



L'hétérogénéité dans les classes

Comment gérer l'hétérogénéité culturelle et linguistique des élèves

Formation primaire

Mémoire professionnel de Bachelor de
Sous la direction de
La Chaux-de-Fonds, mars 2015

Cynthia Perucchini
Ana Vanessa Lucena

Remerciements

Pour commencer, je tiens à remercier ma directrice de mémoire, Madame Ana Vanessa Lucena, pour toutes les réponses qu'elle a su m'apporter, pour ses précieux conseils, pour son investissement, et plus particulièrement pour avoir été présente et disponible tout au long de la réalisation de ce travail de mémoire.

Ensuite, un grand merci à l'enseignante qui m'a permis d'aller effectuer mes jours d'observation dans sa classe. Elle a consacré énormément de temps à répondre à mes questions lorsque j'étais dans sa classe mais pas seulement. Elle a également pris du temps pour moi lorsque j'ai entamé mon analyse et elle a été d'une aide précieuse dans la concrétisation de mon travail.

Je remercie également toutes les personnes ayant sacrifié de leur temps pour la relecture de mon travail de mémoire.

Et finalement, je remercie ma famille et mes amis qui ont toujours été présents pour me soutenir et m'encourager dans les moments de doute et de stress.

Résumé

Ce travail de mémoire repose essentiellement sur la gestion d'une classe ayant un grand niveau d'hétérogénéité (plus de 30%). En effet, de plus en plus d'étrangers vivent en Suisse et je me posais énormément de questions par rapport à leur intégration à l'école ; existe-t-il des ressources pour aider les enseignants ? Quelles activités, quels projets mettre en place pour intégrer les élèves allophones de la meilleure manière possible ? Comment cette multiculturalité s'est-elle développée en Suisse ?

Des premières réponses à ces questions, ainsi que des informations autour du sujet de l'hétérogénéité dans les classes composent mon cadre théorique.

Puis, mes analyses se basent sur les comportements d'une enseignante et les situations concrètes d'une classe que j'ai pu observer.

Enfin, les apports de ce travail sur ma future pratique professionnelle, ainsi que de probables futures recherches en lien avec la multiculturalité sont présentés dans ma conclusion.

Mots clés

- Classe très hétérogène
- Culture
- Langue
- Dispositifs pratiques
- Long terme

Liste des annexes

Annexe 1 : Grille d'observation vierge

Annexe 2 : Demande d'autorisation pour les observations

Annexe 3 : Contrat de recherche signé

Sommaire

Remerciements	iii
Résumé	v
Mots clés	v
Liste des annexes	vii
Introduction	1
Problématique	5
Évolution de l'hétérogénéité.....	5
Ce qu'en disent les auteurs.....	9
Etat de la question	13
Question(s) et objectifs de la recherche	15
Méthodologie	17
Fondements méthodologiques.....	17
Nature du corpus	18
Récolte des données.....	18
Procédure et protocole de recherche.....	19
Echantillonnage.....	20
Méthodes et/ou techniques d'analyse des données.....	22
Traitement des données.....	22
Méthodes et analyse	22
Analyse et interprétation des résultats	25
Modification de la tâche/du programme ou suppression	25
Valorisation des différentes cultures ; insertion d'activités transversales.....	25
Promotion des langues étrangères	26
Différenciation vis-à-vis des autochtones ?.....	27
Moyens utilisés pour se faire comprendre.....	28
Utilisation de l'oral et de l'écrit.....	28
Objectifs donnés clairement.....	29
Conseils et précisions de la part de l'enseignante suite à un entretien téléphonique.....	30
Valorisation des différentes cultures ; insertion d'activités transversales	30
Différenciation vis-à-vis des autochtones ?.....	31
Utilisation de l'oral et de l'écrit	32
Objectifs donnés clairement	32
Conclusion	33

Références bibliographiques	37
Livres	37
Sites internet.....	37
Lois.....	37
Annexe 1 : Grille d’observation vierge.....	39
Annexe 2 : Demande d’autorisation pour les observations	41
Annexe 3 : Contrat de recherche signé	43

Introduction

Le sujet de mon mémoire professionnel de bachelor est la gestion de la diversité culturelle et linguistique dans les classes. Ce thème s'inscrit dans l'unité de recherche 3 qui s'intitule « hétérogénéité, intégration scolaire et relation pédagogique ».

La Suisse est un pays qui accueille de plus en plus d'étrangers devenant donc un pays multiculturel. Dans ce travail de mémoire, je m'interroge sur le métier d'enseignant face à ce phénomène culturel. En effet, les approches pédagogiques doivent être modifiées et adaptées au contexte de la classe. C'est donc un grand travail de préparation qui doit être fait de la part de l'enseignant, ce qui demande un certain investissement.

En ce qui concerne le choix de ce thème, il a été fait très rapidement. Effectivement, aimant découvrir les différentes cultures et voyager, ce sujet m'a semblé évident. De plus, étant à la fin de ma formation, je serai enseignante d'ici peu et aurai la gestion d'une classe à moi seule. J'avais donc besoin de répondre à toutes les questions que je me posais à ce sujet, de sorte à avoir des ressources sûres lorsque je serai titulaire d'une classe.

Selon moi, l'hétérogénéité dans une classe est une ouverture au monde et une richesse incroyable pour les élèves. Cependant, faut-il encore savoir gérer cette multiculturalité. En effet, c'est lors d'un stage effectué durant ma formation que j'ai pris conscience de cette réalité. Dans cette classe d'école enfantine, le trois quart des élèves ne parlaient et ne comprenaient pas le français. À mon avis, ce nombre est trop important pour permettre une bonne intégration à chacun. Je me permets de dire cela car j'ai pu observer quelques situations complexes et en ai vécu certaines dans ce contexte. C'est à ce moment que je me suis rendue compte de la difficulté à gérer une classe hétérogène. Il m'était particulièrement difficile de demander à ces élèves de réaliser des tâches en classe car je ne savais pas comment m'y prendre pour me faire comprendre. Il est arrivé à plusieurs reprises que les élèves me disent « oui j'ai compris » mais ne réalisaient pas le travail demandé. Bien entendu, je trouvais des solutions sur le moment telles que montrer des exemples ou parler avec des gestes. Cependant, ces moyens étaient à court terme car il fallait réaliser à nouveaux ces exemples pour la fois suivante. C'est donc pour cela que je me suis interrogée sur les dispositifs à long terme à mettre en place pour intégrer au mieux les élèves allophones dans une classe, ceci dans le but de pouvoir leur apprendre de nouveaux savoirs.

Ce travail de mémoire était donc l'occasion parfaite de me renseigner, de trouver des réponses à mes questions et de me faire conseiller. Cette recherche porte donc sur l'enseignement mais est particulièrement orientée sur les comportements que l'enseignant doit et/ou peut adopter avec les élèves allophones et sur les manières d'agir avec eux. J'ai voulu, par cette étude, trouver des façons de gérer et d'intégrer les cultures et les langues étrangères des élèves. L'objectif personnel de ce travail était de pouvoir assumer une classe dite très hétérogène dès la rentrée 2015. « Assumer » signifie pour moi avoir des idées, des exemples que je pourrai réutiliser sans autre avec ma propre classe. Cela veut également dire avoir des ressources, des personnes de référence, prêtes à me conseiller et à m'aider dans cette nouvelle vie professionnelle. Bien sûr, ce travail de bachelor n'est qu'un début. En effet, d'autres aides, d'autres expériences m'enrichiront, au fur et à mesure de ma pratique professionnelle. J'apprendrai de mes vécus tout au long de ma carrière d'enseignante.

Au commencement de mon travail, plusieurs interrogations sont survenues. Ce sont ces questions qui ont été le fil rouge de ce manuscrit et qui m'ont accompagnée tout au long de la concrétisation de ce mémoire professionnel. Voici donc mes questions de départ :

- Comment gérer une classe comportant une majorité d'élèves étrangers ?

Par cette question, j'aimerais m'informer sur les moyens qui ont déjà été mis en place et qui fonctionnent dans les classes hétérogènes. Ceci, comme expliqué ci-dessus, dans le but d'avoir les ressources nécessaires lorsque je gérerai une classe seule.

- Que faire pour valoriser les élèves étrangers et qu'ils se sentent intégrés ?

Je pense qu'il est important que les élèves allophones se sentent à leur place au sein de la classe et qu'ils ne se sentent pas rejetés. Ce climat de confiance les aidera à apprendre plus rapidement et avec envie. J'aimerais donc trouver des activités à réaliser pour que ces élèves se sentent valorisés et intégrés, et non pas différents.

- Jusqu'où aller dans cette valorisation et cette intégration ? Y a-t-il une limite à ne pas franchir ?

Par ces questions, je souhaite trouver une limite à ne pas dépasser. En effet, il est important que les élèves étrangers trouvent leur place dans la classe mais sans que cela pèse sur le travail des élèves autochtones. Je pense qu'il existe un juste milieu, mais j'aimerais savoir où ce dernier se situe dans les démarches à entreprendre en classe.

Ce travail de bachelor est composé de trois parties principales qui sont la problématique, la méthodologie, puis, l'analyse et l'interprétation des résultats.

Dans la première de ces parties, le cadre théorique est défini. Vous y trouverez :

- une évolution de l'hétérogénéité au fil des années,
- une définition précise de la multiculturalité, de sorte à obtenir une compréhension identique pour tout le monde,
- quelques moyens déjà testés dans les classes,
- différents avis d'auteurs à propos de cette question de l'hétérogénéité.

Dans un deuxième temps, la méthodologie précise les moyens que j'ai mis en place pour ma recherche d'informations et le recueil de mes données. Ici, toutes les démarches sont explicitées en détails. Vous trouverez notamment dans cette deuxième partie l'élaboration de ma grille d'observation, ainsi que la présentation des concepts définis et observés. Il y a également dans la méthodologie les informations nécessaires à la compréhension de la troisième et dernière partie.

Finalement, dans cette partie « analyse et interprétation » sont formulés les résultats de mes constatations. Répartis selon ma grille d'observation, chaque concept est développé à l'aide d'exemples concrets. Effectivement, toutes les données recueillies sur le terrain sont analysées et présentées.

Suite à ces trois parties principales, une conclusion reprend la totalité de mon travail en mettant en lien mes questions de départ et les réponses trouvées. Puis, on y trouve également une autoévaluation qui contient un retour critique des démarches que j'ai entreprises lors de la réalisation de ce travail. Enfin, les apports de ce travail de bachelor pour ma future pratique professionnelle sont exposés.

Problématique

Évolution de l'hétérogénéité

« La diversité linguistique et culturelle n'a rien d'exceptionnel et ce n'est pas une nouveauté pour la Suisse qui, dès 1878 [...], offre au monde une image multiculturelle et multilingue [...] » (Allemann-Ghionda, 1999, p.1).

Allemann-Ghionda se pose la question : « Comment l'école s'est-elle trouvée interrogée par cette hétérogénéité ? » (p. 2)

Groux et Porcher (1997) apportent la réponse suivante :

« La configuration du monde s'est profondément modifiée au cours des années récentes et [...] le poids des systèmes éducatifs et des enjeux qu'ils recouvrent s'est accru, partout, de façon décisive » (p. 5).

