

SESSION « INTERCULTUREL »

• *Influence de variables culturelles individuelles sur les performances en mathématiques : Le cas des élèves martiniquais par rapport aux élèves français métropolitains*

Mélissa Arneton (Université de Strasbourg, FR) arneton@unistra.fr

Les résultats aux évaluations diagnostiques nationales laissent apparaître des différences significatives de performances scolaires entre élèves domiens et français métropolitains : un déficit de performances scolaires plus marqué en mathématiques qu'en français des élèves domiens par rapport aux élèves métropolitains. Cette étude a comme objectif principal de déterminer si des variables relevant du niveau individuel de l'élève expliquent ce constat. Si des liens apparaissent entre les performances scolaires et les variables prises en compte (attitudes envers les disciplines, environnement socio-économique de la famille, type linguistique de l'élève), des actions de remédiation individuelle pourront alors être envisagées. Dans le cas où, il n'y aurait pas ou peu de liens entre les caractéristiques propres de l'élève et ses performances scolaires, alors la prise en compte de variables sociales liées par exemple à la politique éducative ou aux caractéristiques des acteurs éducatif serait plus pertinente. Le recueil concerne 168 élèves martiniquais et 120 élèves français métropolitains. Étant donné que les relations entretenues entre performance scolaire et attitude sont réciproques, pour chaque échantillon, deux types d'analyses de régression sont menées : l'une cherche à expliquer les performances en mathématiques en maîtrisant la variable attitude et l'autre tente de rendre compte les attitudes à partir de la performance en mathématiques. Les modèles mis en œuvre tiennent compte du niveau scolaire des élèves, de leur type linguistique et de leur niveau social et culturel. Les résultats des prédictions des performances en mathématiques et des attitudes envers cette discipline sont présentés. La discussion cherche à déterminer si les variables individuelles suffisent pour expliquer le déficit spécifique en mathématiques des élèves martiniquais par rapport aux élèves français métropolitains ou si d'autres pistes sont à envisager.

• *La gestion de la diversité ethnoculturelle par les directeurs des établissements scolaires : une étude comparative Suisse-Canada*

Stéphanie Bauer (Université de Genève, CH) stephanie.bauer@unige.ch; Abdeljalil Akkari (Université de Genève, CH) abdeljalil.akkari@unige.ch

Par leur fonction, les directeurs des établissements scolaires sont les intermédiaires privilégiés entre les politiques éducatives et les établissements scolaires. Durant les dernières décennies, une prise de conscience de la nécessité de mieux gérer la diversité ethnoculturelle a émergé dans la plupart des pays industrialisés et en particulier ceux qui accueillent de nombreux migrants à l'instar de la Suisse et du Canada. La première partie de cette communication sera consacrée à une revue de la littérature. La recherche anglo-saxonne s'est intéressée en effet depuis plusieurs années à la gestion des établissements multiculturels. La problématique émerge notamment en termes de leadership pour la justice sociale. Le leadership pour la justice sociale s'inspire à la fois des modèles de gestion managériale de l'école ainsi que de l'éducation multiculturelle et la pédagogie critique. Cette conjonction de courants théoriques n'est pas exempte d'ambiguïté dans la mesure où les finalités accordées à la gestion managériale de l'éducation peuvent s'opposer à la vision d'équité et de lutte contre les discriminations réclamée par les tenants de l'éducation critique et de la justice sociale. La difficulté d'opérationnaliser le leadership pour la justice sociale se retrouve également dans la pratique des directrices et directeurs d'établissement. Mettre en place des mesures en faveur de la justice sociale peut se faire sur plusieurs plans : organisation de l'école et regroupement des élèves, curriculum, gestion de l'équipe pédagogique, gestion des conflits, relations école-famille... Néanmoins, la nécessaire remise en question de la structure scolaire, reconnue comme inéquitable, et les changements fonctionnels de cette dernière sont fortement contraints par les impératifs de résultats et de redevabilité des établissements scolaires. La deuxième partie de la communication se base sur l'analyse croisée d'entretiens réalisés avec des directeurs d'écoles en Suisse et au Canada.

