

Master of Arts en enseignement pour le degré secondaire I

Synthèse du Mémoire de Master

Le corps enseignant régulier en contexte de diversité culturelle : des pistes pour améliorer l'insertion des élèves allophones dans un CO urbain du canton du Valais

Auteur	Seghetto Frédéric
--------	--------------------------

Superviseure	Dr. Phil. Pascale Spicher
--------------	---------------------------

Date	Février 2019
------	--------------

Introduction

L'hétérogénéité propre à chaque classe prend une dimension d'autant plus significative si l'on songe à la réalité migratoire de la Suisse, plus particulièrement du Valais dans le cadre de ce travail. En effet, les élèves primo-arrivants allophones (EPAA) ont poussé les autorités compétentes à développer des mesures d'intégration qui, au fil du temps, ont évolué d'un système ségrégatif à une mesure dite de double intégration. Cette dernière vise à favoriser l'intégration des EPAA selon un dispositif constitué de deux structures distinctes : la classe d'accueil de l'enseignant de soutien et la classe régulière. Ce partage entre les deux classes, qui se veut évolutif et individualisé selon les progrès et les besoins de l'apprenant, nécessite de la part des différents protagonistes impliqués le développement de pratiques

pédago-didactiques adaptées à ce public particulier. Ce travail met en lumière une partie du corps enseignant exposé à l'allophonie scolaire : les enseignants réguliers. Afin de mieux cerner les enjeux liés à la présence d'EPAA dans une classe régulière, la parole est donnée à certains d'entre eux. Leurs témoignages sont le point d'ancrage de ce travail d'où émergent les analyses discursives qui y sont présentées. De quelle manière gèrent-ils au quotidien ce défi d'enseigner en présence d'EPAA ? Comment gèrent-ils cette diversité culturelle inhérente ? Qu'en font-ils réellement ? Quels sont leurs besoins pour faire face à cette réalité ?

Méthode

Une étude de type qualitatif a été menée dans un CO urbain valaisan selon des entretiens semi-directifs avec remédiation par standardisation afin de contrôler les éventuels facteurs parasites. Ainsi, comme le précise Wolcott (1994), nous avons subdivisé notre analyse en trois étapes majeures : la description, l'analyse et l'interprétation. Notre champ d'analyse basé sur une approche phénoménologique d'investigation permet au chercheur d'extraire du verbatim toute sa richesse interprétative. L'échantillon de sujets est composé de trois enseignants réguliers de sexe masculin âgés de 33 à 46 ans interrogés au mois de janvier 2019. Le choix conscientisé des informateurs (Kaufmann, 2011) affine le traitement d'informations ciblées que la retranscription fidèle des entretiens semi-directifs amène sous forme de matière brute et riche ; l'étape du codage selon une rigueur s'appuyant sur les concepts-clés de L'Ecuyer (1990) a permis de rendre compte d'une réalité fine et précise (Paillé, 1994) consentant à un traitement optimal des neuf hypothèses proposées.

Résultats

Bien que dépositaires d'outils relativement développés pour pouvoir tenir compte des enjeux identitaires relatifs aux EPAA, les enseignants réguliers doivent faire face à la réalité du système scolaire qui, de par les rituels qu'il véhicule (Denis, 2013), crée des obstacles que la culture de l'évaluation vient accentuer (Hadji, 1996). Leur bienveillance se heurte à des barrières qui mettent à mal l'EPAA dans son développement identitaire. Faute de temps parfois, par manque de considération des préacquis des EPAA qui, rappelons-le, ne sont pas vierges de connaissances, les habitus pédagogiques déployés sont bel et bien identifiables mais déficitaires en intensité pour pouvoir pleinement prétendre à une intégration efficace de l'identité de l'apprenant allophone.

La richesse culturelle amenée par l'EPAA peut servir à une décentration utile favorisant l'adoption d'un regard ouvert à l'altérité (Virasolvit, 2013). L'institutionnalisation d'espaces dialogiques interculturels ne peut se faire qu'au prix d'une prise de conscience du contexte vecteur de modèles et représentations préétablies qu'est le système scolaire (Akkari & Gohard-Radenkovic, 2002). Il en résulte un constat riche en enseignement : les enseignants réguliers manifestent des intentions pédagogiques louables visant à diminuer les désavantages que portent les EPAA de par leur statut, mais à aucun moment ils ne développent des réflexions qui favoriseraient un apport positif du bagage culturel de ceux-ci en classe.