Les raisons de ce phénomène sont plurielles. Selon Groux et Porcher (1997), les raisons principales sont les suivantes :

- L'internationalisation : « les déplacements (nationaux et internationaux) marqueront certainement le dernier demi-siècle [1950-2000] » (p. 5). Les auteurs expliquent que ce nomadisme accroît la professionnalisation (commerces transfrontaliers). « L'internationalisation des métiers renforce chaque jour la nécessité de la mobilité professionnelle, c'est-à-dire, concrètement, l'installation pour une longue durée dans un pays étranger, avec tous les problèmes de scolarisation qu'elle pose » (p. 6).
- La décentration :

La lutte contre l'ethnocentrisme, c'est-à-dire contre l'idée « spontanée » que chacun voit le monde de la même manière que la société dont je suis citoyen, doit beaucoup à la contribution scolaire et s'est manifestée très visiblement au moment des décolonisations. Elle n'a pas cessé depuis : les enfants ont désormais besoin, pour leur vie d'adultes, de savoir qu'il existe plusieurs façons de penser, de vivre, de réagir, et qu'une seule ne s'impose pas à tous comme la meilleure absolument. (p. 6-7)

Groux et Porcher donnent l'information que l'éducation comparée est né en 1817, ce qui montre qu'une certaine hétérogénéité était déjà présente.

« Les classes sont désormais et pour longtemps hétérogènes » (Grandguillot, 1993, p. 11). L'auteure affirme qu'« à l'école élémentaire [primaire], le phénomène existe depuis longtemps » (Grandguillot, 1993, p. 11). Elle ajoute que lorsque sa maman exerçait son métier d'enseignante dans les années 1940, l'hétérogénéité se manifestait déjà dans les classes.

Cependant, « on a commencé à parler de classes hétérogènes dans les années 70 » (Grandguillot, 1993, p. 13). Elle ajoute que « l'hétérogénéité, telle que nous la connaissons aujourd'hui, s'est en effet construite dans un processus historique » (p. 15). Elle formule alors trois hypothèses sur la construction de cette hétérogénéité ; elle peut s'être construite comme une contrainte, comme une fin ou comme un moyen.

Comme une contrainte : « Est-ce une conséquence incontournable de l'hétérogénéité sociale et de la démocratisation de l'école ? »

Comme une fin : « L'hétérogénéité des classes se présenterait alors comme l'achèvement d'un processus historique, comme l'aboutissement d'un objectif fixé au début du siècle [...] »

Comme un moyen « au service de fins politiques et sociales » : « Le moyen que peut se donner notre société pour maintenir ou conforter le *lien social* doublement mis à mal [...] par l'essoufflement de l'intégration culturelle des vagues successives de l'immigration » (Grandguillot, 1993, p. 16).

Allemann-Ghionda (1999) affirme que

Bien que la mobilité de la population scolaire et son hétérogénéité n'aient cessé d'augmenter depuis les années 60, ces changements dus aux migrations sont encore souvent traités [...] de façon marginale et ne modifient pas structurellement les programmes scolaires. En est-il de même dans la formation des enseignants ?. (p. 3-4)

C'est une question dont je vais tenir compte durant ce travail de bachelor.

Tardif et Akkari (2006) ajoutent que

L'école moderne s'est développée, à partir du XIXe siècle, avec l'objectif avoué d'imposer le modèle de la culture dominante à l'ensemble des autres cultures sociales [...]. Cette imposition culturelle ne se limitait pas aux matières et contenus enseignés, mais couvrait l'ensemble des pratiques pédagogiques, c'est-à-dire aussi bien les pratiques linguistiques (le bien-parler), comportementales (la bienséance) et cognitives (le bien-penser). (p. 6)

Par ces dires, on peut remarquer que les élèves venant d'un autre pays devaient s'adapter à la société du pays d'accueil. Ainsi, les enseignants ne se posaient pas la question de comment gérer l'hétérogénéité culturelle et linguistique, mais est-ce toujours le cas aujourd'hui ?

Ce n'est que depuis les années 1960-1970 que des dispositifs d'accueil et d'enseignement du français sont mis en place. Ces dispositifs ont pour but une intégration rapide dans le cursus du pays d'accueil.¹

Allemann-Ghionda (1999) précise les propos de Boyzon-Fradet en ajoutant que « dès les années 70 [...], des propositions pédagogiques de gestion de cette diversité se sont développées dans les systèmes éducatifs sous le nom de *scolarisation des enfants de migrants*, puis de *pédagogie interculturelle* » (p. 11-12).

De 1978 à 1985,

On passe d'une quasi absence de prise en compte des aspects culturels apportés par les élèves issus de l'émigration [...] à une surévaluation du culturel [...]. L'élève migrant est vu à travers un prisme stéréotypé, dans lequel il ne se reconnaît pas toujours. (Allemann-Ghionda, 1999, p. 16)

¹ Boyzon-Fradet, In. B.-F. & C. dr., Enseigner le français en classes hétérogènes, p. 15.

Ensuite, l'auteure ajoute que dès le début des années 80, « un concept global d'intégration est mis en place [...]. Ce concept inclut l'obligation, pour les écoles normales, d'inclure l'éducation interculturelle dans leur enseignement [...] » (p. 17).

Puis, à la fin des années 80, « l'école normale de Neuchâtel inaugure une nouvelle collaboration entre les enseignants de français et d'allemand qui développent une pédagogie intégrée des langues » (Allemann-Ghionda, 1999, p. 17).

Dès 1985 jusqu'à maintenant, une

Nouvelle perspective s'affirme dans le principe d'égalité qu'elle veut promouvoir pour tous les élèves. Les approches interculturelles dans l'école, qui, jusque là s'inspiraient souvent d'une idéologie caritative, ne concernent plus les seuls enfants migrants mais deviennent progressivement un ensemble cohérent de contenus pédagogiques destiné à l'ensemble des publics scolaires. (Boulot & Boyzon-Fradet, 1992, cité par Allemann-Ghionda, 1999, p. 17)

En Suisse, en 1992, 18,1 % des habitants viennent de l'Italie, de la Yougoslavie, de l'Espagne et du Portugal.²

« Dans le canton de Genève, en 1993-1994, 80% des écoles scolarisent plus d'un tiers d'élèves d'autres cultures. Dans le canton de Vaud, cela représente 50% des écoles. Mais ces chiffres cachent une extrême hétérogénéité » (Boyzon-Fradet, In. B.F. & C. dr., 1997, p. 21).

Si on en vient au XXI^e siècle, les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) se sont énormément développées durant les années 2000. Tardif et Akkari (2006) affirment que :

C'est devenu presque une banalité de dire que la diversité culturelle est et sera de plus en plus l'un des enjeux majeurs de l'éducation du XXI^e siècle. Des phénomènes comme la mondialisation de l'économie, l'internationalisation des échanges culturels, notamment grâce à ces forums et médias mondiaux que sont Internet, la télévision et le cinéma, la mobilité croissante et l'immigration transnationale exigent de repenser l'éducation et la formation en prenant en compte, de différentes manières, les cultures des apprenants mais aussi des formateurs ainsi que la culture scolaire elle-même. (p. 5)

Puis, pour parler de ce qu'il en est actuellement en Suisse, des lois sont rédigées et sont à respecter pour tout enseignant. En ce qui concerne la loi sur l'école obligatoire (LEO) du canton de Berne et donc l'objectif des enseignants pour leurs élèves, on y trouve l'article suivant :

Art. 10

Enseignement obligatoire et enseignement facultatif

1 L'enseignement obligatoire dispensé aux degrés primaire et secondaire I porte sur les domaines suivants: [Teneur du 21. 3. 2012]

² Boyzon-Fradet, In. B.-F. & C. dr., Enseigner le français en classes hétérogènes, p. 21.

- a. langues: **une solide culture linguistique dans la langue locale (maîtrise orale et écrite)**³ et des compétences essentielles dans une deuxième langue nationale et dans une autre langue étrangère au moins [...].

Par rapport à l'intégration, la LEO nous informe également de ceci :

Art. 17

Intégration et mesures particulières

1 En règle générale, il convient d'offrir aux élèves qui présentent des troubles ou des handicaps de nature à perturber leur formation scolaire, **aux élèves qui sont aux prises avec des difficultés d'intégration linguistique et culturelle** ainsi qu'aux élèves qui ont des dons extraordinaires la possibilité de suivre l'enseignement dans des classes régulières. [Teneur du 5. 9. 2001]

2 Au besoin, des mesures particulières comme l'enseignement spécialisé, l'appui pédagogique ou la scolarisation de l'élève dans une classe spéciale généralement intégrée à une école régulière seront adoptées si les objectifs de formation ne peuvent être atteints d'une autre manière.

On retrouve également ce souci de l'intégration à la vie sociale et professionnelle dans la loi sur l'organisation scolaire (LOS) du canton de Neuchâtel.

"Art. 10

Les écoles de la scolarité obligatoire dispensent l'instruction en favorisant notamment l'acquisition des connaissances nécessaires à **l'intégration à la vie sociale et professionnelle**".⁴

De plus, un appui est obligatoire pour les élèves ayant de la difficulté.

Art. 28

L'Etat, en collaboration avec les communes, assure des prestations de conseils à l'ensemble des élèves et un appui à ceux qui se trouvent en difficultés.

Art. 30

Les élèves en difficulté peuvent recevoir des leçons de soutien pédagogique.

Les titulaires de classe sont responsables du soutien pédagogique et l'assument, le cas échéant, avec la collaboration de personnel auxiliaire.

C'est donc l'enseignant qui est responsable de prescrire ou non du soutien pédagogique à ses élèves.

³ En gras : ce qui est relatif à mon travail de mémoire.

⁴ Chapitre 2 de la LOS du canton de Neuchâtel, rubrique "buts".

Ce qu'en disent les auteurs

Selon le site de la Confédération suisse, dans notre système scolaire, il existe trois « sortes » de classe :

- Les classes homogènes qui ne comprennent aucun élève étranger.
- Les classes hétérogènes comptant peu d'élèves étrangers (moins de 30%).
- Les classes très hétérogènes ayant au minimum 30% d'élèves de nationalité ou langue étrangères.

Suite à cette information, le site donne une définition de la classe, ainsi que l'influence de la multiculturalité sur cette dernière :

La classe est la plus petite unité organisationnelle du système scolaire. La proportion d'élèves étrangers et d'élèves de langue étrangère, soit la composition culturelle de la classe, n'est pas sans influence sur le processus didactique. La diversité culturelle peut rompre la routine scolaire, mais elle peut être aussi une source de difficultés. Elle permet et impose en même temps, aux élèves et à leurs enseignants, de se familiariser avec l'altérité, d'appréhender les différentes visions du monde qui les entourent et d'imaginer des solutions communes à des situations de toutes sortes.⁵

Or Boyzon-Fradet (1997) fait remarquer que

La Suisse, [...] partie francophone, accueille une importante population immigrée et son système scolaire est confronté à la présence d'enfants allophones auxquels il faut assurer une bonne intégration dans le cursus national. Celle-ci passe nécessairement par l'apprentissage de la langue d'enseignement et par une bonne adaptation à la culture scolaire et plus largement sociale du pays d'accueil. (In B.-F. & C. dr., p. 15)

Comme le dit Grandguillot (1993) « une classe hétérogène est une mine, car elle constitue à la fois une richesse à exploiter et un danger d'explosion » (p. 5). Je trouve que cette phrase résume totalement la situation.

En tant qu'enseignant, il est difficile de gérer une classe très hétérogène. Bien entendu, c'est une grande richesse de posséder une classe avec cette caractéristique mais encore faut-il savoir comment s'y prendre pour exploiter cette richesse.

