oiseau...*

Urs Loppacher a enseigné de 1975 à 1998 à l'école secondaire à Zurich (5<sup>e</sup> arrondissement) dans des classes ayant un fort pourcentage d'élèves issus de la migration.

Nexhat Maloku est originaire de Gjilan (Kosovo/Kosova). Il vit depuis 1991 à Zurich, où il est enseignant LCO d'albanais depuis 1992.

Le projet décrit ici : « La vie est comme le mouvement d'ails d'un oiseau... Poèmes d'élèves en dix langues » est un projet pionnier de coopération entre les enseignements LCO et ordinaire en Suisse. Il remonte à la période heureuse d'une expérience scolaire menée dans les années 90, au cours de laquelle les cours de langue maternelle dans l'établissement scolaire de Limmat A, très hétérogènes du point de vue culturel et linguistique, ont été intégrés pendant quelques années à l'enseignement ordinaire (voir l'évaluation scientifique sur Internet sous *Integrierter Fachbereich – Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur im Oberstufenschulhaus Limmat A* : « Matière intégrée – Cours de langue et culture d'origine dans l'école secondaire Limmat A »).

Durant ces années, tous les élèves du secondaire ont dû assister à des cours LCO de leur langue maternelle. Les étudiants suisses ont suivi un cours suisse ; pour les petits groupes ne disposant pas de leur propre cours LCO, on a créé un cours international.

Au cours de chaque année scolaire, en étroite collaboration avec les enseignants LCO et ceux des cours ordinaires, au moins un projet interculturel commun a été réalisé. Il a ensuite été présenté aux parents, aux enseignants et parfois aussi, au public intéressé.

Au cours de l'année scolaire 1996-1997, le thème du projet était : « Écrire des poèmes ». Les élèves ont d'abord écrit des poèmes dans leur langue maternelle, puis, avec l'aide des enseignants, ils les ont traduits en allemand.

Dans le cadre de ce projet de poésie, les compétences en langue maternelle des élèves ont été utilisées de diverses manières : lire des poèmes, parler de poèmes, écrire des poèmes soi-même. Mais surtout, les élèves ont fait l'expérience d'exprimer leurs sentiments de manière différenciée dans leur langue maternelle, ils ont appris de nouveaux mots et pu constater que leur langue maternelle était une ressource importante et précieuse.

Comme point final particulièrement motivant, les poèmes créés ont été rassemblés en un recueil, et grâce au concours de quelques sponsors, une véritable maison d'édition les a publiés sous la forme d'un ouvrage magnifiquement conçu. *La vie est comme le mouvement d'ails d'un oiseau...* comprend des poèmes en onze langues : albanais, arabe, bosniaque, allemand, italien, portugais, suisse allemand, serbe, espagnol, turc, vietnamien – chacun doté de sa propre traduction en allemand. À la fin de l'année scolaire, une soirée littéraire a été organisée en présence de nombreux parents, d'enseignants et d'autres personnes intéressées. Le livret a déjà fait l'objet d'une troisième édition (Verlag Pestalozzianum, Zurich ; ISBN 3-03755-044-9).



Ce projet montre de manière exemplaire le type de réalisation de grande valeur auquel peut mener une coopération entre les enseignants des cours LCO et des cours ordinaires. Ce que l'on perçoit de manière seulement indirecte dans le livret, c'est la grande joie, l'engagement conséquent et la bonne ambiance qui ont caractérisé tout le travail sur ce merveilleux projet de coopération.

# 12C Pistes pour la réflexion, la discussion et l'approfondissement

---

1. Veuillez relire les exemples de la partie pratique du chapitre 12 B. Lesquels pourriez-vous reprendre sous une forme similaire (ou réduite) dans votre propre contexte ? Quelles autres idées les trois projets présentés vous inspirent-ils ?
  2. Réfléchissez à au moins deux événements, thèmes ou projets concrets, sur lesquels vous pourriez travailler avec les enseignants de l'école publique au cours du prochain semestre, discutez-en et planifiez-les !
  3. Créez une liste comportant les noms, les coordonnées et une brève fiche descriptive des personnes les plus importantes et des institutions avec lesquelles vous êtes en contact régulier dans votre environnement professionnel.
  4. Veuillez également réfléchir aux personnes ou aux institutions avec lesquelles vous aimeriez établir une relation ou une coopération plus intensive, puis discuter des possibilités de réalisation.
  5. Le chapitre 12 A.1 suggère et illustre, à l'aide d'un exemple, comment créer une fiche descriptive personnelle en vue de la remettre aux enseignants de votre classe. À vous de créer la vôtre !
  6. Réfléchissez aux conditions-cadres dont vous bénéficiez actuellement en tant qu'enseignant LCO et notez celles dont vous êtes satisfait ou moins satisfait. Réfléchissez aux possibilités permettant d'améliorer les points insatisfaisants. Choisissez deux ou trois mesures concrètes et fixez-vous pour objectif de les mettre en place avant la fin de cette année scolaire, ou au début de la prochaine année scolaire.
  7. Réfléchissez à la manière dont se présente le système scolaire dans votre contexte de travail actuel (types d'écoles, critères de sélection, possibilités de soutien dans les langues et autres domaines, etc.) et discutez-en. Où pouvez-vous éventuellement trouver les informations qui vous manquent (Internet, collègues, etc.) ?
  8. Maintenant, réfléchissez aux similitudes et différences qui existent avec le système scolaire de votre pays d'origine et discutez-en. Esquissez une comparaison entre les deux systèmes scolaires avec les principales similitudes et différences. De quelles différences peuvent surgir des problèmes pour vos élèves ? Quelles particularités du pays d'immigration représentent une opportunité pour vos élèves ?
  9. Lisez le programme d'études national, notamment ce qui se rapporte aux domaines de compétences « langue scolaire » ou « l'homme et son environnement ». Réfléchissez-y et discutez-en pour savoir si vous pourriez créer des liens avec l'enseignement LCO et de quelle manière.
- 





**Partie informative :  
contextes, champs problématiques**

## 13A Contextualisation

Anja Giudici

### 1. Introduction

Dans l'ensemble de l'Europe, la promotion des langues revêt une importance primordiale sur le plan de la politique. Pendant longtemps, l'objectif déclaré était d'apprendre la langue de l'école et une autre langue étrangère européenne.

**Avec le renforcement des migrations internationales, l'intégration européenne et le respect croissant des langues minoritaires et régionales depuis les années 1990, les langues d'origine des enfants fréquentant les écoles européennes font de plus en plus fait l'objet de l'attention des politiques.**

Bien que le Conseil de l'Europe ait mentionné l'importance de l'enseignement LCO dès 1977 dans sa « *Recommendation 814 on Modern Languages in Europe* », ces premières recommandations ont été peu suivies. En outre, les langues régionales des minorités nationales n'étaient souvent pas ou peu différenciées des langues de migration (voir par exemple, le *White Paper on Education and Training* de la Commission européenne de 1995 ou la 12<sup>e</sup> résolution de l'UNESCO de 1999).

Cela a bien changé. Dans les dernières recommandations de 2006, « *Recommendation 1740. The Place of Mother Tongue in School Education* », le Conseil de l'Europe établit une distinction entre les modèles d'enseignement bilingue « forts » et « faibles » en relation avec l'enseignement LCO. Les systèmes d'enseignement dits « forts » ont pour objectif de former les élèves de langue étrangère à devenir des individus bilingues ou plurilingues, à l'oral et à l'écrit. En revanche, le qualificatif « faibles » fait référence à des modèles dans lesquels l'enseignement LCO n'est qu'un moyen de promouvoir plus efficacement la langue scolaire. Le Conseil de l'Europe recommande aux États membres de promouvoir des modèles bilingues « forts », car ceux-ci profiteraient à la société dans son ensemble. En outre, le Conseil de l'Europe soutient également les efforts éducatifs dans ce domaine, par exemple par le biais de la plateforme REPA-CARAP (carap.eclm.at ; tous les sites web ont été consultés pour la dernière fois le 17 novembre 2014).

Cependant, ces recommandations sont interprétées différemment dans les pays européens. L'objectif de ce chapitre est de systématiser les différentes mises en œuvre et de mettre en évidence leurs avantages et leurs inconvénients.

**Connaître le système dans lequel l'enseignement LCO est ancré dans son propre pays permet de mieux s'orienter, d'avoir conscience de ses propres droits et de percevoir les possibilités qui en découlent. En outre, les expériences et les services d'autres pays servent de base d'informations pour la poursuite du développement de l'enseignement LCO dans son propre pays.**

Les informations présentées ici proviennent principalement de trois sources : a) des documents Eurydice élaborés dans le cadre des travaux de la Commission européenne, b) du rapport *Language Rich Europe* (Extra & Yağmur, 2012) rédigé au nom du Conseil de l'Europe et c) de la base de données LCO de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP/EDK) (<http://www.edk.ch/dyn/18777.php>) et du rapport *Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Beispiele guter Praxis aus der Schweiz*, Giudici & Bühlmann, 2014 (« Enseignement de la langue et de la culture d'origine (LCO). Exemples de bonnes pratiques en Suisse »). Ces documents sont particulièrement utiles comme base de recherche, car ils contiennent une multitude de sources et de références.

### 2. Histoire et expansion de l'enseignement LCO

(cf. aussi chap. 1 A.7)

Aujourd'hui, l'enseignement LCO existe probablement sous une forme ou une autre dans la majorité des pays européens. Deux tiers des États membres de l'Union européenne ont désormais émis des recommandations dans ce domaine (Eurydice, 2009, p. 22). Cependant, l'enseignement LCO est en général entièrement financé et organisé par les communautés de migrants. Le soutien de l'État est très limité dans de nombreux pays.

C'est dans les régions d'immigration classiques que la tradition de l'enseignement LCO est la plus longue. En France, en Allemagne, en Suède ou dans les cantons suisses les plus urbanisés, on trouve l'enseignement LCO en tant qu'offre complémentaire à l'enseignement ordinaire – réglementé par des accords formels avec les pays d'origine les plus importants – depuis les premières grandes vagues d'immigration des années 1970 ; dans certains cas, de telles offres existaient déjà dans les années 30. L'objectif principal de l'enseignement LCO à l'époque n'était toutefois pas de promouvoir les compétences linguistiques des enfants immigrés, mais plutôt de maintenir leur lien avec leur pays d'origine afin qu'ils puissent réintégrer l'école une fois de retour dans ce pays. Cette tradition joue encore un rôle dans la mesure où, dans certains pays, le soutien de l'État se limite à ces pays ou groupes traditionnels d'immigration.

Avec l'augmentation des migrations internationales et l'intégration européenne, d'autres pays ont également commencé à reconnaître l'enseignement LCO et, dans une certaine mesure, à le soutenir. Dans les nouveaux États membres de l'UE en particulier, la reconnaissance de leurs minorités nationales respectives a conduit à la mise en place de vastes programmes de promotion de leurs langues maternelles, pouvant également bénéficier aux communautés de migrants.

Le degré et la nature du soutien accordé par l'État à l'enseignement LCO dépendent de divers facteurs. Le fait que l'enseignement LCO soit particulièrement répandu dans les villes et les États d'immigration traditionnels, où il est également plus fortement soutenu par l'État, indique que la présence de groupes plus importants de migrants de langue étrangère peut favoriser les efforts du gouvernement dans ce domaine sans qu'il soit cependant possible d'établir un lien direct (Eurydice, 2009, p. 31). D'autres éléments, tels que les objectifs politiques d'une communauté, la structure et, en particulier, la centralisation du système scolaire jouent un rôle tout aussi important.

---

### 3. Les modèles d'enseignement LCO en Europe

**Il est difficile de catégoriser clairement les différents États en fonction de leur gestion de l'enseignement LCO.**

Dans les pays organisés de manière décentralisée – en particulier la Grande-Bretagne, l'Allemagne, l'Espagne et la Suisse – les modèles peuvent varier selon les régions. Mais dans certains pays organisés de manière centralisée – par exemple, la Suède – certaines communautés scolaires ont aussi des compétences dans ce domaine. En de nombreux endroits, certaines villes, avec le soutien de l'État, ont créé des projets de collaboration entre l'enseignement LCO et l'école ordinaire, comme en Suisse et en Espagne. Pour ces

raisons, les exemples cités ci-dessous se situent également à différents niveaux (État, canton/région/land, ville/communauté scolaire).

Le fait qu'il soit parfois difficile d'établir une distinction entre l'enseignement LCO pour les communautés de migrants et celui des langues pour les minorités nationales empêche aussi une catégorisation claire. Dans certains cas, les immigrés ou les enfants issus de l'immigration peuvent également profiter d'offres mises en place pour les minorités nationales. Les explications suivantes se réfèrent principalement à l'enseignement LCO pour les migrants ; cependant certains points de convergence ne sont pas à exclure.

La complexité et les multiples niveaux dans ce domaine expliquent pourquoi il n'est pas possible d'établir des catégories claires qui permettraient de classer les différents pays européens. Face à ce constat, nous proposons une systématisation en vue de regrouper les modèles existants selon deux critères distinctifs : d'un côté, le maintien de l'enseignement LCO en tant que matière indépendante (par opposition à l'intégration de son contenu ou des langues d'origine dans l'enseignement ordinaire), de l'autre, le degré de soutien de l'État à l'enseignement LCO, divisé en soutiens inexistant, partiel et fort. Pour chaque modèle, nous présentons un ou plusieurs exemples de régions ou pays correspondants en mettant l'accent sur différentes caractéristiques, en fonction de la conception du système respectif. D'autres comparaisons systématiques fondées sur des critères prédéfinis sont présentées dans les rapports et documents cités ci-dessus.

---

#### 3.1 Soutien de l'enseignement LCO comme offre d'enseignement indépendante

Dans la plupart des pays, l'enseignement LCO existe en tant que matière ou offre d'enseignement indépendante, ce qui lui permet d'être plus ou moins relié à l'école ordinaire. Voici quelques modèles regroupés en fonction du degré de soutien apporté par les pays d'immigration.

##### a) Soutien faible ou inexistant

**Dans de nombreux pays européens d'immigration, l'enseignement LCO n'est pas activement soutenu par les autorités, son organisation et son financement étant alors laissés à l'initiative d'associations locales ou des pays d'origine.**

Ces situations se rencontrent principalement dans les pays où l'immigration est faible ou plus récente (comme en Irlande). Ailleurs, il s'agit d'un manque délibéré de soutien, ainsi que le montre l'exemple suivant.

## Enseignement LCO aux Pays-Bas

Dans les années 1970, les Pays-Bas faisaient encore partie des grands pays d'immigration : à partir de 1974, l'enseignement LCO a été soutenu et promu par l'État (Benedictus-van den Berg, in Extra & Yağmur, 2012, p. 164). À cette époque, l'enseignement LCO représentait une offre indépendante dans le cadre de l'école ordinaire et les enseignants étaient payés par l'État. En 2003-2004, cependant, l'offre a été supprimée dans les écoles primaires, ce qui a notamment entraîné le licenciement de 1 400 enseignants. Le gouvernement a justifié sa décision en affirmant que l'apprentissage de la langue locale et scolaire était l'objectif premier de la politique d'intégration néerlandaise ; le soutien de l'État à l'enseignement LCO entravait la réalisation de cet objectif (Extra & Yağmur, 2006, p. 55). Les communautés locales (en particulier celles de la population turcophone) se sont depuis lors efforcées de maintenir cette offre. Elles organisent l'enseignement LCO de manière indépendante pour les écoles primaires – dans les écoles secondaires néerlandaises, les élèves peuvent choisir parmi un large choix de langues étrangères, y compris celles de migration comme l'arabe, l'espagnol, le turc et en partie le russe – et essaient de récupérer l'aide publique par la voie juridique, sans succès jusqu'à présent : les tribunaux internationaux estiment en effet que la décision de l'État néerlandais ne contredit pas les recommandations européennes et que le soutien ou non de l'enseignement LCO est du ressort de chaque État (voir [www.aa.com.tr/en/world/251542-turks-in-netherlands-struggle-foreducation-in-mother-tongue](http://www.aa.com.tr/en/world/251542-turks-in-netherlands-struggle-foreducation-in-mother-tongue)).

Parmi les autres pays où il n'existe aucun soutien de l'État pour l'enseignement LCO, on compte l'Italie, le Portugal, le Pays de Galles ou la Hongrie (voir Extra & Yağmur, 2012).

### b) Soutien partiel

Un autre modèle consiste à laisser la responsabilité de l'enseignement LCO aux organismes locaux, avec un soutien de l'État dans certains domaines. Le degré de ce soutien peut varier considérablement : il peut être de nature purement formelle et prendre la forme d'une aide organisationnelle (par ex. mise à disposition de salles) ou aller jusqu'à se concrétiser par le financement de projets scolaires individuels ou d'offres LCO locales.

## Enseignement LCO en Suisse

Dans la Suisse fédérale, les cantons sont principalement responsables du système éducatif et par conséquent du soutien de l'enseignement LCO.

**En 2007, un certain nombre de cantons se sont toutefois engagés à soutenir l'enseignement LCO par des « mesures d'organisation » conformément à l'article 4.4 du Concordat HarmoS. Mais dans la pratique, cette obligation est interprétée de façons très différentes.**

Dans certains cantons, les écoles ne sont tenues de fournir que de manière informelle des salles et des infrastructures aux organismes responsables de l'enseignement LCO. Dans ceux qui sont plus urbanisés, comme Zurich ou Bâle, en revanche, des procédures formelles de soutien et de coordination ont été développées : les organismes responsables qui s'engagent à remplir certaines conditions – y compris offrir un enseignement neutre sur les plans confessionnel et politique ou adhérer aux plans d'études existants – sont formellement reconnus et activement soutenus par les administrations dans l'organisation de l'enseignement LCO. Ainsi, les autorités cantonales coordonnent l'inscription des élèves, assurent la répartition des salles et la circulation de l'information entre l'école et l'enseignement LCO, organisent des cours de formation continue pour les enseignants LCO et veillent à ce que les résultats LCO obtenus soient inscrits dans le livret scolaire officiel des enfants (Giudici & Bühlmann, 2014).

## Enseignement LCO en Estonie

L'Estonie a fait partie de l'Union soviétique jusqu'en 1991 ; il s'agit donc d'un jeune État indépendant, avec une minorité russophone relativement importante. En 2003, des garanties formelles ont été émises en Estonie pour l'apprentissage des langues minoritaires ; en 2004, ces garanties ont été étendues aux personnes issues de l'immigration (voir *Newly Arrived Children in the Estonian Education System*, 2004, en particulier point 2.3).

**Si au moins dix élèves le demandent, les écoles doivent, conformément aux lignes directrices existantes, leur donner la possibilité de suivre des cours dans leur propre langue.**

Les salaires et les frais de matériel sont à la charge de l'État estonien et l'enseignement a lieu pendant le temps scolaire ordinaire. La responsabilité de l'enseignement LCO et de sa conception incombe aux enseignants respectifs, qui doivent juste suivre certaines procédures définies lors des évaluations. Depuis 2006, les élèves de langue étrangère peuvent également choisir leur langue d'origine comme troisième langue étrangère obligatoire à l'école. L'offre a été peu utilisée jusqu'à présent (Eurydice, 2009, pp. 25-26).

