

Résultats globaux au sujet des questions cruciales du projet

Questions	Hypothèses	Résultats globaux
<p>1. Que signifie le « bilinguisme » au sein de la HEPVS ?</p>	<p>Les représentations mentales du « bilinguisme » sont divergentes sur les deux sites et elles s'expriment par des pratiques d'enseignement différentes et durant les cours à la HEPVS et durant les stages.</p>	<p>On constate une première différence terminologique : tandis qu'en Romandie, il est question de « représentations sociales » (Py, 2004), on parle dans la partie germanophone plutôt de « théories subjectives » (vis-à-vis de l'institution, au niveau de l'individu et en tant que tel).</p> <p>En ce qui concerne les formatrices et formateurs francophones, non seulement l'idéal (et de façon normative) d'une « maîtrise parfaite de la L2 » est exprimé plus souvent et avec plus d'insistance, mais le concept d'une maîtrise égale ou équilibrée des 4 « skills » (aptitudes linguistiques) est aussi assez fréquent. En raison de cette conception normative, ces formateurs sont peu disposés à favoriser une alternance de langues pendant leurs cours.</p> <p>Lors des cours observés sur le site germanophone, une plus grande diversité des pratiques (méthodes) a été mise en œuvre, les définitions exprimées par les interviewés vont plutôt dans le sens d'un bilinguisme fonctionnel (cf. les remarques à l'hypothèse 3). Pendant les stages, la L2 est certes tolérée par les PF (praticiens formateurs) germanophones, mais elle n'est pas utilisée de manière active (ceci peut-être aussi dû au manque de compétences linguistiques des PF ?). En général, l'attitude « de ne pas vouloir être interviewé » par une équipe de recherche (une plus grande résistance, peur ou crainte d'une « évaluation » (cachée) était plus fréquente auprès des PF francophones (et même auprès des inspecteurs francophones).</p> <p>Les définitions des inspecteurs scolaires se montrent peu différenciées ou nuancées et sont plutôt à situer dans le domaine de stéréotypes et de politiquement correct (puisque le VS est un canton « bilingue », il doit par conséquent préconiser le bilinguisme et doit exercer une « pression douce » sur ses citoyens).</p> <p>Les étudiants différencient les 4 aptitudes linguistiques (« skills ») et donnent en particulier la priorité à la dimension orale (compréhension et production orales). Ils aimeraient bien que les connaissances en L2 soient étroitement liées au quotidien scolaire (et qu'en conséquence les connaissances soient hiérarchisées de cette façon).</p>
<p>2. Qu'est-ce que les étudiants de la HEPVS attendent de l'échange par rapport à eux-mêmes et leur enseignement ?</p>	<p>L'échange de 2 semestres est pour beaucoup d'étudiants synonyme d'une sorte d'« expérience limite » accompagnée par certaines craintes. L'expérience pendant l'échange fait réviser le plus souvent les attentes et craintes initiales. Au sein d'institution, l'échange est jugé plus positivement sur le site allemand que sur le site francophone (et c'est ici où l'on craint une perte de compétences professionnelles).</p>	<p>L'échange peut absolument être considéré comme une « expérience limite » pour les étudiants (souvent perçue comme accompagné par une perte de spontanéité, d'autorité [en tant qu'enseignant/-e], de souveraineté dans le contexte de L2, de l'obligation de compenser au niveau méthodique-didactique des lacunes langagières et de plonger dans une terminologie (professionnelle) ayant un autre arrière-fond explicatif avec d'autres axes forts, d'autres plans d'études, d'autres moyens d'enseignement, etc.).</p> <p>La confrontation avec deux plans d'études complètement autres pour les différentes branches (et les manuels utilisés) en vigueur dans le Haut- et le Bas-Valais est considérée en particulier comme pénible, puisqu'ils ne seront plus utilisés plus tard (malgré leur inévitabilité lors d'une formation généraliste). Les formateurs tiennent compte de cette circonstance diversement (p.ex. par une intégration ou discussion des plans d'études aussi sur l'autre site).</p> <p>Un autre point faible concerne le plan d'études : certaines didactiques de branches sont enseignées uniquement pendant les semestres d'échange et les étudiants ont par conséquent l'impression de passer à côté de ces didactiques (et les connaissances professionnelles en lien avec elles) qui seront d'une importance cruciale pour leur futur contexte d'enseignement (mais souvent les critiques se limitent à des questions ou aspects méthodologiques, comme p.ex. travailler avec un manuel [planification d'une leçon, etc.]).</p> <p>Une révision éventuelle des attentes auprès des étudiants s'effectue dans la plupart des cas plutôt au niveau individuel et dépend fortement de leurs expériences personnelles pendant les cours à la HEPVS, mais plus encore de celles vécues lors des stages dans la région de la L2.</p> <p>Le plus haut degré d'autonomie nécessité de la part de l'étudiant pendant l'échange (« piloter sa propre formation ») est estimée seulement par les formateurs comme quelque chose de positif, les étudiants eux-mêmes soulignent plutôt</p>