Grandguillot (1993) donne une très bonne définition de la gestion de l'hétérogénéité qui est la suivante : « gérer l'hétérogénéité, c'est organiser les conditions pour que chacun intègre des connaissances nouvelles, quels que soient son bagage initial et le cheminement suivi » (p. 60). Ceci est l'objectif de tout enseignant possédant une classe d'enfants de cultures et de langues différentes.

Le devoir des enseignants est d'intégrer les élèves de nationalité ou langue étrangères au mieux au sein de la classe.

De nos jours, [...] les enseignants, surtout ceux œuvrant dans les zones urbaines, sont appelés à intervenir auprès de groupes d'élèves qui proviennent de milieux

⁵ Site de la Confédération suisse.

socioculturels diversifiés. De plus, ces enseignants doivent préparer les jeunes à vivre dans une société multiculturelle en constante évolution. (Lang, 2003, p.79)

Grandguillot (1993) soulève deux questions très intéressantes : « Comment conjuguer concrètement les objectifs concernant les savoirs avec ceux relatifs à la socialisation des élèves ? Et comment concilier le principe d'égalité devant l'éducation avec la diversité des situations, des talents et des acquis de ces élèves ? » (p. 7). C'est ce à quoi je vais essayer de répondre durant mon travail de mémoire.

En plus de les intégrer, l'enseignant doit également valoriser les différentes cultures, de sorte à ce que les élèves se connaissent mieux et ne se jugent pas entre eux.

Lang (2003) renforce l'importance de l'hétérogénéité à l'école en disant que « le multiculturalisme est une dimension fondamentale du système d'éducation » (p. 81). Ce qui montre que l'enseignant y joue un grand rôle car il éduque tout de même en partie ses élèves.

L'auteur complète en disant que les enseignants ne sont pas assez formés pour gérer une classe très hétérogène. En outre, les professeurs favoriseraient les élèves ayant la même culture qu'eux-mêmes en véhiculant « parfois certains préjugés à l'égard des autres groupes ou communautés » (p. 83). Pour évoquer ceci, il se base sur des études menées depuis trente ans qui « ont toutes mis en évidence l'échec des programmes de formation à l'enseignement à préparer les futurs enseignants à travailler avec des élèves de provenances socioculturelles différentes de la leur » (p. 83). Effectivement, « ces études mettent en lumière un malaise généralisé en regard de la préparation des enseignants à répondre aux besoins d'apprentissage d'une population scolaire diversifiée, alors que celle-ci occupe de plus en plus de place dans le système scolaire, et devient de fait *majoritaire* » (p. 83).

Boyzon-Fradet & Chiss (1997) se rallient à l'avis de Lang en disant que l' « on constate un déficit de formation des enseignants en didactique de la langue appropriée à ce type de public [élèves allophones] » (p. 6).

A cause de cela, les enseignants ont une grande pression sur les épaules et selon Laparra (1997), les enseignants de français ont encore une plus grande responsabilité que les autres.

On accroît encore leur sentiment d'impuissance quand on leur rappelle que la maîtrise du français est indispensable dans la réussite des autres apprentissages [...]. Il suffit qu'ils observent la langue qu'utilisent les différentes disciplines pour qu'ils aient l'impression de se trouver devant une tâche insurmontable [...]. (In B.-F. & C. dr., p. 86)

En effet, le français est très important dans les autres disciplines pour comprendre les consignes et donc les enjeux des tâches demandées.

Chiss (1997) ajoute qu'il trouve que

La formation des enseignants – et en particulier des enseignants de langue [...] – doit intégrer une réflexion sur la nature et les modes de transmission et d'exposition des savoirs, langagier ou autres. D'où la nécessité de faire une place dans cette formation [celle des enseignants] à l'histoire des disciplines, des pratiques scolaires, de faire un détour épistémologique qui explicite les tâches et les exercices, qui ait une vocation métadisciplinaire. (In B.-F. & C. dr., p. 59)

« Apprendre le français est, pour tout enfant étranger ou d'origine étrangère vivant dans un milieu familial non francophone, la condition essentielle de son intégration à l'école et à la société d'accueil » (Boyzon-Fradet, In. B.-F. & C. dr., 1997, p. 93).

De plus, même

Si le français n'est à l'évidence pas sa langue maternelle, c'est-à-dire pas sa langue de première socialisation à travers sa famille, il est la langue du milieu naturel des échanges sociaux extra-familiaux, en tout cas la langue de la scolarisation. (Chiss, In. B.-F. & C. dr., 1997, p. 57)

D'où l'importance de l'apprentissage de la langue d'accueil. Groux et Porcher (1997) ajoutent que

Pour que chaque citoyen européen puisse profiter des avantages professionnels que lui offrent l'Europe et son grand marché intérieur sans frontières, il faut qu'il soit mobile. Or, cette mobilité n'est possible que si l'individu a des compétences multilingues et multiculturelles et s'il est capable d'adaptation. Les langues et les cultures sont au centre d'un dispositif qui doit générer l'ouverture aux autres, la faculté d'adaptation à un contexte social et culturel. (p. 117)

En tant qu'enseignant il faut rester très vigilant. En effet, nous avons tendance à penser que

Tout élève supposé en difficulté linguistique devient en quelque sorte un étranger. L'école, devant son incapacité à doter tous les enfants qui lui sont confiés d'une compétence linguistique suffisante pour réussir dans tous les apprentissages, cède, comme d'autres avant elle, à la tentation du bouc émissaire : ce serait la présence d'enfants étrangers ou d'enfants que leur apparente méconnaissance du français assimile à des étrangers qui expliquerait son impuissance et non pas ses méthodes d'apprentissage en matière de français langue maternelle. (Laparra, In. B.-F. & C. dr., 1997, p. 77)

Cependant, certains auteurs (Laparra, In. B.-F. & C. dr., 1997) affirment que « la manière habituelle dont on enseigne le lexique est en outre responsable d'une évaluation défectueuse de la compétence lexicale de ces élèves [...] » (p. 79).

Un autre point sur lequel les enseignants doivent rester attentifs est les préjugés. En effet, les apparences sont souvent trompeuses et Laparra (1997) cite quatre points auxquels les enseignants doivent faire attention pour ne pas juger les élèves trop rapidement. Les préjugés principaux sont les suivants : « Ils [les enfants allophones] parlent mal, ils ont une langue pauvre, ils écrivent mal, ils ne savent que papoter » (In B.-F. & C. dr., p. 78-81).

Ceci car certains enseignants relient l'élève à sa culture et pensent qu'il est incapable d'apprendre une autre langue que sa langue maternelle.

Une complexité supplémentaire à l'école est que

La scolarisation expose aux arts de faire, de dire et d'écrire dans toutes les matières. Elle propose des usages du langage, des modes d'interaction et des situations de verbalisation plus ou moins distants des compétences et des pratiques mises en œuvre par les enfants dans les réseaux de la communication socialisée. C'est pourquoi l'objet de

l'enseignement/apprentissage du français doit s'étendre à la prise en compte d'une multiplicité de fonctions langagières dans leur rapport aux aspects cognitifs et culturels. (Chiss, In. B.-F. & C. dr., 1997, p. 58)

Nous pouvons remarquer que l'enseignant joue donc un grand rôle dans cet apprentissage du français et qu'il doit rester bienveillant à l'égard de ses élèves. Beaucoup d'enseignants « déduisent du fait qu'ils sont contraints à l'oralisation pour comprendre le texte, que l'élève est lui aussi dans un processus d'oralisation, qu'il *écrit comme il parle* et qu'il écrit mal parce qu'il a une mauvaise prononciation » (Laparra, In. B.-F. & C. dr., 1997, p. 80).

Mais, ce n'est pas parce qu'un enfant a des difficultés avec la langue qu'il est en difficulté dans toutes les disciplines. Effectivement,

[...] Dans les classes, dès qu'un enfant est en difficulté avec la langue, on suppose que ses acquis conceptuels sont également insuffisants ; c'est alors qu'on lui propose un travail trop facile, donc inintéressant (on n'apprend que si l'on doit franchir un obstacle). (Boyzon-Fradet, In. B.-F. & C. dr., 1997, p. 102)

Granduillot (1993) approuve la célèbre théorie de Philippe Meirieu⁶ selon laquelle tous les enfants sont éduquables, même s'ils ne comprennent ou ne parlent pas la langue. L'auteure affirme que « tous les enfants sont capables d'apprendre, tous ont droit d'accès aux savoirs » (p. 32).

Laparra (1997) pense qu'une des solutions face à cette hétérogénéité en hausse est d'élargir les objectifs.

On peut enfin dire que l'approche linguistique est trop étroite et qu'il convient de l'englober dans une approche éducative, visant à favoriser une meilleure intégration de ces enfants dans un premier temps à l'école et dans un deuxième temps à la société ; on met alors en avant l'apprentissage de la vie en collectivité ; on préconise une modification des rythmes scolaires, on privilégie des activités sportives ou artistiques ; on construit des projets transversaux. D'une manière générale on remet en cause tout ce qui est perçu comme trop étroitement disciplinaire. On essaye d'être à l'écoute de tout ce qui semble innovant, tant en ce qui concerne les méthodes pédagogiques que les nouvelles technologies. (In. B.-F. & C. dr., p. 85)

Pour conclure, un point positif très important dans l'hétérogénéité et la connaissance de l'autre est que « parler de l'autre, c'est se découvrir, c'est parler de soi. On voit donc que le concept d'altérité s'applique à la connaissance de soi » (Collès, In. B.-F. & C. dr., 1997, p. 183).

Une pensée qu'approfondissent Groux et Porcher (1997) :

Le regard de l'autre nous interroge sur nous-mêmes. Ce regard porté sur nous, révèle l'autre dans sa différence, dans son étonnement par rapport à nous-mêmes, mais il contient aussi une interrogation, une réponse peut-être, une interprétation sur notre propre mystère. On peut se percevoir à travers le regard de l'autre et comprendre peut-être sa propre énigme. (p. 98)

⁶ Chercheur et écrivain français. Il a écrit cette théorie suite au film « L'enfant sauvage » dans lequel un enfant apparemment sourd et muet apprend à parler.

Etat de la question

Chaque personne est unique et travaille de manière différente. A ce propos, Burns (1995) a créé des postulats qui sont les suivants :

Il n'y a pas 2 apprenants qui progressent à la même vitesse.

Il n'y a pas 2 apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.

Il n'y a pas 2 apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.

Il n'y a pas 2 apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.

Il n'y a pas 2 apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.

Il n'y a pas 2 apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt.

Il n'y a pas 2 apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

En plus de toutes ces différences s'ajoute le concept de *culture* qui est propre à chaque *peuple* et qui est constamment présent dans la société. Comme le dit Rivera (2000),

Il fait désormais partie de la communication de masse, et on le retrouve dans toutes les controverses [...]. Le journaliste, l'enseignant, l'homme politique, l'opérateur social, [...] tous, lorsqu'ils pensent culture, se réfèrent à une notion qui se rapproche de la notion anthropologique. (Rivera, op. cit. : 63)

La société d'aujourd'hui compte de plus en plus de multiculturalisme, il est donc important d'apprendre à nos élèves les différentes cultures présentes autour d'eux, afin qu'ils connaissent ce qui les entoure et qu'ils apprennent à vivre en société.