### c) Organisation de l'enseignement LCO par le pays d'immigration

Le nombre de pays d'immigration entièrement responsables du financement, de l'organisation et de la mise en œuvre de l'enseignement LCO est limité. Certains pays ont toutefois pris cet engagement et offrent des cours LCO sous cette forme principalement au niveau primaire tandis qu'au niveau secondaire, le perfectionnement de la langue d'origine peut souvent être choisi comme langue étrangère (voir ci-dessous).

#### *Enseignement LCO en Autriche*

En 1992, l'enseignement LCO a été intégré au programme scolaire ordinaire en Autriche. L'État autrichien a pris en charge la réglementation, la garantie et le contrôle de l'offre ainsi qu'une partie de son financement (Giudici & Bühlmann, 2014, pp. 21-22). Le personnel enseignant du LCO public est sélectionné, employé et rémunéré par les autorités scolaires.

En Autriche aussi, un minimum de dix enfants intéressés constitue la condition préalable à la création d'un cours.

**Depuis, environ 23 langues sont proposées : elles sont enseignées dans l'école ordinaire en parallèle ou de manière intégrée, à raison de deux leçons hebdomadaires.**

Par « parallèle », on entend que les cours LCO ont lieu lorsque les matières enseignées ne sont pas suivies par les enfants concernés (par ex. l'instruction religieuse). Dans le cadre de l'enseignement LCO « intégré », les contenus de l'école ordinaire sont dispensés dans la langue d'origine. Comme l'enseignement LCO fait partie du cursus scolaire ordinaire, un programme obligatoire pour les enseignants a été élaboré en vue d'une meilleure coordination entre les enseignements ordinaires et LCO.

L'enseignement LCO est très populaire en Autriche. Au cours de l'année scolaire 2009-2010, près de 30% de tous les écoliers autrichiens y ont participé (Nagel et al. dans Extra & al. Yağmur, 2012, pp. 84-85 ; www.schule-mehrsprachig.at).

#### *Enseignement LCO en Suède*

En Suède, l'enseignement LCO a été incorporé à l'école ordinaire en 1975, à titre de mesure d'intégration. Dans la plupart des écoles, il est dispensé sous forme d'offre supplémentaire et, conformément à la loi suédoise sur les écoles, tous les enfants dont la socialisation est fortement influencée par une langue autre que le suédois y ont droit. Environ la moitié des enfants qui répondent à ce critère (1/5 des écoliers) participent aux cours LCO.

**Plus de 90 langues sont proposées dans les écoles primaires et secondaires.**

Ce sont les municipalités qui sont responsables de l'enseignement LCO. Dès que cinq enfants demandent un cours, les autorités scolaires locales sont obligées de l'organiser. En milieu urbain, il arrive que certains enseignants LCO soient employés de manière permanente par les écoles pour assurer des modèles d'enseignement plus intégratifs (Lehmann, 2013 ; <http://modersmal.skolverket.se>).

#### *Enseignement LCO en Allemagne*

En Allemagne, les lands sont responsables de la politique de l'éducation et par conséquent de l'enseignement LCO. À un niveau supérieur, la promotion des langues maternelles est soutenue par la Conférence du ministère de la Culture. Dans la plupart des lands allemands, l'organisation de l'enseignement LCO incombe aux communautés migrantes. Cependant, en Bavière, en Hesse, en Basse-Saxe, en Rhénanie-du-Nord-Westphalie et en Rhénanie-Palatinat, les cours LCO ont été intégrés à l'école ordinaire, de sorte que les administrations scolaires locales sont responsables de son organisation.

En Rhénanie-du-Nord-Westphalie, par exemple, l'enseignement LCO est organisé par l'État pour les « langues les plus parlées », si le nombre d'élèves inscrits est suffisant. Les autorités ont publié des directives obligatoires en matière de programmes et établi une liste des supports pédagogiques approuvés. Pour être employés par l'État, les enseignants LCO doivent satisfaire à certaines exigences linguistiques et professionnelles ; des cours obligatoires de formation continue sont organisés à leur attention (Giudici & Bühlmann, 2014, pp. 19-20 ; Gogolin et al. dans Extra & Yağmur, 2012, pp. 135 sq).

## **3.2 Intégration des langues d'origine à l'école ordinaire**

Si les langues d'origine sont intégrées au programme scolaire ordinaire, l'enseignement LCO classique est abandonné en tant qu'offre séparée et son contenu est alors transmis sous une forme différente : soit les langues d'origine peuvent servir de langues d'enseignement dans les matières ordinaires, soit elles figurent dans l'éventail des langues étrangères proposées, ce qui permet de les intégrer au programme scolaire ordinaire.

### **a) Les langues d'origine comme langues étrangères**

**En particulier au niveau secondaire, il existe dans différents pays la possibilité de prendre certaines langues d'origine comme langues étrangères.**



Ainsi, les langues d'origine sont assimilées aux matières ordinaires et dotées de leurs propres programmes, objectifs d'apprentissage et supports pédagogiques. Dans la plupart des pays, cette offre s'applique à partir du niveau secondaire, et récemment en Angleterre dès l'école primaire.

#### *Langues étrangères en Angleterre*

Le nouveau programme national ([www.gov.uk/government/collections/national-curriculum](http://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum)), en vigueur depuis septembre 2014, prévoit l'introduction d'une première langue étrangère dès la troisième année et d'une seconde dès la septième. Cependant, avant même la mise en place de cette mesure, près de la moitié des écoles anglaises remplissaient ces conditions. Les écoles sont libres de choisir leurs langues étrangères, mais doivent respecter le programme national lorsqu'elles formulent leurs objectifs pédagogiques. La langue la plus fréquemment choisie jusqu'à présent est le français, suivi de l'espagnol (Board & Tinsley, 2014, p. 8). Les langues de migration sont moins souvent enseignées, mais certains projets semblent prometteurs (voir <http://www.bbc.co.uk/schools/primarylanguages>).

#### *Langues étrangères en France*

Les élèves des écoles secondaires françaises disposent d'un large éventail de langues obligatoires et facultatives. Les principales langues proposées sont celles des États membres de l'UE et des pays qui partagent certains objectifs de politique étrangère avec la France (arabe, chinois, japonais, etc.). Ces langues peuvent être étudiées jusqu'au niveau de la maturité (baccalauréat) ; en 2011, 57 langues ont été évaluées lors des examens (Calvet in Extra & Yağmur, 2012, pp. 118 sq).

En France, des cours LCO ont été proposés par des enseignants étrangers, au sein des écoles publiques, dès 1925 (Giudici & Bühlmann, 2014, p. 21). Les efforts visant à transférer l'enseignement LCO dans l'offre de langues étrangères à l'école sont en revanche plus récents et principalement liés au développement de l'enseignement des langues étrangères dans les écoles ordinaires.

#### **b) Promotion linguistique totale**

Enfin, il faut mentionner certains projets régionaux ou locaux où la promotion de la langue d'origine des élèves a été intégrée à l'enseignement ordinaire. Dans la plupart des cas, cela signifie que les enseignants LCO sont employés par les écoles ordinaires en vue d'incorporer les langues d'origine dans l'enseignement en classe et de favoriser ainsi le plurilinguisme chez tous les enfants. Ces modèles ont été en particu-

lier mis au point dans les villes où la proportion d'enfants de langue étrangère est élevée. Ils ont souvent un caractère local et reposent sur des engagements individuels ou des comités. En même temps, la mise en œuvre de tels projets dépend souvent du soutien des autorités régionales ou nationales. On trouve des exemples entre autres en Suisse (Bâle-Ville, Genève et Zurich), en Suède et en Autriche.

---

## **4. Conclusion**

Les exemples présentés ci-dessus montrent différentes gestions de l'enseignement LCO et des exigences associées dans divers pays. Si l'on fait abstraction des États n'offrant aucun soutien, on peut distinguer plus particulièrement deux modèles de coordination : alors que certains États soutiennent l'enseignement LCO de manière purement formelle et organisationnelle (par exemple l'Estonie ou certaines parties de la Suisse), d'autres influencent activement le travail pédagogique dans le cadre de l'enseignement LCO (comme l'Autriche et certains lands allemands).

L'avantage du premier modèle consiste en la plus grande liberté dont disposent les communautés dans la conception des cours LCO, tandis que les inégalités financières et numériques entre les différentes communautés peuvent être partiellement compensées par un soutien organisationnel et financier.

L'avantage d'une plus grande influence pédagogique des autorités du pays d'immigration sur l'enseignement LCO – par exemple par la création de programmes d'études, de matériel pédagogique ou de formations initiale et continue des enseignants – réside incontestablement dans la meilleure possibilité de coordination entre l'enseignement LCO et l'école ordinaire. La mise en relation des contenus et des méthodes des cours LCO avec les cours réguliers ou même l'intégration de certaines parties de l'enseignement LCO au cursus ordinaire est grandement bénéfique aux élèves et favorise leur processus d'apprentissage. Dans le même temps, une intégration plus forte de l'enseignement LCO peut également profiter aux enfants monolingues.

**Quoi qu'il en soit, il est important de connaître la politique linguistique du pays dans lequel on travaille. C'est la seule façon de contribuer à l'amélioration de l'enseignement LCO et de ses conditions-cadres à différents niveaux. La connaissance de bons exemples nationaux et étrangers est à cet égard d'une grande utilité.**

## Indications bibliographiques

- Board, Kathryn; Teresa Tinsley (2014): Language Trends 2013/14. The State of Language Learning in Primary and Secondary Schools in England. CfBT Education Trust: London.
- Eurydice (2009): Die schulische Integration der Migrantenkinder in Europa. Maßnahmen zur Förderung: der Kommunikation mit Migrantenfamilien; des muttersprachlichen Unterrichts für Migrantenkinder. Brüssel: Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur.  
Lien: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/101de.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101de.pdf)
- Extra, Guus; Kutlay Yağmur (2006): Immigrant Minority Languages at Home and at School. A Case Study of the Netherlands. *European Education* 38 (2), pp. 50–63.
- Extra, Guus; Kutlay Yağmur (2012): Language Rich Europe. Trends in Policies and Practices for Multilingualism in Europe. Cambridge: Cambridge University Press. Lien: [http://www.poliglotti4.eu/docs/Language\\_Rich\\_Europe/LRE\\_English\\_Language\\_Rich\\_Europe\\_-\\_Trends\\_in\\_Policies\\_and\\_Practices\\_for\\_Multilingualism\\_in\\_Europe.pdf](http://www.poliglotti4.eu/docs/Language_Rich_Europe/LRE_English_Language_Rich_Europe_-_Trends_in_Policies_and_Practices_for_Multilingualism_in_Europe.pdf)
- Giudici, Anja; Regina Bühlmann (2014): Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz. Bern: EDK, Reihe «Studien und Berichte». Lien: <http://edudoc.ch/record/112080/files/StuB36A.pdf>
- Newly Arrived Children in the Estonian Education System. Educational Policy Principles and Organisation of Education. Ministry of Education and Research, Tartu 2004. Lien: [http://sardes.nl/uploads/Sardes/sardes\\_EU/Estonia\\_Newly\\_Arrived\\_Children\\_in\\_the\\_Estonian\\_Education\\_System.pdf](http://sardes.nl/uploads/Sardes/sardes_EU/Estonia_Newly_Arrived_Children_in_the_Estonian_Education_System.pdf)
- Salzmann, Therese (2014): Blick über die Schweizer Grenzen. In: vpod Bildungspolitik (2014), Sonderheft Nr. 188/189 «Die Zukunft des Erstsprachunterrichts», pp. 76–78.

### Nuhi Gashi : remarques sur l'enseignement LCO de l'albanais dans différents pays européens

Nuhi Gashi, M.A., a été enseignant et directeur d'école, puis enseignant LCO à Berlin ; depuis de nombreuses années, il est responsable, au ministère de l'Éducation de la République du Kosovo, de l'enseignement LCO de l'albanais en Europe et à l'extérieur. Grâce à ses multiples visites dans les écoles et à ses nombreux contacts avec les enseignants LCO ainsi qu'aux séminaires d'été qu'il a organisés pour les enseignants LCO d'albanais du monde entier, il connaît fort bien la situation de l'enseignement LCO dans différents pays. Il est donc parfaitement qualifié pour nous fournir un aperçu et une comparaison en la matière, probablement valables pour les autres groupes linguistiques. Le texte ci-après est une version abrégée du manuscrit original.

#### Aperçu

Des cours de langue d'origine albanaise (LCO) sont proposés dans de nombreux pays où vivent des Albanais. Ils sont principalement suivis par les membres de la diaspora la plus récente (à partir des années 1960) et dans une moindre mesure par ceux des premières vagues d'émigration. Jusqu'aux années 1990, dans de nombreux endroits, les cours LCO de l'albanais faisaient partie de l'enseignement LCO yougoslave, au sein duquel ils avaient souvent une existence plutôt discrète (restrictions sur le contenu, réduction sévère de l'offre). Compte tenu des tensions politiques croissantes qui ont culminé avec la guerre au Kosovo (1998-99) et la déclaration d'indépendance du Kosovo en 2008, des programmes et des supports pédagogiques propres à l'enseignement LCO de l'albanais avaient été élaborés dès les années 1990-1995. Dans le même temps, le nombre d'Albanais de la diaspora a augmenté en raison de la guerre au Kosovo et des réfugiés de la République d'Albanie, à tel point qu'actuellement, environ un tiers de tous les Albanais sont des migrants.

Les objectifs de l'enseignement LCO de l'albanais – initialement assurer la réintégration de tous les élèves dans le système scolaire une fois de retour au pays d'origine – ont depuis lors profondément changé et peuvent être définis comme ci-après.

- Préserver l'identité culturelle et linguistique d'origine également dans le nouveau pays.
- Soutenir l'intégration dans la société du pays d'immigration par une solide identité biculturelle et une compétence interculturelle.
- Faciliter l'intégration dans la culture d'origine en cas de retour.

#### Programmes d'études, statut juridique, nombre d'élèves concernés

Du point de vue albanais, les documents pertinents pour l'enseignement LCO sont les suivants : le « Programme d'études pour l'enseignement complémentaire de l'albanais dans la diaspora » (publié en 2007 par le ministère de l'Éducation du Kosovo) qui comprend 19 livrets accompagnés de matériel pédagogique (6 pour chacun des niveaux élémentaire, intermédiaire et avancé, respectivement les niveaux I-III, et un pour le niveau préscolaire/école maternelle, développés en collaboration avec la HEP de Zurich 2010-2013) ainsi que le programme d'enseignement et les trois manuels d'enseignement par niveaux édités par la République d'Albanie en 2010-2012.

Du côté des pays d'immigration, il existe différents instruments de base et instruments-cadres pour les cours LCO, qui se limitent généralement à des principes généraux, à certains domaines, etc. Des documents de ce type ont été élaborés, entre autres, par la Suède, l'Autriche, plusieurs lands allemands et cantons suisses, dont le *Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprache und Kultur*, 2011 (Plan d'études général – Cours de langue et de culture d'origine) de Zurich qui est probablement le plus concis. Certains pays ont même produit du matériel pédagogique et des manuels scolaires en albanais, comme la Suède et l'Autriche (voir <http://modersmal.skolverket.se/albanska>, <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=47>).

En ce qui concerne le statut juridique de l'enseignement LCO dans les différents pays, on constate un large éventail de situations. Cela va de l'absence généralisée de toute prise en compte des langues et des cultures d'origine par l'État jusqu'à l'intégration explicite et réussie des cours LCO au système scolaire du pays d'immigration. Dans l'ensemble, on distingue les trois formes d'organisation suivantes pour l'enseignement LCO :

- Intégration de l'enseignement LCO au système scolaire (ex. Finlande, Suède, quelques lands allemands).
- Intégration partielle (ex. quelques cantons suisses).
- D'autres formes, telles que la limitation de la coopération à certains projets interculturels, jusqu'à l'auto-organisation complète par des associations culturelles ou éducatives albanaises (par ex. en Italie, Grèce, Grande-Bretagne, Belgique).

Ainsi, alors que dans certains pays, l'enseignement LCO (y compris la rémunération des enseignants) est pleinement intégré au système scolaire et fait l'objet d'études pédagogiques et linguistiques, la situation est différente dans de nombreux autres pays : l'enseignement LCO y est en effet considéré comme une offre facultative, son organisation et sa rémunération étant laissées aux associations culturelles ou éducatives du groupe linguistique concerné, qui ne peuvent généralement pas atteindre une qualité professionnelle et sont contraintes de s'adresser à un nombre limité d'élèves. Dans ce type de situation, les possibilités de formation continue des enseignants LCO sont généralement minimales ou inexistantes, les contacts avec les enseignants de l'école publique se limitent au minimum, le statut des enseignants LCO est peu reconnu et leur satisfaction professionnelle faible.

Toutefois, il convient d'ajouter que ni le Kosovo ni l'Albanie n'ont réussi jusqu'à présent à améliorer cette situation, que ce soit par des accords bilatéraux avec les pays d'immigration ou des contributions financières de leur part.

Il est intéressant de noter que dans les États où l'enseignement LCO est intégré au système scolaire régulier, la réussite scolaire des enfants et des adolescents issus de l'immigration a visiblement augmenté, conséquence à n'en pas douter de l'amélioration de l'intégration et de la compétence interculturelle. En ce sens, ce n'est donc pas un hasard si les universités de Suède, d'Autriche ou de Rhénanie-du-Nord-Westphalie comptent un plus grand nombre d'immigrants albanais de deuxième génération que celles de Paris, Bruxelles, Rome ou Athènes, où l'enseignement LCO de l'albanais se déroule de manière plus discrète. Les cours LCO représentent assurément une aide importante dans la construction d'un parcours scolaire.

Selon les statistiques du ministère de l'Éducation du Kosovo, environ 30 000 élèves albanais suivent des cours LCO, ce qui représente juste 2 % de tous les Albanais en âge d'être scolarisés dans la diaspora. La distribution entre les différents pays est intéressante : la Finlande affiche le pourcentage le plus élevé d'élèves LCO (LCO intégré, presque 80 %). Suivent la Suède (70 %), l'Autriche (50 %), l'Allemagne (10 %, avec de fortes fluctuations selon les lands), la Suisse (un bon 8 %), etc.

Il ne faut pas oublier que dans certains pays européens, en dépit de l'importante migration albanaise, aucun enseignement LCO n'est proposé, pour diverses raisons.

### Questions ouvertes

Du point de vue scientifique (interculturel, didactique, linguistique et psychologique), l'importance de l'enseignement LCO est incontestable. Néanmoins, l'élaboration d'une base théorique et de lignes directrices didactiques et méthodologiques utiles pour ce type d'enseignement est souvent rendue extrêmement difficile par l'incertitude de son statut juridique (offre facultative) et les circonstances défavorables de sa mise en œuvre (planifié sur les heures creuses, faible rémunération, offre de formation continue réduite, etc.) À cela s'ajoutent la charge croissante de nouvelles matières et tâches qui pèsent sur les programmes d'études ordinaires et la lutte pour le temps libre des élèves, menée par un large éventail de prestataires.