Nous comparerons les opinions des interviewés sur quatre niveaux :

- Existence et caractéristiques de la diversité ethnoculturelle dans leurs établissements,
- Ressources institutionnelles et personnelles servant d'appui pour composer avec la diversité ethnoculturelle,
- Adaptation de l'école à la diversité culturelle sur les problématiques des religions et des langues : accommodements raisonnables et dérogation
- Équité et différenciation des élèves

Malgré les différences notables en matière de gestion du système éducatif et des politiques migratoires, notre analyse montre les défis communs que doivent relever les directeurs des établissements dans la mesure où la diversité ethnoculturelle s'accompagne avec des difficultés sociales majeures. Quelque soit le contexte national, les directeurs travaillent

en effet sous tension puisqu'ils doivent composer avec des pressions accrues pour rendre des comptes (accountability) mais en même temps des exigences en matière d'équité et de justice sociale. Le but de cette communication est de voir comment ces tensions s'expriment dans le discours des directrices et directeurs interrogés en Suisse et au Canada ainsi que de comprendre la manière dont ces derniers prennent en compte la diversité culturelle dans leur établissement.

• *Eduquer au «vivre ensemble» : un paradoxe au carré*

Bertrand Bergier (Université catholique de l'Ouest, FR) bertrand.bergier@uco.fr

Si l'éducation est un paradoxe, et « vivre ensemble » une situation paradoxale, alors éduquer au vivre ensemble constitue un « paradoxe au carré ». L'éducation met en tension deux fonctions contradictoires : la transmission et l'émancipation. - transmettre implique d'assurer une continuité sous la forme d'une socialisation morale, intellectuelle, technique. Il s'agit de « faire profiter la jeunesse de l'expérience humaine accumulée », de « faire acquiescer à une identité reçue » ; - émanciper commande de créer les conditions « pour que la personne exerce sa liberté, (...) s'affirme comme un être singulier (Gouraud, 2011) et que surgisse « une identité conquise ». Le « comment vivre ensemble ? » rompant avec l'idéologie d'un « être en commun » harmonieux, superpose et enchevêtre niveaux et pôles : le niveau de la coprésence (pôle individu et pôle collectif) et celui de la régulation (pôle conflit et pôle autorité). Comment me tenir à proximité et à distance des autres pour construire avec eux une sociabilité sans aliénation, un isolement sans relégation ? Comment être lié et délié ? Comment trouver des régulations du « être ensemble » qui à la fois résistent à l'ego grandiose et risquent l'inattendu de l'individuation comprise comme manifestation de la singularité de l'individu ? Comment miser à la fois sur la puissance de sens et d'initiative de chaque « un » et sur son acceptation d'être « un avec d'autres » ? Comment reconnaître les particularités (sociales, religieuses, culturelles, générationnelles...) des individus sans pour autant les claquemurer dans leur particularisme ?

• *Pratique associative de recherche : une analyse de la formation linguistique des migrants à l'intention des pouvoirs publics*

Amandine Bergère (Université Paris Diderot, FR) amandine.bergere@va-savoirs.org; Amélie Coulbaut (Université Paris Descartes) amelie.coulbaut@va-savoirs.org