Laparra (1997) suggère quelques propositions didactiques pour l'enseignant. Par exemple,

Il convient de partir des compétences linguistiques des élèves, même si elles paraissent rudimentaires, et d'entreprendre d'agir lentement sur elles et non pas de chercher à combler d'hypothétiques manques. Le bain linguistique dans lequel sont plongés tous ces élèves [allophones] sera alors une aide, au lieu d'être ressenti comme la source de toutes leurs déficiences. (In. B.-F. & C. dr., p. 90)

Puis, selon l'auteur d' « Enseigner le français en classes hétérogènes » (Laparra, In. B.-F. & C. dr., 1997), « il est nécessaire de réfléchir aux situations d'apprentissage et aux tâches susceptibles de favoriser la construction de ce type de compétences linguistiques tant dans le cadre de la classe de français que dans celui des autres disciplines » (p. 91).

L'auteure ajoute qu'

Il suffit de leur [aux élèves allophones] indiquer de manière claire ce que l'on attend d'eux pour les voir s'efforcer de produire le type de discours que la situation d'apprentissage exige, même s'ils le font souvent de manière imparfaite et malhabile, faute d'habitude. (Laparra, In. B.-F. & C. dr., 1997, p. 82)

Tout simplement comme un enseignant le fait pour un élève qui a toujours parlé et compris la langue.

Boyzon-Fradet (1997) expose une question encore d'actualité aujourd'hui qui est la suivante : « Un enfant non francophone nouvellement arrivé apprend-il plus rapidement et mieux la langue nécessaire à sa réussite scolaire en ayant effectué un passage en structure d'accueil ou en étant intégré directement dans une classe ordinaire ? » (In. B.-F. & C. dr., p. 32). C'est une question dont je vais tenir compte dans ce travail.

Concernant cette vitesse d'acquisition, Chiss (1997) est d'avis qu'elle dépend de « l'expérience linguistique antérieure », de la « motivation à apprendre » et du « contact du migrant avec des représentants de la communauté autochtone » (In. B.-F. & C. dr., p. 60).

En revanche, Grandguillot (1993) affirme que la motivation n'est pas le seul facteur en jeu ; « ce n'est pas parce qu'ils [les élèves étrangers] ne sont pas motivés qu'ils ne réussissent pas [...] » (p. 45).

Par rapport à la communication, « les approches nouvelles [...] prennent pour objet l'organisation de la parole comme lieu où s'interpénètrent langue(s) et culture(s) » (Chiss, In. B.-F. & C. dr., 1997, p. 69).

Chiss (1997) pense que « la notion de *bilinguisme* [...] réduit voire annihile la complexité des situations langagières et des représentations des langues en présence (L1 et L2⁷) » (In. B.-F. & C. dr., p. 70). Cela signifie qu'un élève déjà bilingue aurait plus de facilités à apprendre une nouvelle langue.

L'auteure (1997) se pose une autre question : « Pourquoi se heurte-t-on à tant de difficultés avec bien des élèves issus de l'immigration ? ». À cela elle apporte la réponse suivante : « c'est sans doute que toute une série de paramètres – degré de scolarisation, milieux socioculturels et culture – viennent complexifier une situation qu'il s'agit d'abord d'analyser et de recontextualiser [...] » (Chiss, In. B.-F. & C. dr., p. 70).

Il en conclut que « l'hétérogénéité linguistique, sociale, culturelle des élèves constitue à la fois l'une des réalités centrales du système éducatif et l'un des facteurs essentiels de ce qu'il est convenu d'appeler la « crise » de l'enseignement du français » (Chiss, In. B.-F. & C. dr., 1997, p. 70).

En ce qui concerne notre pays, en Suisse romande se développe une « ouverture » de l'école à ces aspects multilingues/multiculturels⁸. De plus, dans cette partie francophone de la Suisse, « on s'essaie à une mise en valeur de la dimension interculturelle d'une éducation plurilingue susceptible de promouvoir l'accès aux langues étrangères » (Chiss, In. B.-F. & C. dr., 1997, p. 70).

⁷ L1 = langue(s) maternelle(s), L2 = langue(s) apprise(s) par la suite.

⁸Chiss, In. B.-F. & C. dr., « Enseigner le français en classes hétérogènes », p. 70.

Question(s) et objectifs de la recherche

- Comment intégrer l'hétérogénéité culturelle et linguistique dans une classe considérée comme très hétérogène ?

L'objectif de cette recherche est d'étudier les moyens qui ont déjà été mis en place à long terme pour intégrer l'hétérogénéité. Mon but est de voir les avantages et les inconvénients des dispositifs déjà testés en classe, afin d'avoir des outils concrets lorsque j'aurai ma propre classe.

- Jusqu'à quel point intégrer la culture des élèves en classe ?

Je me demande aussi jusqu'où aller dans l'intégration de la culture des élèves. En effet, le programme et les objectifs scolaires étant déjà passablement chargés, quelles sortes d'activités faudrait-il réaliser pour travailler la culture tout en suivant le programme ?

Méthodologie

Fondements méthodologiques

J'ai utilisé l'observation comme outil de recherche pour mon recueil de données. Étant donné qu'avec cet outil les résultats ne sont pas chiffrés, c'est une recherche de type qualitative.

Dans le cas de mon mémoire professionnel, je vais observer un cas particulier - le comportement d'une enseignante – dans le but de trouver une méthode générale pour gérer l'hétérogénéité culturelle et linguistique dans les classes.

M. Jaccard⁹, lors d'un cours de méthodologie de la recherche en première année nous a donné la définition suivante de l'induction : « inférence par laquelle on passe du particulier au général ».

Selon Fragnières, « l'induction est un processus de la pensée qui part de l'observation et conduit vers une hypothèse ou un modèle. L'induction est une généralisation [...]. »¹⁰

Je peux donc affirmer que le type d'approche que j'utilise est inductif.

Je vais observer l'enseignante par rapport aux points figurants dans ma grille d'observation, puis, je vais décrire ses actions en fonction des informations recueillies dans mon cadre théorique. De cette façon, la démarche que j'utilise est descriptive.

⁹ Cours de recherche, 1^{ère} année, 12 novembre 2012.

¹⁰ Cours de recherche de M. Perrin, 2^{ème} année, 16 décembre 2013.

Nature du corpus

Récolte des données

J'ai choisi d'utiliser cette méthode de collecte de données car elle permet de saisir des comportements sur le vif et elle repose sur une relative authenticité de ces derniers.¹¹ De plus, pour mon sujet je trouve qu'il est difficile de se rendre compte de ce qu'un enseignant accomplit en classe par de simples explications, comme lors d'un entretien ou d'un questionnaire. Le fait de voir les actions concrètement est, me semble-t-il, plus simple en fonction de ce que je recherche et offre une meilleure compréhension tout en évitant les confusions.

De surcroît, l'observation que je réalise est non participante. Effectivement, je n'interviens pas durant les leçons. Je peux me déplacer dans la classe mais toujours sans intervenir. Bien entendu, je peux poser des questions aux élèves ou à l'enseignante si cela m'est indispensable pour la compréhension des leçons ou des comportements.

Les concepts que j'ai définis en fonction de mon cadre théorique et qui apparaissent donc dans ma grille d'observation sont les suivants :

- Modification de la tâche/du programme
- Insertion d'activités transversales ; valorisation des différentes cultures
- Promotion des langues étrangères
- Différenciation vis-à-vis des autochtones ?
- Moyens utilisés pour se faire comprendre
- Utilisation de l'oral et de l'écrit
- Objectifs donnés clairement

Voici quelques précisions concernant chaque point.

Ce que j'observe dans « modification de la tâche ou du programme » est si l'enseignante raccourcit ou simplifie une tâche en fonction des élèves. De plus, je regarde également si elle supprime des travaux pour certains élèves.

« Insertion d'activités transversales » est en lien avec le premier point. Effectivement, j'observe si l'enseignante modifie quelque peu son programme pour effectuer des activités autour des origines des élèves.

En lien, dans le concept « valorisation des différentes cultures », mon but est de voir si la classe/le collège représente positivement les cultures des élèves. De surcroît, je me renseigne aussi sur les projets interculturels mis en place, s'il y en a.

Par rapport au point « promotion des langues étrangères », mon observation est axée à contrôler si l'enseignante utilise les langues maternelles, autres que le français, des élèves durant ses leçons. Est-ce qu'elle fait parler les élèves dans une de leur langue étrangère, par exemple.

En ce qui concerne le cinquième point « différenciation vis-à-vis des autochtones », mon but est de voir si l'enseignante se comporte différemment avec les élèves suisses ou les élèves étrangers. De plus, j'aimerais regarder si l'enseignante passe plus de temps à aider les élèves d'origine étrangère plutôt que les élèves d'origine suisse. Puis, je souhaite également visionner

¹¹ Cours de recherche de M. Perrin, 2^{ème} année, 6 décembre 2013.

le comportement de l'enseignante par rapport à la participation des élèves en classe. Est-ce qu'elle fait plus participer les élèves suisses car ils comprennent mieux certaines choses ou est-ce qu'elle fait autant participer les élèves suisses que les élèves étrangers ?

Ensuite, ce que j'observe dans les « moyens utilisés pour se faire comprendre » sont les gestes ou les paroles de l'enseignante. Effectivement, je regarde les moyens que trouve cette dernière pour se faire comprendre par les élèves.

Concernant l'avant dernier point, « utilisation de l'oral et de l'écrit », j'observe la manière la plus fréquente pour communiquer. Est-ce que l'enseignante utilise plutôt l'oral, plutôt l'écrit ou est-ce égalitaire ?

Pour terminer, le dernier point « objectifs donnés clairement » me renseigne par rapport aux informations que donne l'enseignante aux élèves. En effet, je regarde si elle donne l'objectif d'une tâche à tous les élèves ou seulement à certains. Ceci car dans mon cadre théorique, j'ai constaté qu'il suffisait d'informer clairement les élèves sur ce qu'on attend d'eux pour qu'ils essayent d'accomplir la tâche du mieux qu'ils peuvent.

Au vu de ces concepts, ma grille d'observation est une grille d'approche et non une grille systémique (c.f. annexe 1).

Procédure et protocole de recherche

Tout d'abord, je pensais plutôt mener des entretiens semi-directifs avec plusieurs enseignants, puis en discutant avec ma directrice de mémoire, je me suis rendue compte qu'il était plus judicieux d'utiliser l'observation pour ma recherche pour les raisons explicitées au point précédent.

C'est ma directrice de mémoire qui m'a donné les coordonnées d'une enseignante ayant l'habitude de travailler avec des classes hétérogènes. Ceci très rapidement, au mois d'août.

J'ai donc téléphoné à cette enseignante en lui expliquant le thème de mon mémoire et en lui demandant si elle était d'accord de m'aider à récolter des informations sur ce sujet. Elle a accepté, puis, je lui ai envoyé ma problématique, afin qu'elle puisse avoir plus de détails sur ce que je recherche réellement.

Ensuite, j'ai envoyé une demande d'autorisation à la direction du collège où elle enseigne (c.f. annexe 2). Il est à savoir que cette école est située à La Chaux-de-Fonds dans une zone géographique où vivent particulièrement beaucoup d'étrangers, ce qui explique son expérience dans les classes hétérogènes.