En raison du petit nombre d'élèves, les cours doivent souvent être dispensés dans un système à classes multiples avec des groupes très hétérogènes en termes d'âge, de compétences linguistiques, de milieu familial, etc. Enseigner dans de telles classes relève d'un véritable défi et requiert une préparation et des qualifications qui vont bien au-delà de la formation initiale normale.

Pour que l'enseignement LCO soit en mesure de s'imposer en tant qu'offre attrayante et importante, il est impératif que les enseignants LCO des pays d'origine ainsi que des pays d'immigration soient activement soutenus, non seulement sur le plan institutionnel (meilleure intégration au système scolaire ordinaire, rémunération adaptée, etc.), mais aussi en matière de formation continue – par ex. dans l'acquisition et la mise en œuvre des principes de l'individualisation comme de l'apprentissage ludique et numérique.

# 13C Pistes pour la réflexion, la discussion et l'approfondissement

---

1. Veuillez relire le sous-chapitre 3 de la partie A « Les modèles d'enseignement LCO en Europe ». Réfléchissez à la question suivante et discutez-en : à quel modèle correspond à la situation de l'enseignement LCO dans le pays ou la ville où vous vivez et travaillez actuellement ?
  2. Selon vous, qu'est-ce qui est positif dans la situation de l'enseignement LCO au sein du pays où vous vivez et travaillez ?
  3. Selon vous, qu'est-ce qui est négatif, insatisfaisant ou à améliorer dans la situation de l'enseignement LCO au sein du pays ou de la ville où vous vivez et travaillez ? Veuillez établir une liste de points aussi concrète que possible.
  4. Afin d'améliorer les éléments de cette liste, qui ou quelle instance devrait en être responsable ? Comment pourrait-on ou devrait-on procéder pour informer les instances concernées et œuvrer en faveur d'une amélioration ?
  5. De nombreuses décisions et possibilités d'amélioration sont élaborées à des niveaux politiques ou institutionnels supérieurs, où un enseignant ne peut guère exercer une influence à lui seul. Veuillez considérer quels canaux et moyens seraient réalistes pour parvenir tout de même à mettre quelque chose en place.
  6. Outre les situations problématiques qui requièrent impérativement l'intervention des niveaux supérieurs, il existe aussi des problèmes moins importants qui pourraient sans doute être résolus par vous-même et vos collègues. Pensez à deux à trois exemples de « situations à améliorer » et apportez des solutions concrètes.
  7. La comparaison avec d'autres pays est intéressante, comme le montre la contribution du chapitre 13 B. Veuillez réfléchir aux moyens (électroniques ou personnels) dont vous disposez pour vous informer sur la situation de vos collègues LCO dans d'autres pays ainsi qu'à la manière dont vous pourriez éventuellement initier un échange à ce sujet, puis discutez-en.
-

## 14A Contextualisation

Basil Schader (14 A.1 et A.3); Nuhi Gashi (A.2); Elisabeth Furch et Elfie Fleck (A.4)

## 1. Introduction

Les enseignants LCO travaillent dans un environnement auquel ils ne sont généralement pas préparés par leur formation initiale dans leur pays d'origine. De ce fait, la formation continue représente pour eux une préoccupation centrale (voir à ce sujet les témoignages de certains d'entre eux dans la partie pratique de ce chapitre). Les contenus traités varient en fonction de la durée du travail et du séjour dans le pays d'immigration. Pour commencer, les sujets les plus importants sont les spécificités de l'enseignement LCO et du système scolaire local dans lequel celui-ci s'inscrit. Ensuite, interviennent des discussions approfondies avec des collègues sur le contenu professionnel, l'acquisition de connaissances méthodologiques et didactiques solides et les possibilités de coopération avec l'enseignement ordinaire. Une première victoire serait atteinte si, à la suite de cette formation, un certificat était délivré aux enseignants, les plaçant ainsi sur un pied d'égalité avec leurs homologues en termes d'emploi.

Les offres de formation continue sont proposées par au moins deux types d'institutions (cf. aussi chap. 1 et Calderon et al. 2013, p. 90), à savoir :

- a) **par les institutions du pays d'origine** (consulats, ministères de l'éducation, associations de parents et d'enseignants, etc.)

Exemples : les ministères de l'Éducation du Kosovo et de l'Albanie organisent conjointement tous les ans des séminaires d'été destinés aux enseignants LCO d'albanais de toute l'Europe (voir ci-dessous) ; les associations de parents et d'enseignants albanais en Suisse organisent des séminaires de formation sur les nouveaux supports pédagogiques LCO.

- b) **par les institutions du pays d'immigration** (institutions publiques telles que les directions de l'Éducation, les Hautes écoles pédagogiques, les universités, etc. ; des institutions privées comme les écoles de langues, les universités populaires pour adultes [*Volkshochschulen*], etc.)

Exemples : les cours obligatoires d'introduction au système scolaire cantonal, proposés par certains cantons suisses ; les cours de formation continue spécifiques à l'enseignement LCO proposés par diverses hautes écoles pédagogiques et universités ; les offres de formation pour les enseignants locaux qui sont également proposées aux enseignants LCO ; le cours autrichien « Enseignement de la langue maternelle : enseigner la langue première dans un contexte de migration » (voir ci-dessous) ; les cours de langues et d'intégration proposés par divers prestataires privés.

Contrairement aux cours proposés par le pays d'origine, une bonne connaissance de la langue locale est généralement indispensable pour les cours offerts par le pays d'immigration, ce qui peut en rendre l'accès très difficile pour certains enseignants LCO. Mise à part la participation individuelle à des cours de langue, un modèle a fait ses preuves à Zurich, au sein duquel l'apprentissage de l'allemand se fait parallèlement à l'enseignement de contenus scolaires pertinents.

L'ampleur de l'offre en formation continue – en particulier celle destinée aux enseignants LCO – varie d'un pays à l'autre (ou d'un land ou canton à l'autre) ; cf. également les déclarations de ces derniers au chapitre 14 B. Alors qu'à Hambourg, par exemple, les enseignants LCO bénéficient d'un large éventail de cours et sont obligés de suivre une formation continue de 30 heures par an (cf. chapitre 1 A.4), ailleurs (par exemple dans certains cantons suisses), aucune offre n'est disponible.

Au sein de la riche palette d'offres, nous avons choisi de présenter les deux exemples suivants : le module obligatoire « Introduction au système scolaire zurichois » comme modèle de soutien solide pour l'entrée dans la vie professionnelle (cf. chap. 14 A.3) et la formation autrichienne « Enseignement de la langue maternelle : enseigner la langue première dans un contexte de migration » s'apparentant à un cours complet et accompagné d'un certificat reconnu (14 A.4). Mais tout d'abord, voici le programme du 10<sup>e</sup> séminaire d'été des enseignants LCO d'albanais (14 A.2) en guise d'exemple de formation continue organisée par un pays d'origine.

## 2. Une offre de formation continue du côté du pays d'origine : programme du 10<sup>e</sup> séminaire d'été pour les enseignants LCO d'albanais, Berat/Albanie, 29.07–1.08.2014

### Remarque préliminaire

Depuis dix ans, les ministères de l'Éducation du Kosovo et de l'Albanie organisent des séminaires de formation continue de trois à quatre jours à l'attention des enseignants LCO d'albanais de toute l'Europe. Ceux-ci se déroulent alternativement au Kosovo, en Albanie et dans les régions albanophones de Macédoine et du Monténégro. Ils sont suivis par une moyenne de 130 à 150 enseignants LCO ; la participation, l'hébergement et les repas sont pris en charge. Ces séminaires ont entre autres particularités de proposer des conférences, ateliers, etc. dirigés à la fois par des universitaires du monde albanophone (en poste par exemple dans les universités de Tirana ou de Pristina) et par des enseignants LCO d'albanais, en exercice partout en l'Europe. Chaque année, des experts dans le domaine de la pédagogie interculturelle des pays d'immigration sont invités en tant qu'orateurs et participants.

Outre la formation professionnelle et les échanges fructueux au-delà des frontières nationales, les séminaires remplissent également d'importantes fonctions sociales et d'intégration.

### Programme du séminaire de quatre jours à Berat (Albanie)

<b>1<sup>er</sup> jour</b>		<b>29 juillet 2014</b> <b>(Université de Berat)</b>	
14h–17h			
Ouverture du séminaire :	Représentation donnée par des élèves de Berat		
Discours d'accueil :	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseignante LCO originaire de Grèce</li> <li>• Ministre de l'Éducation de l'Albanie ou du Kosovo, ou un représentant</li> <li>• Maire de Berat</li> </ul>		
17h–21h			
Aperçu du programme :	Entrée en matière : l'enseignement LCO de l'albanais et ses perspectives actuelles de développement (N. Gashi, B. Arbana)		
Pause	Débat et discussion ouverte		
Conclusion :	Dîner commun et soirée culturelle (présentation de livres, etc.)		
<b>2<sup>e</sup> jour</b>		<b>30 juillet 2014</b> <b>(salle plénière de l'Université de Berat)</b>	

09h–13h			
Conférences et documents vidéo :	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'unification des programmes d'études de l'Albanie et du Kosovo (G. Janaqi)</li> <li>• Le développement d'une conscience historique dans les familles (L. Qoshi)</li> <li>• Découverte du patrimoine culturel à travers des jeux traditionnels (B. Avdia)</li> <li>• Film documentaire : Vera, enseignante sur deux îles (A. Melonashi, A. Ashiku)</li> <li>• Pause-café</li> <li>• Document vidéo : la sortie pédagogique et ses effets (K. Çallaku)</li> <li>• L'apprentissage ludique à l'aide de l'exemple des jeux de dés (R. Hamiti)</li> </ul>		
13h–17h			
Déjeuner et temps de repos			
17h–22h			
Animations socioculturelles :	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visite de la ville et de musées, etc.</li> <li>• Dîner commun et soirée culturelle (présentations de livres, etc.)</li> </ul>		
<b>3<sup>e</sup> jour</b>		<b>31 juillet 2014</b> <b>(salle plénière et diverses salles de l'Université de Berat)</b>	
09h–11h			
Conférences et documents vidéo :	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'enseignement en tant que « tâche exacte » et notre contribution (F. Tafilaku)</li> <li>• Traduire et communiquer dans la migration (D. Kajtazi)</li> <li>• Présentation de la monographie sur l'enseignement LCO d'albanais à Thessalonique (D. Zace)</li> <li>• Pause-café</li> </ul>		
11h–12h30			
Ateliers au choix :	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Travailler avec des classes hétérogènes (N. Mehmetaj)</li> <li>• L'enseignement de l'albanais dans les lycées viennois et quelques-uns de ses problèmes (I. Arapi)</li> <li>• Styles d'enseignement : différences et qualités (Y. Spahiu)</li> <li>• Travail sur des thèmes liés à l'histoire albanaise (F. Xhemalaj)</li> </ul>		
12h30–15h			
Déjeuner et repos			

15h–22h	
Animations socioculturelles :	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Excursion au mont Tomorr ou aux canyons et cascades d'Osumi</li> <li>• Dîner</li> </ul>
<b>4<sup>e</sup> jour</b>	<b>1<sup>er</sup> août 2014 (salle plénière de l'Université de Berat)</b>
09h–11h	
Conférences :	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Développer les compétences en lecture dans la langue première (E. Koleci)</li> <li>• La matière « langue albanaise » dans le programme d'études du Kosova (R. Gjoshi)</li> <li>• La monographie « Albanais(es) en Suisse », focus sur l'enseignement LCO de l'albanais (R. Rifati)</li> <li>• Pause-café</li> </ul>
11h–12h	
Ateliers au choix :	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Possibilités de travail interdisciplinaire au sein des cours LCO d'albanais (A. Tahiri)</li> <li>• Exemple d'une leçon type d'albanais en première année (K. Gjoka)</li> <li>• Deux approches concrètes pour promouvoir la compréhension écrite dans les textes littéraires et spécialisés (R. Sheqiri)</li> </ul>
12h–15h	
Fin officielle du 10 <sup>e</sup> séminaire :	Distribution des attestations de présence
Conclusion :	Dîner commun et voyage du retour

### 3. Le module « Introduction au système scolaire zurichois » de la Haute école pédagogique de Zurich

#### Remarque préliminaire

La participation à ce module en plusieurs parties, comprenant au total 42 leçons, est l'une des conditions obligatoires pour être admis comme enseignant LCO dans le canton de Zurich (outre une preuve attestant d'une formation d'enseignant ou d'une qualification équivalente, et d'une connaissance suffisante de l'allemand). Un module préparatoire à la HEP Zurich est prévu pour ceux qui n'ont pas encore de connaissances suffisantes en allemand (niveau B1).

<b>Lundi</b>		<b>05 janvier 2015</b>	
08h30–12h	Introduction :	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informations sur l'organisation du module</li> <li>• Tour de présentations des participants</li> </ul>	
	Introduction au système scolaire du canton de Zurich :	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspects juridiques et structurels</li> </ul>	
Pause déjeuner			
13h30–17h	Introduction au système scolaire du canton de Zurich (2 <sup>e</sup> partie)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organisation de l'école</li> </ul>	
	Attribution de la tâche 1 :	<ul style="list-style-type: none"> <li>• se présenter dans l'établissement scolaire et faire une visite d'école</li> </ul>	
<b>Mardi</b>		<b>06 janvier 2015</b>	
08h30–12h	Offres de soutien pour les élèves ayant des besoins pédagogiques spécifiques		
	Institutions autour de l'école		
Pause déjeuner			
13h30–17h	Introduction au plan d'études LCO :	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fonction et signification</li> </ul>	
	Langue première, langue seconde et langues étrangères :	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Notions de base sur la didactique de la langue seconde</li> <li>• Concepts et modèles du plurilinguisme</li> </ul>	
	Attribution de la tâche 2 :	<ul style="list-style-type: none"> <li>• organisation de visites de classe mutuelles</li> </ul>	
<b>Mercredi</b>		<b>04 mars 2015</b>	
08.30–12 h	Enseignement LCO dans un contexte de migration : (HSK = HSU)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lien avec le cadre de vie</li> <li>• Apprentissage interculturel</li> </ul>	
	Le programme QUIIMS :	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Film : <i>La réussite scolaire pour tous</i></li> </ul>	
Pause déjeuner			
13.30–17 h	Planification de projets plurilingues pendant la leçon :	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exemples</li> </ul>	
	Attribution de la tâche 3 :	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planification d'une unité d'enseignement, réalisation et réflexion</li> </ul>	
<b>Jeudi</b>		<b>05 mars 2015</b>	
08h30–12h	Échange d'expériences et évaluation de la tâche 1 :	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se présenter dans l'établissement scolaire et faire une visite d'école</li> </ul>	
	Aperçu de la vie quotidienne d'une directrice d'école (Idil Calis)		



Pause déjeuner	
13h30–17h	Aperçu des pratiques pédagogiques d'une enseignante LCO (Jun-Hi)
	Matériel pédagogique dans les cours LCO : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Courtes présentations</li> </ul>

Jeudi 21 mai 2015	
08h30–12h	Échange d'expériences et évaluation de la tâche 3 : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planification d'une unité d'enseignement, réalisation et réflexion</li> <li>• Caractéristiques d'une bonne planification tenant compte du plan d'études LCO</li> </ul>
	Pause déjeuner
13h30–17h	Introduction à la notation et à l'évaluation dans les cours LCO : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entretien sur la situation scolaire</li> <li>• Évaluation des performances linguistiques</li> </ul>
	Pause déjeuner
Vendredi 22 mai 2015	
08h30–12h	Échange d'expériences et évaluation de la tâche 2 : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visites de classe mutuelles</li> <li>• Caractéristiques d'un bon enseignement</li> </ul>
	Aperçu des pratiques pédagogiques d'un enseignant du système scolaire ordinaire
Pause déjeuner	
13h30–17h	Résumé des principaux aspects et clarification des questions en suspens
	Évaluation Conclusion

## 4. La formation à l'échelle nationale : « Enseignement de la langue maternelle : enseigner la langue première dans un contexte de migration » de la Haute école pédagogique de Vienne

### 4.1 L'enseignement de la langue maternelle en Autriche : quelques données-clés

Depuis 1992, l'enseignement de la langue maternelle fait partie du système scolaire ordinaire autrichien. Contrairement à ce qui se passe dans de nombreux autres pays européens, parmi lesquels la Suisse, cet enseignement en Autriche ne repose pas sur des accords bilatéraux avec les pays d'origine et n'est pas délégué à des associations de migrants.

En cela, l'Autriche envoie un signal clair, celui d'assumer la responsabilité de la promotion des langues maternelles de ses élèves à l'école, et le message suivant : l'engagement en faveur du plurilinguisme dans la vie quotidienne est une question de politique éducative. Les langues des apprenants ont leur place à l'école et il faut qu'elles puissent s'y développer.

Les enseignants de langue maternelle – comme tous leurs collègues – sont employés et rémunérés par les autorités scolaires autrichiennes et soumis à un contrôle de qualité par les organes de supervision des écoles autrichiennes. Les manuels scolaires et autres supports pédagogiques sont également fournis gratuitement.

#### • Groupe cible

Tous les élèves parlant une langue autre que l'allemand dans leur famille ou les enfants grandissant dans un contexte bilingue peuvent participer aux cours de langue maternelle – quels que soient leur nationalité, leur pays de naissance, leurs compétences en allemand et la durée de leur scolarité en Autriche. Au cours des dernières années, de plus en plus d'enfants issus de familles bilingues ont profité de cette offre.

#### • Programmes d'études pour les cours de langue maternelle

Il existe actuellement trois programmes d'études neutres sur le plan linguistique, c'est-à-dire des programmes qui peuvent être appliqués à toutes les langues, de sorte qu'on peut y avoir recours pour toute nouvelle langue :

- Niveau primaire (1<sup>re</sup> – 4<sup>e</sup> années)
- Niveau secondaire (5<sup>e</sup> – 8<sup>e</sup> années) et écoles professionnelles (*Polytechnische Schulen*)
- Niveau supérieur des hautes écoles de formation générale (9<sup>e</sup> – 12<sup>e</sup> années)

Au sein des écoles professionnelles des niveaux secondaire et supérieur, il est possible, dans le cadre de l'autonomie scolaire, de mettre en place des cours de langue maternelle, mais cela n'est pas utilisé dans la pratique. Toutefois, les élèves intéressés sont libres de participer à un cours AHS, dans la mesure des places disponibles (AHS = *Allgemeinbildende Höhere Schulen* = « Hautes écoles de formation générale »).

- Principes de base du droit scolaire et cadre organisationnel

Les cours sont proposés au niveau élémentaire en tant qu'exercice facultatif (participation volontaire sans notation) et, à partir du niveau secondaire, comme cours optionnel (participation volontaire avec notation) ou également en exercice facultatif.

L'enseignement de la langue maternelle peut être proposé sous forme de cours supplémentaire (souvent après la dernière leçon ou dans l'après-midi) ou de manière intégrative, dans le cadre d'un enseignement en équipe. Cela signifie que l'enseignant de langue maternelle travaille avec l'enseignant responsable de la classe ou de la matière sur chaque thème, dans la langue de l'élève concerné.

