



COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE
Language Policy Division
Division des Politiques linguistiques

L'INTÉGRATION LINGUISTIQUE ET ÉDUCATIVE DES ENFANTS ET ADOLESCENTS ISSUS DE L'IMMIGRATION

ÉTUDES ET RESSOURCES

N° 6

Coopération, gestion et travail en réseau : comment promouvoir l'intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration

Christiane Bainski, Tanja Kaseric, Ute Michel, Joanna McPake et Amy Thompson

Document préparé pour le Forum politique *Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles*

Genève, Suisse, 2-4 novembre 2010

Division des politiques linguistiques
Direction de l'éducation et des langues, DGIV
Conseil de l'Europe, Strasbourg

www.coe.int/lang/fr

LISTE DES ÉTUDES ET DES RESSOURCES ACCOMPAGNANT LE DOCUMENT D'ORIENTATION :

L'intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration

1. *Le diagnostic des compétences en langues dans des contextes multilingues : un processus continu favorisant l'enseignement et l'apprentissage individualisés* – Drorit Lengyel
2. *Langues de scolarisation et apprenants vulnérables* - Eike Thürmann, Helmut Vollmer et Irene Pieper
3. *Elèves migrants et maîtrise formelle de la langue de scolarisation : variations et représentations* – Marie-Madeleine Bertucci
4. *Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues pour une meilleure intégration scolaire* – Véronique Castellotti et Danièle Moore
5. *Formation professionnelle du personnel travaillant dans les écoles multilingues* – Jim Anderson, Christine Hélot, Joanna McPake et Vicky Obied
6. *Coopération, gestion et travail en réseau : comment promouvoir l'intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration* - Christiane Bainski, Tanja Kaseric, Ute Michel, Joanna McPake et Amy Thompson

© Conseil de l'Europe, septembre 2010

Les vues exprimées dans cette publication sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement la ligne officielle du Conseil de l'Europe

Toute correspondance relative à cette publication ainsi que toute demande de reproduction ou de traduction de tout ou d'une partie du document doivent être adressées au Directeur de l'éducation et des langues du Conseil de l'Europe (F-67075 Strasbourg Cedex ou decs-lang@coe.int).

La reproduction d'extraits est autorisée, sauf à des fins commerciales, à condition que la source soit mentionnée.

Table des matières

Introduction générale	5
1. Ressources	7
1.1. Comment dresser l'inventaire des ressources	7
1.2. Les jeunes et leurs ressources : quelques exemples.....	8
1.2.1 <i>Jeunes interprètes</i>	8
1.2.2 <i>La langue du mois</i>	8
1.3. Le rôle des parents.....	9
1.3.1. <i>Modes de participation parentale</i>	11
1.3.2. <i>Communication multilingue avec les parents</i>	13
1.4. La coopération entre écoles	13
1.4.1. <i>L'école primaire multilingue</i>	14
1.4.2 <i>Partage de manuels de langues bilingues</i>	14
1.5. Organisations culturelles	14
2. Coopération au sein des écoles – collaboration entre les enseignants.....	16
2.1 Conditions préalables à la systématisation d'une éducation linguistique coordonnée.....	16
2.2 Quelques pistes à l'intention des professionnels – exemples de bonnes pratiques..	18
2.2.1 <i>L'éducation linguistique intégrée – critères de qualité</i>	18
2.2.2 <i>Composantes de l'éducation linguistique intégrée</i>	18
2.2.3 <i>L'éducation linguistique intégrée – portraits de sept établissements scolaires FörMig (Allemagne)</i>	18
2.2.4. <i>Formation de groupes d'étude professionnels pour améliorer la qualité de l'éducation aux langues dans les écoles</i>	19
2.2.5 <i>Les profils linguistiques – un outil d'éducation aux langues pour toutes les classes</i> ..	20
2.2.6 <i>Le programme QUIMS (Suisse)</i>	20
2.2.7 <i>Le projet PROMISE</i>	21
2.2.8. <i>La National Association for Language Development in the Curriculum (NALDIC)</i>	21
2.2.9 <i>Teachers' TV</i>	22
2.2.10. <i>Les Stratégies nationales</i>	23
3. Coopération entre établissements scolaires et travail en réseau.....	24
3.1 Accompagner la transition lors d'un changement d'établissement scolaire	24
3.2 Réseaux locaux et numériques	26
3.3 La collaboration entre établissements scolaires ordinaires et écoles complémentaires	29

4. Coopération entre réseaux régionaux d'éducation linguistique.....	30
4.1. L'éducation et le perfectionnement linguistiques, priorités du programme « Un kilomètre carré d'éducation » – un programme destiné à tisser des réseaux dans l'espace social pour renforcer la réussite éducative	30
4.1.1 <i>Brève description du programme « Un kilomètre carré d'éducation »</i>	<i>30</i>
4.1.2 <i>L'éducation et le perfectionnement linguistiques dans le programme « Un kilomètre carré d'éducation » de Wuppertal.....</i>	<i>31</i>
4.1.3 <i>Institutions participantes et cadre commun du programme « Un kilomètre carré d'éducation » à Wuppertal :</i>	<i>32</i>
4.1.4 <i>« Jalons » ou plutôt axes communs du programme</i>	<i>33</i>
4.1.5 <i>Etaptes suivantes.....</i>	<i>34</i>
5. Évaluation.....	35
6. Références.....	39

Introduction générale

La diversité linguistique est aujourd'hui une caractéristique fréquente des jardins d'enfants et des écoles. A ce titre, elle mérite d'occuper une place centrale dans l'action pédagogique des éducateurs et des enseignants. La plupart des enfants issus de l'immigration mènent des vies bilingues voire plurilingues, apportant ainsi de multiples langues et compétences langagières dans les écoles. Il est de la responsabilité des établissements d'éducation de traiter les compétences langagières des enfants et des jeunes de manière constructive et valorisante pour mettre la réussite scolaire à la portée de tous. Dans une société en cours de mondialisation, le plurilinguisme est une ressource pour l'individu comme pour les établissements scolaires et pour la société dans son ensemble. Comment le mettre en valeur ?

L'expérience internationale montre que, pour soutenir et promouvoir la maîtrise des langues (c'est-à-dire la maîtrise de la langue de scolarisation en même temps que les compétences plurilingues), il est souhaitable d'établir une coopération entre tous les acteurs impliqués dans l'éducation aux langues de l'enfant : les parents et l'école maternelle, primaire et secondaire, mais aussi, dans la mesure du possible, les autres interlocuteurs de l'enfant. Cette coopération peut être optimisée sur la base d'un cadre ou d'un concept commun, dans lequel l'éducation aux langues est explicitement décrite comme tâche intégrée et globale. La coopération permet d'exploiter au mieux les ressources disponibles, mais aussi de découvrir, de révéler et de mettre en valeur chez tous les enfants les capacités d'apprentissage propres aux groupes d'élèves plurilingues et pluriculturels. La coopération ouvre des perspectives aux enfants monolingues comme aux enfants bilingues ou plurilingues. Tous profitent du développement de leurs capacités et sensibilités linguistiques, atouts d'une grande valeur dans une société mondialisée.

Cette étude s'intéresse aux méthodes permettant d'organiser l'intégration linguistique des enfants et des jeunes bilingues et plurilingues en s'appuyant sur une collaboration entre les élèves, les parents, les enseignants et d'autres spécialistes de l'éducation ainsi qu'entre les établissements scolaires et d'autres institutions.

Le concept de l'éducation linguistique intégrée et coopérative a été élaboré en Allemagne par le projet pilote FörMig (*Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* - Soutien aux enfants et aux jeunes issus de l'immigration) en tant que noyau central d'une approche générale et innovante de l'éducation aux langues, pouvant profiter aux enfants bilingues ou plurilingues des minorités immigrées, mais aussi à tous les enfants dans une société moderne caractérisée par la diversité culturelle et linguistique. Les systèmes élaborés dans les pays anglo-saxons, tels que la « langue d'enseignement des disciplines scolaires » et l'« éveil aux langues », ont servi de point de départ à ce concept.

Les deux piliers conceptuels du projet FörMig sont l'« éducation linguistique intégrée et coopérative » et la « langue académique ». La notion d'intégration signifie que l'éducation linguistique est une tâche transversale à tous les domaines et à toutes les matières d'apprentissage et d'enseignement. Elle s'applique à l'ensemble du cursus éducatif. La recherche internationale montre que les interventions de courte durée (renforcement temporaire, généralement en complément de l'offre ordinaire) ne produisent que rarement des effets positifs durables sur l'acquisition des langues par les enfants et les jeunes bilingues et plurilingues. Pour le comprendre, il convient de distinguer la langue des situations quotidiennes de la « langue académique » (« *Bildungssprache* » en allemand). Cette dernière répond aux exigences linguistiques des établissements d'enseignement ; elle est à la fois l'objet et le but de l'éducation linguistique. Elle est définie par le projet FörMig dans les termes suivants : « La langue académique renvoie à un registre précis des compétences langagières. Ce registre est de type formel, c'est-à-dire que l'expression est

soumise à certaines exigences formelles. La langue académique tend à utiliser les mêmes règles que la langue écrite, même dans l'expression orale. Ce registre est particulièrement important dans le contexte de l'éducation. Il est utilisé dans les exercices d'apprentissage, dans les manuels scolaires et autres supports éducatifs, dans le cadre des examens et des interrogations, ainsi que dans les échanges en salle de classe. Plus l'élève progresse dans le cursus éducatif, plus les matières ou les domaines traités en classe sont spécialisés, et plus le registre de la langue académique est utilisé et nécessaire » (Gogolin/Lange 2010).

La mise en œuvre concrète de cette approche a été précédée de l'élaboration d'un modèle structurel définissant le cadre de l'éducation linguistique coopérative. L'éducation linguistique intégrée accompagne l'apprenant tout au long du cursus éducatif. Une attention particulière est apportée aux phases de transition au sein du système éducatif, afin d'assurer une continuité conceptuelle à travers les institutions, c'est-à-dire lors du passage de l'école maternelle à l'enseignement primaire, du primaire au secondaire et du secondaire à la formation professionnelle. Sur l'axe transversal, l'éducation linguistique intégrée est le fruit des contributions concertées et coordonnées de nombreux participants : le personnel des établissements d'enseignement, mais aussi certains interlocuteurs extérieurs, des experts et des non-spécialistes. Cela implique avant tout d'associer les parents, en tant que partenaires actifs, au processus de développement linguistique de l'élève. Parmi les autres interlocuteurs figurent les bibliothèques locales, les représentants des associations de migrants, diverses autres initiatives locales, les services sociaux chargés des questions liées aux migrations, les théâtres, les médias, etc. En tant qu'acteurs du processus éducatif, ils coopèrent dans des réseaux régionaux d'éducation linguistique, chacun contribuant par ses connaissances propres à atteindre les objectifs partagés. L'établissement de tels réseaux demande soin et patience pour obtenir des structures de coopération viables. La mise en œuvre concrète du projet FörMig a engendré des réseaux de types très différents, adaptés d'une part aux besoins des cadres éducatifs et d'autre part aux ressources disponibles.

L'éducation linguistique intégrée et coopérative, selon l'approche du projet FörMig, est une alliance dynamique des forces en présence au service de l'élaboration et de la mise en œuvre d'idées innovantes, et d'une multitude d'initiatives et de perspectives pour œuvrer en commun à promouvoir l'éducation linguistique.

On trouvera de plus amples informations sur le projet FörMig à l'adresse suivante : www.blk-foermig.uni-hamburg.de¹.

Les chapitres qui suivent offrent des exemples de coopération, de gestion et de travail en réseau associant des apprenants, des enseignants, des parents, des spécialistes, des bénévoles et des institutions à des initiatives visant à soutenir l'intégration linguistique et éducative des jeunes élèves issus de l'immigration.

Le premier chapitre se penche sur la question des ressources. Qui peut apporter quelle contribution à l'éducation linguistique ? Comment impliquer les parents ? Comment faire l'inventaire des ressources ?

Le deuxième chapitre s'intéresse aux premières étapes de la coopération entre les institutions éducatives et parmi les enseignants. Quelles conditions faut-il réunir ? Des exemples pratiques illustrent comment l'éducation aux langues peut être intégrée à toutes les matières et à tous les domaines d'enseignement.

Le troisième chapitre porte sur la coopération entre les institutions éducatives et illustre trois types de collaboration et de travail en réseau au niveau scolaire : les transitions lors du

¹ Sauf mention contraire, tous les sites cités dans ce document ont été vérifiés le 11 octobre 2010.

passage des élèves d'un établissement à un autre, les réseaux locaux et numériques, et la collaboration entre le système éducatif général et les établissements complémentaires.

Le travail en réseau au sein de l'environnement social fait l'objet du chapitre quatre, qui décrit le projet « un kilomètre carré d'éducation ». Cet exemple illustre comment les administrations, les services locaux, les garderies et les écoles, ainsi que des volontaires, peuvent conjuguer leurs efforts éducatifs avec succès à l'échelle d'un quartier.

Le dernier chapitre aborde certains aspects concernant la mise en place de réseaux et l'organisation de la coopération. Il formule des suggestions pour l'évaluation de la qualité d'une coopération ainsi que de la solidité et de l'efficacité d'un réseau.

1. Ressources

1.1. Comment dresser l'inventaire des ressources

De nombreux concepts relatifs au travail en réseau sont dérivés des principes de l'éducation « communautaire », c'est-à-dire, assumée en commun par les différents acteurs responsables. Le but est d'améliorer la coopération et le travail en réseau, en externe comme en interne, entre les écoles et les établissements de formation professionnelle et continue, les organismes socioculturels, les services sociaux, et les institutions menant des activités sans rapport avec l'enseignement scolaire (sphère extrascolaire). L'objectif est de rapprocher l'éducation de la « vraie vie » dans le tissu social et la région.