S'ils démontrent clairement favoriser l'inclusion des EPAA par des actes et des questionnements identifiables, cet état de fait peut légitimement ambitionner plus de performance au prix d'objectifs plus ciblés, d'une meilleure gestion de l'hétérogénéité de la classe ou par l'abaissement de la surabondance prescriptive vécue comme un frein à une meilleure prise en charge de l'élève pour certains enseignants réguliers. La place du co-enseignement en tant que facteur potentiel d'une inclusion harmonieuse de l'EPAA n'est pas suffisamment valorisée. Au-delà des éventuelles craintes amenées par la modification des habitus et la mise en réseau pour lui apporter sa pleine mesure (Tremblay, 2013), certains enseignants réguliers sont rompus à cet exercice dans le cadre de l'enseignement spécialisé. Cependant, la forme la plus aboutie du co-enseignement, avec un enseignement totalement partagé sans hiérarchie entre les deux enseignants présents, peine à percer, même si les apports de la collaboration autour de l'EPAA (Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese, & Doudin, 2013) sous quelque forme que ce soit semblent être une évidence pour tous.

Entrevue comme une possible réponse à l'hétérogénéité, la différenciation pédagogique permet de tenir compte des facteurs multidimensionnels susceptibles de freiner le progrès des EPAA. Le fait de conscientiser les inégalités pour les niveler (Bourdieu, 1966) amène un processus réflexif permettant de dresser un portrait critique de la classe afin de proposer une pédagogie axée sur la régulation avec en filigrane le développement d'un réseau de compétences linguistiques chez l'EPAA favorisant son appropriation du processus d'apprentissage (Chomentowski, 2009). L'analyse menée dans ce travail dépeint une réalité encourageante mais manquant de nuance pour gagner en efficacité : les enseignants réguliers, en ciblant la note comme facteur déstabilisant pour l'EPAA, mettent en place un

système d'évaluation rendant compte des chemins d'appropriation propres à chacun (Przesmycki, 2004), cependant ils dressent un portrait réducteur de l'EPAA dont le profil ne se résume pas à celui d'un apprenant déficitaire d'outils linguistiques.

Le rôle de l'enseignant de soutien, s'il est pourtant clairement défini par un cadre pédagogique et institutionnel (Lovey, 2013), manque de clarté selon les enseignants réguliers. Les actes posés par celui-ci peinent à dépasser les murs de la classe d'accueil (Desvernois & De Miras, 2004), ce qui peut s'avérer doublement pénalisant : l'enseignant de soutien souffre d'un manque de reconnaissance et son rôle perçu comme opaque et cloisonné ne va pas permettre aux enseignants réguliers de pouvoir profiter de son expérience et ainsi développer des pratiques pédagogiques adéquates et englobant les réalités complexes autour de l'EPAA. Le rapport édicté par Ogay et Cohen (2008) démontre que l'abandon de l'ancien système a créé des difficultés multiples que seule une action commune et collaborative peut résoudre. L'enseignant de soutien d'une part doit clarifier les objectifs à atteindre avec chaque EPAA afin de faciliter les interventions des enseignants réguliers et, par là même, mieux délimiter son champs d'action ; d'autre part, ces derniers doivent automatiser le recours à l'enseignant de soutien qui, au demeurant, est plus qu'une simple ressource ponctuelle. Il est également nécessaire, en accord avec le principe de double intégration, qu'ils appréhendent activement leur rôle dans ce que Lovey (2013) nomme la scolarisation valorisante. Il semble primordial de développer un projet commun autour de l'EPAA avec des rôles mieux définis et un enseignement conscient de la rupture forte que vit ce public particulier (Nicolet & Rastoldo, 1997).

L'identité professionnelle des enseignants réguliers se développe dans un contexte où l'école est investie de missions de plus en plus complexes accompagnées de superscriptions d'objectifs (Rayou, 2010). Dans un souci d'adapter leur prise en charge des EPAA, le développement identitaire qui découle de cette mission intégrative varie selon des processus distincts : de la distanciation face à cette surcharge de travail au souci permanent d'acquérir une identité stable et affirmée par une réflexion autocritique, l'ouverture est de mise vers une dynamique identitaire modulable avec certaines nuances comme nous avons pu le constater. Les outils nécessaires sont là mais activés de manière sensiblement différente selon l'impact de la tâche sur l'identité de l'enseignant.