Pour l'enseignement sous forme de cours, un nombre minimum de participants est requis : il est possible d'avoir des élèves de classes, d'écoles ou de types d'écoles différents, ce qui favorise principalement les langues les moins parlées.

- Enseignants

La majorité des enseignants de langue maternelle ont achevé leur formation initiale dans leur pays d'origine, avec des qualifications très différentes. Certains, bien que titulaires d'un diplôme dans une certaine matière pour le cycle du secondaire, sont employés dans une école primaire, d'autres ont une formation en mathématiques ou en sciences, mais n'ont pas suivi d'études linguistiques, d'autres encore sont interprètes, traducteurs, linguistes ou travailleurs sociaux (formés en Autriche ou à l'étranger).

Comme la plupart des enseignants n'ont pas de diplôme délivré par une haute école pédagogique autrichienne, ils sont employés dans le cadre de contrats spéciaux, ce qui se traduit par une classification moins favorable en termes de droit du travail et de droit salarial.

## 4.2 Genèse et développement de cette formation

Dans le cadre du *Language Education Policy Profile*, les experts du Conseil de l'Europe ont conseillé à l'Autriche de veiller à « une formation linguistique et didactique appropriée » du personnel enseignant de langue maternelle (cf. bm:ukkk & BM.W\_F, 2008, p. 102).

Compte tenu de cette recommandation, en 2011, le ministère de l'Éducation a chargé la Haute école pédagogique de Vienne d'élaborer un programme de cours pour une formation continue visant à accompagner les enseignants de langue maternelle en exercice.

Afin d'assurer en amont tant l'adéquation au groupe cible de ce cours que sa qualité, il a été envoyé à tous les enseignants de langue maternelle déjà en fonction un questionnaire en ligne pour recenser les qualifications existantes ou les éventuelles lacunes professionnelles, et les contenus que le groupe cible considèrerait comme nécessaires au cours. Brigitta Busch de l'Université de Vienne a été chargée de préparer et d'évaluer le questionnaire en 2011. Les résultats de cette enquête, à laquelle plus de 60 % des personnes contactées ont participé, ont servi d'outil d'orientation pour la préparation finale du programme d'études.

Parallèlement, le ministère de l'Éducation a entamé des négociations avec la Chancellerie fédérale et le ministère des Finances en vue d'améliorer la situation des enseignants sous contrats spéciaux. Il en est résulté une nouvelle directive sur les contrats spéciaux, qui a été annoncée en octobre 2012 et se traduit par une classification plus favorable pour bon nombre des personnes concernées, y compris les (futurs) diplômés de la formation.

### 4.3 Au sujet de la formation

En se fondant sur ce programme, la Haute école pédagogique de Vienne a créé, au cours de l'année scolaire 2012-13, la formation « Enseignement de la langue maternelle : enseigner la langue première dans un contexte de migration », à l'échelle nationale. Celle-ci est validée par l'obtention de 30 EC (= *European Credits*, c'est-à-dire 30 Crédits européens selon le système européen de transfert de crédits/ECTS). Ayant été conçue à l'intention des enseignants en exercice, elle est constituée de six modules divisés en blocs hebdomadaires de 50 % de présence et de 50 % travail personnel. L'ensemble de la formation peut s'effectuer sur quatre semestres.

Le texte qui suit est un extrait du document soumis à la Commission d'étude de la Haute école pédagogique de Vienne, en 2012 (cf. Furch & Fleck, 2012).

#### • Objectif de la formation

Cette formation vise à améliorer la qualification des enseignants de langue maternelle en exercice dans toute l'Autriche. Il est primordial que les candidats se spécialisent avant tout dans les domaines suivants : la linguistique, la méthodologie et la didactique de la langue maternelle dans le contexte actuel de l'éducation, en tenant compte de la diversité des théories, méthodologies et approches éducatives.

De même, la formation accordera une place importante à notre responsabilité face à l'évolution de la société et prendra en considération les changements qui s'opèrent actuellement dans le vivre ensemble, en Autriche, ce qui permettra une professionnalisation des diplômés en phase avec le monde moderne.

Cette formation s'adresse en premier lieu aux enseignants de langue maternelle qui exercent déjà leur métier dans toute l'Autriche. Par la suite, elle sera également proposée aux jeunes professionnels plurilingues qui, après avoir suivi une formation pédagogique (dans une haute école pédagogique ou une université), souhaiteraient être employés comme enseignants de langue maternelle pour une ou plusieurs langues.

#### • Contribution au développement de l'école

La participation d'enseignants formés dans le cadre de ce cours jouera un rôle essentiel dans l'évolution future de l'école, là où élèves et parents sont principalement plurilingues, grâce à une auto-évaluation continue et des recherches scientifiques liées au domaine professionnel.

À l'issue de cette formation, les participants auront acquis de précieuses informations sur l'égalité et l'équité des chances ; ainsi, il leur sera plus aisé de mettre en place ces principes d'égalité, puisqu'ils auront étudiés de manière professionnelle et académique.

#### • Aperçu du contenu de la formation

Grâce à ce cours, les participants sont capables de :

- réfléchir à la situation générale des élèves plurilingues dont la langue première n'est pas l'allemand ;
- exercer en tant qu'enseignant de langue maternelle dans une (ou deux) langue(s) choisie(s) pour les élèves utilisant activement cette(ces) langue(s) dans leur famille et leur vie de tous les jours ;
- encadrer et conseiller des élèves ayant une langue maternelle autre que l'allemand au sein de l'école et en dehors ;
- conseiller les enseignants sur la façon de gérer les élèves plurilingues dont la langue première n'est pas l'allemand ;
- développer une réflexion personnelle sur l'exercice de leur profession en tant qu'enseignant de langue maternelle ;
- promouvoir une juste auto-évaluation des élèves dont ils ont la charge en tenant compte de leur environnement linguistique et culturel spécifique ;
- engager le dialogue au sujet des problèmes de langue et d'apprentissage avec les parents, les enseignants, les élèves concernés et les institutions extrascolaires appropriées.

- Vue d'ensemble du module

- M1:** Introduction à la thématique
- 
- M2:** Connaissances de base issues de la recherche sur l'acquisition du langage, de la sociolinguistique et de la recherche sur les migrations
- 
- M3:** Didactique des langues : méthodes pour un enseignement efficace de la langue première
- 
- M4:** Communication dans un environnement plurilingue et multiculturel
- 
- M5:** Concepts pédagogiques innovants, avec un accent particulier sur le plurilinguisme
- 
- M6:** Discussion au sujet de la réalité scolaire

De plus amples détails et informations sur le concept général de la formation sont disponibles sur le site internet de la Haute école pédagogique de Vienne à l'adresse suivante :

<http://www.phwien.ac.at/index.php/hochschullehr-gaenge-fortbildungsangebot/lehrgaenge>

## 4.4 Résultats et perspectives

22 enseignants (surtout pour les langues : bosnien/croate/serbe et turc, mais aussi pour l'albanais et le perse), venus de plusieurs lands autrichiens, ont participé à cette formation organisée pour la première fois et tous l'ont achevée avec succès.

En parallèle, une étude rigoureuse, fondée sur des entretiens individuels structurés avec les participants et les responsables des cours, a révélé un degré élevé de satisfaction quant au contenu, au déroulement et aux objectifs de ceux-ci :

« Le cours a renforcé, chez les participants, des compétences discursives fondées sur un langage professionnel s'appuyant sur des principes reconnus, leur conscience professionnelle et la perception qu'ils ont de leur profession, tout comme le sentiment de collégialité en institutionnalisant l'échange de conseils entre collègues ; il a aussi promu les compétences relatives à la différenciation et au traitement de l'hétérogénéité et permis d'affirmer la conscience que chacun a de soi en tant qu'acteur conceptuel au sein de l'entreprise pédagogique : ces notions sont considérées,

dans la littérature scientifique propre à ce domaine, comme des aspects essentiels du professionnalisme, ce que confirme la réalisation réussie des objectifs des cours. L'apprentissage commun institutionnalisé, la pertinence des contenus d'apprentissage sélectionnés, l'atmosphère de travail, les conférenciers, le personnel spécialisé et les responsables de cours se sont avérés favorables à l'apprentissage ». (Moser, 2013)

## Indications bibliographiques

- bm:ukk und BM.W\_F (Hrsg.) (2008): Language Education Policy Profile: Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich: Ist-Stand und Schwerpunkte. Wien.
- Calderon, Ruth; Rosita Fibbi; Jasmine Truong (2013): Arbeitssituation und Weiterbildungsbedürfnisse von Lehrpersonen für den Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur. Neuchâtel: rc consulta. Lien: [http://www.rc-consulta.ch/pdf/HSK-Erhebung\\_d\\_def.pdf](http://www.rc-consulta.ch/pdf/HSK-Erhebung_d_def.pdf)
- Fortbildungsangebote des National Resource Centre for Supplementary Education (NRCSE) in London. Lien: <http://www.supplementaryeducation.org.uk>
- Furch, Elisabeth; Elfie Fleck (2012): Curriculum Lehrgang «Muttersprachlicher Unterricht: Erstsprachen unterrichten im Kontext von Migration». Lien: [http://www.phwien.ac.at/files/Mitteilungsblatt\\_VR/Punkt%204/PH\\_Wien\\_LG\\_Muttersprachlicher\\_Unterricht\\_genehmigt.pdf](http://www.phwien.ac.at/files/Mitteilungsblatt_VR/Punkt%204/PH_Wien_LG_Muttersprachlicher_Unterricht_genehmigt.pdf)
- Moser, Maria (2013): Endbericht der Begleitforschung zum Lehrgang: «Muttersprachlicher Unterricht: Erstsprachen unterrichten im Kontext von Migration».
- vpod Bildungspolitik (2014): Sonderheft Nr. 188/189 «Die Zukunft des Erstsprachunterrichts», Beiträge p. 58 et pp. 61–62.

# 14B

## Partie pratique

---

### 1. Sami Thaçi, Allemagne

Sami Thaçi est originaire du Kosovo/Kosova. Il vit à Wuppertal et travaille depuis 1987 comme enseignant LCO d'albanais à Wuppertal, Remscheid et dans d'autres communes. Voici quelques extraits de son témoignage :

En Allemagne, l'enseignement LCO n'est pas organisé de la même manière dans tous les lands : ainsi, la Rhénanie-du-Nord-Westphalie se distingue des autres, car l'enseignement LCO y est soutenu par le ministère de l'Éducation et de la Formation. Toutefois, la participation à l'enseignement LCO y est également facultative.

Le *Landesinstitut für Schule* (« Institut du land pour l'éducation ») met à disposition des enseignants débutants une grande variété de services (séminaires, exercices pratiques d'enseignement, etc.), leur permettant d'acquérir des connaissances en méthodologie et didactique.

Afin de rester à jour sur le plan didactique, nous avons besoin d'événements en rapport avec toute nouvelle évolution du système éducatif, par exemple concernant le concept actuel d'orientation standard de l'enseignement. Pour ces innovations méthodologiques et d'autres encore, les autorités scolaires proposent des formations d'une journée, auxquels je m'inscris toujours avec plaisir parce qu'elles m'apportent réellement un plus. L'échange d'expériences qui a lieu dans ce cadre est également bénéfique.

Des cours de professionnalisation sont aussi proposés par le *Landesinstitut* de Soest et par d'excellents spécialistes exerçant dans différentes institutions de Rhénanie-du-Nord-Westphalie. En outre, nous pouvons, au cours de divers ateliers, présenter et échanger du matériel sur différents thèmes.

Les séminaires de plusieurs jours, que le ministère kosovar de l'Éducation organise chaque été au Kosovo, en Albanie ou en Macédoine, constituent également une importante source d'informations. L'intérêt principal réside ici dans le fait de pouvoir échanger avec des collègues enseignants LCO d'albanais venus de toute l'Europe.

### 2. Yinying Kong, Suisse

Yinying Kong est originaire de Chine. Elle vit depuis trois ans à Zurich, et y travaille depuis aussi longtemps comme enseignante LCO de chinois. Voici quelques extraits de son témoignage :

Je suis très heureuse qu'il y ait ici une formation continue obligatoire, à savoir une introduction au système scolaire zurichois. Dans ce cadre, j'ai énormément appris sur le système scolaire du canton de Zurich. Une telle formation devrait exister non seulement à Zurich, mais dans toute la Suisse.

Au-delà de cela, je souhaite depuis longtemps qu'il y ait davantage de possibilités de formation pédagogique pour les personnes comme moi, c'est-à-dire pour les enseignants LCO souhaitant avoir une vue d'ensemble de la pédagogie et des bases dans les différentes matières.

Je trouve positif que nous soyons pris au sérieux en tant qu'enseignants LCO dans le cadre du système scolaire suisse. Je me suis souvent demandé ce que mon pays d'origine faisait réellement pour nous. Rien d'excessif ! Ne serait-il pas souhaitable, par exemple, d'offrir des cours d'été ou de courts séjours en Chine ? De cette façon, les élèves pourraient pratiquer leur langue ainsi que mieux connaître et comprendre le pays et sa culture ; en même temps, nous, les enseignants, pourrions actualiser nos connaissances professionnelles.

---

### 3. Rizah Sheqiri, Suède

Rizah Sheqiri est originaire du Kosovo/Kosova. Il vit en Suède et est enseignant LCO d'albanais à Karlskrona depuis 1995. Voici quelques extraits de son témoignage :

Une bonne école a besoin d'enseignants compétents et hautement professionnels qui maîtrisent « les ficelles de l'enseignement ». Heureusement, les directions d'école de nombreuses municipalités l'ont compris depuis longtemps et travaillent désormais activement avec les universités et les hautes écoles pédagogiques pour professionnaliser les enseignants. Bien entendu, en tant qu'enseignant LCO, je profite aussi de ces offres et j'ai suivi, comme de nombreux collègues, des cours pédagogiques et didactiques de troisième cycle aux niveaux C et D. Nous sommes très satisfaits que nos études aient été couronnées de succès, car seuls les enseignants les plus qualifiés peuvent – telles de « solides locomotives » – faire avancer et développer l'éducation pour l'avenir. Bien sûr, notre

formation n'est pas terminée ; c'est un processus qui doit durer toute la vie.

Ajoutons que dans le cadre du développement de l'enseignement et de la formation continue, nous, les enseignants, pouvons aussi beaucoup donner et apprendre les uns des autres. Nous pouvons devenir des sources d'inspiration réciproques, en observant le travail d'autrui d'un œil critique et en formulant des commentaires. Ces formes de consultations et de discussions entre pairs sont d'autant plus précieuses qu'elles s'intègrent bien et facilement dans la vie quotidienne de l'école.

---

#### 4. Hazir Mehmeti, Autriche

Hazir Mehmeti (M.A.) est originaire du Kosovo/Kosova. Il vit depuis 17 ans à Vienne, où il travaille comme enseignant LCO d'albanais dans différentes écoles depuis 1999. Extraits de son témoignage :

(...) Dans mon pays d'origine, je n'avais fait aucune expérience sur laquelle je pouvais m'appuyer ici pour les cours d'intégration et les cours LCO. J'ai donc dû trouver une solution pour acquérir les connaissances appropriées à un enseignement et un apprentissage réussis. J'ai assisté à des séminaires sur les défis de l'intégration, mais ce que j'y ai appris n'était pas suffisant. J'ai dû « inventer » moi-même de nouvelles méthodes adaptées aux particularités de l'enseignement LCO. Je ressentais le besoin d'une formation spécifique sur l'intégration et l'apprentissage de la langue d'origine. Il est important que ces séminaires tiennent toujours compte de l'évolution et des tendances sociales et technologiques. Je souhaiterais que soient créés des groupes de formation multilingues, multiculturels et multidimensionnels, où nous nous familiariserions avec les derniers développements et nouvelles connaissances en la matière.

---

#### 5. Mahamuud Ali Adam, Suède

Mahamuud Ali Adam est originaire de Somalie, où il a travaillé comme enseignant d'histoire. Il vit en Suède depuis 6 ans ; il travaille depuis un an comme enseignant LCO de somali à Karlshamm. Extraits de témoignage :

En ce qui concerne la formation continue, j'ai de nombreux souhaits à émettre en vue de devenir le plus rapidement possible un bon enseignant de langue maternelle. Le mieux, ce serait des cours intensifs. Mon vœu le plus cher serait d'acquérir une qualification non seulement en tant qu'enseignant de langues, mais aussi d'histoire et de sciences sociales.

Jusqu'à présent, j'ai principalement suivi des formations d'une journée, organisées par les écoles où je travaille. Les contacts avec d'autres enseignants LCO expérimentés, auprès de qui j'ai beaucoup appris, ont également été importants pour ma formation continue.

Les systèmes scolaires de la Somalie et de la Suède étant très différents, les cours d'introduction aux systèmes scolaires locaux sont d'une importance capitale. Il en va de même pour les visites dans d'autres écoles et dans les classes d'autres enseignants.

Ce serait merveilleux que mon pays d'origine puisse m'apporter un meilleur soutien en me fournissant du matériel ou des manuels scolaires spécialement destinés à l'enseignement LCO. Malheureusement, de tels ouvrages n'existent pas.

---

#### 6. Svetlana Matic, Autriche

Svetlana Matic est originaire de Serbie et vit à Vienne. Elle est enseignante LCO de bosnien/croate/serbe depuis 20 ans et a écrit plusieurs livres.

La formation professionnelle continue est d'une grande importance pour les enseignants LCO, également dans la perspective d'une réalisation innovante des tâches éducatives et pédagogiques. Les séminaires et les conférences proposés jusqu'à présent se sont plus concentrés sur les théories pédagogiques que sur la pratique de l'enseignement. Je pense qu'à l'avenir, nous devrions davantage nous focaliser sur les besoins concrets des enseignants et des élèves, par le biais notamment d'une recherche scientifique plus poussée dans ce domaine. Il est important que les questions théoriques et pratiques actuelles concernant l'éducation et l'enseignement soient aussi abordées en matière de pédagogie.

L'Autriche est l'un des rares pays à accorder une grande attention à l'enseignement LCO ; une politique éducative très responsable y est menée. Dès le début, les autorités scolaires étaient responsables de l'enseignement LCO. Depuis 1992, l'enseignement LCO fait partie du système scolaire autrichien, de sorte que les pays d'origine n'ont plus la possibilité d'exercer une quelconque influence sur son organisation, en ce qui concerne par exemple le bosnien, le croate et le serbe. Il faut toutefois s'attendre à ce que ces pays manifestent un intérêt accru pour l'enseignement LCO, car de nombreuses personnes originaires de l'ex-Yougoslavie vivent en Autriche.

La formation continue du personnel enseignant dans le domaine de la « pédagogie et de la didactique » est une nécessité pour toute société moderne. En ce sens, je me suis toujours efforcée de répondre aux exigences et aux tâches qui m'incombent. C'est pourquoi je participe régulièrement à des séminaires et des ren-

contres scientifiques. De plus, je veille à ce que ces nouvelles découvertes influencent concrètement mon enseignement au quotidien. Grâce à mes propres publications, j'ai regroupé mes expériences pour les rendre accessibles et utilisables à d'autres ; dans le même esprit, je prépare actuellement un doctorat sur l'enseignement LCO dans des écoles primaires viennoises.