L'apprentissage tout au long de la vie, l'intégration des groupes marginaux, les approches transgénérationnelles, l'orientation interculturelle, le modèle « penser globalement, agir localement », sont autant de concepts clés de l'éducation « communautaire ». C'est pourquoi cette dimension peut également être appliquée au développement du travail en réseau en faveur de l'éducation linguistique et du plurilinguisme.

Le travail en réseau doit s'appuyer sur une analyse, ou plus exactement sur une évaluation, des ressources existantes, des déficits et des besoins.

Il convient tout d'abord de clarifier les aspects suivants :

- Quels sont les objectifs du projet et comment les atteindre ?
- Qui sont les bénéficiaires du projet : enfants/jeunes ayant grandi dans un milieu plurilingue ? Familles, écoles ? Quelles sont leurs attentes, leurs préférences ?
- Quels sont les domaines dans lesquels l'éducation et le perfectionnement linguistiques fonctionnent d'ores et déjà de manière satisfaisante ? Dans quels domaines faut-il élargir, approfondir ou compléter l'offre ?
- Quels sont les partenaires de coopération potentiels, à quels critères répondent-ils ?
- Quelle doit être l'étendue du réseau ? Le quartier, la ville, la région ?
- Quelles informations peut-on extraire des données socioculturelles et autres statistiques contextuelles concernant la zone en question : développement démographique, structures sociales, institutions éducatives (garderies, écoles) ?
- Quelles pourraient être les institutions partenaires dans la zone considérée (bibliothèques, services de santé, initiatives parentales, associations, organisations d'entraide des migrants, etc.) ?
- Quelles sont les ressources humaines en présence : personnels spécialisés, services en charge des minorités ethniques, centres d'accueil, autres institutions ayant des compétences particulières ?
- Quelles sont les ressources matérielles disponibles : fonds publics, capital de lancement, aides financières versées par des entreprises ou des fondations, locaux, matériaux ?

1.2 Les jeunes et leurs ressources : quelques exemples

1.2.1 Jeunes interprètes

Au Royaume-Uni, plusieurs villes ont mis en place des programmes appelés « Jeunes interprètes », qui valorisent les compétences des élèves bilingues ou plurilingues et apportent un soutien aux nouveaux arrivants qui commencent à apprendre l'anglais. Dans le programme *Hampshire Young Interpreters Scheme*, par exemple, les élèves bilingues et monolingues anglophones de l'enseignement primaire et secondaire apprennent à utiliser leurs compétences langagières de différentes façons pour aider les nouveaux arrivants à se familiariser avec l'anglais et à développer un sentiment d'appartenance à l'école le plus rapidement possible. Ils acquièrent différentes stratégies pour éclairer, expliquer et « interpréter » les multiples activités, systèmes et procédures en vigueur à l'école, en utilisant les autres langues des enfants, ou à l'aide d'une forme d'anglais adaptée aux enfants lorsque les arrivants ne parlent aucune langue connue des autres élèves ni des adultes.

Les « jeunes interprètes » peuvent assumer les tâches suivantes :

- faire visiter l'école, notamment aux nouveaux arrivants qui commencent à apprendre l'anglais ;
- aider les autres élèves de la même classe qui apprennent l'anglais ;
- vérifier régulièrement que les nouveaux arrivants se familiarisent avec l'école et tenir le personnel informé ;
- offrir aux élèves et au personnel des séances de découverte d'une autre langue ;
- parrainer les nouveaux arrivants pendant quelques semaines pour les familiariser avec les us et coutumes scolaires, etc. ;
- parrainer les nouveaux arrivants dans la cour de récréation et les présenter à d'autres élèves, ou leur montrer quels sont les clubs et autres activités hors enseignement ;
- faciliter la communication avec d'autres élèves, parents ou proches non anglophones, pour aider le personnel scolaire ;
- traduire des documents à l'intention des élèves apprenant l'anglais ;
- accueillir les parents lorsque des événements ont lieu à l'école, en utilisant leurs compétences bilingues pour les rencontrer, les accueillir ou leur présenter des informations dans d'autres langues.

Site web : <http://www3.hants.gov.uk/education/ema/ema-schools/ema-good-practice/ema-pupil-interpreters/ema-hyis.htm>

1.2.2 La langue du mois

Le projet *La langue du mois*, mis en place à l'école *Newbury Park Primary School* (Essex), fait appel aux élèves plurilingues de l'école pour initier d'autres élèves aux langues qu'ils maîtrisent. Tous les mois, l'une des langues présentes à l'école est choisie et les élèves qui parlent cette langue l'enseignent aux autres. Les parents locuteurs de la « langue du mois » sont invités à venir faire des présentations sur le pays et sa culture, à raconter des histoires, ou à rapporter toute autre information pertinente. Selon l'établissement scolaire, cette activité poursuit les objectifs suivants :

- permettre aux élèves bilingues de démontrer les compétences langagières qu'ils apportent à l'école ;
- valoriser les enfants bilingues ;
- élargir l'horizon des anglophones monolingues ;
- faire preuve de respect à l'égard d'autres langues et cultures ;

- donner aux parents l'occasion de s'impliquer activement dans l'apprentissage de leur enfant.

Le projet dispose d'un site web qui rassemble des ressources produites par l'école et les élèves. Pour plus de 50 langues, des clips vidéo tournés avec les élèves montrent comment prononcer quelques mots et phrases, et des cartes indiquent dans quelle région du monde la langue est parlée. Ces informations sont complétées par des fichiers audio, des fiches d'exercice et des idées d'activités en salle de classe. Un carnet de bord explique comment les enfants et leurs parents contribuent à ce travail, et offre des suggestions sur les différentes manières d'associer les parents au projet, en classe ou lors des assemblées qui réunissent toute l'école.

<http://www.newburypark.redbridge.sch.uk/langofmonth/>

1.3. Le rôle des parents

De nombreux programmes de promotion scolaire mettent l'accent sur les liens entre les différentes composantes de l'environnement des élèves, notamment les familles, les établissements scolaires et le tissu social. En Allemagne, ces programmes portent le nom de « partenariats pour l'éducation et la formation ».

Dans ce contexte, le travail en réseau des écoles avec d'autres institutions et avec les parents revêt une importance déterminante.

Bien entendu, l'épanouissement d'un enfant ne dépend pas uniquement de la relation qu'il entretient avec ses parents, mais aussi de facteurs tels que les conditions de vie, les possibilités de jeu et de loisirs, les relations de voisinage, le soutien et les aides aux familles, etc. Certains de ces aspects n'entrent en jeu que dans certaines périodes de l'enfance et de l'adolescence.

La coopération avec les parents au sein du travail en réseau doit être conçue comme un moyen de favoriser l'épanouissement des enfants et des jeunes sous l'angle de la promotion et du soutien.

Il n'en reste pas moins que les parents et le contexte familial jouent un rôle clé dans le développement cognitif et affectif, et dans la réussite scolaire, des enfants. La famille pose d'importantes fondations pour les processus d'apprentissage scolaire et extrascolaire. De vastes recherches empiriques sur le rôle de la famille et de l'attitude des parents dans le processus de socialisation des enfants font très clairement apparaître cette relation.

La participation des parents est un élément clé du travail en réseau axé sur l'éducation et le perfectionnement linguistiques.

L'examen des ressources disponibles pour l'éducation linguistique doit se pencher sur les questions suivantes :

- Quelles sont les langues présentes parmi les enfants ? A quel niveau d'activité sont-elles utilisées ? Quels sont les langues dominantes au sein des familles ?
- Existe-t-il des organisations parentales ? Si ce n'est pas le cas, peut-on au moins faire appel à des parents locuteurs d'autres langues disposés à s'impliquer ? Quelles langues sont ainsi couvertes ?
- Les organisations de parents ou de migrants, ou les parents eux-mêmes, possèdent-ils une expérience pertinente (tuteurs de lecture, compétences de conteur ou de lecteur, maîtrise des langues concernées, expérience en tant que médiateur linguistique et/ou culturel, etc.) ?

- Les établissements d'éducation concernés disposent-ils de personnels spécialisés ? Ont-ils été formés à la coopération avec les parents ?
- A qui peut-on s'adresser pour des conseils, un soutien ou une formation dans ce domaine ?
- L'activité s'inscrit-elle dans un cadre interrégional ? Cela est-il bien perçu ?

Observations

Dans de nombreuses régions d'Allemagne, l'intégration des parents est facilitée par une action ciblée de mise en réseau et par l'association des organisations d'entraide de migrants aux programmes éducatifs, politiques et pédagogiques en vigueur, au moyen d'ateliers, de séries d'ateliers ou d'autres événements de soutien éducatif ou scientifique, organisés au niveau régional.

Une autre méthode consiste à passer des accords avec les organisations de migrants qui reçoivent un soutien, accords visant spécifiquement l'amélioration de la situation des enfants en matière d'éducation.

En général, les organisations de migrants jouent un rôle essentiel dans la coopération avec les parents, et permettent d'établir un dialogue entre les hommes et les femmes ainsi qu'entre les familles immigrées, ou leurs enfants, et la population locale. Elles facilitent la participation des parents en assurant une médiation culturelle et linguistique.

Les mesures visant à améliorer l'intégration des enfants et des jeunes issus de l'immigration, y compris leurs parents, devraient tenir compte des aspects suivants :

- débiter à un âge aussi précoce que possible (à partir de quel âge le réseau offre-t-il une éducation linguistique associant les parents, ou plutôt, à partir de quel âge cela est-il possible ?), prendre conscience et faire part des possibilités et perspectives offertes par la pluralité culturelle et linguistique, et si possible, couvrir toutes les langues ;
- associer les parents à toutes les étapes d'apprentissage et de développement, prendre sérieusement en considération la situation culturelle et sociale de tous les parents, aborder et accepter les différences tout en évitant de verser dans l'exotisme culturel ;
- améliorer les connaissances des parents en matière de développement de l'enfant et d'acquisition des langues, en se fondant, pour les renforcer, sur les compétences spécifiques des parents immigrés (maîtrise de la langue d'origine ou nationale, compétences de conteur ou de lecteur, etc.) ;
- formuler des suggestions à l'intention des parents, concernant l'utilisation des langues dans la vie familiale et dans les relations parents-enfants, en distinguant les facteurs culturels des situations sociales ;
- encourager et soutenir les parents dans leurs efforts de coopération et de prise de contact avec d'autres personnes, accepter l'hétérogénéité, n'imposer ni l'assimilation ni l'harmonisation, favoriser la tolérance à l'égard de l'ambiguïté ;
- confier des tâches concrètes aux parents, et associer ceux-ci au développement éducatif de leur enfant (cf. les accords parents-école, version modifiée pour l'éducation linguistique) ;
- mettre les parents en contact avec les personnes compétentes des institutions éducatives et former du personnel spécialisé à la coopération avec les parents afin d'établir des relations sur un pied d'égalité entre les parents et les éducateurs.

Il n'est pas nécessaire de mettre en place toutes les formes de participation parentale dès le départ. Le travail en réseau doit se construire dans la durée. Il faut débiter avec les ressources disponibles et créer progressivement de nouveaux outils.

On pourrait ainsi commencer par rédiger à l'intention des parents des informations en plusieurs langues sur les offres d'éducation facilement accessibles. L'étape suivante pourrait consister à associer les parents à l'élaboration des concepts éducatifs (cf. l'initiative « *Rucksack* » ci-après). On pourrait ensuite désigner des « guides parentaux » ou des réseaux de parents liés à des institutions éducatives au niveau de la ville ou de la région. *Rucksack* est une méthode élaborée en appui à la coopération entre les parents et les éducateurs ou les enseignants (cf. <http://www.rucksack-griffbereit.raa.de/willkommen.html>). Elle comporte des outils destinés aux enseignants et aux parents, tels qu'un manuel, des informations à l'intention des parents, rédigées en plusieurs langues (outre l'allemand, les principales langues des minorités immigrées en Allemagne) et traitant du développement linguistique et de l'importance de la lecture, et des livres et des jeux pour enfants. La diffusion de *Rucksack* parmi les parents est assurée par des parents « compagnons ». Dans la plupart des cas, ceux-ci sont des mères qui, après avoir reçu une formation spécifique, prennent contact avec les parents de leur quartier et leur expliquent le système.

1.3.1. Modes de participation parentale

Aide

La section qui suit présente différentes approches de l'aide pouvant être apportée par les parents, et de la coopération avec les parents. Celles-ci peuvent s'appliquer à différentes situations dans les relations entre les parents et les institutions éducatives, mais sont aussi un indicateur du niveau d'implication des parents.

Les parents soutiennent une institution éducative ou autre, sur une base volontaire, à titre bénévole, et généralement dans un cadre organisé, sans que ce travail présente nécessairement un lien direct avec l'instruction et l'éducation de leurs enfants.

Coopération

Dans le contexte d'une tâche éducative partagée, les parents mènent une coopération étroite avec l'établissement d'éducation. Ils font connaître leur propre point de vue et participent concrètement aux activités et aux décisions, au niveau de la classe ou de l'établissement, au sein de groupes de travail constitués ou en dehors de tout cadre formel.

Médiation/facilitation (interculturelles)

Les parents deviennent des experts (facilitateurs, médiateurs culturels, etc.) et rendent service dans le cadre de la communication et de la coopération avec les institutions (établissements d'éducation, autorités, etc.).

Education

Il est proposé aux parents de participer à l'offre éducative afin de compléter les compétences pédagogiques, communicatives et interculturelles des enseignants, leur permettant ainsi d'accomplir un travail éducatif qualifié et rémunéré, par exemple en tant que personnes relais.

Développement parental/familial

Il est proposé aux parents d'évaluer et de renforcer leurs compétences d'ordre personnel ou général, ou dans un domaine spécifique. Il peut s'agir par exemple de développer leurs compétences éducatives, d'améliorer leurs compétences langagières, ou de les aider à créer pour leurs enfants un environnement propice à l'épanouissement et à l'apprentissage.