Etant quelque peu pressée par le temps et n'ayant pas de réponse, j'ai alors directement appelé l'enseignante et durant cet entretien téléphonique elle m'a annoncé que ma demande était acceptée et que la direction n'avait simplement pas encore eu le temps de me répondre. Cette dernière ne m'a donc rien envoyé mais a précisé à l'enseignante que nous pouvions nous organiser entre nous sans la tenir informée.

Un rendez-vous a tout de suite été fixé. Puis, nous avons décidé ensemble que j'irais l'observer dans sa classe pendant deux jours lors de la première semaine réservée au mémoire, du 8 au 12 décembre 2014. En deux jours, j'ai assisté à 10 leçons. Ces dernières sont réparties comme suit : une leçon d'histoire, deux leçons de français en demi-groupe, quatre leçons de français

avec la classe entière, une leçon d'appui et deux leçons d'informatique. Il est à noter que lors des leçons en demi-groupe, les élèves étrangers sont répartis de manière égalitaire.

Nous n'avons pas jugé nécessaire de se rencontrer avant le premier jour d'observation. En revanche, nous avons prévu un temps de discussion à la fin des observations, afin que je puisse lui poser les questions qui restent en suspens.

En ce qui concerne le contrat de recherche (c.f. annexe 3), je l'ai rempli en fonction des conditions de ma recherche et l'ai donné à l'enseignante avant le premier jour d'observation, qui l'a ensuite signé. Je lui ai transmis un contrat et en ai gardé un.

Echantillonnage

Avant de passer à l'analyse des données, je pense qu'il est important de définir le profil de l'enseignante que je suis allée observer, ainsi que celui de ses élèves.

Tout d'abord, les élèves de la classe sont en 8^{ème} année HarmoS¹². Cette classe comporte 18 élèves; 10 garçons et huit filles. Sur ces 18 élèves, seuls deux sont de nationalité 100% suisse.

La composition des élèves de nationalité étrangère est la suivante :

Quatre élèves portugais dont trois sont nés au Portugal. Celui qui est né en Suisse a le français et le portugais pour langues maternelles. Les trois autres ont le portugais comme langue maternelle et ont appris le français à l'école. Deux de ces trois élèves sont arrivés en Suisse il y a six ans de cela et une élève il y a deux ans et demi.

Deux élèves italiens qui sont tous deux nés en Suisse. L'une possède le français comme langue maternelle mais parle maintenant très bien l'italien. Le second est, lui, de langues maternelles française et italienne.

Trois italo-suisse qui sont tous les trois nés en Suisse et ont comme langue maternelle le français.

Deux albanaises qui sont toutes deux nées en Suisse. Elles ont appris l'albanais comme première langue, puis ont appris le français par la suite. Une l'a appris à l'école et la seconde par sa grande sœur qui allait, elle, déjà à l'école.

Une camérounaise qui est arrivée en Suisse il y a six ans. Dans son pays, elle parlait le français et l'anglais.

Une élève d'origine côte ivoirienne qui est née en Suisse et qui a comme langue maternelle le français.

Un somalien qui a appris le français et le somalien comme premières langues. Il a toujours habité en Suisse.

Un élève bosniaque qui est né en Suisse mais n'a parlé uniquement le bosniaque à la maison. Il a appris le français en commençant l'école.

¹² Ce qui équivaut à la 6^{ème} année primaire dans l'ancien système. Le terme HarmoS est abrégé par « H ».

Cette classe contient donc une majorité d'élèves étrangers. Le niveau d'hétérogénéité culturelle de la classe s'élève à plus de 88%. C'est donc ce qu'on appelle une classe très hétérogène¹³.

En ce qui concerne l'enseignante, elle assume cette fonction depuis maintenant 16 ans. Elle a toujours enseigné dans ce même collège et a donc côtoyé l'hétérogénéité dès ses débuts. Elle a travaillé dans plusieurs degrés ; en 8^{ème}, 9^{ème}, 10^{ème} et 11^{ème} HarmoS. Puis, également dans plusieurs sections qui sont les suivantes : transition, terminale et préprofessionnelle¹⁴.

Lorsqu'elle a eu sa première classe, elle a trouvé très difficile la gestion de cette hétérogénéité. Elle a demandé de l'aide à la direction, ainsi qu'à ses collègues et tout s'est ensuite bien passé. Elle a mis des stratégies en place au fur et à mesure et ceci l'a grandement aidé à gérer ce « genre » de classe.

L'institutrice travaille avec la formule « Aspedi ». Cette dernière a été créée dans le but d'éviter les redoublements. Les élèves s'y inscrivent ou non suite à l'échéance d'une année scolaire ou suite au semestre une fois que leur situation de redoublement est connue.

L'enseignante en question réalise du coaching pour les élèves de 10H et 11H qui sont en section moderne, maturité ou préprofessionnelle. Ceci consiste en une réflexion sur les difficultés de chacun, ainsi qu'en une aide au niveau organisationnel. C'est une heure où les élèves réfléchissent à leur objectif personnel avec l'aide de l'enseignante. Cette dernière se doit de leur donner des techniques, des stratégies, de sorte à ce que les élèves atteignent leur but. Cependant, ce n'est pas une leçon de soutien pédagogique.

Ils ont 15 rencontres de coaching pour cerner leur problématique et apporter des solutions d'ordre "organisationnelles". Les élèves travaillent donc autour de la gestion de leur agenda, de leur matériel, ainsi que du retard accumulé. Ils discutent également de leur compréhension du fonctionnement des moyennes, ainsi que des priorités à cerner. Suite à cela, les élèves réfléchissent aux situations d'ordre "personnelles". Ils se questionnent cette fois-ci sur les enjeux du passage du semestre ou de l'année. Effectivement, ils analysent ce qu'ils doivent mobiliser chez eux pour viser ce passage.

En parallèle, les élèves ont des cours d'appui dans les leçons qui leur posent problèmes : mathématiques, français, allemand et/ou anglais. En cas d'échec, ils retournent au semestre dans le degré inférieur, refont l'année ou passent en terminale¹⁵ s'ils ont déjà un retard scolaire.

Pour terminer, l'enseignante apporte du soutien pédagogique en 8H depuis cette année scolaire 2014-2015.

Grâce à toutes ses activités, elle côtoie un nombre important d'élèves. De plus, l'environnement dans lequel se déroule la plupart de ses activités est multiculturel, le collège étant situé dans une zone géographique où vivent énormément d'immigrés. Elle travaille donc particulièrement avec des élèves de nationalité étrangère. Son expérience a été primordiale lors de nos échanges et m'a apporté énormément tant pour ce travail de bachelor que sur le plan personnel.

¹³ Plus de 30% selon le site de la Confédération suisse.

¹⁴ Il est à savoir qu'à La Chaux-de-Fonds, les élèves sont répartis dans des sections à la fin de la 8H.

¹⁵ L'une des sections dans lesquelles sont répartis les élèves à la fin de la 8H.

Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

Traitement des données

Tout d'abord, j'ai pu remplir ma rubrique « échantillonnage » grâce aux informations recueillies auprès de l'enseignante et des élèves lors de mes journées d'observation. En effet, j'avais noté tous les détails dans un fichier en version électronique et suite à cela, j'ai pu décrire la population que je suis allée observer.

Ensuite, durant mes observations, j'ai instantanément écrit ce que je voyais dans ma grille, sur mon ordinateur. J'ai essayé de noter les informations immédiatement au bon endroit, c'est-à-dire dans la case correspondante au concept. Cependant, les renseignements arrivaient parfois trop rapidement et en grande quantité. De ce fait, lorsque c'était le cas, j'écrivais les données dans une case « autres commentaires » et je savais qu'elles étaient à vérifier.

Une fois mes deux journées d'observation terminées, j'ai relu les notes prises dans ma grille. J'ai ensuite classé ces dernières par catégorie, en particulier les remarques que j'avais écrites dans mon tableau sous « autres commentaires ». En ce qui concerne les catégories, elles sont au nombre de sept. Effectivement, j'ai simplement repris les concepts de ma grille d'observation, afin de pouvoir les analyser un par un. Pour rappel, ces rubriques sont :

- Modification de la tâche/du programme
- Insertion d'activités transversales ; valorisation des différentes cultures
- Promotion des langues étrangères
- Différenciation vis-à-vis des autochtones ?
- Moyens utilisés pour se faire comprendre
- Utilisation de l'oral et de l'écrit
- Objectifs donnés clairement.

Méthodes et analyse

Comme dit auparavant, mon analyse s'est faite en fonction des concepts qui étaient définis dans ma grille d'observation.

En premier lieu, j'ai simplement copié les données recueillies et inscrites dans ma grille. Puis, je les ai collées chacune en-dessous du concept correspondant dans mon travail de mémoire.

J'ai repris chaque information une à une et je les ai toutes analysées en les contextualisant. Suite à cela, j'ai demandé un entretien téléphonique à l'enseignante. Cette dernière a accepté et cet appel a eu lieu début janvier. J'avais besoin de quelques informations supplémentaires suite à la mise au propre de mes observations. En effet, durant mon analyse, je me suis rendue compte que j'avais pris note de certains comportements et je voulais m'assurer d'avoir bien compris ce que chacun signifiait. Ceci dans le but de faire part d'une interprétation la plus proche du vécu.

En parallèle, j'ai imprimé ma grille d'observation remplie. Au fur et à mesure que je traitais une information, je passais celle-ci au stabilo dans ma grille. Ceci afin d'être certaine de n'oublier aucune donnée.

J'ai créé une nouvelle rubrique « conseils et précisions de la part de l'enseignante suite à un entretien téléphonique ». Effectivement, il existait plusieurs points que je n'avais pas observé moi-même dans la classe mais que l'enseignante m'a expliqué et que je trouvais très important de mentionner dans ce travail de mémoire.

Pour terminer, j'ai relu mon analyse point par point en comparant les notes de ma grille d'observation et les notes prises lors de l'entretien téléphonique.

Analyse et interprétation des résultats

Suite à la relecture de ma grille d'observation et aux préparations nécessaires au traitement des informations recueillies, voici l'analyse de mes résultats.

Modification de la tâche/du programme ou suppression

Par rapport à ce que j'ai observé, l'enseignante modifie effectivement certaines tâches. Elle simplifie les activités lorsqu'elles deviennent trop compliquées sur le plan compréhensif ou en fonction du niveau des élèves. Simplifier, ici, signifie le fait de modifier le travail en réduisant les objectifs à la clé.

De plus, également dans le but de simplifier, l'enseignante sollicite les autres élèves afin qu'ils fassent la traduction à leurs camarades ne comprenant pas le français. Elle demande par exemple à un élève parlant la même langue mais comprenant aussi le français de traduire les consignes ou certains mots en leur langue. Cependant, cette stratégie n'est pas à négliger. Effectivement, ayant discuté de ce point avec elle, c'est une solution qui fonctionne très bien dans sa classe car les élèves s'entendent particulièrement bien entre eux. Ce n'est donc pas certain que ce moyen se reproduise aussi bien avec une autre population d'élèves.

En revanche, l'enseignante ne supprime en aucun cas une tâche. Ceci peut-être car la technique de la traduction fonctionne extrêmement bien.

Allemann-Ghionda (1993) se posait justement la question quant au programme scolaire (c.f. problématique). Celui-ci est-il modifié depuis que l'hétérogénéité ne cesse d'augmenter ? La réponse est non, le programme n'est pas modifié, ce sont aux enseignants de modifier leur manière d'apporter les nouvelles connaissances et les apprentissages. En revanche, des dispositifs sont présents aujourd'hui, tels que l'appui langagier, ce qui n'était pas le cas auparavant.