---

## 7. Gulderen Ozyildirim, Angleterre

Gulderen Ozyildirim est originaire de Turquie. Elle vit à Londres, où elle est enseignante LCO de turc depuis de nombreuses années.

À la base, j'ai un diplôme d'enseignante, obtenu en Turquie. De plus, je me suis toujours tenue au courant de la façon dont on enseigne le turc aux élèves qui ont grandi en Angleterre, ou qui y sont arrivés très jeunes. Le matériel pédagogique que j'ai moi-même développé a également contribué à ma formation continue, à savoir des outils pour apprendre l'alphabet turc et du matériel pour visualiser les leçons, par exemple des cartes de memory pour l'alphabet. L'acquisition de matériel pédagogique est d'ailleurs souvent difficile, même si certaines librairies disposent d'un petit stock en turc. Cependant, il s'agit le plus souvent de supports très élémentaires pour les débutants. Cette offre devrait absolument être élargie. Un soutien du ministère turc de l'Éducation serait sans doute aussi souhaitable.

# 14C Pistes pour la réflexion, la discussion et l'approfondissement

---

1. Veuillez réfléchir à vos propres besoins de formation continue dans le cadre de votre travail en tant qu'enseignant LCO (à vos débuts, après un certain temps, aujourd'hui) et en discuter. Quels contenus et sujets vous intéressaient alors, et vous intéressent encore ?
  2. Quelles formations continues avez-vous suivies jusqu'à présent, et ont-elles été positives ? Y en a-t-il que vous recommanderiez à vos collègues ?
  3. Veuillez dresser une liste, seul ou en binôme, des sujets de formation continue susceptibles de vous intéresser plus particulièrement. Distinguez ceux qui devraient être offerts par votre pays d'origine de ceux qui relèvent selon vous du pays où vous vivez et travaillez actuellement. Réfléchissez à la façon dont vous pourriez répondre à ces besoins de formation.
  4. Quelles possibilités envisagez-vous pour participer à un cours de formation continue en commun avec vos collègues de l'enseignement ordinaire (par ex. un cours de formation continue interne à l'école) ? Quelle pourrait-être votre contribution ? Que pourriez-vous faire pour intégrer les cours de formation continue proposés dans le cadre du système scolaire régulier (si ce n'est pas déjà le cas) ?
  5. L'étude de Calderon, Fibbi et Truong (voir les indications bibliographiques) montre que de nombreux enseignants LCO ne connaissent pas forcément les programmes de formation continue offerts par le pays d'immigration. Qu'en est-il pour vous ? Savez-vous quelles sont les formations proposées, où et comment s'y inscrire ? Connaissez-vous les catalogues ou sites web où sont publiées les offres de formation continue ? Échangez des idées avec des collègues et des enseignants du cursus ordinaire, jusqu'à obtention des informations nécessaires !
  6. Le chapitre 14 A.3 décrit le cours d'introduction au système scolaire zurichois, que tous les enseignants LCO doivent suivre. Y a-t-il quelque chose de semblable là où vous travaillez ? Quelles sont vos expériences ? Où avez-vous acquis vos connaissances concernant le système scolaire local ?
  7. Le chapitre 14 A.4 décrit la vaste et impressionnante formation autrichienne : « Enseignement de la langue maternelle : enseigner la langue première dans un contexte de migration ». Un projet similaire a-t-il été mis en place là où vous vivez et travaillez ? Dans le cas contraire, comment faudrait-il procéder pour le lancer ?
  8. Au chapitre 14 B, des enseignants LCO de différents pays décrivent leurs expériences et leurs besoins en matière de formation continue. Lisez tous les exemples, puis discutez-en (ou abordez-en seulement quelques-uns) en les mettant en relation avec vos propres expériences !
-



## 15A Contextualisation

Hans H. Reich

### 1. Questionnement à propos de l'enseignement LCO

On ne s'interroge généralement pas sur l'efficacité de l'enseignement LCO juste par curiosité et intérêt. Au contraire, la question en elle-même a tendance à prouver que ce type d'enseignement suscite des débats, se nourrissant d'arguments en faveur ou contre son autorisation dans le système éducatif. La recherche sur l'enseignement LCO ne porte donc pas en réalité sur les méthodes d'enseignement, le matériel didactique et les supports pédagogiques, ni sur les décisions concernant l'organisation des écoles, ni sur les répercussions qu'ont les caractéristiques structurelles ou sociologiques des différentes langues d'origine sur les processus et succès de l'apprentissage, mais sur la question très générale de savoir si la participation ou non à un cours LCO contribue à la réussite scolaire dans le pays d'immigration ou si, à l'inverse, elle peut constituer un obstacle.

Il convient de se pencher précisément sur la façon dont cette question doit être appréhendée. On pourrait comprendre qu'il s'agit d'établir si les performances réalisées dans le cadre de l'enseignement LCO sont reconnues au sein du système éducatif et font partie de la réussite scolaire, au même titre que les performances dans les autres matières. Mais la question est rarement posée en ces termes. On pourrait aussi penser que la question porte sur le rôle que joue l'enseignement LCO pour atteindre les principaux objectifs du système éducatif qui sont valables pour toutes les matières, et s'il permet d'aiguiser la conscience linguistique, de renforcer la compétence interculturelle ou de promouvoir la capacité à apprendre de façon autonome. Mais ces problématiques n'ont pas encore fait l'objet d'études scientifiques, et dans la plupart des cas, la question est comprise comme suit : l'enseignement LCO favorise-t-il ou compromet-il l'intégration des élèves au sein du système éducatif du pays d'immigration, et, de manière plus précise, tend-il à promouvoir ou à entraver l'acquisition de la langue d'enseignement et de formation du pays d'immigration ?

C'est une question un peu surprenante : de fait, on ne demande en général pas si l'enseignement de la physique contribue à l'apprentissage des mathématiques, ou si celui du français améliore les performances en anglais.

Force est de constater que l'enseignement LCO suscite de nombreuses interrogations et que celles-ci déclenchent plutôt un large intérêt : en effet, les prises de position pédagogiques et politiques engagées à son sujet ne manquent pas. Dans ce qui suit, seules les publications qui répondent aux exigences scientifiques seront présentées.

### 2. Recherches aux États-Unis

Hopf (2005, 2011) adopte une vision très critique sur l'enseignement LCO, se référant aux recherches américaines des années 1970 qui ont étudié les liens entre le temps de la leçon consacré au traitement (inter)actif des tâches pédagogiques (« *time on task* ») et les performances scolaires des élèves. Selon lui, « plus les élèves migrants passent du temps à apprendre activement la L2 [langue seconde ou langue de l'école, ndlr], plus ils acquièrent de compétences dans celle-ci. En revanche, s'ils investissent du temps – toujours limité ! – dans l'apprentissage de la L1 [langue première, ndlr], il leur en reste naturellement moins pour les autres matières » (cf. Hopf 2011, p. 26). Cet argument est cependant discutable, car il transforme une déclaration de didactique générale – tout à fait concevable – en une incompréhensible concurrence entre matières : sans fournir d'explication, seul l'enseignement de la langue maternelle est présenté comme un concurrent de l'allemand (après tout, l'anglais, le sport, les arts visuels, les mathématiques et d'autres matières prennent aussi du temps.) La thèse de Hopf mérite donc d'être revue.

C'est à cette tâche que s'est en premier lieu attelée Söhn (2005). À l'appui des recherches américaines menées sur l'efficacité des modèles d'éducation bilingue (« *effectiveness of bilingual education* »), elle examine d'un œil critique les études récentes.

Elle fait référence en particulier à deux méta-analyses, c'est-à-dire des études qui évaluent un grand nombre d'études individuelles, et comparent leurs résultats. Elle en conclut : « Rien ne prouve que les programmes scolaires bilingues aient un impact négatif sur les performances en langue seconde (L2). Cet aspect a été étudié de manière précise concernant l'influence sur les compétences en lecture. L'affirmation de base, relativement certaine, selon laquelle l'enseignement bilingue ou l'enseignement complémentaire de et dans la langue maternelle ne peut nuire implique également que l'hypothèse du « temps consacré aux tâches » (*time-on-task*) [...] n'a pu être confirmée dans ce contexte. Si une partie des cours est dispensée dans une langue autre que celle des cours ordinaires, cela n'entraîne pas automatiquement une baisse des performances dans la langue seconde et dans les autres matières » (*ibid.*, p. 64).

**Les chercheurs américains s'accordent sur un autre point : l'enseignement LCO améliore significativement le niveau dans la langue d'origine, au-delà de ce qui est acquis dans la communication quotidienne (voir *ibid.*, p. 60).**

À première vue, cela peut sembler banal, mais compte tenu de la situation linguistique dans un contexte de migration et des conditions d'enseignement souvent difficiles, il convient assurément d'y voir un effet positif.

Les chercheurs américains sont en désaccord en ce qui concerne les possibles effets positifs sur l'apprentissage de la langue seconde, dans ce cas précis, l'anglais. Citons de nouveau Söhn à ce sujet : « Concernant l'hypothèse selon laquelle les programmes bilingues ou l'enseignement dans la langue maternelle ont non seulement un effet neutre, mais aussi positif sur les compétences et les performances scolaires en L2, il n'existe aucune preuve claire et fiable en l'état actuel de la recherche. Selon le modèle d'enseignement et d'autres caractéristiques contextuelles, l'effet varie entre neutre et parfois très positif » (*ibid.*, p. 64 ; cf. aussi Esser, 2006, pp. 387-398). Même les études publiées aux États-Unis au cours des années suivantes n'ont pas réussi à mettre un terme à ces différends. L'aperçu d'ensemble le plus récent (Grooms, 2011) se termine par l'affirmation suivante : « Bien qu'une plus grande partie de la recherche suggère que l'éducation bilingue est supérieure aux programmes scolaires qui ne prévoient que l'anglais, elle ne fournit pas en définitive de preuve concluante sous forme d'un modèle pédagogique particulier, de sorte qu'il y a encore de la place pour des débats et différentes décisions dans les politiques et pratiques éducatives » (*op. cit.*, p. 147).

Ce sont surtout les faiblesses méthodologiques de nombreuses études et les problèmes de comparabilité entre les différents modèles aux États-Unis qui empêchent de trancher le débat. Du point de vue des systèmes éducatifs germanophones, il y a aussi le fait que « l'enseignement bilingue » aux États-Unis ne peut pas être comparé directement aux structures mises en place pour l'apprentissage de la langue

d'origine en Allemagne, en Autriche et en Suisse, car celles-ci correspondent au mieux à une petite partie des modèles américains et s'inscrivent également dans d'autres contextes de politique éducative.

---

### 3. Recherches dans le domaine germanophone

**Les études scientifiques pertinentes dans l'espace germanophone sont rares et leur portée est limitée. La taille de leurs échantillons n'est pas comparable aux dimensions américaines.**

En 2005-2006, une étude a été menée dans le canton de Zurich auprès de 51 élèves albanophones et 29 élèves turcophones (4<sup>e</sup>-6<sup>e</sup> années) qui ont suivi des cours LCO, et de 46 enfants n'ayant pas suivi de cours LCO. Il s'agissait d'analyser les effets de l'enseignement LCO sur le niveau de performance et les progrès d'apprentissage dans un délai d'un an en albanais, turc et allemand (Caprez-Krompàk, 2010 ; nous y reviendrons de façon plus détaillée au chapitre 15 B). Les résultats des tests écrits (tests C) dans les deux langues ont servi de base. Pour l'albanais, on peut affirmer clairement que les élèves qui suivent des cours LCO obtiennent de meilleurs résultats et progressent plus vite que ceux qui n'en bénéficient pas, et que cette différence est statistiquement significative. Les résultats pour le turc ne contredisent pas cette affirmation, mais ne sont pas assez fiables, eu égard à l'échantillon, pour qu'on puisse en tirer des conclusions définitives. Dans le cas de l'allemand, il apparaît que les progrès d'apprentissage des élèves albanophones dépendent presque exclusivement de leurs connaissances préalables de cette langue, et que la fréquentation des cours LCO ne joue pratiquement aucun rôle (pour les élèves turcophones, l'évaluation de l'évolution en allemand a été supprimée en raison de l'incertitude mentionnée ci-dessus). La première étude de plus grande envergure dans l'espace germanophone aboutit ainsi à des résultats assez proches de l'état de la discussion aux États-Unis.

Entre 2006 et 2008, une étude a été menée dans des jardins d'enfants (écoles maternelles) de la ville de Zurich (Moser et al., 2010) : elle a comparé, sur une période de deux ans, les progrès d'apprentissage de 181 enfants systématiquement soutenus dans leur langue maternelle et ceux de 118 enfants ayant reçu un soutien exclusivement en allemand. Les langues maternelles des enfants étaient l'albanais, le bosnien, le croate/serbe, le portugais, l'espagnol et le tamoul. L'étude a pris en compte la conscience phonologique, le vocabulaire, la connaissance des lettres et la première lecture dans la langue première et dans la seconde (l'allemand). Pour les deux langues, les progrès sont fortement déterminés par le niveau des connaissances acquises antérieurement, tandis que l'existence ou l'absence d'un soutien en langue maternelle ne joue pas un rôle déterminant. Dans le domaine de la

connaissance des lettres et de la première lecture, cependant, une influence modérée des compétences en première langue sur les capacités en allemand a été démontrée. Cette étude accorde, elle aussi, relativement peu d'importance à l'enseignement de la langue maternelle. Toutefois, les auteurs laissent explicitement ouverte la question de savoir si la quantité et la qualité du soutien, eu égard à la situation linguistique des enfants, peuvent être considérées dans l'ensemble comme suffisantes pour produire des effets de transfert (Moser et al., 2010, pp. 644-645).

---

#### 4. Questionnement plus général sur le bilinguisme et la réussite scolaire

Concernant l'efficacité de l'enseignement LCO, on se réfère souvent à des publications d'ordre général, qui n'abordent pas directement ce sujet, mais questionnent le lien entre le bilinguisme et la réussite scolaire. Comme ces questions sont étroitement liées, il est logique de tenir compte de ces arguments.

Ici, la position d'Esser (2006) a particulièrement retenu notre attention. Celui-ci fait référence à une importante étude américaine qui a révélé que le bilinguisme avait un impact positif sur les performances en lecture, en anglais. Esser doute toutefois que la part spécifique de la langue maternelle soit le facteur décisif et démontre, à l'aide d'un nouveau calcul, que son effet est en réalité faible et négligeable. Il en déduit que seule la connaissance de l'anglais est pertinente pour les résultats scolaires, et non la connaissance de la langue maternelle (*ibid.*, pp. 371-379).

L'étude de Dollmann et de Kristen (2010) peut être considérée comme une vérification de cette position dans l'espace germanophone. Entre 2004 et 2006, à Cologne, ceux-ci ont utilisé des tests écrits (tests C) pour évaluer les compétences linguistiques en allemand et en turc de 739 enfants turco-allemands en troisième année et les ont comparés aux résultats d'un test d'intelligence générale, de lecture et de mathématiques. L'étude révèle que les enfants ayant de bonnes connaissances en allemand – indépendamment de leur niveau en turc – obtiennent de meilleurs résultats aux tests, tandis que ceux qui ont des compétences plus faibles en allemand, là encore sans tenir compte de leurs aptitudes en turc, obtiennent de manière significative de moins bons résultats aux tests. Les auteurs en déduisent que, même si le bilinguisme en soi ne nuit pas à la performance aux tests, c'est la connaissance de l'allemand qui est décisive pour la réussite, celle de la langue maternelle ne représentant pas une ressource supplémentaire.

Une autre étude nationale représentative a été menée sur les compétences en allemand et en anglais des élèves de neuvième année en Allemagne (DESI-Consortium, 2008) ; elle a attiré l'attention sur

un contexte auquel on n'avait pas pensé, mais qui semble plausible. Elle prouve en effet la supériorité des compétences linguistiques en anglais des élèves qui ont grandi en parlant une autre langue, en plus de l'allemand, par rapport à ceux qui ont grandi avec un allemand monolingue (*ibid.*, pp. 215-219). Malgré les objections d'Esser (2006, pp. 379-380), il s'agit là d'un lien remarquable qui mérite d'être examiné de manière plus approfondie.

---

#### 5. Potentiel et opportunités de l'enseignement LCO

La grande incertitude, qui règne à ce jour dans la recherche relative aux effets positifs possibles de l'enseignement LCO sur l'apprentissage de la langue seconde et la réussite scolaire, montre qu'il est nécessaire de mener de nouvelles études méthodologiquement solides, avec des questions plus précises et différenciées.

Même Esser, qui est extrêmement critique à l'égard de l'enseignement LCO, admet : « Il n'est donc pas impossible [c'est-à-dire en l'état actuel de la recherche, H.R.] que le résultat d'une seule étude réellement appropriée puisse apporter la preuve d'un effet notable, ne serait-ce que dans des conditions assez spéciales mais dignes de mention » (Esser 2006, p.398). Dans le domaine de la recherche, un grand nombre de conditions sont requises, et elles pourraient être prises en compte ici : organisation et qualité de l'enseignement, prestige différent des langues, distance structurelle entre les langues, climat culturel à l'école, image de soi des migrants sur le plan linguistique, etc.

L'une de ces conditions, la coordination des cours LCO avec les autres cours, a fait l'objet d'une étude à Cologne durant les années 2006-2010 (Reich 2011, 2016). L'évolution des compétences linguistiques à l'écrit de 66 élèves turco-allemands du primaire a été suivie tout au long de leur scolarité primaire ; toutefois, en raison de l'échantillon, on ne peut aisément généraliser les résultats. Le but de l'étude était de comparer l'efficacité de trois concepts de soutien linguistique : l'alphabétisation coordonnée, le soutien en allemand avec des leçons supplémentaires dans la langue maternelle et le soutien en allemand sans éléments dans la langue maternelle. Le concept d'alphabétisation coordonnée comprend non seulement l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les deux langues, mais aussi une meilleure coordination du contenu et des méthodes de l'enseignement du turc et de l'allemand, y compris des heures de présence simultanée de deux enseignants en classe (*team-teaching*). Des effets notables apparaissent surtout dans l'écriture des textes : ici, le groupe bénéficiant d'un soutien coordonné obtient, dès la deuxième année scolaire, de meilleurs résultats en turc que les deux autres groupes.

En allemand, de tels effets se font sentir en troisième année, et s'affirment dans la quatrième. Les élèves qui reçoivent un enseignement coordonné affichent de meilleures performances, notamment en ce qui concerne la longueur du texte et la diversité du vocabulaire.

---

## 6. Conclusion

L'état actuel de la recherche n'est pas satisfaisant. Deux résultats ne sont plus à discuter : (1) l'enseignement de la langue d'origine favorise l'acquisition de la langue d'origine ; (2) cet enseignement n'a aucun effet négatif sur l'apprentissage de l'allemand. Mais la situation est si ouverte et incertaine qu'elle n'offre aucune orientation pour mener une action pédagogique ; (3) par conséquent, l'effet sans nul doute bénéfique de l'enseignement de la langue d'origine sur l'apprentissage de l'allemand et sur d'autres performances scolaires ne peut être prouvé.