La coordination est un élément important du travail en réseau

Les mesures à destination des parents et de leurs organisations doivent être reliées et coordonnées de manière rationnelle ; les réseaux naissants doivent faire l'objet d'un accompagnement professionnel.

Il est nécessaire de procéder à une évaluation, au sens de contrôle qualité, d'assurance qualité, et de perfectionnement qualitatif. L'ensemble des mesures à destination des parents doit faire l'objet d'une évaluation régulière, portant sur les aspects de qualité et d'efficacité, afin de procéder à des ajustements si nécessaires.

Toutes les responsabilités inhérentes au réseau doivent être précisées et faire l'objet d'un accord formel.

Exemple :

Les accords « parents-école » (*home-school agreement*), obligatoires en Angleterre depuis septembre 1998², sont un exemple de participation parentale fondée sur une organisation rigoureuse.

Ils ont pour but d'instaurer et de renforcer le partenariat entre les parents et les enseignants dans le domaine de l'éducation et de la formation.

Ils poursuivent quatre objectifs principaux :

- **améliorer la communication entre l'école et les parents** (sur des questions telles que les progrès accomplis par l'élève, les matières enseignées, les devoirs, la situation à la maison et ses répercussions sur les performances de l'enfant) ;
- **favoriser la coopération entre les parents et les enseignants** (sur des questions telles que les souhaits, les attentes, les comportements, le harcèlement ou la sensibilisation aux problèmes de drogue) ;
- **améliorer le soutien et l'aide apportés par les parents aux enfants lors de l'apprentissage à la maison** ;
- **recenser les aspects à prendre en compte** dans le développement de l'école (ministère de l'Enfance, de l'Education et de la Famille)

Principe 1 – Accueillir toutes les familles dans la communauté scolaire : les familles s'impliquent activement dans la vie de l'école et ont le sentiment d'être les bienvenues, appréciées, en contact les unes avec les autres, et au fait de ce que les élèves apprennent et font en classe.

Principe 2 – Communiquer de manière efficace : les familles et le personnel de l'école entretiennent une communication régulière, mutuelle et riche sur ce que les élèves apprennent en cours.

Principe 3 – Promouvoir la réussite scolaire : les familles et le personnel de l'école coopèrent de manière continue pour soutenir l'apprentissage et l'épanouissement des élèves, à la maison comme à l'école, et ont régulièrement la possibilité d'approfondir leurs connaissances et leur savoir-faire dans ce domaine.

Principe 4 – Défendre chaque enfant : les familles ont le pouvoir de se faire l'avocat de leur propre enfant et d'autres enfants, et de veiller à ce que les élèves soient équitablement traités et aient accès aux offres d'apprentissage bénéfiques à leur réussite scolaire.

Principe 5 – Partager le pouvoir : les familles et le personnel de l'école sont des partenaires égaux dans la prise de décisions concernant les enfants et les familles, et, ensemble, élaborent, influencent et conçoivent des politiques, des pratiques et des programmes.

Principe 6 – Collaborer avec la société locale : les familles et le personnel de l'école entretiennent une collaboration avec la société locale pour faciliter l'accès des élèves, des familles et du personnel à d'autres possibilités d'apprentissage, aux services de proximité et à la citoyenneté active (Parent Teacher Association 2007).

² Voir <http://www.standards.dfes.gov.uk/parentalinvolvement/hsa/>. Cette page web décrit la politique mise en œuvre avant le changement de gouvernement, et ne reflète donc pas nécessairement la politique du gouvernement britannique actuel en matière d'éducation.

1.3.2. Communication multilingue avec les parents

<http://www.primaryresources.co.uk/letters/>

L'une des principales difficultés rencontrées par les écoles lorsqu'elles tentent d'associer les parents de nouveaux arrivants à leurs activités, et d'établir avec eux des partenariats, tient au fait que ces parents eux-mêmes ne maîtrisent pas la langue de l'école. En Angleterre, de nombreux établissements utilisent les ressources réunies sur le site web ci-après pour communiquer avec les parents et les familiariser avec certaines procédures scolaires. On trouve sur ce site une quinzaine de lettres rédigées en une trentaine de langues et couvrant un certain nombre de messages qui reviennent fréquemment dans la communication avec les parents. Y figurent ainsi une lettre de bienvenue, une lettre invitant les parents à une fête de l'école, une lettre informant les parents de la préparation d'un voyage scolaire, etc. Toutes les lettres comportent un coupon réponse facile à remplir, que les parents pourront utiliser pour répondre à l'école.

http://c99.e2bn.net/e2bn/leas/c99/database/p2/dosearch.php?title=translation&cat_id=68&search.x=18&search.y=11

Le comté de Cambridge a créé un site web contenant des ressources multilingues, des lettres et des informations à l'intention des parents, sur différents sujets. On y trouve ainsi des informations en polonais et en slovaque sur le système éducatif anglais, et du vocabulaire, en différentes langues, utilisé dans les matières enseignées.

1.4. La coopération entre écoles

Les écoles peuvent apprendre les unes des autres et collaborer. L'expérience acquise dans le cadre du projet FörMig démontre l'utilité du travail en réseau avec d'autres établissements éducatifs, qui permet de tirer profit d'un éventail de compétences élargi.

Chaque projet de collaboration avec d'autres écoles et de partage de ressources doit analyser les questions suivantes :

- Existe-t-il des écoles présentant des politiques et des programmes de travail similaires, en matière d'éducation et de perfectionnement linguistiques ? Ces politiques sont-elles abouties, ou en cours d'élaboration ? Ces écoles participent-elles à des projets locaux pouvant servir d'exemple ?
- Quelles sont les langues en présence, et comment les soutenir ? S'agit-il des mêmes langues que dans votre école ? Quelles sont les possibilités d'échange et d'aide mutuelle ?
- Existe-t-il un cadre conceptuel pour l'enseignement de la langue académique ?
- Quel est le niveau de qualification du personnel ? Dispose-t-on, au sein du personnel, de spécialistes prêts à collaborer ? Les enseignants ont-ils été formés aux aspects linguistiques de la matière qu'ils enseignent ? Le personnel des institutions impliquées dans la coopération est-il prêt à participer à des mesures communes de perfectionnement professionnel ?
- Peut-on envisager des mesures de perfectionnement professionnel coopératif sur les lieux, telles que l'audition de cours sur une base mutuelle, ou la programmation et la mise au point de stratégies d'enseignement en commun ?
- Existe-t-il des stratégies ou des méthodologies (p. ex. : apprentissage coopératif) améliorant spécifiquement l'apprentissage des langues par les enfants ?
- Les écoles impliquées dans la coopération partagent-elles une position commune sur les aspects à prendre en compte dans l'éducation linguistique ? Que faire en cas de positions différentes ?
- Comment la collaboration interdisciplinaire est-elle organisée et gérée ?
- Possède-t-on une expérience dans le domaine de l'évaluation et de la documentation

de la maîtrise des langues (p. ex. : Portfolio des langues) ?

- Les enseignants connaissent-ils les particularités du développement bilingue ou plurilingue ? Sont-ils en mesure de tenir compte du plurilinguisme en tant que condition préalable à l'apprentissage et à l'enseignement ?
- Des normes communes de qualité de l'éducation linguistique sont-elles utilisées, qui pourraient faire l'objet d'échanges entre les partenaires ?
- Les politiques et les pratiques des partenaires sont-elles soumises à évaluation ? Les partenaires sont-ils disposés à instaurer et à appliquer de telles procédures ?
- La direction de l'établissement, le personnel de soutien et l'administration sont-ils disposés et préparés à apporter l'assistance et le soutien nécessaires à l'éducation linguistique intégrée et coopérative ?

L'expérience (acquise dans le cadre du projet FörMig, entre autres) montre que les écoles qui s'engagent dans la voie de l'éducation linguistique intégrée et coopérative doivent

- convenir d'objectifs communs et organiser le travail conceptuel en conséquence ;
- définir des modalités pratiques répondant à leurs besoins spécifiques, compte tenu de la composition actuelle du corps des élèves ;
- faire connaître leurs objectifs et leurs politiques de façon transparente afin que tous les intéressés (chefs d'établissement, personnel enseignant et administratif, élèves, parents, etc.) puissent s'y référer et y contribuer.
- prévoir une évaluation et une révision continues de leurs politiques et de leurs pratiques.

La coopération permet de dégager des synergies au niveau des ressources humaines, ainsi que de coordonner la formation continue et d'autres mesures de perfectionnement professionnel. Les ressources disponibles peuvent ainsi être mieux utilisées, et les nouvelles ressources peuvent être mises en commun pour une meilleure efficacité.

1.4.1. L'école primaire multilingue

<http://www.teachers.tv/video/3077>

Ce clip vidéo montre l'approche adoptée par une école primaire pour associer étroitement les parents au travail éducatif et leur expliquer ce qui est attendu d'eux, ce qu'ils peuvent faire pour aider les enfants à la maison, et ce que les enfants font en classe. Cette approche comprend une politique d'accueil fondée sur le principe de la porte ouverte associée à une décoration variée et à une signalétique multilingue. En outre, cette école revendique et met en valeur le plurilinguisme de son personnel.

1.4.2 Partage de manuels de langues bilingues

<http://www.uel.ac.uk/education/research/duallanguagebooks/index.htm>
<http://www.uel.ac.uk/education/research/duallanguagebooks/recent.htm>

Ces ressources sont mises à disposition sur internet par l'établissement de formation des enseignants *Cass School of Education* de l'Université d'East London, à l'intention des enseignants et des chercheurs travaillant avec des élèves bilingues.

On y trouve une série d'exemples montrant comment des écoles ont instauré des partenariats avec les parents et encouragé ceux-ci à s'impliquer dans la scolarité des enfants au moyen de manuels de langues bilingues.

1.5. Organisations culturelles

Les réseaux éducatifs peuvent s'appuyer sur les nombreuses organisations et associations de quartier, telles que les organisations de migrants, et sur des organismes indépendants à vocation sociale ou d'aide à la jeunesse (clubs de sport, etc.).

L'examen de la situation devrait tenir compte des questions suivantes :

- Quelles sont les organisations de migrants présentes dans l'environnement de l'école ? Quelles sont les langues parlées dans ces organisations ? Existe-t-il des possibilités de formation à l'éducation linguistique, ou faut-il prévoir leur création ?
- A quels organismes à vocation sociale ou d'aide à la jeunesse peut-on faire appel ? Leur personnel appartient-il principalement à la société majoritaire, ou est-il multiculturel ? Quelles sont leurs compétences en matière d'éducation et de perfectionnement linguistiques ? Quelles langues y sont-elles parlées ? Leur personnel est-il formé, ou a-t-il besoin de mesures de perfectionnement professionnel ?
- Quelles sont les associations présentes sur place (clubs de sport ou de danse, cercles littéraires, groupes de loisirs, etc.) ? Quel est le profil de leurs membres ? Présentent-elles des liens avec l'éducation linguistique ? Sont-elles intéressées par l'éducation linguistique ? Leur personnel est-il formé, ou a-t-il besoin de mesures de perfectionnement professionnel ?
- Que peut-on proposer à ces organisations pour les intéresser à la coopération en matière d'éducation et de perfectionnement linguistiques, et pour les associer durablement au travail du réseau ?
- Quelles sont les ressources disponibles en termes de capacités, d'aptitudes et de soutien ?

En associant ces organisations au travail d'éducation et de perfectionnement linguistiques, on peut agir dans plusieurs domaines et ouvrir plusieurs perspectives de développement. L'éducation linguistique peut être intégrée aux activités menées en classe et en dehors de la classe, et le plurilinguisme peut être mis en œuvre en tant que ressource de façon ciblée et encadrée. Les objectifs d'acquisition des langues à moyenne et longue échéance peuvent ainsi être définis par des organisations extrascolaires.

Les enfants et les jeunes peuvent bénéficier de l'éducation et du perfectionnement linguistiques, dans un cadre qui valorise leur plurilinguisme, à l'école et dans la famille ainsi que dans les organisations culturelles, ethniques ou de loisirs. Ceci permet de couvrir les aspects cognitifs de l'apprentissage tout en encourageant également les dimensions affectives et créatives de leur personnalité.

Cette coopération peut compléter l'offre scolaire standard en visant des améliorations dans des domaines précis tels que la sensibilité phonologique, la compréhension orale, l'articulation, les stratégies de lecture, etc.

Les objectifs communs devraient être les suivants :

- éveil aux plaisirs de la langue et de l'expression, et entretien de cette faculté,
- encouragement d'une utilisation créative de la langue.

Différentes méthodes peuvent être utilisées dans ce cadre, et les différentes aptitudes des membres des organisations participantes peuvent être mises à profit – généralement, ce sont des aptitudes qui ne peuvent s'épanouir, faute de temps et d'espace, en classe :

- recours à la musique, au rythme, au théâtre ;
- recours à des jeux permettant de familiariser les élèves à des phénomènes linguistiques spécifiques ;
- perfectionnement des aptitudes linguistiques des enfants dans d'autres langues (p. ex., initiation à ces langues) ;
- tous les participants acquièrent de nouvelles connaissances, relatives à l'environnement social et culturel des enfants et de leurs familles.

2. Coopération au sein des écoles – collaboration entre les enseignants

Enseigner à des classes hétérogènes sur le plan linguistique implique que de nombreux élèves apprennent essentiellement dans une langue qui n'est pas leur première langue. Une telle situation représente une difficulté pour les enseignants, qui doivent concevoir des cours dont le contenu est accessible à tous les enfants et adolescents, quel que soit leur bagage linguistique. A cet égard, deux principes de base ont donné de bons résultats : l'éducation linguistique doit mettre l'accent sur le développement des compétences dans la langue académique, et les enseignants de tous les domaines et matières doivent jouer un rôle actif dans ce processus. L'expérience a montré que mieux on harmonisait les différents domaines d'apprentissage de la langue de l'établissement scolaire, mieux les compétences dans la langue académique se développaient. Le présent chapitre examine les moyens de parvenir à une coopération effective et efficace au sein des établissements scolaires entre les enseignants de l'ensemble des matières et domaines.