Comment enseigne-t-on la langue du pays d'accueil à des adultes migrants peu ou pas scolarisés en France ? C'est à cette question que s'est attachée une structure de recherche-action, l'association VA Savoirs. Ses travaux ont été financés par la Direction de l'Accueil de l'Intégration et de la Citoyenneté, qui pilotait parallèlement une grande réforme de politique linguistique à l'égard des étrangers résidant sur le territoire français : le Français Langue d'Intégration (FLI). Plusieurs auteurs se sont attachés à décrire l'apprentissage du français oral par les adultes migrants (Noyau C. & J. Deulofeu, 1986, Perdue, 1992) et l'influence de leurs compétences écrites en langue première (Adami, 2007, 2008). En revanche, les pratiques formatives du secteur restent aujourd'hui encore peu explorées (Leclercq, 2010), tout comme les dispositifs de formation (Hommes et Migrations, 1969 ; Coulbaut-Lazzarini, 2011) et la politique linguistique de la France à l'égard de ses résidents étrangers. Nous analyserons ici les relations entre une structure associative et son commanditaire, et l'utilisation des résultats de la recherche qu'il en fait. Historiquement, du point de vue des politiques publiques, la question de la formation linguistique des résidents étrangers adultes, tout comme celle des politiques d'immigration (Weil, 1991) est prise en charge par différents ministères, souvent plusieurs dans une même période. Cependant, les variations se font toujours autour de deux grands pôles de tension institutionnels (formation continue des adultes versus politique d'immigration) : l'un du côté des affaires sociales, du travail et des affaires intérieures, l'autre du côté de l'éducation, de la culture et des affaires étrangères. Parallèlement, du point de vue de la recherche, l'objet « formation linguistique des adultes migrants » se trouve à la marge – plutôt qu'à l'intersection – de plusieurs disciplines universitaires et a connu des fortunes diverses. Du côté des didacticiens des langues, la variation de la quantité de travaux scientifiques est très fortement corrélée aux grandes orientations du Conseil de l'Europe en matière d'enseignement des langues vivantes (Trim, 2007). Du côté des sciences de l'éducation, la question a été surtout prise en charge, à partir des années 1990, dans la mesure où les adultes migrants de bas niveau de qualification étaient formés au même titre que leurs homologues français (Leclercq, 1999 ; Barré de Miniac et Lété, 1997). Aujourd'hui, l'Etat, les régions et les communes financent des dispositifs de formation linguistique. Mais l'impact de ces dispositifs sur la formation a peu été étudié. Devant ce constat, un projet associatif d'analyse des pratiques formatives, de la structuration du secteur et de l'impact des dispositifs a été proposé et retenu par les pouvoirs publics. Nous proposons d'examiner ici ce cas particulier de collaboration entre des chercheurs et leurs financeurs, où le financeur participe au pilotage de l'action de recherche et où le chercheur participe à la définition des politiques publiques.

• *Défi de l'éducation européenne : intégrer le monde, habiter l'Europe, être bien chez soi*

Malgorzata Piasecka (Académie Jan Dlugosz Czestochowa Pologne, PL)

L'auteur attire l'attention sur trois questions importantes. Ses réflexions s'attaquent aux racines philosophico-pédagogiques de l'idée « d'européanité ». Ensuite, elle se concentre sur un inventaire de l'Europe communautaire, par le prisme allant de l'extérieur (du monde), à l'intérieur (l'Europe). Elle propose une trame d'analyse : en considérant que l'éducation n'est pas établie isolément de la culture du continent, tout comme l'Europe est un fragment du monde. L'auteur montre avec des « ponts » d'interprétation, dans le but de faire la description de l'éducation conçue de façon holistique, comment intégrer le monde, habiter l'Europe et être bien chez soi.

La première partie traite de l'idée de la tradition sacrée de « l'européanité », avec une discussion autour des questions clef suivantes :

- 1/ Deux niveaux d'intégration liés : Europe/européanité, culturel/religieux.
- 2/ Un monde idéaliste/un monde réaliste.
- 3/ Racines européennes (le christianisme sur les bases de l'Antiquité et du judaïsme).
- 4/ L'européanité dans l'optique d'une dualité : absolu/liberté.

Dans le point deux, l'Europe sociale est vue suivant deux critères : extérieur, hors de l'Europe, et intérieur, en Europe. En attirant l'attention sur les thèmes suivants :

- 1/ Globalisation et traditions nationales
- 2/ Occidentalisation.
- 3/ Laïcité.
- 4/ La science, une religion.
- 5/ Américanisation.
- 6/ Europe-Unie.
- 7/ Euroenthousiasme polonais.