Conclusion

L'étude a pu démontrer que les actes et les réflexions posés par les trois enseignants réguliers tendent à favoriser l'insertion des EPAA. Le principe de double intégration mis en oeuvre depuis quelques années ne rencontre pas de résistance notoire, ce qui présuppose une prise en charge encourageante des EPAA. Cependant, pour le praticien réflexif qu'est l'enseignant, il ne saurait être question de passer sous silence les différentes situations nécessitant une attention particulière. Le statut de la note est unanimement critiqué car il crée un décalage pénalisant pour l'apprenant allophone. Les propositions de créer un outil évaluatif favorisant la différenciation démontrent une prise de conscience qui mérite que les acteurs concernés s'interrogent. Les nombreux avantages de la différenciation dépassent néanmoins largement la seule problématique de l'évaluation; cette pratique pédagogique doit être clairement mise en avant pour une meilleure gestion de l'hétérogénéité de la classe, un domaine où l'enseignant de soutien doit s'inviter en tant que personne ressource susceptible de délivrer des outils crédibles et favorisant une meilleure collaboration. En ce sens, le co-enseignement peut être considéré comme une pratique centrale permettant aux deux enseignants (l'enseignant de soutien et l'enseignant régulier) d'évoluer vers une synergie optimale valorisante pour le premier et éclairante pour le deuxième. À partir de là, nul doute que la richesse culturelle que recèle chaque classe pourrait exprimer sa pleine mesure.

Bibliographie

- Akkari, A. J., & Gohard-Radenkovic, A. (2002). Vers une nouvelle culture pédagogique dans les classes multiculturelles: les préalables nécessaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), pp. 147-170.
- Bourdieu, P. (1966, juillet-septembre). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et la culture. *Revue française de sociologie*, 7, pp. 325-347.
- Chomentowski, M. (2009). *L'échec scolaire des enfants de migrants. L'illusion de l'égalité*. Paris: L'Harmattan.
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O., & Doudin, P.-A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire: implication des enseignants et importance du soutien social. *ALTER*, 7(2), pp. 135-147.
- Denis, J. (2013). Rites scolaires et identité d'élève. *Formation et profession*, 21(1), pp. 50-64.
- Desvernois, S., & De Miras, M.-P. (2004). Les oubliés du FLE/FLS à l'école élémentaire: enseignants qualifiés et compétents, mais non reconnus. *Etudes de linguistique appliquée*, 133(1), pp. 97-107.
- Hadji, C. (1996). L'évaluation des apprentissages. Trente ans de recherche et de débats. *Sciences humaines*, 12, pp. 66-69.
- Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin.
- L'Ecuyer, P. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu: Méthode GPS et Concept de soi*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lovey, J.-F. (2013, Mai). *Cadre pédagogique et organisationnel – Scolarisation des élèves allophones en Valais*. Sion: SE/OES.
- Nicolet, M., & Rastoldo, F. (1997). *Regard de l'élève migrant sur son parcours scolaire et personnel*. Lausanne: Loisirs et Pédagogie.
- Ogay, T., & Coen, P.-F. (2008). *Suivi scientifique de la mise en oeuvre au CO de Bulle du projet de la CCSIEM "Accueillir les élèves allophones au cycle d'orientation fribourgeois"*. Fribourg: Université de Fribourg et Haute Ecole Pédagogique de Fribourg.
- Paillé. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, pp. 147-181.
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Paris: Hachette.
- Rayou, P. (2010). Les mutations de l'identité professionnelle des enseignants. *Le français aujourd'hui*, 171(4), pp. 41-48.
- Tremblay, P. (2013). Le coenseignement en inclusion scolaire: un mariage naturel. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, pp. 26-33.
- Virasolvit, J. (2013). Quel interculturel en classe de FLE? Analyse et proposition de scénarios. *Synergies Chine*, 8, pp. 65-81.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, Analysis, and Interpretation*. Thousand Oaks, California, USA: Sage Publications.