Certaines approches développées depuis quelques temps dans les pays anglophones offrent différents modèles pour l'apprentissage des langues dans toutes les matières (programmes « Langue d'enseignement des disciplines scolaires » (www.language.brown.edu), « Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère » (www.cilicompndium.com) et « Eveil aux langues » (www.languageawareness.org/). Le concept global d'éducation linguistique intégrée développé par le projet pilote FörMig en Allemagne (www.blk-foermig.uni-hamburg.de) s'inscrit dans la même lignée.

2.1 Conditions préalables à la systématisation d'une éducation linguistique coordonnée

Dégager du temps et des moyens matériels

Apporter des changements au sein d'un établissement scolaire nécessite un investissement personnel de la part de l'ensemble des parties concernées en plus de leurs activités quotidiennes. Cependant, pour instaurer une coopération stable et profitable et mener à bien les activités de développement, il est nécessaire de dégager du temps pour les enseignants (par exemple, en les libérant de leurs tâches d'enseignement) et des moyens financiers (par exemple, pour mettre en place des formations continues). A défaut, la coopération entre les personnes concernées et leur motivation tendent à diminuer.

Former des équipes et associer la direction de l'établissement au projet

Il est incontestable que la volonté des enseignants et du personnel éducatif de s'investir est une condition préalable essentielle à tout travail de développement efficace. Cependant, l'expérience acquise lors de nombreux projets d'innovation a montré que l'on suscitait rarement la motivation en donnant des ordres et que les approches ascendantes donnaient généralement de meilleurs résultats. Néanmoins, les participants doivent être accompagnés et soutenus par la direction.

Dans la pratique, la méthode consistant à s'appuyer au départ sur des personnes volontaires et motivées susceptibles de transmettre leur motivation aux autres enseignants et d'amener progressivement les collègues réticents à s'intéresser au projet s'est avérée être une bonne solution.

Créer des structures organisationnelles bien définies

Pour renforcer la coopération au sein des établissements scolaires, il convient de créer des structures organisationnelles bien définies. Cependant, il n'existe pas de solution unique pour tous les projets d'innovation et les pratiques varient entre l'organisation de séries de

réunions informelles entre les participants – trois ou quatre fois par an – et la mise en place d'équipes permanentes qui se réunissent régulièrement, s'observent mutuellement pendant les cours et suivent des formations continues communes. Ce qui importe, c'est de définir officiellement un calendrier fixe et d'élaborer et de mettre en œuvre un programme clair visant des objectifs précis. Les participants au projet FörMig ont constaté que la formation d'équipes d'enseignants regroupés par année ou par niveau d'enseignement de la matière permettait d'améliorer tout particulièrement la qualité de l'éducation aux langues. La constitution de « groupes d'étude professionnels » semble être une méthode prometteuse (voir ci-après, « Quelques pistes à l'intention des professionnels »).

Fixer des objectifs réalistes et définir clairement les responsabilités de chacun

Pour qu'un projet de développement scolaire réussisse, il convient également de fixer des objectifs clairs, de préciser le contenu de la coopération et de définir explicitement les compétences et les responsabilités de chacun. Bien souvent, les objectifs fixés sont trop ambitieux ou trop abstraits et sont difficiles à atteindre dans le respect du calendrier prévu. Il est donc recommandé de procéder à une évaluation préalable, en commençant par décrire précisément les objectifs que l'on souhaite atteindre dans tel ou tel domaine, puis en définissant explicitement les responsabilités de chacun compte tenu des ressources humaines et matérielles disponibles. Enfin, il importe d'évaluer régulièrement les résultats obtenus.

Créer des systèmes d'accompagnement

Les projets d'innovation constituent toujours pour les participants une activité supplémentaire qu'ils doivent effectuer en sus de leurs activités scolaires quotidiennes. Il est par conséquent difficile pour les enseignants concernés de demeurer centrés sur les nouvelles approches de l'éducation linguistique sans l'aide d'intervenants extérieurs. Ainsi, pour mener à bien un projet, il est utile pour les équipes d'être accompagnées par des coordinateurs formés. L'expérience menée dans le Land de Hambourg, où des coordinateurs en matière d'éducation linguistique ont été nommés dans les établissements scolaires du système ordinaire, offre un exemple intéressant à cet égard (voir « *Hamburger Sprachförderkonzept* », <http://www.li-hamburg.de/abt.liq/liq.projekte/liq.projekte.14/index.html>).

Les résultats obtenus dans une école pilote FörMig de Hambourg montrent comment une telle mesure peut favoriser le développement systématique de la coopération et l'application d'un concept d'éducation linguistique impliquant l'ensemble de l'école (voir « Quelques pistes à l'intention des professionnels : portrait de l'établissement d'enseignement secondaire général Kirchdorf », <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/modell/GSK/index.html>).

Intégrer l'éducation linguistique dans les programmes scolaires et le développement institutionnel

L'expérience acquise au niveau international a montré que les nouvelles approches de l'éducation linguistique ne pouvaient avoir d'impact durable que si elles étaient liées à une évolution institutionnelle générale et soutenues par l'ensemble de l'institution. Il est parfois possible de combiner ces projets avec d'autres projets d'innovation scolaire en cours et d'intégrer les concepts relatifs à l'éducation linguistique dans les discussions relatives aux principaux contenus en les plaçant dans un contexte susceptible d'intéresser l'ensemble des parties prenantes.

2.2 Quelques pistes à l'intention des professionnels – exemples de bonnes pratiques

2.2.1 L'éducation linguistique intégrée – critères de qualité

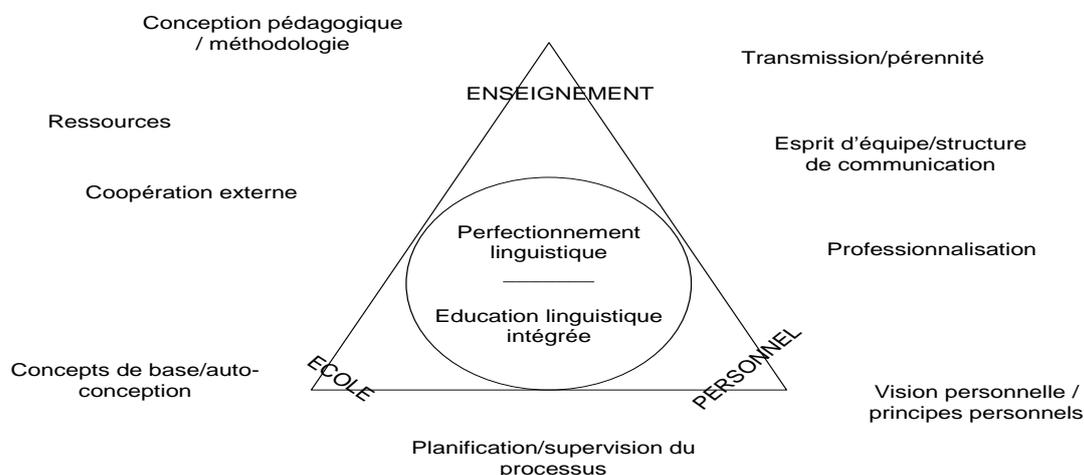
Le projet FörMig a développé et testé le concept d'éducation linguistique intégrée dans toutes les matières en s'appuyant sur des modèles et des cadres très différents mais qui ont fait leurs preuves. Six critères de qualité ont été définis par les membres de l'équipe FörMig pour mettre en œuvre ce concept dans les établissements d'enseignement secondaire. Ils sont décrits dans un manuel d'accompagnement destiné aux enseignants, qui montre, au travers d'exemples et de références, comment intégrer l'éducation linguistique dans l'ensemble des disciplines scolaires en précisant les caractéristiques et les spécificités d'une instruction visant à renforcer la maîtrise de la langue académique.

Voir Gogolin I., Lange I., Hawighorst B., Bainski Ch., Rutten S. et Saalman W., en coopération avec l'équipe FörMig, *Education linguistique intégrée : critères de qualité pour l'instruction*, Hambourg, 2010. Document disponible en téléchargement (version allemande) : http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/Modellschulen/QM_1_10.pdf

2.2.2 Composantes de l'éducation linguistique intégrée

La figure ci-après présente différents éléments pouvant être pris en compte pour améliorer l'enseignement, au niveau de l'école, par l'éducation linguistique intégrée. Ce modèle décrit les principaux aspects du processus dans les domaines de l'enseignement, du personnel et de l'école.

Composantes de l'éducation linguistique intégrée



2.2.3 L'éducation linguistique intégrée – portraits de sept établissements scolaires FörMig (Allemagne)

Les travaux menés dans sept établissements pilotes dans le cadre du projet FörMig sont présentés en détail dans un ensemble de portraits visant à illustrer comment l'éducation linguistique intégrée a été mise en œuvre dans des environnements relativement différents. Les portraits décrivent les mesures prises et l'expérience acquise par les établissements, ainsi que les efforts entrepris par ces derniers pour atteindre des objectifs communs et

mettre en œuvre des approches innovantes de l'éducation linguistique en tenant compte de la situation de départ et du profil éducatif de chacun.

Les portraits ont été établis sur la base des observations effectuées dans les salles de classe et des entretiens réalisés avec les participants au projet (enseignants et membres de la direction des établissements). Des discussions ont aussi été tenues avec les élèves et les parents, ainsi qu'avec les représentants d'organisations partenaires extérieures œuvrant dans le domaine de l'éducation linguistique.

Les portraits peuvent être téléchargés à l'adresse suivante : <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/modell/index.html>

2.2.4. Formation de groupes d'étude professionnels pour améliorer la qualité de l'éducation aux langues dans les écoles

Afin d'instaurer une coopération durable au sein des équipes, les enseignants de l'un des projets FörMig (Berlin) ont constitué des groupes d'étude et organisé leurs travaux autour d'un cycle de qualité. Le cycle de qualité comporte huit étapes, à savoir :

- (1) *Création du groupe* : selon les ressources disponibles et les contraintes existantes, il est conseillé d'organiser les groupes soit par année (les enseignants de différentes matières couvrent de préférence toutes les classes d'élèves d'une année donnée), soit par matière (des collègues d'une matière ou d'un domaine donné unissent leurs forces et enseignent leur matière à différents groupes d'âge), soit par équipes interdisciplinaires (des collègues de différentes matières ou domaines forment une équipe au sein du corps enseignant et enseignent à tous les groupes d'âge) ;
- (2) *Etat des lieux* : il est nécessaire de procéder à un état des lieux des ressources humaines et matérielles disponibles pour le groupe d'étude et de répertorier les pratiques qui ont fait leurs preuves ;
- (3) *Accord sur les principaux axes de travail* : il est indispensable de se mettre d'accord sur les domaines de l'éducation aux langues qu'il convient de privilégier ;
- (4) *Apports théorique et méthodologique* : la nécessité d'un perfectionnement professionnel doit être prise en compte ;
- (5) *Fixation d'objectifs en fonction des principaux axes de travail définis* : les objectifs doivent être précis, mesurables, acceptés par l'ensemble des parties, réalistes et échelonnés dans le temps ;
- (6) *Définition des mesures à prendre* : des mesures permettant d'atteindre les objectifs fixés doivent être identifiées ;
- (7) *Mise en œuvre des mesures* : pendant la mise en œuvre, la réaction des élèves aux nouvelles mesures doit être examinée attentivement, par exemple lors d'observations effectuées dans les salles de classe et par une évaluation des résultats obtenus.
- (8) *Réévaluation des objectifs* : il importe de réévaluer en permanence les objectifs fixés à l'aide d'instruments adaptés. Si les objectifs ont été atteints, il est possible de recommencer à l'étape (3) avec un nouvel axe de travail. Dans le cas contraire, les causes de l'échec doivent être déterminées et, si nécessaire, les objectifs modifiés.

Les expériences tirées des travaux des groupes d'étude professionnels ont été publiées sous la forme d'un manuel d'accompagnement : <http://www.foermig-berlin.de/>

2.2.5 Les profils linguistiques – un outil d'éducation aux langues pour toutes les classes

L'Institut de communication interculturelle (Zurich) a élaboré un concept de perfectionnement linguistique global – les Profils linguistiques – pour le compte du Groupe de travail sur l'enseignement intégratif (Arbeitsgruppe Integrationspädagogik, AGI) des services de l'éducation du Canton de Bâle. Les profils linguistiques constituent un outil de perfectionnement linguistique pouvant être utilisé dans toutes les matières. Ils définissent les connaissances linguistiques de base que les élèves doivent acquérir pendant leur scolarité. Ils décrivent les initiatives et les activités linguistiques pouvant être entreprises dans toutes les classes et qui sont susceptibles de favoriser les échanges entre les enseignants de langues et les enseignants des autres matières en vue d'une harmonisation de l'enseignement. Outre les connaissances linguistiques, la compréhension orale et écrite, l'expression orale et écrite, le vocabulaire et la grammaire et les connaissances dans le domaine de la logique et de la stratégie linguistiques sont jugés importants pour l'apprentissage scolaire et pris en considération. Depuis début 2007, ces profils linguistiques sont introduits dans toutes les écoles du Canton de Bâle.