Valorisation des différentes cultures ; insertion d'activités transversales

J'ai trouvé qu'il y avait une énorme valorisation des différentes cultures de la classe de la part de l'enseignante. Effectivement, lorsque les élèves se sont présentés à moi, l'enseignante leur demandait à chacun d'où ils venaient, s'ils avaient vécu là-bas, combien d'années, ou alors s'ils étaient nés en Suisse. De plus, elle les a également questionnés au sujet des langues qu'ils parlent.

En ce qui concerne cette catégorie « valorisation des différentes cultures ; insertion d'activités transversales », je n'ai rien aperçu de tel durant mes jours d'observation hormis le renseignement mentionné ci-dessus. Cependant, un projet collégial a été mené juste avant que j'aie dans la classe. Ce projet, ainsi que d'autres expériences que l'enseignante a vécu avec sa classe sont explicités par la suite. Néanmoins, je tiens à préciser que ce sentiment de valorisation et de respect mutuel n'est pas présent uniquement dans la classe mais réellement dans tout le collège. En effet, comme dit ci-dessus, ce collège contient une majorité d'élèves étrangers car il est situé dans une zone géographique où vivent de nombreux immigrés. J'ai

trouvé très impressionnant l'investissement de chaque enseignant dans tous ces projets qui demandent tout de même un certain engagement en temps.

Par rapport à la configuration de la classe, plusieurs cartes du monde sont accrochées aux murs. Sinon, des photos et autres travaux des élèves sont affichés dans le collège.

Enfin, Grandguillot (1993) se posait la question suivante : « comment conjuguer concrètement les objectifs concernant les savoirs avec ceux relatifs à la socialisation des élèves ? » (p. 7). Je pense que la réponse se trouve ici. En valorisant les différentes cultures des élèves, on apprend à ces derniers la socialisation. On leur apprend à vivre dans cette multiculturalité qui est de plus en plus présente en Suisse.

Promotion des langues étrangères

Concernant ce point, je n'ai pas vu d'activités spéciales qui promeuvent les langues maternelles étrangères des élèves.

En revanche, l'enseignante parle beaucoup de l'origine des mots, ainsi que de la racine des langues. Je suppose ceci car les langues latines ont la même base. C'est donc une manière de se faire comprendre vis-à-vis des élèves ne comprenant pas le français.

Comme précisé auparavant (c.f. échantillonnage), une élève avait l'anglais comme l'une de ses langues maternelles. Maintenant, les élèves commencent d'apprendre l'anglais à l'école dès la 7^{ème} HarmoS. C'est en quelque sorte une promotion de sa langue pour cette élève camerounaise car elle peut démontrer ses capacités à parler et comprendre l'anglais, mais c'est surtout une branche obligatoire au programme scolaire. C'est pour cela que je ne compte pas cette information comme une promotion propre aux langues étrangères.

Une autre observation que j'ai faite qui s'éloigne quelque peu de la catégorie mais qui reste en rapport avec la langue et que je trouve particulièrement importante est le fait que l'enseignante ne dise jamais à ses élèves que ce qu'ils disent est faux. Lorsque la tournure de leur phrase n'est pas correcte, elle prend le temps de leur dire qu'en français « on ne dit pas tout à fait comme cela » et leur formule la phrase corrigée. Ceci prend peu de temps donc ne perturbe pas la gestion de la classe, ainsi que les autres élèves et de plus, cela permet aux élèves d'apprendre la langue française et ses particularités au fur et à mesure. Ce système est devenu un automatisme, une routine au sein de la classe.

Cette dernière constatation rejoint le fait que l'enseignante encourage énormément ses élèves à parler ; tous les élèves mais en particulier, ceux qui ne parlent et ne comprennent pas très bien le français. J'ai pu constater que ce comportement d'empathie rassure les élèves. De ce fait, ils n'ont pas peur de s'exprimer même s'ils ne sont pas certains que ce qu'ils disent ait de la signification. Et comme nous le savons, c'est en commettant des erreurs que l'on apprend. Je pense donc qu'il est important, en tant qu'enseignant, de ne pas pénaliser et offenser ou blesser les élèves lorsqu'ils se trompent. Il est de notre ressort d'aider les élèves du mieux que l'on peut et de les encourager autant que possible.

Pour terminer et comme déjà mentionné (c. f. modification de la tâche/du programme ou suppression), lorsqu'un élève ne comprend vraiment pas un mot ou une phrase, l'enseignante demande à d'autres élèves (parlant la même langue) de traduire le mot ou la phrase dans leur langue maternelle. Elle utilise donc également cette hétérogénéité comme une force et une ressource. De plus, les élèves sont fiers de pouvoir aider leurs camarades et de montrer qu'ils

savent parler une autre langue que le français. Ceci est très bien pour l'estime d'eux-mêmes, ainsi que pour leur reconnaissance.

Différenciation vis-à-vis des autochtones ?

D'après mes observations, l'enseignante ne change pas son comportement ou ses manières de travailler en fonction des élèves. En effet, de ce que j'ai pu voir, elle fait participer autant les élèves étrangers que les élèves suisses. En outre, elle passe autant de temps à aider les autochtones que les migrants.

Un autre point que j'ai observé est l'humour. Effectivement, je m'intéressais particulièrement à ceci car je sais que personnellement j'ai tendance à faire des plaisanteries plutôt aux garçons qu'aux filles, puis plutôt aux élèves suisses qu'étrangers. Ceci car je ne suis pas certaine qu'ils comprennent et également par peur qu'ils le prennent mal.

L'enseignante que je suis allée observer fait, elle, des plaisanteries autant aux élèves étrangers qu'aux élèves suisses. La plupart du temps, les élèves comprennent et rigolent. Puis, s'ils ne comprennent pas le sens de la farce, de ce que j'ai pu voir, les élèves ne le prennent pas du tout contre eux et ne se vexent en aucun cas.

Peut-être une différenciation que l'enseignante fait est par rapport à la compréhension des consignes pour les élèves n'ayant pas le français comme langue maternelle. En effet, elle pose beaucoup de questions de compréhension à ces derniers, comme par exemple la reformulation de consignes. C'est un dispositif qu'elle utilise moins avec les élèves maîtrisant bien le français. A mon avis, il y a du pour et du contre à cette façon de faire. Il est bien sûr très important de s'assurer que les élèves aient compris la tâche, l'objectif et encore plus particulièrement les élèves étrangers, pour qui, la verbalisation de la consigne est une difficulté supplémentaire. Cependant, dans les élèves comprenant parfaitement le français, certains sont peut-être atteints d'un « dys »¹⁶ et auraient aussi besoin de reformuler les consignes de temps à autre. Il est possible que ses élèves aient l'impression d'être mis de côté. Ce n'est évidemment qu'une hypothèse et il est donc également possible que tout se passe pour le mieux en fonctionnant ainsi.

Autrement, en ce qui concerne les travaux écrits, ils sont identiques pour toute la classe. Il n'y a aucune différenciation à ce niveau-là. Ceci m'intéressait aussi particulièrement car je me posais la question ; faut-il simplifier les tests du fait que les élèves ont déjà une difficulté supplémentaire de ne pas comprendre parfaitement les consignes ? Ce que l'enseignante fait est qu'elle lit les consignes avec les élèves, ils peuvent poser des questions, puis une fois qu'ils commencent, elle ne répond plus aux questions.

Puis, ce que j'ai trouvé très bien est qu'elle ne simplifie pas son langage vis-à-vis des élèves. Elle garde un langage soutenu mais en anticipant les mots « compliqués » et en les expliquant. De cette manière, les élèves enrichissent leur vocabulaire au fur et à mesure et apprennent plus rapidement je pense. Lorsque les mots sont écrits, elle les fait chercher par les élèves dans le dictionnaire et les pousse à s'approprier la définition. Elle leur demande de reformuler avec leurs propres mots la signification. Après discussion avec l'enseignante, elle m'a expliqué qu'elle faisait ceci dans le but que les élèves comprennent la démarche que l'on met en place lorsqu'on apprend quelque chose de nouveau. Ainsi, les élèves acquièrent la façon

¹⁶ Dyspraxie quelconque : dyslexie, dysgraphie, dysorthographe, etc.

d'apprendre. Bien entendu, tout ce processus demande du temps, ce qui touche donc au programme de l'année. Cependant, je ne pense pas qu'agir de la sorte soit une perte de temps. A mon avis, c'est un bénéfice pour l'avenir des élèves et de ce fait plutôt un gain de temps pour leurs apprentissages futurs.

Pour terminer, lors des leçons de français en demi-groupe j'ai pu remarquer qu'il n'y avait pas de différenciation en fonction de l'origine des élèves. L'enseignante passait vers chaque élève à tour de rôle. Elle prenait le temps qu'il fallait pour chacun, que ce soit un élève de langue maternelle française ou un élève de langue maternelle étrangère. Elle profitait toujours de poser la question au reste de la classe afin de faire participer tous les élèves si un élève ne savait pas quelque chose.

Moyens utilisés pour se faire comprendre

Tout d'abord, comme expliqué dans le concept précédent « différenciation vis-à-vis des autochtones », un point que je trouve très important est que l'enseignante n'adapte pas son langage en fonction des élèves à qui elle s'adresse. Effectivement, je sais que personnellement j'ai tendance à parler comme à des petits enfants aux personnes qui ne comprennent pas bien le français, peut-être pour leur faciliter la tâche. Mais, en observant le comportement de l'enseignante, j'ai réalisé qu'il était beaucoup plus bénéfique pour les élèves d'utiliser un langage soutenu. Comme dit auparavant, cette dernière propose aux enfants de chercher les mots dans le dictionnaire et de reformuler la définition avec leurs propres mots dans le but de se faire comprendre du mieux possible.

Bien que ce soit une excellente méthode d'apprendre pour les élèves, cette dernière demande beaucoup de temps. Il y a donc une autre solution de se faire comprendre que j'ai pu observer chez l'enseignante qui est le dessin. Effectivement, un dessin au tableau est rapidement fait. Ceci prend moins de temps que de chercher les mots dans le dictionnaire et est significatif pour les élèves. Je pense qu'on ne peut pas se permettre de demander aux élèves de chercher la signification de tous les mots qu'ils ne comprennent pas. Bien que ce soit une excellente méthode d'apprendre pour eux, cette dernière demande énormément de temps.

Ce que j'ai trouvé de bien est que l'enseignante varie parfaitement entre ces deux méthodes, ce qui lui permet d'avancer dans son programme scolaire tout en développant des stratégies d'apprentissage.

En ce qui concerne cette rubrique, ce qui en ressort est le fait que l'enseignante fasse aussi participer les élèves qui maîtrisent bien le français. Effectivement, à plusieurs reprises, j'ai vu les élèves s'entraider ; un élève qui a compris explique à un élève qui a plus de difficultés. Je trouve cette méthode très valorisante pour les élèves de langue maternelle française et de plus, c'est encore un moyen pour elle de se faire comprendre.

Utilisation de l'oral et de l'écrit

Concernant ce point, j'ai pu observer l'utilisation de l'oral, ainsi que celle de l'écrit.

D'après ce que j'ai vu, l'enseignante utilise majoritairement l'oral. Effectivement, la plupart des consignes et des récapitulations sont données oralement.