Dans la dernière partie, dans cette optique définie ci-dessus, l'auteur présente une réflexion personnelle sur le thème de la stratégie pour et dans l'éducation. La nouvelle civilisation attend de l'éducation des actions innovantes, réfléchies, propices à la créativité personnelle ainsi que le bonheur des individus et de toutes les sociétés. Le grand changement de direction des valeurs pour atteindre ces comportements doit se mettre en place : de l'isolement à l'ouverture, de la reproduction à la création, de la contrainte à la liberté, de la rivalité à la collaboration, de la menace contre la vie à sa protection, de l'ordre à l'inspiration. Actuellement, l'auteur s'inspire des piliers fondamentaux du Rapport L'Éducation, un trésor est caché dedans. C'est à dire, apprendre pour savoir, apprendre pour partager, apprendre pour vivre en société, apprendre pour accomplir les analyses à l'avenir. Elle souligne aussi la position des conceptions pédagogiques polonaises adoptées, traditionnelles et modernes, dans la construction de l'idée d'une éducation européenne. Ce sont : la pédagogie de l'amour, J. Korczak ; la pédagogie de la culture, B. Suchodolski ; la pédagogie chrétienne personnelle et existentielle, J. Tarnowski ; la conception de l'éducation avec dix critères, dont inculturation, globalisation, socialisation... , Z. Kwieciński ; la conception éducative dans l'imaginaire, RM. Łukaszewicz ; la conception pédagogique dans la perspective anthropologique, R. Schulz. Sans prétendre avoir le droit d'épuiser le thème, l'auteur propose quelques pistes de réflexions, qui peuvent être le point de départ d'une discussion approfondie.

1. Éducation dans la globalisation.
2. Identité de l'homme social.
3. Souvenirs « froid/chaud ».
4. Dialogue, malgré les différences culturelles, dans l'éducation, (interculturalité)
5. Sciences de l'éducation, dimension spirituelle.
6. Imagination, pont entre les cultures.
7. Compétence symbolico-narrative.
8. Intelligence, catégorie pédagogique, (Paradigme berlinois, de l'intelligence)
9. Indépendance-Innovation-Coopération : clefs de compétence éducative
10. Regard nouveau sur l'éducation : Intégration, Intention, Interprétation, Imagination et Intuition.

En répondant à la question sur les activités concrètes, l'auteur s'oriente vers la perspective du « chez soi » et cite quelques programmes éducatifs, dont elle est l'inspiratrice. L'éducation européenne demande des animateurs initiateurs de projets, qui rivalisent dans l'activité de constructions solidaires et sociales, servant aussi bien aux marginaux qu'aux créatifs, face aux initiatives, et qui servent à aplanir les exclusions en étant ouverts aux traditions et aux valeurs polonaises et européennes.

• *Recherche sur les savoirs éducatifs mapuche: fondements épistémologiques d'une éducation interculturelle*

Daniel Quilaqueo (Universidad Católica De Temuco, CI) Dquilaq@Uct.Cl; Segundo Quintriqueo (Universidad Católica De Temuco, Chili. Centro De Investigación En Educación En Contexto Indígena E Intercultural, Núcleo Milenio) Squintri@Uct.Cl