**À l'avenir, il serait important d'identifier les effets possibles d'une manière plus différenciée et d'explorer les conditions dans lesquelles ceux-ci peuvent avoir lieu. De nombreuses compétences linguistiques et culturelles comme de multiples questions sociales, institutionnelles et personnelles entrent ici en ligne de compte.**

Le peu de résultats suggère que les compétences textuelles en plusieurs langues, et la capacité d'apprendre d'autres langues, pourraient être des objets de recherche pertinents et que la proximité ou la distance entre l'enseignement de la langue d'origine et le « fonctionnement normal » de l'école devrait être pris en compte comme un important facteur d'influence.

## Indications bibliographiques

- Caprez-Krompæk, Edina (2010): Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung. Münster u. a.: Waxmann.
- DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim und Basel: Beltz.
- Dollmann, Jörg; Cornelia Kristen (2010): Herkunftssprache als Ressource für den Schulerfolg? Das Beispiel türkischer Grundschulkinde. Zeitschrift für Pädagogik, 56, 55. Beiheft, pp. 123–146.
- Esser, Hartmut (2006): Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt/New York: Campus.
- Grooms, Andrea Morris (2011): Bilingual Education in the United States. An Analysis of the Convergence of Policy, Theory and Research, Diss., Pittsburgh: University of Pittsburgh.
- Hopf, Diether (2005): Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern: Zeitschrift für Pädagogik, 51 (2), pp. 236–251.
- Hopf, Diether (2011): Schulleistungen mehrsprachiger Kinder: Zum Stand der Forschung. In: Sabine Hornberg; Renate Valtin (Hrsg.): Mehrsprachigkeit. Chance oder Hürde beim Schriftspracherwerb? Empirische Befunde und Beispiele guter Praxis. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, pp. 12–31.
- Moser, Urs; Nicole Bayer; Verena Tunger (2010): Erstsprachförderung bei Migrantenkindern in Kindergärten. Wirkungen auf phonologische Bewusstheit, Wortschatz sowie Buchstabenkenntnis und erstes Lesen in der Erst- und Zweitsprache. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13, S. 631–648.
- Reich, Hans H. (2011): Schriftsprachliche Fähigkeiten türkisch-deutscher Grundschulinnen und Grundschüler in Köln. Ein Untersuchungsbericht. Köln: Bezirksregierung.
- Reich, Hans H. (2016): Deutschförderung, Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht, Koordinierte Alphabetisierung – Auswirkungen unterschiedlicher Sprachförderkonzepte auf die Fähigkeiten des Schreibens in zwei Sprachen. Eine Untersuchung mit türkisch-deutschen Grundschulern und Grundschulinnen in Köln. In: Peter Rosenberg; Christoph Schroeder (Hrsg.): Mehrsprachigkeit als Ressource. Berlin: de Gruyter (erscheint voraussichtlich im Sommer 2016).
- Söhn, Janina (2005): Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg (= AKI-Forschungsbilanz 2). Berlin: Wissenschaftszentrum für Sozialforschung.

### Remarque préliminaire

Au lieu des contributions tirées de l'expérience de l'enseignement LCO, la partie pratique du présent chapitre est consacrée au rapport d'un projet de recherche concret sur cet enseignement en Suisse alémanique.

### L'enseignement de la langue et de la culture d'origine sur le devant de la scène. Résultats du projet de recherche : « Développement des langues première et seconde dans un contexte interculturel »

Edina Krompàk

L'enseignement de la langue maternelle, ou enseignement de la langue et de la culture d'origine (enseignement LCO ou ELCO ; HSK en Suisse alémanique pour « *Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur* ») est souvent au cœur des discussions relatives à la politique éducative. D'une part, l'offre d'un enseignement LCO est expressément recommandée par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP/EDK), d'autre part son soutien financier est rendu possible par l'article 16 de la loi suisse sur les langues visant à « favoriser la connaissance par les allophones de leur langue première ». D'autre part, la promotion institutionnelle de la langue maternelle est soumise à une pression constante de légitimité (Krompàk, 2015 ; cf. aussi Reich, chapitre 15 A). Le principal argument en faveur de sa légitimité repose sur l'hypothèse que la promotion de la langue première favorise le développement de la langue seconde. Derrière cette supposition se cache « l'hypothèse d'interdépendance » de Cummins (1981), souvent utilisée comme point de départ pour des études empiriques sur les effets de la langue première et de la langue seconde.

### Principes théoriques du projet de recherche

Le projet de recherche « Développement des langues première et seconde dans un contexte interculturel » (Caprez-Krompàk, 2010) s'est fixé pour objectif d'effectuer des recherches sur les cours LCO (appelés HSK

en Suisse alémanique), peu étudiés jusqu'alors, et d'acquérir de meilleures connaissances sur le développement linguistique des enfants issus de la migration. L'étude s'est concentrée sur les questions suivantes : en quoi suivre un cours LCO influe-t-il le développement des compétences linguistiques dans les langues première et seconde ? Quelles conditions caractérisent les cours LCO suisses ? Les constats sur l'échec scolaire des enfants et des jeunes issus de l'immigration ont constitué le fondement théorique de l'étude ainsi que « l'hypothèse d'interdépendance » de Cummins (1981). Cette dernière implique essentiellement qu'il existe une corrélation positive entre le développement des langues première et seconde. La citation originale énonce deux conditions préalables déterminantes pour cette interdépendance, à savoir la promotion égale des deux langues et une motivation appropriée, ce qui complique l'examen empirique de l'hypothèse. En rapport avec l'hypothèse, on affirme qu'un niveau exigeant dans la langue seconde ne peut être atteint que si la première est proportionnellement bien développée. Cette supposition dérive de « l'hypothèse des seuils de compétence linguistique » de Cummins (1984)\*, laquelle a ensuite été remise en question de façon critique par l'auteur lui-même (Cummins, 2000), et ne correspond plus aux résultats des recherches linguistiques les plus récentes. Contrairement à « l'hypothèse des seuils », l'acquisition d'une langue n'est pas considérée comme un processus fonctionnant par étapes, mais comme un modèle au développement dynamique (Herdina & Jessner, 2000). Le concept de translinguisme (García, 2009) met également en évidence l'acquisition dynamique des langues et souligne qu'il n'existe pas de frontières claires entre les langues pour les personnes bilingues et plurilingues.

\*) « L'hypothèse des seuils de compétences linguistiques » selon Cummins (1984) suppose que le développement du langage dans les langues première et seconde se déroule sur trois niveaux seuils. En dessous du seuil le plus bas se trouve le « sémilinguisme » (incapacité à bien s'exprimer dans une langue ou dans l'autre), qui indique une faible compétence linguistique et a des effets cognitifs négatifs. Le « bilinguisme dominant », dans lequel l'une des deux langues est maîtrisée à un niveau élevé, ne présente aucun effet positif ou négatif. Le « bilinguisme additif » est un niveau élevé de compétences linguistiques dans la première et la deuxième langue. Ce seuil supérieur influe positivement sur le développement cognitif (Caprez-Krompàk, 2010).

## Principaux résultats de l'étude

Afin d'obtenir une image différenciée de l'enseignement LCO (HSK en Suisse allemande), l'étude repose sur un plan de recherche prenant en compte divers domaines, tels que le « niveau individuel », le « niveau parental » et le « niveau de l'école ».

Pour le « niveau individuel », des élèves de quatrième et de cinquième années albanophones et turcophones ont été soumis à deux reprises au test C, dans les langues première et seconde. Lors du premier test, le groupe bénéficiant de l'enseignement LCO était composé de 126 élèves et le groupe ne suivant pas les cours LCO de 55 élèves. Le deuxième test a porté sur 80 enfants avec et 46 enfants sans enseignement LCO. En tant que variables de contrôle, la motivation pour l'apprentissage des langues, le statut socio-économique des parents, leurs attitudes linguistiques et culturelles et leur soutien à l'apprentissage des langues ont été inclus dans l'analyse. La principale conclusion de cette étude longitudinale était que la fréquentation d'un cours LCO, compte tenu des variables de contrôle, avait eu une influence positive sur l'acquisition de la langue première (l'albanais). Toutefois, en raison du nombre inférieur de participants dans le groupe témoin d'enfants turcophones sans LCO, l'analyse des tests C turcs a dû être abandonnée.

La fréquentation d'un cours LCO ainsi que le soutien parental ont eu une influence positive sur l'acquisition de la langue albanaise chez les personnes ayant passé le test ; l'apprentissage de l'allemand en tant que langue seconde a montré un développement parallèle des deux groupes, les enfants avec des cours LCO ayant obtenu des résultats nettement meilleurs que les enfants sans cours LCO aux deux étapes de l'analyse. Toutefois, cette différence n'a pas pu être prouvée par l'effet positif de l'enseignement LCO. Les variables de contrôle telles que le statut socio-économique des parents et la motivation n'ont pas eu d'influence significative sur le développement des compétences linguistiques en allemand. Les performances linguistiques en allemand lors de la deuxième analyse s'expliquent exclusivement par les performances linguistiques lors de la première analyse.

En résumé, on peut conclure que la promotion institutionnalisée de la langue première, même si elle n'a lieu qu'une fois par semaine, a une influence positive sur la langue première et n'affecte pas la promotion de la seconde. Les résultats montrent même une tendance à des répercussions positives sur les compétences linguistiques générales, dont la langue seconde (l'allemand) bénéficie également.

Au « niveau parental », à la lumière des résultats de l'analyse quantitative de 111 questionnaires parentaux, il est avéré que le soutien parental joue un rôle important dans le développement du langage, mais qu'il n'est pas le seul. Il est apparu que la promotion de la langue première reposait sur des modèles différents : alors que les mères communiquaient beaucoup

plus souvent avec leurs enfants dans leur langue maternelle, l'échange entre le père et l'enfant se caractérisait par une alternance des langues (*code-switching*) (cf. Schader, 2006). L'analyse des données qualitatives a souligné l'importance des attitudes parentales pour la promotion linguistique. Les parents dont les enfants fréquentaient les cours LCO ont souligné l'importance de la promotion de la langue première, du plurilinguisme et de la connaissance du pays d'origine des parents ainsi que l'intégration dans la société suisse.

Au « niveau de l'école », les principaux résultats de l'analyse quantitative menée auprès de 338 enseignants LCO en Suisse alémanique ont montré un manque d'intégration des cours LCO à l'enseignement ordinaire et, partant, une collaboration presque inexistante avec les enseignants suisses, ainsi qu'une incertitude concernant le financement des cours LCO : ceux-ci sont en effet financés d'une part par les parents, d'autre part par les consulats et ambassades, et dans certains cas par les cantons ou la ville (cf. chapitre 1 A.3 du présent volume). Par conséquent, il existe de grandes disparités de salaires, et des conditions de travail précaires.

Un autre résultat concerne le manque de formation initiale et continue des enseignants LCO (cf. chapitre 14). Bien que la majorité des personnes interrogées aient fait des études supérieures dans le pays d'origine, un peu moins de 50% ont une formation d'enseignant de langues. La participation aux programmes de formation continue est freinée par le financement (dans de nombreux cas, les enseignants LCO doivent eux-mêmes en supporter les coûts) et les heures de travail. En matière de promotion du bilinguisme, un tableau unilatéral a été dressé, à savoir que l'objectif principal des enseignants LCO interrogés était exclusivement de promouvoir la langue première et de transmettre des connaissances sur leur pays d'origine respectif.

## Résumé et perspectives

On peut donc conclure que « l'hypothèse d'interdépendance » a apporté une contribution importante à la perception différenciée des compétences linguistiques des enfants bilingues. Toutefois, celle-ci n'a pas permis d'apporter une légitimation à l'enseignement LCO. D'une part, en raison des conditions énoncées, il est difficile de vérifier l'hypothèse de manière empirique ; d'autre part, l'argumentation en faveur de la promotion de la langue première devrait prendre une orientation différente, c'est-à-dire reconnaître le plurilinguisme individuel et social comme la normalité, le promouvoir et le valoriser (indépendamment d'un effet attendu sur la langue seconde).

Il serait souhaitable que la promotion institutionnelle des langues premières par l'intermédiaire de l'enseignement LCO soit élargie et optimisée dans les domaines de « l'intégration » et de la « formation initiale et continue des enseignants LCO ». De plus, la question du bilinguisme, du plurilinguisme et du translinguisme (García, 2009) devrait jouer un rôle important eu égard à l'hétérogénéité de la formation des enseignants. En outre, il est nécessaire de mener des recherches sur les diverses pratiques linguistiques des enfants et des adolescents plurilingues, tant au sein de la famille que dans les institutions scolaires. Compte tenu des mesures mentionnées ci-dessus, la diversité linguistique du XXI<sup>e</sup> siècle pourrait et devrait de plus en plus être considérée et vécue comme une ressource importante par tous les acteurs du système éducatif.

## Indications bibliographiques

- Caprez-Krompàk, Edina (2010): Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung. Münster: Waxmann.
- Caprez-Krompàk, Edina (2011): Was bringt der HSK-Unterricht für die Sprachentwicklung? *vpad bildungspolitik*, 174, pp. 9–11.
- Cummins, Jim (1981): The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. In: California State Department of Education (ed.): *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, pp. 3–49.
- Cummins, Jim (1984): *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim (2000): *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- García, Ofelia (2009): *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. West-Sussex: Wiley-Blackwell.
- Herdina, Philip; Ulrike Jessner (2000): The Dynamics of Third Language Acquisition. In: Jasone Cenoz; Ulrike Jessner (eds.): *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 84–98.
- Krompàk, Edina (2015): Herkunftssprachlicher Unterricht. Ein Begriff im Wandel. In: Rudolf Leiprecht; Anja Steinbach (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Bd 2: Sprache – Rassismus – Professionalität*. Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag, pp. 64–83.
- Schader, Basil (Hrsg.) (2006): *Albanischsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz. Hintergründe, sprach- und schulbezogene Untersuchungen*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

# 15C Pistes pour la réflexion, la discussion et l'approfondissement

---

1. Où percevez-vous personnellement – indépendamment de tous les résultats de la recherche – les effets positifs de l'enseignement LCO (c'est-à-dire de votre enseignement !) sur vos élèves ? Veuillez formuler certains de ces points, les justifier et en discuter.
2. En quoi n'êtes-vous pas si sûr de l'efficacité et de l'utilité de l'enseignement LCO (ou de votre enseignement) là où vous l'exercez ? Pourquoi ? Veuillez formuler ces points, les expliquer et en discuter également.
3. Veuillez relire le chapitre 15 A.2 : « Recherches aux États-Unis ». Comment évaluez-vous personnellement l'effet de l'enseignement LCO sur la maîtrise de la langue première ou maternelle de vos élèves ?
4. Veuillez lire à nouveau le chapitre 15 A.2 concernant la question suivante : quels effets voyez-vous entre la fréquentation d'un cours LCO et la réussite au sein du système scolaire du pays d'immigration ? Selon vous, ces effets résultent-ils principalement de la fréquentation des cours LCO ou sont-ils liés au fait que ceux-ci sont fréquentés principalement par des enfants issus de familles dotées d'un bon niveau de formation (c'est-à-dire des enfants qui ont de toute façon de bonnes perspectives à l'école) ?
5. Dans le chapitre 15 A.4, la position de Hartmut Esser est exposée de manière critique. Il affirme que les connaissances dans la langue première ou maternelle ne jouent aucun rôle dans la réussite scolaire, en contexte de migration ; ce qui est décisif, ce sont les compétences dans la langue du pays d'immigration. Qu'en pensez-vous ? Que pourrait-on opposer à la thèse d'Esser ou dans quelle mesure faudrait-il la compléter ?
6. Le chapitre 15 A.5 montre qu'une meilleure coordination entre les cours LCO et l'enseignement ordinaire serait la bienvenue, y compris concernant les performances des élèves LCO. Avez-vous une expérience personnelle en la matière et/ou quels sont vos espoirs et désirs ?
7. Au chapitre 15 B, Edina Krompæk présente les principaux résultats de son projet de recherche sur l'enseignement LCO en Suisse alémanique et évoque des perspectives. En quoi ces idées et perspectives correspondent-elles aux vôtres ? Quelles sont les différences entre les deux qui pourraient être liées à la situation particulière du pays où vous vivez et enseignez actuellement ?
8. Concernant le thème de ce chapitre : études sur l'efficacité de l'enseignement de la langue et de la culture d'origine : état de la recherche, problèmes, besoins, que conviendrait-il selon vous de prendre en compte pour mener, dans le pays où vous vivez et travaillez, une étude et une recherche approfondies concernant l'enseignement LCO en termes d'efficacité et de moyens à mettre en place pour l'améliorer ?



# Conclusion : vers un enseignement LCO optimal faisant partie d'une nouvelle culture de l'éducation linguistique – projection dans l'avenir

Ingrid Gogolin

## Remarque préliminaire

Dans les différentes contributions à ce manuel, les arguments et les exemples en faveur d'un bon enseignement de la langue et de la culture d'origine sont présentés à de nombreuses reprises et sous des angles différents. Elles présentent, d'une part, les conditions-cadres d'un bon enseignement, telles que sa place dans le système éducatif, l'équipement matériel ou les qualifications des enseignants ; d'autre part, elles décrivent les contenus et les caractéristiques du processus d'enseignement, c'est-à-dire les principes pour concevoir un bon enseignement. Si les bonnes idées rassemblées dans ce manuel pouvaient être mises en pratique dans chacun de ces domaines, il en résulterait très probablement un enseignement optimal de la langue d'origine.

Celui-ci occuperait une place naturelle au sein du système éducatif et contribuerait à la réalisation d'objectifs éducatifs universellement reconnus. Les compétences acquises dans le cadre de ces cours possèderaient une valeur éducative générale. Les enseignants seraient formés de manière optimale et disposeraient de formations complémentaires. Ils bénéficieraient d'une égalité sur le papier avec les autres enseignants, et auraient les mêmes droits et devoirs. L'enseignement de la langue et de la culture d'origine décrit dans ce manuel n'existant qu'au sein de sociétés d'immigration linguistiquement et culturellement hétérogènes, ses objectifs et ceux des enseignants qui le mettent en pratique sont de permettre aux élèves d'acquérir les compétences linguistiques dont ils ont besoin pour mener une vie autonome et responsable, dans un environnement linguistique complexe, hétérogène et en rapide évolution. L'enseignement de la langue et de la culture d'origine fait ici partie de l'ensemble des cours de langues proposés dans un système éducatif ; il est plus authentique et égalitaire, tout en restant engagé dans un même objectif éducatif général. Ainsi, il sera « réussi » selon les principes décrits par Andreas et Tuyet Helmke au chapitre 3 de ce manuel.

Dans ce qui suit, j'aimerais illustrer certains aspects de ma vision d'un enseignement optimal de la langue et de la culture d'origine.