Cependant, l'institutrice donne certaines fois les consignes oralement mais ajoute une explication, une indication supplémentaire au tableau.

Au niveau de l'écrit, l'enseignante utilise des couleurs ou la mise en évidence de mots, afin d'aider les élèves à mieux se repérer au niveau phonétique par exemple.

Ce qui m'a interpellé positivement est le fait que l'enseignante fasse utiliser leurs sens à ses élèves. En effet, elle fait travailler la vue en écrivant certains mots, certaines phrases ou même en dessinant au tableau. Ensuite, l'ouïe est convoitée lors des consignes orales. Puis, elle travaille le toucher en demandant aux élèves de faire semblant d'écrire sur leur table avec leur doigt par exemple. De plus, il lui arrive parfois de montrer « en l'air » comment écrire un mot, simplement avec son doigt.

De cette manière, elle donne de l'importance aux élèves visuels, aux élèves auditifs, ainsi qu'aux élèves kinesthésiques¹⁷. Elle n'oublie donc personne. C'est une manière de travailler que je reprendrai sans aucun doute lorsque j'aurai ma classe. Effectivement, j'ai tendance à ne penser qu'aux élèves visuels et auditifs et à laisser de côté les élèves kinesthésiques. Il est donc important de tenir compte de ce sens du toucher lors des préparations de leçon, afin de donner leur chance de réussir à tous les élèves de manière égalitaire.

Pour terminer, l'utilisation de l'oral est quelque peu majoritaire par rapport à l'utilisation de l'écrit. Cependant, la marge de différence n'est pas énorme et l'enseignante essaye d'équilibrer du mieux possible ces deux utilisations.

Objectifs donnés clairement

Par rapport à ce point, je peux dire que j'ai observé deux « sortes » d'objectifs ; les objectifs de la leçon et les objectifs de l'activité.

En ce qui concerne les objectifs de la leçon, ils étaient donnés lors de presque toutes les leçons. Ce genre d'objectif est par exemple : « à la fin de la leçon vous devez tous avoir fini le brouillon de votre lettre ». Ces objectifs étaient donnés dès le début de la leçon. Suite à cela, les élèves savaient parfaitement ce qui était attendu d'eux pour les prochaines 45 minutes. C'est en quelque sorte un repère pour eux ; c'est rassurant et stabilisant.

Puis, à propos des objectifs de l'activité, ils n'étaient pas donnés automatiquement mais étaient quand même mentionnés très souvent. Ces objectifs survenaient particulièrement lors des consignes. En effet, la plupart du temps, les consignes étaient données en plénum et les élèves reformulaient avec leurs propres mots. L'enseignante profitait à ce moment de demander quel était donc le but de la tâche. Il était certaines fois précisé implicitement mais en général il était énoncé explicitement par l'institutrice.

Ceci rejoint l'avis de Laparra (In. B.-F. & C. dr., 1997) qui énonçait « qu'il suffit de leur [aux élèves allophones] indiquer de manière claire ce que l'on attend d'eux pour les voir s'efforcer de produire le type de discours que la situation d'apprentissage exige [...] » (p. 82). Ils ont besoin d'être guidés et cadrés, tout comme les élèves « normaux ».

¹⁷ Kinesthésie : Ensemble des sensations relatives aux mouvements du corps. L'intern@ute.
Les élèves kinesthésiques sont ceux qui apprennent par le toucher, par les sensations.

Conseils et précisions de la part de l'enseignante suite à un entretien téléphonique

Comme explicité auparavant, à la suite de mes observations, j'ai eu un entretien téléphonique avec l'enseignante, afin d'obtenir des précisions au sujet des notes que j'avais prises durant les jours passés dans sa classe. Elle m'a donné des renseignements supplémentaires à propos de quatre de mes concepts qui sont les suivants : « valorisation des différentes cultures ; insertion d'activités transversales », « différenciation vis-à-vis des autochtones ? », « utilisation de l'oral et de l'écrit » et « objectifs donnés clairement ».

Valorisation des différentes cultures ; insertion d'activités transversales

Dans le cadre du collège, un énorme projet autour du thème de l'exil a été mis en place. L'objectif de ce projet était qu'à une date donnée, chaque classe du collège présente quelque chose sur ce sujet.

La classe de l'enseignante dans laquelle je suis allée faire mes observations, ainsi que les autres classes de 8H du collège, sont allées trois jours en camp. Tout au long de ce dernier, des professionnels ont accompagné les élèves dans plusieurs ateliers ; un atelier par jour était travaillé.

Le premier jour, ce sont des activités dans l'atelier « théâtre » que les élèves ont réalisées.

Premièrement, les élèves ont reçu un dialogue concernant deux personnes qui doivent fuir. Leur tâche était de créer une pièce de théâtre autour de cette conversation.

Puis, pour la seconde activité, les élèves ont travaillé sur une histoire qui racontait un voyage. Ils devaient se mouvoir sur de la musique en représentant un voyage d'exil. Ce voyage comportait les trois étapes importantes de l'exil à savoir « l'avant », à la maison dans le pays natal, ensuite le voyage, puis l'arrivée dans le pays d'accueil. Pour cet exercice, ils n'avaient pas le droit de parler mais devaient uniquement s'exprimer par les gestes. Enfin, ils avaient comme unique objet des valises.

Ensuite, les élèves devaient se mettre eux-mêmes en situation d'exil. En effet, ils devaient réfléchir à ce qu'ils avaient quitté si cette situation leur était déjà arrivée ou à ce qu'ils quitteraient s'ils devaient fuir leur pays. Puis, ils devaient penser à l'étape du voyage et à ce qu'ils avaient trouvé ou à ce qu'ils trouveraient dans leur pays « d'accueil ».

Les élèves n'ont pas réalisé les trois activités théâtrales expliquées ci-dessus, chaque groupe a suivi l'un des trois ateliers.

Durant le deuxième jour, les élèves ont suivi un atelier de danse.

Tout au long de cette journée, des danseurs professionnels ont appris des danses typiques de leur pays aux enfants. Entre ces apprentissages, des parties théoriques venaient étayer les connaissances des élèves sur leurs différentes cultures.

Enfin, le troisième et dernier jour les enfants ont fabriqué une poya. Chaque élève a participé en découpant une partie. Une poya est un tableau composé de papiers découpés.

Puis, ils ont fait un jeu de rôle. Certains enfants étaient déguisés, certains avaient de l'argent, d'autres pas. Ces derniers devaient négocier pour obtenir de quoi se nourrir.

Pour terminer, une personne est venue spécialement pour leur raconter son exil.

Tout au long du camp, des vidéos ont été filmées et des photos ont été prises et furent présentées sous forme d'exposition lors de la fête des Forges aux familles et au public. La poya réalisée par les élèves a également été accrochée dans les couloirs.

En parallèle, les enseignants des classes de 8H ont également proposé un exercice à leurs élèves, avec l'aide de leurs parents. Ils ont donné l'information à ces derniers lors de la réunion des parents. Les enfants avaient exactement trois minutes pour prendre tout ce qu'ils voulaient chez eux, comme s'ils devaient quitter le pays. Les élèves ont ensuite apporté leurs objets durant le camp et les ont montrés lors de la troisième journée. A la suite de cela, ils ont comparé leurs résultats et ont eu une discussion tous ensemble. Des photos ont également été prises et affichées dans le collège à la fin du projet.

Pour terminer, une écrivaine ayant vécu l'exil, Laura Alcoba, a rencontré les classes de 8-9H du collège et a fait part de son témoignage. Elle vient d'Argentine et s'est exilée à l'âge de 10 ans. L'enseignante a tout d'abord travaillé autour des livres¹⁸ que Madame Alcoba a écrits avant de l'inviter en classe. Cette dernière a entre autre raconté aux élèves le défi que c'était pour elle d'apprendre le français.

Je trouvais particulièrement intéressant de mentionner toutes ces activités car c'est grâce à ces dernières que les élèves se sentent valorisés et s'ouvrent à leurs camarades, ainsi qu'à leurs enseignants. Ceci instaure un climat de confiance et d'égalité au sein de la classe et du collège.

Je n'ai pas vécu ni observé tous ces projets, mais ce que je peux ressortir de tout cela est le fait que l'enseignante s'est impliquée personnellement et a impliqué ses élèves dans un nombre inimaginable d'expériences, et ceci en seulement quatre mois. Etant arrivée dans la classe juste après ce camp, j'ai pu voir une classe soudée, composée d'élèves ayant l'envie d'aider leurs camarades. Bien entendu, je ne peux pas comparer « l'avant-camp » et « l'après-camp », mais cette ambiance de classe m'a mise à l'aise dès le premier jour et le lien entre les élèves est extrêmement fort.

Différenciation vis-à-vis des autochtones ?

Par rapport à ce point, l'enseignante avoue être plus centrée sur les élèves qui ont de la difficulté, en particulier les élèves allophones, que sur les élèves n'ayant pas d'obstacles. En effet, elle s'assure toujours qu'ils comprennent bien tout. D'ailleurs elle me conseille de toujours vérifier car certains élèves sont tellement habitués à ne pas comprendre qu'ils ne posent même plus de questions. Ils réalisent donc les tâches par mimétisme et par habitude mais sans avoir compris dans quel but ils les font.

¹⁸ Manège et Le bleu des abeilles.

Utilisation de l'oral et de l'écrit

J'ai demandé à l'enseignante s'il était plus simple d'utiliser en majorité l'oral pour les élèves allophones et si l'écrit les perturbait plus que l'oral. Ce qu'elle m'a répondu est que pour les élèves visuels, il est très important de voir le mot, ils en ont impérativement besoin. Ce n'est donc pas une solution de n'utiliser que l'oral en pensant que c'est plus simple pour eux car certains élèves allophones sont visuels et ont besoin de ce passage scriptural.

Objectifs donnés clairement

Suite à l'entretien téléphonique avec l'enseignante, elle m'a fait comprendre l'importance, pour elle, de donner les objectifs clairement aux élèves.

Tout d'abord, elle trouve qu'il est important de donner les objectifs à tout le monde, mais encore plus aux élèves qui sont en difficulté. C'est une aide pour eux. Cela leur permet de savoir où ils doivent aller et surtout pourquoi, ce qui n'est pas évident.

Ensuite, l'enseignante voit plus loin. C'est quelque chose d'essentiel pour l'avenir des élèves. Pour elle, le fait de rechercher du sens à ce que l'on fait, le fait de développer sa curiosité, sont des atouts nécessaires dans n'importe quel travail. C'est une sorte de culture générale qu'il faut développer dès son plus jeune âge.

En rapport à cela, je peux ajouter que l'enseignante travaille constamment autour des capacités transversales citées dans le PER¹⁹. En effet, en tant qu'enseignants romands, nous avons certains objectifs à respecter à la fin de chaque cycle²⁰, ainsi que des capacités transversales à développer tout au long de la scolarité. Ces dernières sont les suivantes :

- Collaboration
- Communication
- Stratégies d'apprentissage
- Pensée créatrice
- Démarche réflexive

Je constate, suite à mes observations et à mon analyse, que l'enseignante travaille énormément autour de la collaboration, de la communication, ainsi que des stratégies d'apprentissage.

En ce qui concerne la collaboration, les élèves réalisent des travaux en équipe et mènent des projets collectifs.

Ensuite, pour la communication, l'enseignante donne les ressources nécessaires permettant de s'exprimer à l'aide de divers types de langages, en tenant compte du contexte.