Ils peuvent être téléchargés à l'adresse suivante :

www.edubs.ch/die_schulen/_bs/sprachunterricht/sprachprofile.pt

Contact :

IİK - Institut für Interkulturelle Kommunikation

Sumatrastrasse 1

8006 Zurich

Suisse

Tél. : +41-44 260 69 85

<http://www.iik.ch>

2.2.6 Le programme QUIMS (Suisse)

QUIMS est un programme lancé par le Conseil de l'éducation du Canton de Zurich pour favoriser la réussite scolaire, l'égalité des chances et l'intégration. Les établissements scolaires accueillant une forte proportion d'enfants et d'adolescents parlant d'autres langues en plus de l'allemand dans le Canton de Zurich ont été chargés, en vertu de la « Volksschulgesetz », de contribuer à la bonne qualité de l'enseignement dans les établissements scolaires multiculturels (« Qualität in multikulturellen Schulen » – QUIMS). Pour atteindre cet objectif, le programme QUIMS met l'accent sur trois domaines d'activité : le perfectionnement linguistique, la réussite scolaire et l'intégration.

Des informations générales concernant le programme QUIMS sont disponibles sur son site web, notamment :

Le manuel d'accompagnement « Qualität in multikulturellen Schulen » (QUIMS), 2006.

Divers manuels d'accompagnement, critères de qualité et exemples concrets sont disponibles pour les trois domaines d'activité précités, notamment :

Perfectionnement linguistique :

- Brochure « Critères de qualité pour le perfectionnement linguistique » (2007)
- Brochure « Exemples concrets pour le perfectionnement linguistique » (2007)

Réussite scolaire et intégration :

- Brochure « Critères de qualité pour la réussite scolaire et l'intégration » (2007)
- Brochure « Exemples concrets pour la réussite scolaire et l'intégration » (2007)

Contact :

Volksschulamt, Sektor Interkulturelle Pädagogik
Walchestrasse 21,
CH-8090 Zurich

<http://www.volksschulamt.zh.ch/internet/bi/vsa/de/Schulbetrieb/QUIMS.html>

2.2.7 Le projet PROMISE

Le projet PROMISE (Promotion of Migrants in Science Education) est une activité de soutien spécifique lancée au titre du 6^e programme-cadre de l'Union européenne en coopération avec six établissements partenaires d'Allemagne, d'Autriche, de Bosnie-Herzégovine et de Turquie. Il vise à promouvoir les sciences de l'éducation dans les pays participants en :

- soutenant les jeunes filles issues de l'immigration qui obtiennent de bons résultats scolaires dans l'enseignement secondaire ;
- sensibilisant les enseignants et les autorités scolaires aux problèmes spécifiques susceptibles de se poser dans les classes multilingues/multiculturelles ;
- élaborant de nouveaux concepts éducatifs ;
- formant les enseignants des classes multiculturelles/multilingues aux sciences de l'éducation ;
- favorisant la coopération entre les enseignants et les spécialistes de la pédagogie et de la didactique des pays d'origine et des pays de résidence.

Dans le cadre du projet PROMISE, le Département de didactique des sciences physiques de l'Université Humboldt de Berlin, dirigé par Tanja Tajmel, élabore des matériels pédagogiques pour l'enseignement des sciences physiques dans le premier cycle de l'enseignement secondaire qui tiennent compte des dimensions linguistique et culturelle.

Contact :

Tanja Tajmel
Didaktik der Physik
Humboldt-Universität zu Berlin
e-mail : tajmel@physik.hu-berlin.de
Tél. : +49 30 2093 8008

Pour plus d'informations sur le projet PROMISE, voir : www.promise.at

2.2.8. La National Association for Language Development in the Curriculum (NALDIC)

www.naldic.org.uk

Au Royaume-Uni, un accompagnement est souvent proposé aux élèves qui apprennent l'anglais en tant que 'langue additionnelle'³ (ALA) par les enseignants de cette matière ou en dehors des cours par des spécialistes de l'ALA. Les spécialistes de l'ALA participent à l'élaboration des programmes et des cours sur la base de leurs connaissances et compétences spécialisées dans le domaine de l'évaluation du bilinguisme, de la pédagogie bilingue et de la compréhension / sensibilité interculturelle. L'efficacité de l'accompagnement offert aux élèves bilingues ou apprenant l'anglais en tant que 'langue additionnelle' dépend de l'efficacité de la collaboration entre le spécialiste de l'ALA, le professeur principal et l'enseignant de la matière. Les professionnels de l'ALA sont soutenus dans leurs activités par la NALDIC, l'association britannique spécialisée dans l'enseignement de l'anglais en tant que 'langue additionnelle'.

³ La terminologie 'langue additionnelle' est celle de NALDIC RU. Dans la terminologie du Conseil de l'Europe, c'est le terme 'langue seconde' qui est utilisé (= la langue du pays d'accueil pour les apprenants ayant une autre langue d'origine).

Le site web de l'association propose un éventail d'informations et de conseils pour développer une compréhension commune de ce que constitue l'apprentissage d'une seconde langue, ainsi que des principes pédagogiques susceptibles de faciliter l'enseignement et l'apprentissage, afin de permettre une collaboration efficace entre les enseignants.

Les parties du site consacrées plus particulièrement à la collaboration entre les enseignants sont les suivantes :

ITTSEAL donne des informations aux nouveaux venus dans le domaine de l'ALA.

RESOURCES donne accès à des documents officiels et présente des exemples de matériels d'enseignement et d'apprentissage à utiliser ou à élaborer dans le cadre d'activités communes par les enseignants.

PUBLICATIONS fournit une liste des publications de la NALDIC. Une publication récente, *Developing a bilingual pedagogy for UK schools*, donne des conseils théoriques et pratiques, y compris à l'intention des enseignants monolingues, pour faire du bilinguisme une partie intégrante de l'enseignement et de l'apprentissage dans les classes actuelles.

2.2.9 Teachers' TV

<http://www.teachers.tv/search?q=EAL>

Teachers' TV (la télévision des enseignants) propose un éventail de clips vidéo illustrant comment les établissements d'enseignement primaire et secondaire répondent aux besoins des élèves qui apprennent l'anglais en tant que 'langue additionnelle'. La plupart des vidéos mettent en scène un enseignant spécialisé dans l'ALA, un coordinateur de l'établissement ou un assistant spécialisé. Les thèmes abordés vont de l'évaluation de la compréhension orale et de l'expression orale et écrite dans les écoles primaires à la présentation de la journée de deux élèves du secondaire qui débute dans l'apprentissage de l'ALA. La page web correspondant au lien ci-dessus propose une liste de rubriques sur sa page principale et sur sa colonne de droite. Certaines vidéos sont accompagnées de supports pédagogiques pouvant être téléchargés à partir de la même page. Les vidéos suivantes sont particulièrement intéressantes pour illustrer la collaboration qui doit s'instaurer entre les enseignants :

- la vidéo suivante montre comment, en classes ordinaires, des professeurs d'anglais travaillent en partenariat avec des spécialistes de l'ALA pour intégrer dans leurs cours les élèves qui débute dans l'apprentissage de l'anglais :
<http://www.teachers.tv/video/2864>
- Maîtriser l'ALA – primaire – évaluer l'expression écrite
<http://www.teachers.tv/video/569>
- Maîtriser l'ALA – primaire – évaluer l'expression orale
<http://www.teachers.tv/video/571>
- L'expression orale et l'ALA dans une école primaire – cette vidéo montre comment une directrice d'établissement et sa coordinatrice chargée des minorités ethniques ont mis en place une stratégie globale de perfectionnement linguistique qui a permis d'améliorer les résultats de l'ensemble des élèves de l'établissement, et non pas seulement ceux des élèves qui suivent les cours d'ALA :
<http://www.teachers.tv/video/30990>
- ALA 2 – cette vidéo montre comment un établissement secondaire fait appel à différents intervenants pour aider dans leur scolarité de nouveaux élèves réfugiés :
<http://www.teachers.tv/video/2499>

2.2.10. Les Stratégies nationales

Le ministère de l'Education, dans le cadre de ses Stratégies nationales (<http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/>), a mis au point une palette de matériels d'information, de ressources et de modules de formation destiné à améliorer l'enseignement scolaire dans son ensemble ainsi que les taux de réussite dans les établissements primaires et secondaires du Royaume-Uni⁴.

L'un des volets des Stratégies nationales visait en particulier à renforcer l'accompagnement offert par les établissements scolaires aux élèves issus de minorités ethniques, notamment aux nouveaux arrivants et aux élèves qui apprennent l'anglais en tant que 'langue additionnelle' (ALA). Les programmes développés contiennent des modules portant spécifiquement sur le rôle des directeurs, des enseignants, des auxiliaires d'enseignement, des parents ou de la collectivité. Ils visent en particulier à améliorer la pratique pédagogique et l'enseignement scolaire en général par l'amélioration de l'encadrement et de la gestion, en s'appuyant sur les outils d'autoévaluation proposés par les programmes.

Sur le site web, des ressources permettant d'améliorer l'enseignement dispensé aux élèves issus de minorités ethniques et aux élèves qui apprennent l'anglais en tant que langue additionnelle peuvent être trouvées sous les rubriques suivantes : Inclusion (Ethnicity, Social Class, and Gender Achievement – ESCGA – Programmes), Leadership et CPD (Continuous Professional Development – enregistrement exigé). Plus précisément, les différents programmes sont accessibles via les liens suivants :

Anglais en tant que 'langue additionnelle'

- <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/47481>
- Programme d'excellence destiné aux nouveaux arrivants :
 - <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/97335>
 - <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/175027>
 - <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/97907>
 - <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/113690>
- Programmes de perfectionnement :
 - Primaire - <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/85322>
<http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/174718>
 - Secondaire - <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/187758>
 - Petite enfance –
<http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/84861>

Groupes vulnérables

- Programmes destinés aux élèves noirs :
 - Primaire - <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/113037>
 - Secondaire - <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/97328>
<http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/161362>
<http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/97328>
<http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/161362>
 - Petite enfance –
<http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/170378>
<http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/180227>
- Programmes destiné aux Tsiganes, aux Roms et aux Gens du voyage
 - <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/97237>

⁴ Ces stratégies ont été élaborées par la précédente administration, or un nouveau gouvernement a pris ses fonctions le 11 mai 2010 et pourrait décider d'abandonner le projet.

- Petite enfance –
<http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/235051>
- Programme destiné aux élèves pakistanais, bengalis, somaliens et turcs :
 - <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/97864>

Une liste des ressources élaborées dans le cadre des Stratégies nationales est disponible à l'adresse suivante : <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/227331>

3. Coopération entre établissements scolaires et travail en réseau

Bien qu'il soit depuis longtemps admis que la coopération entre établissements scolaires peut apporter de nombreux bénéfices à l'ensemble des élèves (et pas seulement aux élèves bilingues), parvenir à une coopération efficace est une entreprise difficile. Dans la présente partie, nous examinerons trois types de coopération scolaire et de travail en réseau : la coopération à l'occasion d'un changement d'établissement, les réseaux locaux et numériques, et la collaboration entre les établissements scolaires ordinaires et les écoles complémentaires.

3.1 Accompagner la transition lors d'un changement d'établissement scolaire

La scolarité des élèves bilingues se caractérise souvent, bien que pas systématiquement, par de fréquents changements d'établissement scolaire. Ces élèves sont nombreux à changer de pays au cours de leur scolarité et certains connaissent des expériences répétées de migration, vers deux ou plusieurs pays, ou entre deux pays. D'autres, notamment les enfants de réfugiés ou de demandeurs d'asile, peuvent connaître une série de déplacements à l'intérieur du pays d'accueil, dans le cadre des différentes procédures relatives à la reconnaissance de leur statut de réfugié. Ces enfants peuvent avoir déjà eu une scolarité perturbée par des guerres ou des troubles civils, la dispersion de leur famille et de leur communauté ou les traumatismes physiques et psychologiques liés à leur migration forcée et peuvent donc avoir des lacunes considérables. Les établissements scolaires qui les accueillent doivent reconnaître que de tels changements constituent pour eux un bouleversement culturel, éducatif et linguistique, et que des stratégies pour accompagner leur passage d'un établissement à l'autre et d'un système éducatif à l'autre sont nécessaires.

De toute évidence, les possibilités de collaboration entre l'ancien et le nouvel établissement d'un élève varient fortement selon sa situation. Lorsque l'enfant a changé d'établissement au sein d'un même pays, les conclusions des études menées sur le passage d'une étape de la scolarité à une autre sont utiles pour identifier les principaux problèmes susceptibles de se poser et pour trouver des solutions. Par exemple, une étude longitudinale menée au Royaume-Uni sur la scolarité des enfants de la maternelle au secondaire s'est récemment intéressée aux expériences rencontrées par les enfants lors de leur passage de l'école primaire à l'enseignement secondaire (Evangelou et al., 2008). Selon cette étude, la *continuité* (afin que le programme scolaire ait un sens pour l'élève) et la *progression* (habituellement, les élèves connaissent plutôt une régression quand ils passent d'un secteur à l'autre) sont des aspects essentiels à prendre en compte. Les stratégies adoptées par les établissements d'où partent et où arrivent les élèves sont les suivantes : échanges d'informations sur le programme suivi et les apprentissages effectués par l'élève, organisation d'activités de transition (les élèves entament une tâche dans leur ancien établissement et l'achèvent dans leur nouvel établissement), visites d'établissement par les enseignants et les élèves, journées découverte (lors desquelles les élèves prennent connaissance des différents éléments du programme proposé par leur futur établissement et ont la possibilité d'en tester des échantillons) et organisation de manifestations communes permettant aux élèves de faire connaissance. L'étude s'intéresse également aux transitions réussies, qui, selon les déclarations des élèves et de leurs parents, présentent les caractéristiques suivantes :

- s'être fait de nouveaux amis et avoir amélioré son estime de soi et sa confiance en soi ;
- s'être si bien intégré dans la vie scolaire que les parents n'ont eu aucune inquiétude à se faire ;
- manifester un intérêt accru pour l'école et le travail scolaire ;
- s'être habitué avec une grande facilité au nouvel emploi du temps et à la nouvelle organisation scolaire ;
- avoir observé une continuité entre les programmes scolaires.