## 1. Un enseignement LCO optimal favorise l'aptitude au plurilinguisme

Les questions relatives à la fonction, à la valeur et à la forme d'un enseignement optimal de la langue et de la culture d'origine ne peuvent trouver de réponses qu'à une plus grande échelle tenant compte des défis sociaux, économiques, techniques et culturels auxquels les écoles et les offres éducatives parascolaires seront confrontées au XXI<sup>e</sup> siècle. Après tout, une des tâches essentielles de l'éducation scolaire (et ce n'est pas seulement à cette dernière qu'elle incombe !) ne consiste-t-elle pas à donner aux enfants et aux jeunes les compétences nécessaires pour s'affirmer et vivre de façon responsable dans les conditions qui prévau-dront dans un avenir prévisible ? La mondialisation, la mobilité internationale et les migrations sont des défis majeurs auxquels les systèmes éducatifs doivent faire face dès aujourd'hui et dans un futur proche. Ces évolutions ne peuvent plus être inversées, au contraire, il faut s'attendre à ce qu'elles s'intensifient. Il en résulte une hétérogénéité sociale et économique, linguistique et culturelle croissante dans l'environnement quotidien de chacun, et ce presque partout dans le monde. L'une des compétences que les systèmes éducatifs du XXI<sup>e</sup> siècle doivent initier pour permettre à tous de comprendre ce nouveau contexte et d'y avoir sa place, c'est celle de la « communication globale » (Griffin et al., 2012). Ce qui peut se traduire de la façon suivante : l'aptitude à se comporter de manière compétente dans des configurations linguistiques différentes, souvent aussi dans des situations d'incertitudes linguistiques ou, pour être concis, l'aptitude au plurilinguisme.

**L'aptitude au plurilinguisme consiste à disposer – de manière plus ou moins maîtrisée – de plus d'une seule langue. En même temps, elle réside dans la capacité à communiquer dans des situations linguistiques différentes. La possibilité de s'exprimer en plusieurs langues inclut donc une sensibilité et une flexibilité linguistiques, ainsi qu'une disposition à trouver les moyens de se faire comprendre même quand on ne maîtrise pas soi-même, ou seulement de manière rudimentaire, la langue ou les langues dans lesquelles on souhaite échanger.**

Nul doute qu'à l'avenir le plurilinguisme déterminera progressivement le quotidien linguistique, notamment en régions urbaines. Nous avons peu de connaissances solides sur la composition linguistique des populations dans les pays européens, il n'y a guère de données fiables à ce sujet. Contrairement à certains pays d'immigration « classiques » (comme les États-Unis, le Canada ou l'Australie), des statistiques linguistiques équivalentes n'ont pas été réalisées en Europe. Certaines études individuelles montrent cependant que la coexistence de langues différentes au sein des grandes villes européennes ne diffère guère de ce que l'on trouve traditionnellement dans les pays d'immigration classiques (Gogolin, 2010). Il peut en effet exister plusieurs centaines de langues en usage parmi les habitants d'une grande ville.

Comme l'on peut à tout moment et partout rencontrer une multitude de langues diverses, l'aptitude au plurilinguisme permet de conserver une relation calme et détendue avec autrui. Le plurilinguisme représente à la fois notre présent et notre avenir, aussi, plus nous l'acceptons (et dans le meilleur des cas, l'aimons), plus il nous sera facile de nous y adapter.

L'aptitude au plurilinguisme, c'est ce que les écoles et autres institutions éducatives doivent s'efforcer d'offrir aux jeunes qui leur sont confiés, pour leur permettre de faire face aux exigences linguistiques du XXI<sup>e</sup> siècle. Ce défi se pose également à tout organisme éducatif qui contribue à l'enseignement des langues, parallèlement au système scolaire officiel, et vaut pour n'importe quel type d'enseignement des langues : celui de la langue en usage à l'école et dans la salle de classe, celui des langues étrangères et de la langue d'origine.

**Un enseignement optimal dans la langue et la culture d'origine aide les élèves à acquérir la capacité de parler plusieurs langues.**

## 2. Le plurilinguisme comme ressource

Les enfants et les jeunes qui ont, chaque jour, vécu activement dans deux langues ou plus dès leur plus jeune âge présentent de très bonnes dispositions au plurilinguisme. Grandir dans deux langues ou plus est une merveilleuse façon de développer les compétences de base nécessaires à l'acquisition d'autres langues. Les enfants qui évoluent dans un univers bilingue ou plurilingue possèdent, par rapport aux enfants monolingues, un avantage considérable dans leur réflexion sur le langage. Par exemple, ils peuvent de manière plus précoce établir la distinction entre la forme du propos tenu et son contenu. Il s'agit là d'une performance intellectuelle particulière. Les capacités cognitives sont donc entraînées, ce qui inclut la connaissance du langage et de son fonctionnement, la sensibilité aux fonctions et aux effets des différentes formes d'expression, et la capacité de choisir la forme d'expression la plus appropriée parmi plusieurs disponibles. On parle alors de « capacités métalinguistiques ».

Des études scientifiques ont montré que les enfants qui grandissent dans deux langues ou plus présentent ces avantages lorsqu'ils entrent dans les établissements scolaires. Ces études portaient sur une catégorie d'âge comprise entre quatre et six ou sept ans (Bialystok et Poarch, 2014). Il est particulièrement important pour l'apprentissage scolaire que ce capital s'accompagne d'opportunités de transfert positif – c'est-à-dire le transfert des connaissances de base acquises une première fois dans une langue vers une autre langue. Un enfant n'a pas besoin d'apprendre pour chaque langue qu'on décrit différemment un événement appartenant au passé et un événement relevant du futur. Ce qu'il y a de nouveau à apprendre, ce sont uniquement les structures de surface grâce auxquelles le passé ou l'avenir sont exprimés dans les différentes langues.

**Le fait de grandir et de vivre dans plusieurs langues présente des avantages pour le développement intellectuel des enfants et prédispose favorablement à la poursuite de l'apprentissage – et pas seulement sur le plan linguistique. Tout enseignement de langue doit donc s'efforcer de tenir compte de ces bonnes conditions préalables et contribuer à leur développement ultérieur.**

Rien ne garantit que les enfants cultivent leur prédisposition favorable à l'apprentissage des langues, et à l'apprentissage en général, tout au long de leur cursus scolaire. Il convient donc de les encourager à utiliser activement leurs compétences à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école, et de leur fournir un soutien systématique pour les développer. À cet effet, il faut toujours avoir en tête leur potentiel en termes de compétences et connaissances bilingues ou plurilingues lesquelles, il faut s'y attendre, ne seront pas « parfaites », surtout dans le contexte de l'enseignement de la langue

et de la culture d'origine. Les capacités acquises par les élèves dans leur vie privée sont façonnées de manière très différente et varient considérablement selon les circonstances dans lesquelles elles sont assimilées. Cette hétérogénéité est présentée de façon détaillée dans différents chapitres de ce manuel, et l'on ne peut nier qu'elle constitue un obstacle à l'enseignement. Néanmoins, c'est ce qui servira de base à un apprentissage plus large et au développement linguistique.

Un enseignement optimal de la langue et de la culture d'origine ne se focalisera pas sur les faiblesses des élèves, c'est-à-dire sur ce qu'ils ne savent pas faire ou font mal ; bien au contraire, une attention particulière sera portée aux compétences et expériences existantes. Cet apprentissage, de par sa conception, permet aux élèves de puiser dans les compétences et connaissances linguistiques qu'ils possèdent déjà (et pas seulement celles qui relèvent de leur langue d'origine) et leur ouvre la voie pour l'acquisition d'autres connaissances. Ce principe, qui découle des découvertes de Lew Wygotski (Wygotski, 1964) sur la psychologie du développement, permet aux élèves de bâtir la suite de leur apprentissage sur des bases de plus en plus solides. La reconnaissance de leurs performances et connaissances leur fournit également l'occasion de comprendre qu'ils sont des apprenants compétents ce qui est un préalable déterminant à tout apprentissage réussi.

**Dans un enseignement optimal de la langue et de la culture d'origine, les expériences et capacités linguistiques apportées par les élèves sont utilisées comme ressources pour la poursuite de l'apprentissage et, à cet effet, on encourage les élèves à se considérer comme des apprenants compétents.**

Les compétences métalinguistiques acquises dans la vie quotidienne font partie des ressources particulières des enfants ou des jeunes qui évoluent dans deux langues ou plus. Cependant, pour que celles-ci ne stagnent pas et ne s'atrophient pas, mais se développent autant que possible, ils ont besoin d'un accompagnement avisé, durant la leçon. L'objectif est de leur apprendre à exploiter ces aptitudes de manière de plus en plus consciente et stratégique – à la fois pour l'acquisition de la langue et dans l'utilisation quotidienne de celle-ci. Ces compétences sont soutenues par l'intégration explicite, au processus d'enseignement, de la pratique métalinguistique. La principale finalité sera d'encourager systématiquement les élèves à comparer les langues et les variétés dans lesquelles ils vivent. Cela peut survenir à tous les niveaux linguistiques : la prononciation, par exemple la relation entre les symboles phonétiques et les caractères écrits (pour un meilleur apprentissage orthographique), les principes grammaticaux de construction des langues (en vue du développement morphosyntaxique), les significations sonores des mots ou expressions (afin d'encourager le développement pragmatique et les capacités métaphoriques) ou les expressions du visage et le langage corporel (car là encore, les significations

ne sont en rien universelles, mais liées aux traditions et habitudes linguistiques et culturelles). L'intégration systématique de l'apprentissage des langues par la comparaison dans les cours LCO constitue une partie de l'activation cognitive propre à cet enseignement et se trouve au cœur d'un apprentissage efficace (cf. Helmke et Helmke dans ce volume, chap.3 A.2.2).

**Pour un enseignement optimal de la langue et de la culture d'origine, l'apprentissage des langues par la comparaison est systématiquement utilisé comme moyen d'activation cognitive. La base de cette démarche est l'expérience du monde qu'apporte chaque élève par les compétences et connaissances linguistiques qui lui sont propres.**

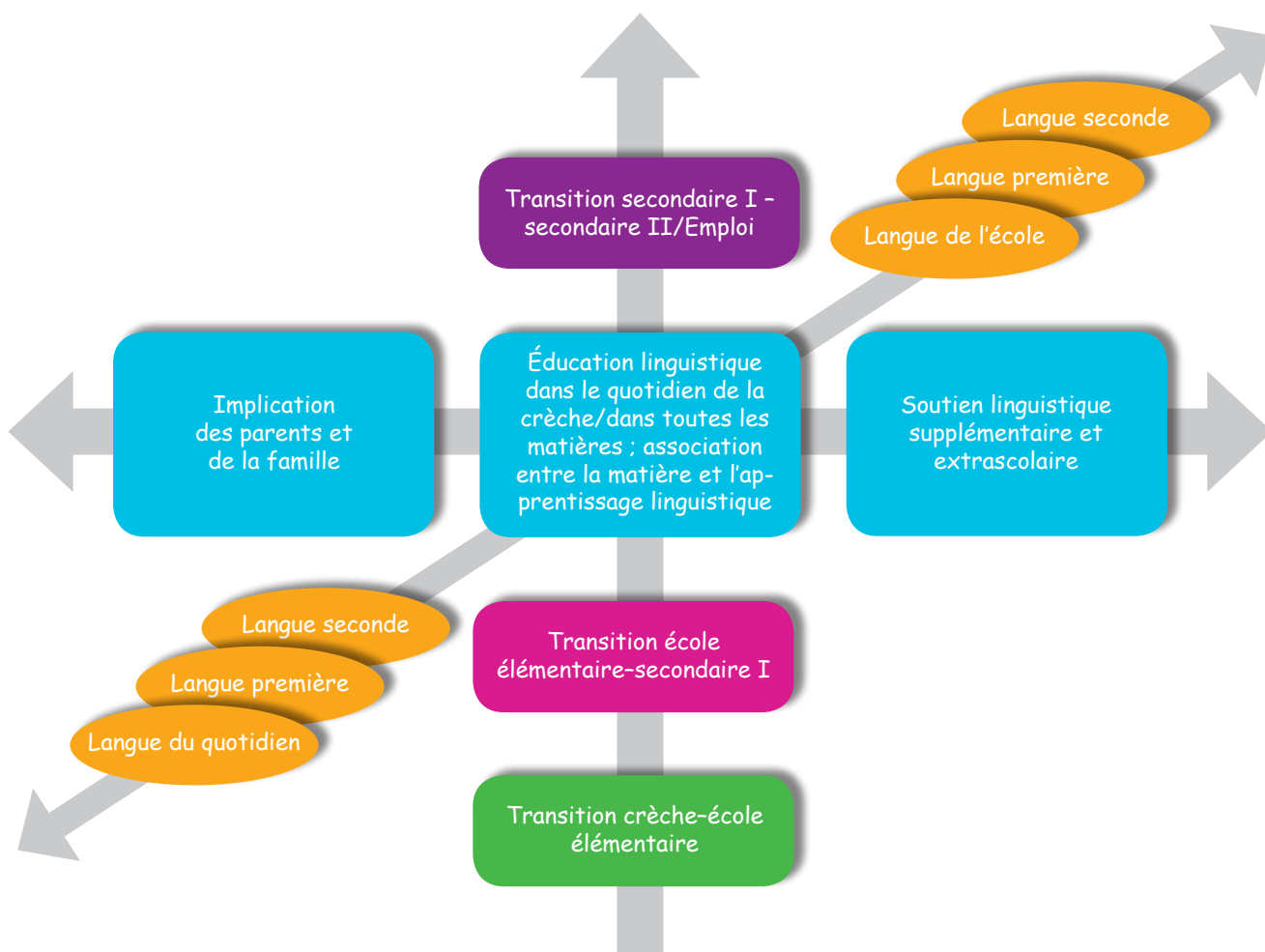
---

### **3. L'enseignement de la langue et de la culture d'origine comme élément d'une éducation linguistique continue**

Un enseignement de la langue et de la culture d'origine aidant les élèves à acquérir les compétences linguistiques du XXI<sup>e</sup> siècle constitue sans conteste un élément officiellement et publiquement reconnu du système éducatif auquel il est intégré. Cette intégration peut s'effectuer via des formes organisationnelles très différentes – il ne sera pas toujours possible de répondre aux besoins par une structure standard, étant donné le nombre de langues susceptibles d'être présentes dans un établissement scolaire par l'intermédiaire des élèves. Il s'agit plutôt de créer des possibilités d'intégration des langues à la vie scolaire ordinaire et de leur donner une légitimité.

Dans le cadre du programme modèle *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund/ FörMig* (« Promotion des enfants et des jeunes issus de l'immigration »), un exemple référence a été élaboré en vue de cette intégration : le modèle de l'éducation linguistique continue (Gogolin et al., 2011a). Il a pour objectif d'ouvrir la voie à une « nouvelle culture de l'éducation linguistique », capable de répondre avec discernement aux défis de la diversité linguistique et culturelle.

La notion d'éducation linguistique a été choisie pour montrer qu'il ne s'agit pas de prendre des mesures ponctuelles et isolées, comme pour un projet d'enseignement donné, au cours d'une année scolaire. Il faudra au contraire veiller à ce que l'ensemble des leçons soit propice à une formation linguistique et établir un climat attentif et bienveillant, perceptible dans toute l'école. L'objectif est de prouver que le processus linguistique constitue un élément fondamental, au même titre que tous les processus d'apprentissage. Les objets d'apprentissage sont d'ailleurs principalement présentés sous une forme linguistique, par un procédé identique, quel que soit le type de leçon. L'ac-



Le modèle Förmig de l'éducation linguistique continue

quisition des connaissances passe principalement par le langage, tout comme le contrôle et l'évaluation des réussites en matière d'acquisition des connaissances sont en général fondés sur la langue. Le modèle de l'éducation linguistique continue attire l'attention sur cet aspect présent dans tout processus éducatif, et insiste pour que l'enseignement fournisse ce que l'on attend des apprenants en termes de compétences et de connaissances linguistiques.

Le concept de continuité se réfère aux trois dimensions du modèle indiquées sur le schéma ci-après.

#### 1. La dimension de la biographie éducative

Elle souligne le fait que les exigences en matière de compétences linguistiques et de connaissances évoluent tout au long de la biographie éducative. Ainsi, le répertoire linguistique nécessaire pour accéder à un poème surréaliste d'Orhan Veli ne peut pas être transmis de manière significative dans un enseignement linguistique de niveau élémentaire – il faut plutôt l'étudier lorsque les apprenants ont la maturité pour traiter ce sujet.

#### 2. La dimension coopérative

Cela renvoie au fait qu'il n'appartient pas à une seule leçon de fournir les connaissances et les compétences linguistiques dont les enfants et les jeunes ont besoin pour faire face aux exigences éducatives durant toute leur biographie scolaire. Au contraire, chaque leçon y contribue de manière spécifique, en s'adaptant à la matière enseignée. Plus les participants s'accordent sur les parcours à accomplir et les objectifs à atteindre ainsi que sur la part respective de chacun dans l'éducation linguistique, plus grandes sont les chances de réussite d'un processus d'acquisition pour les apprenants. Cela justifie le postulat de la coopération : un processus éducatif efficace peut en effet voir le jour si toutes les personnes concernées contribuent de façon concertée à l'éducation linguistique, tout en se répartissant le travail.

### 3. La dimension du développement linguistique

Cela suppose qu'il incombe à l'enseignement de créer des passerelles entre d'une part les expériences acquises dans la pratique quotidienne de la langue et d'autre part les exigences linguistiques qui doivent être satisfaites pour le succès du processus éducatif. Pour l'essentiel, la pratique quotidienne de la langue se fait oralement, souvent dans des variantes dialectales ou sociales ; tel est donc le contexte auquel les enseignants peuvent s'attendre dans leurs classes. Les exigences linguistiques en matière d'éducation, en revanche, suivent habituellement les principes de l'usage de la langue écrite. Une transmission de l'art de lire et d'écrire, un accès au monde de l'écrit, telle est la tâche explicite du système éducatif. C'est ce qu'on appelle l'éducation linguistique continue dans cette dimension : construire des passerelles entre les expériences linguistiques faites en dehors du système éducatif et les exigences du système lui-même – de l'utilisation quotidienne de la langue au langage éducatif ; du plurilinguisme de la vie quotidienne au plurilinguisme éducatif (voir aussi chapitre 8 A).

Il n'existe pas de recette miracle pour mettre en pratique le modèle de l'éducation linguistique continue. Il convient plutôt de s'adapter aux conditions de fonctionnement de l'établissement. En ce qui concerne l'enseignement de la langue et de la culture d'origine, il est évident que dans une communauté scolaire où les apprenants ont un éventail restreint de langues d'origine, le travail à accomplir sera différent de celui des écoles fréquentées par des enfants comptabilisant vingt ou trente langues d'origine différentes. Dans le cadre du programme modèle FörMig, nous avons rassemblé et documenté les expériences relatives à l'élaboration d'offres éducatives adaptées à chaque situation – elles ne peuvent certes pas être « réservées » comme telles, mais elles offrent des conseils et indications utiles (cf. par exemple Gogolin et al., 2011b, ou les nombreuses suggestions sur le site Web [www.foermig.uni-hamburg.de](http://www.foermig.uni-hamburg.de)).

### 4. Exemples d'un enseignement LCO optimal

En guise de conclusion, j'aimerais présenter deux exemples dans lesquels on peut identifier des idées développées ci-dessus en termes d'enseignement LCO optimal. Tous deux sont issus d'une expérience réelle, et sont donc une sorte d'utopie incarnée.