Enfin, concernant les stratégies d'apprentissage, les élèves utilisent des méthodes de travail efficaces, par exemple, comme cité dans les "moyens utilisés pour se faire comprendre", le dessin et la recherche dans le dictionnaire.

¹⁹ Plan d'études romand.

²⁰ Pour le primaire : cycle 1 = 1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème}, 4^{ème} années HarmoS, cycle 2 = 5^{ème}, 6^{ème}, 7^{ème}, 8^{ème} années HarmoS.

Conclusion

Pour ce travail de mémoire, je suis partie du sujet de l'hétérogénéité culturelle et linguistique des élèves au niveau de l'école primaire. Pour trouver des réponses à mes questionnements, je me suis renseignée en lisant les auteurs maîtrisant et ayant effectués des recherches sur ce thème. Puis, j'ai réalisé mes propres observations, afin de comparer les théories et ce qui se fait réellement en pratique. J'ai ensuite analysé ce que j'ai vécu pour finalement répondre à mes questions.

Grâce à ce travail de bachelor, si je me retrouvais actuellement dans la situation décrite dans mon introduction (c. f. introduction), je sais que je pourrai utiliser la recherche dans le dictionnaire, le dessin, ainsi que les images pour me faire comprendre.

Voici maintenant les réponses à mes questions de départ et de recherche suite aux observations que j'ai effectuées et à l'analyse que j'ai réalisée.

Concernant ma première question de départ « comment gérer une classe comportant une majorité d'élèves étrangers ? », je peux donner plusieurs réponses. En premier lieu, j'ai remarqué lors de mes observations qu'il est important de ne pas supprimer les activités pour les élèves étrangers. Effectivement, tout travail agit dans la progression des apprentissages. Une solution est d'abaisser les objectifs, de simplifier la tâche mais en aucun cas de la supprimer (c. f. analyse « modification de la tâche/du programme ou suppression »). Ensuite, il ne faut pas oublier que les élèves autochtones sont de parfaites ressources. Ils sont capables d'expliquer les consignes clairement à leurs camarades et ceci est également un excellent travail pour eux (c. f. analyse « promotion des langues étrangères » et « moyens utilisés pour se faire comprendre »). Puis, il importe de ne surtout pas utiliser uniquement l'oral en pensant que c'est plus simple pour les élèves allophones. Les élèves visuels ont réellement besoin de voir les mots écrits pour progresser dans leurs apprentissages (c. f. analyse « utilisation de l'oral et de l'écrit »).

Ma seconde question de départ « que faire pour valoriser les élèves étrangers et qu'ils se sentent intégrés ? Puis, jusqu'où aller dans cette valorisation et cette intégration ? » est liée à mes deux questions de recherche qui sont les suivantes : « comment intégrer l'hétérogénéité culturelle et linguistique dans une classe considérée comme très hétérogène ? » et « jusqu'à quel point intégrer la culture des élèves en classe ? ». Comme pour la question précédente, je pense qu'il existe de multiples possibilités. Cependant, suite à mes observations et à mes discussions avec l'enseignante expérimentée dans ce domaine, j'ai maintenant à ma connaissance de magnifiques projets à réaliser. En effet, les expériences explicitées dans le concept « valorisation des différentes cultures ; insertion d'activités transversales » (c. f. analyse), sont des activités que je pourrai expérimenter lors de ma future pratique professionnelle. Bien entendu, pour le projet collégial par exemple, nous avons besoin que les autres enseignants s'investissent également, ce n'est pas quelque chose à réaliser seul. En revanche, les activités que l'enseignante a proposées à sa classe sont tout à fait envisageables lorsque je serai titulaire d'une classe.

Grâce à toutes ces réponses et à ces précieux conseils, je pense avoir obtenu, à l'issue de ce travail de mémoire, quelques ressources qui me seront très utiles à l'avenir. En outre, cette étude m'a ôté la peur de me retrouver seule face à une classe très hétérogène. Je me sens maintenant prête à agir de la bonne manière et je me réjouis de pouvoir utiliser tout ce que j'ai appris durant ces quelques mois de recherche.

De plus, la réalisation d'une telle tâche m'a apporté une certaine responsabilisation. Bien que des personnes soient présentes tout au long de cette concrétisation (directrice de mémoire, famille, amis, collègues étudiants), la responsabilité d'entreprendre les démarches, de poursuivre l'avancement du travail, ainsi que de respecter les délais reposait sur moi.

Concernant ce dernier point, les délais, il a été difficile pour moi de les respecter, particulièrement à la fin de mon travail. En effet, les tâches à accomplir en parallèle du mémoire professionnel n'étaient pas évidentes à gérer. Je me suis sentie surchargée par le volume très conséquent du travail requis.

La partie « récolte des données » a été quelque peu complexe. Effectivement, cette partie est d'un côté rassurante car je n'étais pas seule, j'avais des personnes prêtes à m'aider autour de moi. En revanche, d'un autre côté, cette partie a été très stressante pour moi de par le fait de devoir m'organiser en fonction d'autres personnes que je ne connaissais pas. C'était assez déstabilisant et des doutes sont apparus. Puis-je faire confiance à ces personnes ? Seront-elles prêtes à m'aider et à s'investir pour répondre à toutes les questions que je poserai ?

Finalement, tout s'est très bien passé à ce niveau et cette expérience m'a enrichi tant au niveau personnel que professionnel.

Maintenant ce travail terminé, des perspectives d'avenir de recherches futures sont évidemment envisageables. En effet, je pense que l'être humain peut toujours apprendre et peut toujours s'améliorer. Il serait donc possible d'effectuer de nouvelles observations mais cette fois-ci chez un autre professionnel du métier. À mon avis, tous les enseignants ne fonctionnent pas de la même manière et trouvent des moyens différents pour gérer cette multiculturalité dans leur classe. Une observation sur un plus long terme serait également une façon d'enrichir et de préciser ma recherche.

Une autre proposition d'élargissement à la réflexion que j'ai conduite serait de mener une étude où, à cette occasion, les élèves seraient au centre de la recherche. Il serait intéressant d'avoir leurs avis sur la question. Qu'ont-ils besoin de la part de l'enseignant ? Quels moyens trouvent-ils bons ou moins bons ? Qu'est-ce que l'enseignant pourrait mettre en place qui serait une aide pour eux ?

Puis, il serait tout aussi intéressant de s'approcher des parents immigrés. En effet, j'aimerais bien savoir si des moyens sont mis en place pour l'intégration des parents. Si oui, lesquels ? Et surtout, si tel est le cas, je souhaiterais volontiers voir la différence pour les élèves. Est-ce que les enfants, chez qui les parents ont pu profiter d'aides intégratives, sont mieux intégrés ou plus facilement que les autres élèves ? Qu'est-ce que cette aide leur a apportée (tant aux élèves qu'aux parents) ? Effectivement, cette problématique m'intéresse car je pense que pour permettre une bonne intégration des enfants, il faut aussi donner la possibilité aux parents de s'intégrer socialement et leur apprendre la langue française. Sinon, les parents se regroupent entre les différentes nationalités, n'apprennent jamais le français et ne s'intègrent que très peu dans leur société d'accueil. Bien sûr, ce ne sont que des suppositions et je vérifierais volontiers ceci dans une future recherche.

Bien évidemment, de nombreuses perspectives d'avenir de recherches pourraient encore se réaliser. Pour cela, il faudra que je trouve le temps et que j'expérimente lorsque je serai moi-même enseignante. Cela n'empêche pas que vous, lecteurs, entrepreniez ces démarches à la suite de la lecture de ce travail de mémoire.

Pour conclure ce travail de bachelor, j'espère qu'il aura été utile à tout le monde autant qu'il m'a été utile à moi-même. Je souhaite que ce travail vous ait apporté de nouvelles connaissances et peut-être de nouveaux jugements. Pour terminer, je tiens à reprendre une citation déjà évoqué dans la problématique mais qui résume tout à fait la situation selon moi : « une classe hétérogène est une mine, car elle constitue à la fois une richesse à exploiter et un danger d'explosion » (Grandguillot, 1993, p.5).

Références bibliographiques

Livres

- Allemann-Ghionda, C., de Goumoëns, C. & Perregaux, C. (1999). *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*. Fribourg : Editions Universitaires.
- Boyzon-Fradet, D. et Chiss, J.-L. (1997). *Enseigner le français en classes hétérogènes. École et Immigration*. Paris : Nathan.
- Formation et pratiques d'enseignement en questions. (2006). *Approches interculturelles dans la formation des enseignants. Impact, stratégies, pratiques et expériences*. Neuchâtel : CDHEP.
- Grandguillot, M.-C. (1993). *Enseigner en classe hétérogène*. Paris : Hachette.
- Groux, D. et Porcher, L. (1997). *L'éducation comparée*. Paris : Nathan.
- Les postulats de Burns : Astolfi, J.-P (1995). *Essor des didactiques et des apprentissages scolaires*.
- Lang, P. (2003). *Intégration des « minorités » et nouveaux espaces interculturels*. Berne : Peter Lang.

Sites internet

- Site de la Confédération suisse :
 - <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/17/blank/01.indicator.403201.4023.html>
 - <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/17/blank/01.information.s.403201.4023.html>. Juin 2014
- Dictionnaire en ligne :
 - <http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/>. février 2015
- Plan d'études romand :
 - <http://www.plandetudes.ch/per>. février 2015

Lois

- Loi sur l'école obligatoire du canton de Berne, LEO ; articles 10 et 17.
- Loi sur l'organisation scolaire du canton de Neuchâtel, LOS ; articles 10, 28 et 30.

Annexe 1 : Grille d'observation vierge

Points observés	Comportements de l'enseignante	Autres commentaires
- Modification de la tâche/du programme		
- Valorisation des différentes cultures - Insertion d'activités transversales		
- Promotion des langues étrangères		
- Différenciation vis-à-vis des autochtones ?		
- Moyens utilisés pour se faire comprendre		
- Utilisation de l'oral et de l'écrit		
- Objectifs donnés clairement		

Annexe 2 : Demande d'autorisation pour les observations

Cynthia Perucchini
Rue
Adresse

Lieu, le 13 septembre 2014

À l'attention de la direction du collège
.....

Demande d'autorisation pour une observation de quelques jours dans la classe de Madame

Bonjour,

Je suis étudiante en 3^{ème} année à la HEP-BEJUNE et j'effectue mon travail de bachelorsur l'hétérogénéité dans les classes. Ma directrice de mémoire m'a donné comme référence Mme

De ce fait, je serais très intéressée à venir observer la classe de Mme, laquelle m'a confirmé être d'accord avec cette proposition. C'est la raison pour laquelle je vous adresse cette demande d'autorisation. L'observation se ferait après les vacances d'octobre; les dates ne sont encore pas définies.

En espérant une réponse positive de votre part, je vous adresse mes meilleures salutations.

Cynthia Perucchini

Annexe 3 : Contrat de recherche signé

Haute Ecole Pédagogique – BEJUNE



Contrat de recherche

En signant le présent contrat, les parties s'engagent à respecter les conditions de l'observation, à savoir :

- les données seront traitées de manière strictement confidentielle et anonymisées ;
- les données ne seront utilisées que dans le cadre de ce travail de recherche.

Fait à La Chaux-de-Fonds, le 9 12 14

Signatures :

L'interviewé-e : StM

Le chercheur : CPerucchini