Cette présentation aborde les résultats de recherches sur les savoirs éducatifs mapuches et leur relation avec les savoirs scolaires. Ces recherches visent à comprendre les différences culturelles et idéologiques entre le curriculum scolaires et les pratiques éducatives propres des familles mapuches et leurs communautés dans la région de L'Araucanie au Chili. En effet, il s'agit de révéler les problèmes épistémologiques du curriculum scolaire par rapport avec les savoirs éducatifs mapuche et l'éducation interculturelle. Le cadre théorique est fondé sur une épistémologie contextuelle, qui nous permet d'analyser la relation complexe entre les connaissances scolaires et mapuches. La méthodologie utilisée est la recherche en éducation à partir d'une approche interdisciplinaire de la sociologie de l'éducation, la pédagogie, l'action éducative mapuche kimeltuwün et le grounded theory. L'échantillon est constitué par des sages mapuche, appelés kimche, qui pratiquent l'éducation familiale et communautaire. Les principaux résultats de recherches, empiriques, développées dans la région de L'Araucanie révèlent les connaissances et les compétences éducatives qui permettent la formation des individus. Plus précisément, elles révèlent la catégorie principale du savoir éducatif mapuche, les catégories de l'action éducative kimeltuwün et la méthode de réflexion zapiluwün. Cette connaissance, bien qu'elle ait été historiquement refusée en vertu du programme scolaire et de la professionnalisation des enseignants, pourrait constituer aujourd'hui les fondements épistémologiques de l'éducation interculturelle des écoles situées dans les contextes de vie mapuche.

• *Intégrer la démarche d'investigation en sciences et le développement de la langue dans un contexte multilingue : un dispositif de formation continue*

Joëlle Vlassis (Université du Luxembourg, LU) joelle.vlassis@uni.lu

Tout récemment, le Grand Duché du Luxembourg a promu une réforme scolaire visant le développement des compétences dans l'enseignement fondamental (MENFP, 2009). En sciences, ces compétences sont définies en lien avec la démarche d'investigation. Cette approche est actuellement largement reconnue comme une méthode efficace pour l'apprentissage des sciences (Minner, Levy & Century, 2010). Elle tend à développer chez les élèves une littéracie scientifique basée sur la capacité d'utiliser le savoir scientifique en situations, et les confronte à la nature de l'investigation scientifique (Worth, K., Duke, M. & Saltiel, E., 2009). Au Luxembourg, cette réforme en sciences prend place dans un contexte multilingue complexe. Officiellement, le luxembourgeois est la langue d'enseignement au préscolaire. Au primaire, les élèves sont alphabétisés en Allemand qui est aussi la langue d'enseignement des sciences, et le français est introduit dès la 2e année. Les enseignants sont ainsi confrontés à la double difficulté de l'implémentation d'un nouveau curriculum en sciences et d'un enseignement en Allemand, une langue qui n'est ni leur langue maternelle ni celle de la plupart de leurs élèves. La démarche d'investigation basée sur la curiosité et le questionnement des élèves entraîne inévitablement de nombreuses interactions écrites et verbales. Plusieurs auteurs (Lee & Avalos, 2003) défendent dès lors l'idée que la démarche d'investigation constitue un contexte puissant et authentique pour l'intégration des sciences et du développement d'une langue seconde. Afin de soutenir les enseignants dans ce changement de pratiques, un programme de développement professionnel a été conçu et est actuellement en cours d'expérimentation. Il vise d'une part l'implémentation d'une démarche d'investigation en science et d'autre part, l'intégration des sciences et du langage. Ce programme de formation a été défini dans une perspective socio-culturelle (Vanhulle, Deum, Mattar, & Schillings, 2004) selon un processus tout d'abord structuré, de type « top-down » pour ensuite évoluer vers une dimension « bottom up » en vue d'établir une « recherche collaborative » (Desgagné & Bednarz, 2005). Cette collaboration vise non seulement les enseignants et les chercheurs mais aussi avec les autorités éducatives du pays qui sont associées tout au long du processus. L'objectif de cette communication consiste à présenter le dispositif de formation et à développer quelques premiers résultats sur la façon dont les enseignants luxembourgeois intègrent les sciences et le langage. Etant donné l'augmentation des processus migratoires à travers le monde, les écoles seront de plus en plus confrontées à la question du multilinguisme. Les résultats de ce projet dépassent ainsi le contexte strict du Luxembourg pour s'adresser à ces changements sociétaux présents et à venir dans de nombreux pays.