Certaines de ces activités sont plus facilement réalisables lorsqu'un groupe complet d'élèves change d'établissement que lorsqu'il s'agit d'élèves isolés, mais la nécessité d'assurer la continuité et la progression demeure quel que soit le nombre d'élèves concernés. L'étude insiste sur l'importance qu'il y a à prendre contact avec l'ancien établissement de l'élève afin d'échanger des informations sur ses apprentissages précédents, à faire le lien entre ces derniers et les nouvelles possibilités qui s'offrent à lui et à veiller à sa bonne intégration dans son nouvel établissement. Il va sans dire que dans le cas des élèves bilingues, les stratégies de transition doivent aussi prendre en compte la continuité et la progression linguistiques tant en ce qui concerne la langue de scolarisation que les autres langues parlées par l'élève. De même, l'attention portée au lien entre compétences langagières et résultats scolaires doit être maintenue et renforcée.

S'agissant des élèves qui changent de pays, la continuité et la progression demeurent primordiales, même s'il peut être plus difficile de les garantir. Des stratégies et des protocoles ont été mis en place pour accompagner les élèves récemment arrivés de l'étranger pour les aider à se familiariser avec les procédures et les programmes du nouvel établissement et pour mettre à profit leurs précédentes expériences scolaires en établissant des liens qui ont un sens pour eux. La collaboration avec le précédent établissement n'est toutefois pas encore une caractéristique commune, malgré des encouragements à obtenir des informations générales concernant les apprentissages précédents de l'élève.

Programme d'excellence destiné aux nouveaux arrivants

Dans le cadre de l'initiative *Stratégies nationales* (voir ci-dessus), des matériels d'information et de perfectionnement professionnel ont été élaborés à l'intention des enseignants et des responsables pédagogiques de tous les secteurs scolaires du Royaume-Uni. Ils comprennent :

Des matériels d'information : <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/97335>

Des études de cas : <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/175027>

Des programmes d'apprentissage en ligne destinés aux nouveaux arrivants :

<http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/183801>

Le projet SMILE

http://microsites.segfl.org.uk/view_project.php?id=37

Le Conseil des réfugiés du Royaume-Uni a mis au point le projet SMILE (Supporting and Mentoring In Learning and Education – Accompagnement et tutorat pour l'apprentissage et l'enseignement) afin de promouvoir le tutorat en tant que moyen pour les élèves d'identifier leurs besoins éducatifs et de réaliser leurs aspirations, et en tant que mode d'accompagnement lors de leur arrivée dans un nouvel établissement.

Teachers' TV : mise en œuvre de la politique en faveur des réfugiés et de l'ALA

<http://www.teachers.tv/video/2499>

Une vidéo proposée par *Teacher's TV* illustre la manière dont les établissements scolaires de Birmingham (Royaume-Uni) accueillent, orientent et intègrent les élèves récemment arrivés de l'étranger.

3.2 Réseaux locaux et numériques

Le regroupement d'établissements scolaires dans le cadre de réseaux locaux constitue une stratégie bien établie permettant d'offrir une base plus large à des activités qu'il serait plus difficile d'organiser dans une seule école. Par exemple, si un établissement a développé un savoir-faire dans l'accompagnement des élèves bilingues, d'autres établissements du groupe ayant moins d'expérience dans ce domaine pourront bénéficier de ses connaissances et de ses ressources.

Service d'accompagnement scolaire

<http://www.demss.org.uk/further-services.asp>

L'exemple de l'école primaire Drove de Swindon (Royaume-Uni) montre comment un établissement scolaire peut fournir aux autres écoles du voisinage des services d'accompagnement de proximité destinés aux minorités ethniques consistant en des formations, des échanges d'auxiliaires d'enseignement bilingues, des cours de langue le samedi et des cours pour les familles.

Les technologies numériques permettent également de créer des réseaux couvrant des zones géographiques plus vastes. Au Royaume-Uni, les collectivités locales de certaines régions se sont regroupées pour former des réseaux d'apprentissage numériques. Par exemple, le South East Grid for Learning (SEGfL – Réseau d'apprentissage du Sud-Est) regroupe dix-sept collectivités locales très différentes et couvre une vaste zone géographique comprenant 3 019 établissements scolaires qui emploient 56 800 enseignants et accueillent plus de 1 million d'élèves. Les établissements sont connectés entre eux par des connexions à large bande, la majorité (plus de 2 000) disposant d'un débit de 10 M bits/s ou plus. Le SEGfL a pour but de faciliter les communications numériques dans tous les domaines du curriculum et dans tous les aspects de la vie scolaire. Les établissements peuvent utiliser les ressources en ligne proposées par le réseau dans le cadre de l'enseignement et de l'administration scolaire. Le SEGfL permet également d'organiser des visioconférences entre établissements par le biais de leurs portails Internet.

Projets du SEGfL destinés aux nouveaux arrivants :

http://microsites.segfl.org.uk/view_project.php?id=37

1) Le projet Flashmeeting pour les nouveaux arrivants

Ce projet vise à offrir un service d'accompagnement aux élèves, ainsi qu'à leurs familles, récemment arrivés dans le pays. Il consiste à mettre des auxiliaires d'enseignement bilingues à disposition pour répondre à des questions via l'application *Flashmeeting* à différentes dates/moments de l'année. Il s'agit aussi d'offrir un espace et du temps aux élèves bilingues isolés pour leur permettre de développer des relations sociales, et un outil de perfectionnement professionnel aux auxiliaires d'enseignement bilingues souhaitant se regrouper en réseau.

2) Documents d'information traduits destinés aux familles de nouveaux arrivants.

Ce projet collaboratif prévoit l'élaboration d'une brochure destinée aux parents (format A5) apportant des réponses à vingt questions fréquemment posées. Chaque autorité locale concernée s'est engagée à traduire la brochure dans différentes langues. A ce jour, elle a été traduite dans douze langues. Elle est accompagnée d'un guide expliquant comment adapter les brochures aux différents contextes locaux.

Les questions sont les suivantes :

A quel âge les enfants débutent-ils leur scolarité au Royaume-Uni ?

A quel âge les adolescents peuvent-ils quitter l'école et travailler ?

Existe-t-il des structures destinées à accueillir les enfants qui ne sont pas encore en âge scolaire (comme par exemple, des écoles maternelles) ? Sont-elles gratuites ?

L'éducation est-elle gratuite au Royaume-Uni ? Que faut-il payer ?

Qu'en est-il des repas ? Combien de repas sont prévus ?

Qu'est-il conseillé d'apporter pour le déjeuner ou le goûter ?

Comment les lieux scolaires sont-ils organisés ?

Comment désigne-t-on les établissements destinés aux différents groupes d'âge ? A quel âge les élèves passent-ils d'un établissement à l'autre ?

A quelle heure les cours commencent et se terminent chaque jour ?

Combien de récréations sont prévues et à quels moments de la journée ?

Tous les élèves apprennent-ils les mêmes choses ? Quel est le programme scolaire ?

Les élèves suivent-ils toutes les matières à tous les âges ou doivent-ils faire des choix à un moment donné ?

Existe-t-il des sites web nationaux où obtenir de plus amples informations ?

Quels équipements ou fournitures les élèves doivent-ils emporter à l'école ? De quel équipement ont-ils besoin pour l'éducation physique ? De quelles fournitures ont-ils besoin pour les mathématiques/sciences ?

Les enfants ont-ils le droit de se rendre seuls à l'école et de rentrer seuls chez eux ? A partir de quel âge ?

Comment pouvons-nous aider nos enfants à apprendre l'anglais ?

Comment pouvons-nous aider nos enfants à faire leurs devoirs ?

Comment pouvons-nous nous investir davantage dans l'école de nos enfants ?

Comment pouvons-nous savoir si tout se passe bien pour nos enfants ou s'ils ont des problèmes ?

Puis-je retirer mon enfant de l'école en cours de trimestre ?

Qui puis-je contacter pour demander de l'aide ?

3) Outil d'évaluation plurilingue initiale

Le dernier projet en cours d'élaboration est un outil en ligne de diagnostic du profil plurilingue de l'apprenant, destiné à obtenir des informations générales sur la scolarité suivie par les nouveaux arrivants. Il est élaboré en plusieurs langues, chaque autorité locale concernée se chargeant ici aussi de traduire le modèle d'entretien dans différentes langues.

Le Specialist Schools and Academies Trust

<https://www.ssatrust.org.uk/specialism/languages/Pages/default.aspx>

Le Specialist Schools and Academies Trust contribue au développement, au Royaume-Uni, d'un réseau d'établissements scolaires enseignant l'arabe, le mandarin, le chinois, le goudjarati, le japonais, le polonais, le pendjabi, le russe et l'ourdou.

EMA Online

<http://www.emaonline.org.uk/ema/>

EMA Online est une base de ressources en ligne créée par des enseignants de Birmingham, de Leeds et de Manchester (Royaume-Uni). Elle contient des matériels d'enseignement et d'apprentissage axés sur les enfants et les adolescents issus de minorités ethniques dont l'anglais est la langue de scolarisation. Leur téléchargement est libre.

La National Association for Language Development in the Curriculum (NALDIC)

www.naldic.org.uk

La NALDIC est une association britannique spécialisée dans l'enseignement de l'anglais en tant que langue de scolarisation. Son site web propose un éventail d'informations et de conseils pour développer une compréhension commune de ce que constitue l'apprentissage de la langue de scolarisation et des principes pédagogiques susceptibles de faciliter l'enseignement et l'apprentissage, afin de permettre une collaboration efficace entre les enseignants. Les parties du site consacrées plus particulièrement à la collaboration entre les enseignants sont les suivantes :

ITTSEAL donne des informations aux nouveaux venus dans le domaine.

RESOURCES donne accès à des documents officiels et présente des exemples de matériels d'enseignement et d'apprentissage à utiliser ou à élaborer dans le cadre d'activités communes par les enseignants.

PUBLICATIONS fournit une liste de publications de la NALDIC. Une publication récente, *Developing a bilingual pedagogy for UK schools*, donne des conseils théoriques et pratiques, y compris à l'intention des enseignants monolingues, pour faire du bilinguisme une partie intégrante de l'enseignement et de l'apprentissage dans les classes actuelles.

Le Collaborative Learning Project

<http://www.collaborativelearning.org>

Ce réseau regroupant des professionnels de l'enseignement de toute l'Union européenne œuvre en faveur d'une éducation inclusive par le développement et la diffusion d'activités accessibles fondées sur l'apprentissage par l'expression orale dans toutes les disciplines et pour tous les âges. Les ressources diffusées par le projet illustrent son approche pédagogique axée sur l'apprentissage collaboratif en vue du perfectionnement linguistique des élèves, l'objectif étant, dans le même temps, de leur faciliter l'accès au curriculum. Le projet est alimenté par les contributions des enseignants qui partagent les ressources qu'ils ont développées.

3.3 La collaboration entre établissements scolaires ordinaires et écoles complémentaires

Les écoles complémentaires sont souvent créées par des associations locales pour venir en aide aux enfants d'autres origines culturelles et linguistiques. Ces écoles ou classes fonctionnent après les heures de cours habituelles et durant les week-ends. Leurs activités visent essentiellement à permettre aux enfants de développer leurs compétences dans leur « langue additionnelle »⁵ (notamment dans le domaine de la lecture et de l'écriture) et d'acquérir des connaissances et des expériences culturelles qui présentent une importance pour leur communauté mais qui ne sont pas forcément transmises par les établissements scolaires ordinaires comme, par exemple, l'enseignement religieux (mais pas exclusivement). On estime à environ 3 000 le nombre d'écoles ou classes de ce type pour le seul Royaume-Uni, et à près de 80 le nombre de langues qui y sont employées.

Plusieurs initiatives ont été entreprises au Royaume-Uni pour encourager la collaboration entre les établissements scolaires ordinaires et les écoles complémentaires, afin de favoriser la cohésion au sein de la collectivité et la réussite des élèves. Habituellement, les deux types de structures connaissent très peu les préoccupations, les pratiques et les objectifs des uns et des autres et bien souvent, les élèves devaient s'adapter à des approches pédagogiques, à des philosophies de l'éducation et à des programmes différents. Ils devaient aussi apprendre et utiliser des langues d'instruction différentes. L'objectif de ces initiatives était donc de permettre aux enseignants des deux secteurs de mieux se connaître, d'échanger des informations sur les résultats obtenus par leurs élèves et d'en tirer des enseignements pour leur propre pratique. Lorsque les établissements scolaires ordinaires et les écoles complémentaires collaborent, les bénéfices sont nombreux pour les élèves plurilingues : la cohésion locale est renforcée, les parents s'investissent davantage dans la scolarité de leurs enfants et les expériences éducatives des élèves sont plus cohérentes. De tels partenariats peuvent permettre de faire en sorte que les enfants et les familles de nouveaux arrivants reçoivent les informations et le soutien dont ils ont besoin et que les acquis linguistiques, culturels et scolaires de ces élèves soient reconnus dans leur intégralité, renforçant ainsi leur sens de l'identité et leur estime de soi. Enfin, ils sont une occasion pour les enseignants des deux structures de prendre connaissance des approches pédagogiques et des valeurs éducatives des uns et des autres.

Le projet « Our Languages »

http://microsites.segfl.org.uk/view_project.php?id=37

Le projet « **Our languages** », financé par le ministère britannique de l'Enfance, des Ecoles et de la Famille a été conçu pour encourager les établissements scolaires ordinaires à collaborer avec les écoles complémentaires.

Les principaux objectifs de ce projet sont les suivants :

- créer et tenir à jour un annuaire des écoles complémentaires du Royaume-Uni qui enseignent des « langues communautaires » (les autres langues parlées par les élèves) ;
- encourager la collaboration entre les écoles complémentaires et les établissements scolaires ordinaires situés à proximité les uns des autres et publier les résultats de ces activités sur le site web du projet ;
- favoriser l'évolution professionnelle des enseignants des écoles complémentaires, la plupart étant des bénévoles qui n'ont pas la possibilité de progresser dans leur carrière ;

⁵ Ici, le terme 'langue additionnelle' se réfère aux langues d'origine des enfants issus de l'immigration

- diffuser des informations sur les actions menées par les pouvoirs publics britanniques pour promouvoir le plurilinguisme et les bonnes pratiques en la matière ;
- organiser et promouvoir des manifestations visant à soutenir les enseignants des établissements scolaires ordinaires et des écoles complémentaires qui travaillent avec des élèves plurilingues.