#### Alphabétisation selon un principe d'imbrication

Imaginons un enseignement LCO optimal dans une école primaire. Il fait partie de la vie quotidienne de l'école – il se déroule dans le cadre du programme scolaire ordinaire et les enseignants ont la possibilité de se consulter afin d'organiser les prochaines séquences d'enseignement dans un esprit de coopération. Le cours de langues a pour objectif de familiariser les élèves avec les premiers caractères d'écriture. La collaboration entre enseignants doit fournir aux enfants des stratégies de transfert dans l'apprentissage de l'écrit. Imaginez que dans cette communauté scolaire, il y ait différentes langues d'origine qui s'écrivent de manière variée.

**Dans cette configuration, il est recommandé de procéder selon un « principe d'imbrication<sup>5</sup> » pour l'alphabétisation et l'enseignement de la langue d'origine, tel que décrit dans la contribution de Hans Reich (chap. 5 A). Dans la langue d'enseignement commune à tous les enfants (pour notre exemple, la langue allemande), on présente tout d'abord la relation entre les symboles phonétiques et les caractères écrits à apprendre ; puis les caractères familiers sont repris dans les différentes langues d'origine et reliés aux formes de l'écrit appropriées pour chacune des langues.**

L'enseignement est conçu tout au long de la scolarité selon ce principe d'imbrication des possibilités d'apprentissage en allemand et dans les langues d'origine. Il se traduit par le fait que les enfants acquièrent un vocabulaire de base pertinent pour l'éducation dans les deux langues de manière comparative, qu'ils rencontrent des genres littéraires par le biais de la comparaison, ou qu'ils expérimentent, selon ce même mode, les fonctions des phénomènes syntaxiques comme différents principes de construction du langage respectif. De cette façon, un espace d'apprentissage spécifique se met en place pour chacune des langues impliquées, mais l'activation cognitive en classe se fonde sur un principe commun qui aide les enfants à développer des stratégies efficaces pour l'acquisition du langage et l'utilisation des ressources linguistiques.

<sup>5</sup> En allemand, on parle de *Reissverschlussprinzip*, ce qui signifie « principe de la fermeture éclair » (note de la traductrice).

## L'enseignement LCO comme introduction à une éducation linguistique continue

Les enfants et les adolescents qui suivent des cours de langue et culture d'origine ont le privilège de vivre dans deux langues ou plus. L'un des objectifs de l'enseignement LCO devrait être de permettre à la communauté des enseignants et des apprenants d'en tirer profit. Cela est réalisable en lançant des activités conjointes qui contribuent à ouvrir les yeux sur le plurilinguisme et ses avantages. C'est le cas, par exemple, d'un lycée de Saxe, land allemand où l'immigration est relativement faible, qui a participé au programme modèle FörMig. Dans cette école, seul l'enseignement LCO du russe est proposé, mais certains élèves ont d'autres langues d'origine. L'école présente fièrement son « profil plurilingue ». À cet effet, une activité a été ritualisée : au début de chaque année scolaire, une enquête est menée sur les expériences linguistiques des élèves qui entrent en 5<sup>e</sup> année (c'est-à-dire dans la première classe du gymnase/lycée). Ici, les enseignants d'allemand et de langue et culture d'origine travaillent ensemble. L'enquête est réalisée à l'aide de « portraits linguistiques », c'est-à-dire les contours d'une silhouette de fille ou de garçon, dans lesquels les enfants dessinent les langues qu'ils « possèdent » avec des couleurs (Gogolin & Neumann, 1991) ; voir la figure ci-après.



Grâce à ces portraits, notre école de Saxe peut mettre à jour « l'inventaire linguistique », que toute l'école fait régulièrement pour elle-même. Cependant, ces portraits servent en même temps de base pour aborder la question de l'auto-compréhension linguistique et promouvoir la sensibilisation aux langues auprès des enfants scolarisés. Cela peut se concrétiser, par exemple, par un travail commun des cours LCO, des cours d'allemand et des cours de langues étrangères sur des portfolios linguistiques qui enregistrent le développement du plurilinguisme chez chaque enfant (Direction de l'éducation du canton de Zurich, 2010).

Ce sont ces passerelles créées entre l'environnement linguistique des enfants et des jeunes, leur développement plurilingue favorisé par l'enseignement et les contributions à une « nouvelle culture de l'éducation aux langues », qui permettent d'optimiser l'enseignement de la langue et de la culture d'origine dans un environnement plurilingue.

## Indications bibliographiques

- Bialystok, Ellen; Gregory Poarch (2014): Language Experience Changes Language and Cognitive Ability. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (3), pp. 433–446.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.) (2010): Unterrichtsmaterialien und -ideen für die Arbeit mit dem Europäischen Sprachenportfolio. Unterstützungsmaterialien zur Einführung des Europäischen Sprachenportfolios ESP (Portfolio, ESP I, ESP II). Zürich.
- Gogolin, Ingrid (2010): Stichwort. Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (4), pp. 529–547.
- Gogolin, Ingrid; Ursula Neumann (1991): Sprache – Govor – Lingua – Language. *Sprachliches Handeln in der Grundschule. Die Grundschulzeitschrift*, 5 (43), pp. 6–13.
- Gogolin, Ingrid; Inci Dirim; Thorsten Klinger; Imke Lange; Drorit Lengyel; Ute Michel, et al. (2011a): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig). Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid; Imke Lange; Britta Hawighorst; Christiane Bainski; Andreas Heintze; Sabine Rutten; Wiebke Saalman, (2011b): Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Münster: Waxmann.
- Griffin, Patrick; Barry McGaw; Esther Care (eds.) (2012): *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Amsterdam: Springer.
- Wygotski, Lew Semjonowitsch (1964): *Denken und Sprechen*. (Übersetzung der russischen Originalausgabe von 1934 durch Gerhard Sewekow.) Berlin: Akademie-Verlag.

# Présentation des auteurs de la partie A

(Les informations sur les auteurs de la partie B figurent directement sous leurs propres contributions.)

**Regina Bühlmann**, Titulaire des diplômes d'enseignante de primaire et de formatrice pour adultes ; études de philosophie, allemand et histoire de l'art ; collaboratrice scientifique et déléguée aux questions de migration de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP/EDK). Publication sur l'enseignement LCO (avec Anja Giudici): *Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz* ; EDK 2014 (« L'enseignement de la langue et de la culture d'origine (LCO). Sélection de bonnes pratiques en Suisse »). Responsable de la banque de données LCO (voir : <http://www.edk.ch/dyn/19191.php>).

**Elfie Fleck**, M.A., formation comme enseignante d'anglais et de langues romanes, études d'allemand langue étrangère et seconde. Enseignante d'anglais dans des hautes écoles de formation générale jusqu'en 1992 ; depuis 1992, engagée dans le Département pour la migration et l'école au sein du ministère autrichien pour l'Éducation et les Femmes comme responsable de l'allemand langue seconde, l'enseignement de la langue maternelle, le plurilinguisme et la diversité culturelle.

**Elisabeth Furch**, Prof., Dr., enseigne à la Haute école pédagogique de Vienne et à l'Université de Vienne. Chercheuse, responsable et collaboratrice scientifique dans divers projets nationaux et internationaux. Principaux sujets de recherche : bilinguisme, acquisition de la langue seconde, méthodologie dans l'acquisition de la langue seconde, conscience culturelle. Coordinatrice de la formation : « Enseignement de la langue maternelle : enseigner la langue première dans un contexte de migration ».

**Nuhi Gashi**, M.A., études de langue et littérature albanaises ; formation d'enseignant ; enseignant et directeur d'école à Mramor/Kosova ; enseignant LCO à Berlin ; responsable de l'enseignement LCO d'albanais en Europe et à l'extérieur au sein du ministère de l'Éducation de la République du Kosovo. Organisateur des séminaires d'été annuels pour les enseignants LCO d'albanais ; collaborateur pour le nouveau manuel d'enseignement LCO d'albanais et dans divers autres projets internationaux de coopération.

**Anja Giudici**, M.A., Doctorante, collaboratrice scientifique et assistante à l'Institut des sciences de l'éducation de l'Université de Zurich. Ses domaines de recherche sont la politique de l'école et des langues. En 2014, elle a rédigé le rapport de l'EDK (CDIP) en collaboration avec Regina Bühlmann : *Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz* (« L'enseignement de la langue et de la culture d'origine (LCO). Sélection de bonnes pratiques en Suisse »).

**Ingrid Gogolin**, Prof., Dr., Dr. h.c. ; membre de l'équipe de direction du groupe « Diversity in Education Research (DivER)-Group » de l'Université de Hambourg. Formation comme enseignante et études de pédagogie ; doctorat et habilitation à l'Université de Hambourg ; Docteur *honoris causa* de l'Université technique de Dortmund. Co-coordinatrice du Centre national d'excellence « *Linguistic Diversity Management in Urban Areas (LiMA)* » (Gestion de la diversité linguistique en milieu urbain [LiMA]) de l'Université de Hambourg. Coordinatrice du programme national de recherche « Éducation linguistique et plurilinguisme ».

**Rolf Gollob**, Prof. Dr. h.c. ; Co-directeur du Centre des projets internationaux en éducation (IPE) de la Haute école pédagogique de Zurich. Études d'ethnologie à l'Université de Zurich. Principaux domaines de recherche : didactique, pédagogie interculturelle, démocratie et droits de l'homme (EDC/HRE – Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education [« Éducation à la citoyenneté démocratique et Éducation aux droits de l'homme »]). Depuis vingt ans, expert et auteur de matériel pédagogique pour le Conseil de l'Europe (Europe du Sud-Est et de l'Est).

**Andreas Helmke**, Prof., Dr. rer. nat., études de droit et de psychologie ; doctorat à l'Université de Constance ; habilitation LMU-Munich, jusqu'à la retraite : chaire de psychologie du développement à l'Université de Coblenze-Landau ; depuis: Université de Constance. Principaux domaines de recherche : éducation et enseignement. Conseiller auprès de divers ministères de la Culture et du ministère vietnamien de l'Éducation ; auteur du manuel standard *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität* (« Qualité de l'enseignement et professionnalisme de l'enseignant ») pour la formation des enseignants.

**Tuyet Helmke**, Dr. phil., Université de Constance Konstanz/AG, recherches empiriques en éducation ; auparavant enseignante à la HEP de Hanoi/Vietnam. Directrice de département du ministère vietnamien de l'Éducation. Doctorat à l'Université de Postdam ; chercheuse avancée dans le projet de recherche en éducation de KMK à l'Université de Coblenze-Landau, Département de psychologie ; coordination de la recherche en enseignement allemand-vietnamien dans les domaines de l'école et des hautes écoles. Principaux domaines de recherche : recherche en enseignement-apprentissage ; diagnostic pédagogique, santé des enseignants.

**Judith Hollenweger**, Prof. Dr. phil., études en sciences de l'éducation et psychologie. Professeure et responsable du programme « *Inklusive Bildung* » (Éducation inclusive) à la Haute école pédagogique de Zurich. Conseillère pour l'UNICEF et l'Organisation mondiale de la Santé, représentation de la Suisse dans l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et in-

clusive. Principaux domaines de recherche : diversité et inclusion, système de classification et d'indicateurs dans le domaine de la formation et du handicap, comparaison internationale de la pédagogie spécialisée.

**Edina Krompák**, Dr. phil., chercheuse en sciences de l'éducation. Études en Hongrie et en Suisse ; doctorat à l'Université de Zurich sur le sujet « Développement des langues première et seconde dans des contextes interculturels. Étude empirique sur l'influence de l'enseignement de la langue et de la culture d'origine (LCO) sur le développement des langues » ; enseignante à la Haute école pédagogique de la FHNW, principaux domaines de recherche : acquisition de la langue première et de la langue seconde, plurilinguisme ainsi que langue et identité.

**Sabina Larcher Klee**, Prof., Dr., chercheuse en sciences de l'éducation, vice-rectrice pour la formation continue et la recherche à la Haute école pédagogique de Zurich. Recherches et publications sur les problématiques du développement scolaire et professionnel.

**Dora Luginbühl**, Prof. lic. phil., enseignante à l'école primaire et chercheuse en sciences de l'éducation. Professeure de pédagogie spécialisée et de pédagogie interculturelle à la Haute école pédagogique de Thurgovie (PHTG) et vice-rectrice adjointe pour l'enseignement. Membre de du groupe d'experts sur la pédagogie interculturelle de la COHEP et de la Commission de l'éducation et de la migration du CDIP. En tant que responsable chargée de l'hétérogénéité à PHTG ces dernières années, elle s'est surtout occupée de la diversité culturelle dans la formation des enseignants.

**Xavier Monn**, Lic. phil., travaille depuis 2010 à l'Office de l'instruction publique de Thurgovie comme expert du développement scolaire. Auparavant, il a enseigné environ 20 ans à l'école primaire dans le canton de Zurich, puis a étudié la pédagogie, la pédagogie spécialisée ainsi que la littérature populaire et les médias à l'Université de Zurich.

**Claudia Neugebauer** Enseignante d'allemand langue seconde et membre du groupe de recherche : « Littéralité, motivation et apprentissage » à la Haute école pédagogique de Zurich. Elle est l'auteure de divers manuels scolaires destinés aux enfants et aux jeunes qui apprennent l'allemand comme langue seconde. Principaux domaines de recherche : projets d'enseignement et de développement scolaire dans les communautés et les quartiers avec une forte proportion d'enfants plurilingues ; coaching vidéo pour l'interaction entre spécialistes et enfants d'âge préscolaire.

**Claudio Nodari**, Prof. Dr. phil., dirige l'Institut pour la communication interculturelle ([www.iik.ch](http://www.iik.ch)) et enseigne la didactique de l'allemand langue seconde à la Haute école pédagogique de Zurich. Il est l'auteur de manuels et de programmes d'études pour l'allemand langue seconde et le responsable de diverses formations continues et projets visant à promouvoir les langues dans les écoles plurilingues.

**Selin Öndül**, Lic. phil. I, experte en intégration et QUIMS (Qualité dans les écoles multiculturelles) auprès de la commission scolaire de la ville de Zurich. Chercheuse en sciences de l'éducation et enseignante de mathématiques ; ancienne enseignante LCO. Projets et publications sur la coopération entre les enseignants LCO et les écoles publiques. Principaux domaines de recherche actuels : soutien et conseil aux écoles de la ville de Zurich dans la gestion de l'hétérogénéité socioculturelle.

**Hans H. Reich**, Prof., Dr., ém. ; germaniste et chercheur en sciences de l'éducation ; ancien titulaire de la chaire de l'Institut pour l'éducation des jeunes et des adolescents de l'Université de Coblenze-Landau, domaine d'activité : la formation interculturelle. Chargé d'enseignement dans les domaines de la pédagogie interculturelle et de l'allemand langue seconde. Principaux domaines de recherche : situation de l'éducation des élèves migrants dans les pays d'Europe, politique linguistique, didactique du bilinguisme, développement bilingue des enfants dans l'enseignement élémentaire et primaire.

**Basil Schader**, Prof. Dr. Dr. phil., germaniste et spécialiste de la langue et de la culture albanaises, il est professeur à la Haute école pédagogique de Zurich et responsable de projet au Centre des projets internationaux en éducation (IPE). Principaux domaines de recherche : didactique de l'allemand comme langue première et seconde, orientation interculturelle de l'enseignement, langue, culture et migration albanaises. Vaste expérience en matière de recherche et de publication, également dans le domaine de l'enseignement LCO.

**Christoph Schmid**, Prof. Dr. phil., Haute école pédagogique de Zurich, directeur du Département du développement et de l'identité professionnelle. Principaux domaines de recherche : les processus d'apprentissage à long terme, les questions théoriques de base concernant les connaissances, l'apprentissage et le transfert, le développement des compétences et de l'expertise, les concepts d'évaluation, le développement des capacités d'apprentissage, la promotion de la réflexion et de l'intelligence, et l'amélioration des stratégies d'apprentissage.

**Markus Truniger**, Responsable du programme « Qualité dans les écoles multiculturelles (QUIMS) », Direction de l'éducation du canton de Zurich ; formation et expérience en tant qu'enseignant à l'école publique. Principaux domaines de recherche actuels : développement scolaire dans un contexte multilingue et multiculturel ; mise en place de conditions-cadres, notamment pour l'enseignement de l'allemand comme langue seconde et pour l'enseignement de la langue et de la culture d'origine.

**Rita Tuggener**, Traductrice diplômée, spécialiste en didactique des langues pour l'allemand langue étrangère (DaF), enseignante à la Haute école pédagogique de Zurich, directrice du Département d'allemand langue seconde, active dans la formation initiale et



la formation continue des enseignants. Responsable de longue date du module obligatoire « Introduction au système scolaire zurichois » pour les futurs enseignants LCO ; initiatrice et responsable d'autres offres de la HEP de Zurich pour les enseignants LCO.

**Saskia Waibel**, Lic. phil. I ; enseignante d'allemand et d'allemand langue seconde (DaZ) à la Haute école pédagogique de Zurich. Elle est co-auteure de matériels pédagogiques (anglais pour le niveau secondaire, allemand pour le niveau primaire) et dirige des cours de formation continue sur la promotion des langues dans les écoles multilingues et sur l'utilisation des médias dans les matières linguistiques.

**Wiltrud Weidinger**, Dr. ; co-directrice du Centre des projets internationaux en éducation (IPE) à la Haute école pédagogique de Zurich. Études de pédagogie et de psychologie à Vienne et à New York. Principaux domaines de recherche : collaboration sur des projets internationaux et transfert de connaissances, axés sur la transmission de compétences spécialisées et interdisciplinaires durant la transition entre l'école et le travail ainsi que sur les compétences pratiques des élèves ; didactique générale ; gestion des différences trans-culturelles.

La série *Matériel pour l'enseignement de la langue et de la culture d'origine* comprend six volumes, destinés à promouvoir la qualité de l'enseignement de la langue et de la culture d'origine (« enseignement LCO » en Suisse ; « ELCO » en France) et à renforcer ses liens avec l'enseignement ordinaire.

Cette série s'adresse aux enseignants LCO en exercice ou en devenir ainsi qu'aux institutions qui sont leurs responsables dans les pays d'origine et d'immigration. Le volume de base (*Manuel et livre de travail : Principes et contextes*) présente, entre autres, les points fondamentaux de la pédagogie, de la didactique et de la méthodologie actuelles dans les pays d'Europe du Nord et de l'Ouest.

Les livrets avec les pistes didactiques présentent des suggestions concrètes et des planifications pour les différents domaines de cet enseignement (promouvoir l'écrit dans la langue première, etc.). Tous les volumes ont été réalisés en collaboration étroite avec des enseignants LCO en exercice de manière à garantir dès le début la pertinence des suggestions et leur possible réalisation dans la pratique.

La série comprend les volumes suivants :



La série *Matériel pour l'enseignement de la langue et de la culture d'origine* est disponible en allemand, français, italien, anglais, albanais, bosnien/croate/serbe, portugais et turc. Elle est éditée par le Centre IPE (International Projects in Education) de la Haute école pédagogique de Zurich.