Développer l'apprentissage bilingue au moyen de partenariats entre les enseignants communautaires et les enseignants du primaire

<http://www.gold.ac.uk/clcl/multilingual-learning/cmp/>

Ce projet, financé par la Fondation Paul Hamlyn et les Tower Hamlets Children's Services vise à concevoir un modèle de partenariat entre les écoles complémentaires et les écoles primaires ordinaires permettant aux enseignants d'élaborer ensemble des pédagogies bilingues adaptées à chaque environnement et de favoriser ainsi l'apprentissage des enfants. Il s'agit également, par ces partenariats, de donner accès aux enseignants des écoles complémentaires aux formations et aux ressources du secteur ordinaire. Les enseignants des écoles complémentaires et primaires visitent les classes des uns et des autres et élaborent ensemble un programme de cours sur des thèmes précis utilisant des stratégies bilingues adaptées à chaque contexte. Les parents et les grands-parents participent à des activités bilingues dans le cadre de l'apprentissage intergénérationnel. Le projet présente un intérêt particulier pour les enfants nouvellement arrivés au Royaume-Uni : il leur donne la possibilité de faire la démonstration de leurs compétences langagières et permet aux écoles primaires de créer des liens avec leurs parents

4. Coopération entre réseaux régionaux d'éducation linguistique

4.1. L'éducation et le perfectionnement linguistiques, priorités du programme « Un kilomètre carré d'éducation » – un programme destiné à tisser des réseaux dans l'espace social pour renforcer la réussite éducative

Site web :

Allemand - <http://www.ein-quadratkilometer-bildung.eu/>

Anglais - <http://www.ein-quadratkilometer-bildung.eu/stiftung/english/>

4.1.1 Brève description du programme « Un kilomètre carré d'éducation »

L'idée du programme « Un kilomètre carré d'éducation » est née de la coopération en Allemagne entre une association régionale d'aide aux enfants et aux jeunes issus de l'immigration (RAA, voir <http://www.raa.de/raa-essen.html>) et la Fondation Freudenberg. Depuis plusieurs années, le travail de la RAA se décline en trois axes, à savoir l'éducation interculturelle, l'éducation linguistique et l'éducation à la démocratie, dispensées avant et pendant la scolarité, jusqu'à l'entrée dans la vie professionnelle. Il est prévu de revoir et d'approfondir ces divers axes éducatifs en vue d'améliorer la communication, pour des contenus mieux appropriés et une mise en œuvre durable à l'échelle des quartiers. Une telle mise en œuvre contribuera à établir une chaîne d'éducation solide et fructueuse, intégrant différents acteurs dans l'espace social, et à renforcer durablement la participation à l'éducation, notamment celle des enfants et des jeunes issus de l'immigration, dans une perspective de pérennisation des succès d'apprentissage.

Le principal objectif consiste à élaborer et à mettre en place, à l'échelle du quartier, un projet éducatif achevé et durable, fondé sur la coopération constructive du personnel des collectivités locales, de l'Etat fédéral, des services spécialisés, des crèches et des écoles ainsi que celle des bénévoles spécialisés.

Ce projet repose essentiellement sur les priorités suivantes :

- mettre en place des processus éducatifs pour promouvoir connectivité et connexion à l'échelle du quartier, afin de renforcer la réussite éducative des enfants et des jeunes ;
- gérer et assurer la qualité dans les crèches, les centres de jeunesse et les écoles, en faisant collaborer activement autant d'acteurs locaux que possible, et en fixant des critères qualitatifs ;
- définir les conditions préalables à une participation parentale réussie ;
- étudier la transférabilité des bonnes pratiques et les modalités de transfert possibles ;
- définir les conditions préalables à une coopération réussie entre les collectivités locales, les administrations de l'Etat fédéral, les fondations, les établissements d'enseignement et la société civile.

Le programme « Un kilomètre carré d'éducation » est une marque déposée, et un projet suprarégional englobant des projets locaux. Cinq projets de ce type existent actuellement en Allemagne : deux à Berlin, un à Mannheim, un à Herten et un à Wuppertal.

La durée du programme s'appuie sur le cycle d'enseignement moyen, et il s'achève à la fin de la scolarité obligatoire en Allemagne ; il s'étend donc sur douze ans.

L'éducation et le perfectionnement linguistiques constituent la clef de voûte du programme. Une description en sera donnée à travers l'exemple de Wuppertal.

4.1.2 L'éducation et le perfectionnement linguistiques dans le programme « Un kilomètre carré d'éducation » de Wuppertal

Le programme en cours est associé à un projet d'aménagement de zone urbaine d'une durée de trois ans, dans la ville de Wuppertal, dans le district d'Elberfeld. Coordiné par le bureau RAA local, ce projet collaboratif impliquait la ville de Wuppertal et l'autorité scolaire, ainsi que les crèches, les écoles, les associations d'entraide des migrants et les services spécialisés. Il a constitué un bon point de départ pour adopter le programme « Un kilomètre carré d'éducation ». Par ailleurs, deux écoles primaires et certaines crèches ont participé au projet pilote FörMig en tant qu'unités de base.

Un projet « Un kilomètre carré d'éducation » s'appuie toujours sur une « école pivot » qui fait le lien, en amont, avec les crèches et les centres d'éducation familiale, et en aval, avec les écoles secondaires. Les autres acteurs gravitent autour de ce noyau. Dans la ville de Wuppertal, quartier d'Elberfeld, ce rôle névralgique est assuré par les deux écoles primaires qui ont déjà de l'expérience en matière d'éducation linguistique et de participation parentale, en tant que chefs de file des unités de base au sein du FörMig.

Outre la mise en place de réseaux incluant des établissements d'enseignement et d'autres acteurs, le programme accompagne certains enfants dans leur progression dès la première année d'études, jusqu'à ce qu'ils choisissent une orientation professionnelle. De ces parcours individuels, il sera recueilli autant d'informations que possible sur les conditions favorables à la réussite, mais aussi sur les obstacles à l'éducation et au perfectionnement linguistiques.

Une étude longitudinale, d'une durée de douze ans, sur 24 élèves de première année et 25 élèves de deuxième année de l'école primaire de Marienstraße, et 25 élèves de première année de l'école primaire de Markomannenstraße, est en cours.

Situation initiale du quartier :

- 16 895 habitants sur une surface de 1,18 kilomètre carré
- environ 44,5 % de la population est issue de l'immigration
- un large éventail d'infrastructures sociales et culturelles est disponible
- 12 associations d'entraide des migrants sont présentes
- dans l'école primaire de Marienstraße, la proportion d'élèves issus de l'immigration avoisine 60 % (au 31 décembre 2009)
- dans l'école primaire de Markomannenstraße, la proportion d'élèves issus de l'immigration avoisine 86 % (au 31 décembre 2009)
- à l'échelle du quartier, la proportion d'élèves du primaire issus de l'immigration avoisine donc 73 %.

4.1.3 Institutions participantes et cadre commun du programme « Un kilomètre carré d'éducation » à Wuppertal :

Le programme est conjointement financé par la ville de Wuppertal, le ministère de l'Education, des Sciences, de la Jeunesse et de la Culture du land de Rhénanie du Nord-Westphalie, et la Fondation Freudenberg. La RAA de Wuppertal assure sa coordination.

Un plan de développement de l'éducation linguistique a pu être harmonisé, en s'appuyant sur les acquis de l'initiative FörMig et du projet d'aménagement de zone urbaine (respectivement cinq et trois ans d'expérience).

Il commence avec les enfants de moins de 3 ans et se poursuit jusqu'au premier cycle du secondaire.

La plupart des modules utilisés correspondent à des programmes de la RAA, notamment :

- *Griffbereit*⁶ – module bilingue/multilingue destiné à renforcer l'envie d'apprendre et l'acquisition des langues chez les parents d'enfants de moins de 3 ans (voir www.raa.de) ;
- *Rucksack KiTa* – programme bilingue/multilingue destiné à améliorer la langue familiale et l'allemand comme seconde langue (*Deutsch als Zweitsprache* = DaZ) associé à la participation parentale et à l'ouverture interculturelle des crèches (voir www.raa.de) ;
- propositions de relais pour faciliter le passage de la crèche à l'école primaire ;
- éducation et perfectionnement linguistiques à l'école primaire, rendus possibles en intégrant la compétence DaZ dans le cursus de formation du personnel enseignant et en proposant si nécessaire un accompagnement personnalisé de l'enfant ;
- *Rucksack Schule* – programme bilingue/multilingue de participation parentale à l'école primaire, axé sur l'éducation linguistique.

Cette approche commune de l'éducation et du perfectionnement linguistiques dès la petite enfance à l'école primaire est déjà relativement développée et bien étayée. Les prochaines étapes visent à étendre la collaboration aux établissements secondaires.

A l'heure actuelle, les institutions locales suivantes collaborent déjà étroitement :

⁶ *Griffbereit* est une version du programme *Rucksack* décrit ci-dessus.

- la maison de quartier Alte Feuerwache Gathe 6 (centre de jeunesse)
- la crèche Rotznasen e.V. Wuppertal
- quatre crèches municipales
- l'école primaire publique Marienstraße
- l'école primaire publique Markomannenstraße
- l'école polyvalente Else-Lasker-Schüler
- l'association culturelle turco-islamique Diyanet e.V.
- la bibliothèque publique
- Bergische Universität Wuppertal (université de Wuppertal)

Les institutions et services spécialisés suivants ont conclu des accords pour rejoindre prochainement le programme :

- un *Hauptschule* (collège), deux *Realschulen* (écoles d'enseignement secondaire de cycle court) et deux *Gymnasien* (lycées de la 5^e à la 12^e année)
- l'association des parents turcs Anadolu e.V. et l'Association d'entraide multiculturelle
- les services sociaux du district, le Bureau d'aide à la jeunesse, l'Office de la santé
- l'ARGE (agence pour l'emploi) de Wuppertal

4.1.4 « Jalons » ou plutôt axes communs du programme

En premier lieu, toutes les propositions d'éducation et de perfectionnement linguistiques au sein du secteur concerné ont fait l'objet d'une évaluation – y compris celles présentées par les établissements d'enseignement et les bailleurs de fonds classiques de projets d'aide à la jeunesse.

Ces propositions ont été examinées à la lumière de certains critères qualitatifs fondés sur l'expérience acquise dans le cadre du FörMig, en évaluant la nécessité de renforcer la formation des prestataires et en définissant un axe de collaboration. Une question centrale a été celle de la participation des parents.

Dans le cadre du programme, les parents sont considérés comme des experts en ce qui concerne leurs enfants et – selon leurs compétences – impliqués dans le perfectionnement des langues d'origine.

De leur côté, les parents et le personnel des crèches, des écoles et des organisations d'aide à la jeunesse ont été interrogés quant à leur volonté de participer et leurs besoins d'information et de formation.

Les questions relatives à l'évaluation ont ensuite été pour la plupart traitées par l'université de Wuppertal.

Les enfants sélectionnés en vue d'un perfectionnement linguistique spécial ont été choisis sur la base d'un test de langue. En Rhénanie du Nord-Westphalie, la méthode Delfin 4 est obligatoire pour les enfants de 4 ans. Le programme utilise également la méthode HAVAS 5 pour les enfants de 5 et 6 ans, et la méthode *Tulpenbeet* (= carré de tulipes) pour les enfants de 9 à 10 ans, également employées dans le programme FörMig. Pour en savoir plus : <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/mat/diag/index.html>.

Dans un premier temps, il est fait appel au personnel existant pour assurer l'éducation et le perfectionnement linguistiques, puis progressivement à des professionnels externes – également sur la base du volontariat. Tous ces acteurs ont bénéficié d'une formation professionnelle.

Au début du projet, lors du premier trimestre scolaire 2009-2010, un colloque s'est tenu pour le personnel pédagogique. D'autres sont prévus.

Le personnel pédagogique recevra une formation complémentaire dès que l'équipe d'experts de l'administration scolaire de Wuppertal aura donné son accord.

Une approche commune de l'apprentissage devrait voir le jour entre les institutions et les acteurs concernés, à mesure qu'ils échangeront leurs observations en classe.

4.1.5. Etapes suivantes

Les modalités d'examen à utiliser avec les parents et le personnel doivent être évaluées.

Des travaux sont en cours pour déterminer la meilleure façon de prendre note des progrès accomplis par les enfants. Il est prévu de créer des portfolios biographiques, mettant l'accent sur l'apprentissage des langues.

Des ateliers d'apprentissage destinés aux enfants seront mis sur pied dans le quartier, afin de faciliter le passage vers l'école secondaire ; une première série doit avoir lieu entre octobre 2010 et janvier 2011.

A compter de la année scolaire à venir, une formation professionnelle sera dispensée dans les écoles secondaires afin d'élaborer un programme d'éducation et de perfectionnement linguistiques pour les cinquième et sixième années.

Cette formation s'appuiera principalement sur le travail du groupe d'étude interétatique « Education linguistique continue » créé pour le projet FörMig. Ce groupe d'étude incluant parmi ses établissements pilotes trois écoles polyvalentes de Rhénanie du Nord-Westphalie, il devrait être facile d'adapter ses expériences au programme de Wuppertal.

En outre, durant l'été 2010, un atelier pédagogique réunira éducateurs, enseignants et autres acteurs, afin de produire du matériel de perfectionnement et de le mettre à disposition en vue d'échanges et de travaux de développement conjoints.

Les étudiants en formation d'enseignants à l'université de Wuppertal seront inclus dans le processus de perfectionnement linguistique, dans le cadre d'un projet de la Fondation Mercator. Ces étudiants se rendront dans les écoles pour participer au perfectionnement linguistique personnalisé d'élèves, à titre individuel, en utilisant des méthodes d'enseignement du DaZ. Ils renforceront ainsi simultanément leurs compétences en matière d'éducation et de perfectionnement linguistiques pour leur future vie professionnelle.

De plus, le programme « Un kilomètre carré d'éducation » inclura un camp de vacances spécifiquement destiné à l'éducation linguistique. Ce camp s'adressera dans un premier temps aux élèves de troisième année pour améliorer leur niveau en temps utile et faciliter le passage à l'école secondaire.

Ce travail de perfectionnement fera l'objet d'évaluations régulières et toutes les personnes impliquées échangeront leurs avis sur la nécessité de poursuivre l'accompagnement.

Une fois ce réseau local installé, un second « kilomètre carré d'éducation » sera mis en place à Wuppertal-Oberbarmen.

5. Évaluation

L'évaluation est souvent considérée comme une étape fastidieuse mais indispensable dans un projet. Elle est perçue comme une « perte de temps », qui empièterait sur le travail réellement consacré au contenu.

Pourtant, planifiée de concert et réalisée correctement par tous les partenaires du projet, elle peut ouvrir la voie à l'excellence. Pour y parvenir, l'évaluation ne doit pas être laissée aux mains d'un expert engagé à cette fin. Tous les participants doivent plutôt se mobiliser pour définir les objectifs du travail en réseau dès les premières étapes de l'application du nouveau concept. Des questions cruciales doivent être posées le plus tôt possible :

- Pour quelles finalités établissons-nous un réseau ?
- Quels partenaires doivent être inclus et pourquoi ?
- Quels bénéfices attendons-nous en incluant ces partenaires, et quels bénéfices peuvent-ils attendre de cette coopération ?
- De quelle façon le réseau collaborera-t-il ? Comment reconnaitrons-nous sa réussite ?

Cette série de questions montre que la planification du contenu et celle de l'évaluation vont de pair, et peuvent interagir positivement.

Pour évaluer la qualité d'un réseau, plusieurs aspects doivent être pris en compte, selon les idées des partenaires impliqués. Ils peuvent être schématiquement rangés sous le titre « Impact de la collaboration » ou « Qualité de la collaboration ». Certaines questions pertinentes sont énumérées ci-dessous :

Qualité de la collaboration

- Tous les partenaires de ce réseau de coopération ont-ils le sentiment d'être écoutés et pris au sérieux ?
- Communiquent-ils sur un pied d'égalité ?
- Dans quelle mesure le réseau présente-t-il une hiérarchie ?
- Les problèmes sont-ils traités de façon constructive ?
- Le groupe est-il capable de gérer les conflits, y a-t-il des échanges directs, les partenaires s'enrichissent-ils mutuellement ? Ou les rencontres et les réunions sont-elles peu fructueuses et ne débouchent pas sur des accords tangibles ?

Stabilité du réseau

- Le taux de renouvellement des membres est-il élevé ou bas ?
- Compte-t-on davantage de nouveaux entrants ou davantage de sortants ?
- Comment se composent les groupes de participants ?
- Quelle est la constance de la participation aux sessions de travail ?
- Qui appartient au cercle intérieur du réseau ? Qui appartient au cercle extérieur ?

Processus de mise en réseau

- Qui a lancé la collaboration ?
- Qui sont les acteurs clés ?
- Comment les responsabilités sont-elles réparties et prises en charge ?
- Ces modalités conviennent-elles ? Si non, quels sont les changements à apporter ?
- Tous les partenaires potentiels ont-ils été engagés dans ce processus ?
- Des administrations importantes manquent-elles à l'appel ?

Impact du travail en réseau

L'impact du travail en réseau peut être observé à plusieurs niveaux :

Satisfaction et motivation des partenaires impliqués :

Quel est le degré de satisfaction de chaque partenaire du réseau ?

- Sont-ils tous également satisfaits ?
- Qui en profite le plus ?
- Qui en profite le moins ?
- Quels bénéfices chaque partenaire tire-t-il de sa participation dans le réseau ?

Impacts sur divers systèmes :

- Quel impact le travail en réseau a-t-il sur d'autres structures municipales comme les groupes de travail locaux ?
- De quelle façon la collaboration affecte-t-elle les décisions municipales ?
- Quels sont les effets les plus visibles sur le système scolaire ou les crèches ?

Impacts sur les individus :

- Quels avantages les élèves, les parents, les enseignants, les travailleurs sociaux de l'éducation et les psychologues scolaires tirent-ils de la collaboration ?
- Existe-t-il des impacts directement observables ?
- Quels impacts souhaiteriez-vous obtenir de notre travail ?
- Que changera précisément notre collaboration ?
- Que devons-nous faire pour y parvenir ?

Les différentes notions et facettes du travail en réseau qui sont décrites ci-dessus ne sont pas des variables indépendantes. La qualité de la collaboration aura probablement un effet sur la stabilité du réseau. A l'inverse, un réseau stable, dont les membres se seront épanouis ensemble, et dont le contenu aura été élaboré d'un commun accord au fil du temps, donnera vraisemblablement de meilleurs résultats, et fonctionnera de façon plus efficace ou plus durable. Néanmoins, en étudiant des facettes uniques, il est possible de découvrir une multitude de points d'ajustement qui peuvent contribuer à optimiser le travail et à atteindre les objectifs plus aisément.

Avant de formuler différentes questions, il est recommandé d'établir avec les partenaires impliqués une conception commune de la qualité. Les questions suivantes doivent être posées :

- Qu'attendons-nous d'une collaboration réussie ?
- Comment pouvons-nous déterminer si une coopération est avantageuse ?
- Que souhaitons-nous obtenir de cette collaboration ?

Ces derniers points doivent être traités aussi précisément que possible. Les questions qui seront utiles pour établir des plans sont les suivantes :

- Comment saurons-nous que nous avons eu un impact important ?
- Quel sera cet impact ?

Il est important d'étudier ces questions sous des angles divers. Un réseau uniquement conçu pour faire le lien n'aura que peu d'incidence, et il est fort probable que les ressources disparaîtront sans laisser de traces et que les participants perdront peu à peu leur motivation. En revanche, lorsque des objectifs communs sont énoncés, l'engagement à la

tâche se renforce et le travail sera plus vraisemblablement accompli, à la mesure des objectifs fixés.

Lorsque les tâches et les objectifs sont définis, il convient de prendre en considération les attentes et les souhaits des partenaires du réseau, mais également ceux des « acteurs extérieurs ». Si tous les partenaires ne peuvent pas être inclus dans ces considérations lors de la phase de lancement, il est conseillé d'étudier ces questions sous des angles divers, et de prendre en compte toutes les perspectives possibles. Les questions suivantes sont utiles :

- Qu'attendent les écoles du travail en commun ?
- Comment peut-on favoriser l'implication des acteurs politiques et municipaux ?
- Que souhaitons-nous apporter aux parents ou aux élèves ?

Si tous les partenaires concernés s'accordent sur une ligne directrice, il est relativement facile de mettre sur pied un instrument d'évaluation en s'appuyant sur la conception commune de la qualité. A ce stade, on peut recourir à l'évaluation d'un expert. L'évaluation peut prendre des formes diverses. Nous présentons quelques exemples ci-dessous :

Utilisation d'un questionnaire

Dans une liste récapitulative, les objectifs et les attentes préalablement énoncés sont présentés sous forme de questions. Chaque partenaire, ou un groupe de partenaires sélectionné, est désormais habilité à évaluer l'état de la collaboration. Le résumé des réponses individuelles permet de savoir quels éléments fonctionnent de façon satisfaisante du point de vue des partenaires, et lesquels ne fonctionnent pas correctement. Lors d'une discussion finale sur les résultats de l'évaluation, les causes des dysfonctionnements peuvent être identifiées, et des mesures correctrices peuvent être adoptées d'un commun accord.

Ateliers de perfectionnement

De la même façon, des réunions de réflexion peuvent être organisées pour évaluer les procédures ou les collaborations. Une personne acceptée par toutes les parties doit servir de modérateur. Durant ces réunions, les questions énumérées ci-dessous peuvent être débattues :

- Quels objectifs ont été atteints ? Lesquels ne l'ont pas été ?
- Quels sont les aspects de notre collaboration qui me satisfont ? Quels aspects doivent être revus ?
- Quels sont les résultats de notre travail dont je suis fier ? Quels sont les éléments qui n'ont pas répondu à mes attentes ?

Pour réaliser une estimation structurée et moins ouverte de ces questions, il est possible de demander aux participants d'utiliser un système de points.

- Dans quelle mesure êtes-vous satisfait de l'atmosphère de travail ? (1 = pas du tout satisfait – 10 = 100 % satisfait)
- Dans quelle mesure êtes-vous satisfait des résultats de notre travail ? (1 = pas du tout satisfait – 10 = 100 % satisfait)

L'inconvénient de cette méthode est qu'elle permet difficilement de connaître les motifs de satisfaction ou d'insatisfaction. Elle est donc appropriée pour amorcer une discussion, un libre échange de points de vue.

Lors de l'élaboration des ateliers, les ressources ne manquent pas sur le thème de la modération. Toutes les techniques créatives, méthodiques et autres sont autorisées, dès lors qu'elles encouragent les participants à réfléchir sur le travail accompli.

A ces occasions, il a souvent été observé que le fait même de se rencontrer renforçait les liens entre les partenaires, et donc leur motivation pour collaborer. Cet atout supplémentaire vient du fait que le travail d'évaluation et d'élaboration de contenu appelle une certaine synergie et un soutien réciproque.

L'objectif de l'évaluation doit être convenu dès le stade de la planification. Si l'on souhaite dresser un bilan de l'impact de la coopération, il faut choisir une évaluation finale, une évaluation estimative ou une évaluation-bilan. Si l'objectif est d'améliorer la collaboration dans la durée, on peut recourir à une évaluation circulaire, une évaluation d'accompagnement ou une évaluation formative.

Une évaluation-bilan, consistant à mesurer réellement l'impact du projet, ne peut être réalisée qu'en tenant compte d'un certain nombre d'éléments fondamentaux sur une base empirique. Il faut pour cela disposer d'un plan de test établi par un expert, ce qui implique des coûts importants. L'avantage d'une telle procédure est qu'elle permet d'obtenir la preuve scientifique que les activités du réseau, et ces seules activités, ont entraîné les résultats observés et attendus. Formulé ainsi, il apparaît quasiment impossible d'atteindre une telle conclusion dans un contexte donné.

C'est pourquoi, en règle générale, une évaluation d'accompagnement est choisie pour estimer la situation à intervalles réguliers et la comparer à des normes qui sont soit volontairement fixées, soit fixées à l'extérieur (comparaison entre le réel et le théorique). De cette façon, la différence entre les objectifs définis et les résultats atteints apparaît clairement, et les mesures à prendre et la conduite à tenir peuvent être révisées. A chaque nouveau cycle d'évaluation, les processus et les résultats du réseau seront améliorés.

Références

- Bainski, Christiane /Krüger-Potratz, Marianne (eds.) (2007): Handbuch Sprachförderung – Essen 2007
- Bourne, Jill (2010): 'I know he can do better than that': Strategies for Teaching and Learning in Successful Multi-Ethnic Schools. In: Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke/ Michel, Ute/ Reich, Hans-H.(Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache. (=FörMig Edition) – Münster (à paraître).
- Evangelou, M., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P. & Siraj-Blatchford, I. (2008). What makes a successful transition from primary to secondary school? London: University of London Institute of Education/ Department for Children, Schools and Families.
Available from: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RR019.pdf>
- Fürstenau, Sara /Gomolla, Mechtild (eds.)(2009): Migration und schulischer Wandel – Elternbeteiligung (textbook) – Wiesbaden
- Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke (2010): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara / Gomolla, Mechtild (Hrsg. 2010): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. VS-Verlag, Wiesbaden.
- Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke/ Hawighorst, Britta/ Bainski, Christiane/ Heintze, Andreas/ Rutten, Sabine/ Saalman, Wiebke in Zusammenarbeit mit der FörMig-AG Durchgängige Sprachbildung (2010): Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht. URL: <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/modell/index.html> (à paraître).
- Gogolin, Ingrid (2009): Bildungssprache – The Importance of Teaching Language in Every School Subject. In: Tajmel, Tanja/ Starl, Klaus (Hrsg.): Science Education Unlimited. Approaches to Equal Opportunities in Learning Science. – Münster.
- Hawighorst, Britta (2009): Sieben FörMig-Modellschulen im Portrait. Internetpublikation. Hamburg (URL: <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/modell/index.html>)
- Lange, Imke/Gogolin, Ingrid/unter Mitarbeit von Dorothea Grießbach (2010): Durchgängige Sprachbildung in der Praxis - eine Handreichung. (= FörMig Material, Bd. 2). – Münster.
- Modellprogramm FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund). Website: <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de>
- Programmträger Modellprogramm FörMig (2009): Modellprogramm Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Abschlußbericht 2009. Universität Hamburg, Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. – Hamburg. (à paraître).
- RAA (Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien) (2009): Rucksack-Projekt. Ein Konzept zur Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich. URL: www.raa.de/fileadmin/dateien/pdf/produkte/Info_Rucksack.pdf
- Rolff, Hans-Günter (2008): Unterrichtsentwicklung etablieren und leben. In: Berkemeyer, Nils/ Bos, Wilfried/ Manitus, Veronika/ Müthing, Kathrin(Hrsg.) (2008): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. – Münster, S. 73-94.
- Tajmel, Tanja/ Starl, Klaus (Hrsg.) (2009): Science Education Unlimited. Approaches to Equal Opportunities in Learning Science. – Münster.