		<p>le surcroît de dépenses financiers et temporels dus aux déplacements lors de l'échange qui cependant est considéré comme enrichissant au niveau personnel.</p> <p>Des avantages de l'échange sont indirectement accordés uniquement quand les étudiants ne pensent pas spécialement à des compétences concrètes il s'agit donc (contrairement aux étudiants interrogés auprès des HEP comparatives qui voient dans un échange justement le potentiel pour une augmentation de compétences dites « non linguistiques » (cf. en particulier l'hypothèse 6).</p>
<p>3. Est-ce que les étudiants perçoivent pendant l'échange une autre culture d'enseignement, et si, quel est l'impact sur leurs compétences professionnelles ?</p>	<p>Les cultures d'enseignement du Haut-Valais et du Bas-Valais divergent dans des points essentiels. Les étudiants perçoivent ces différences d'une façon plutôt diffuse et les imputent en grande partie à l'autre langue.</p>	<p>Si l'on situe les pratiques observées et filmées sur les deux sites de la HEPVS et durant les stages sur un continuum entre « (plutôt) monolingue » et « (plutôt) bilingue », les pratiques francophones se situent plus près du pôle monolingue, tandis que les pratiques germanophones sont à placer au contraire sur tout l'étendu du continuum jusqu'au pôle bilingue (sur le site de Brigue ont été observés : comparaisons interlinguistiques, confrontation de termes allemands avec des termes français, explicitation de notions allemandes aussi dans la L2 avec l'intégration des explications de la part des étudiants francophones, etc.).</p> <p>La situation est analogue aussi par rapport aux lieux des stages : chez les PF francophones, la L2 est (presque) complètement absente au contraire des germanophones ; mais en conséquence des niveaux désolés de compétences langagières des étudiants francophones en L2, la disponibilité des PF germanophones à accueillir et à encadrer des étudiants de L2 baisse (besoin urgent d'action).</p> <p>Les étudiants constatent particulièrement une différence dans l'activation des apprenants (« enseignement frontal », plutôt centré sur le professeur et donc transmissif, orientation plus axée sur la théorie dans le Bas-Valais vs « enseignement ouvert », plutôt centré sur l'apprenant, lien plus fort avec la pratique dans le Haut-Valais) (malgré le risque de périmé dans un schéma stéréotype, une certaine dichotomie dans la perception des étudiants n'est pas à effacer.</p> <p>Le test UKKI CH utilisé dans 4 classes (2 dans le Haut, 2 dans le Bas) pendant les cours de didactiques des mathématiques (en raison de la divergence supposée et souvent citée entre le Haut et le Bas) n'était pas à dépouiller, à cause de la résistance des deux formatrices francophones qui classaient ce test comme pas digne ni adapté au niveau tertiaire et elles ne remplissaient le questionnaire que partiellement... – les réponses des étudiants montraient des différences peu significatives entre le Haut et le Bas concernant la didactique en question.</p> <p>La crainte de perdre le « rythme de travail » habituel pendant les deux semestres d'échange et, ensuite, la nécessité d'une « mise à niveau après l'échange » des étudiants a été exprimée exclusivement par des formatrices francophones, les étudiants francophones estimaient au contraire que le rapport entre enseignants et étudiants sur le site de Brigue est moins asymétrique et moins hiérarchique et se sentent mieux à l'aise.</p>
<p>4. Comment l'acquisition des compétences professionnelles se fait pendant les deux semestres d'échange (2ème /3ème ou le 4ème/ 5ème sem.) ?</p>	<p>L'échange de deux semestres apporte une amélioration dans certains domaines des compétences professionnelles (p.ex. par rapport à la compétence de communication), dans d'autres une dégradation (p.ex. par rapport aux connaissances méthodiques-didactiques). En principe, l'échange apporte plutôt un accroissement de compé-</p>	<p>Mot-clé : « compétences-clés » vs compétences non spécifiques pour la profession (comme les compétences interculturelles) : en raison des réponses données par les étudiants, la conclusion peut être tirée qu'ils ne savent pas exactement ce qu'il faut entendre par les « compétences bi- et interculturelles » (il y a donc un grand potentiel d'éclaircissement, les étudiants s'acquièrent (« inconsciemment » ?) certaines compétences (aussi biculturelles) qui sont de plus en plus considérées comme des compétences-clés dans et pour leur future profession d'instituteur, mais qui ne sont pas explicitement qualifiées en tant que telles ni valorisées à leur juste titre.</p> <p>Test de performance linguistique : Les résultats du groupe francophone avant l'échange sont plutôt décevants, puisqu'environ un 1/3 des étudiants testés, indépendamment de la volée, n'obtient que le faible niveau de A2 dans la compréhension orale, même dans les autres épreuves la moitié n'obtient à peine un B1 ce qui rend quasiment impossible de maîtriser le quotidien scolaire (cours théoriques et stages) dans la partie germanophone du canton. Les résultats des germanophones se situent en moyenne presque un degré plus haut.</p> <p>C'est qui était bien observable était par contre une plus grande sensibilisation pour la langue partenaire et son acquisition, puisque certains processus d'acquisition de la langue ont pu être observés de plus près par les étudiants eux-mêmes chez leurs collègues et ensuite discuté (spécialement en vue d'éventuelles réactions de la part des enfants allophones) ainsi qu'à l'égard</p>

	<p>tences non spécifiques pour la profession.</p>	<p>d'une amélioration de qualité de l'enseignement de la langue partenaire (l'accès à EOLE ou aussi à la didactique intégrée est facilité, tout à fait dans le sens du projet Passepartout).</p> <p>Les compétences professionnelles s'enrichissent surtout en faisant la connaissance d'une diversité des méthodes, de formes sociales, etc., bien que certains étudiants craignent l'impossibilité de leur future mise en œuvre ou intégration dans le contexte de la L1.</p> <p>Sur un métaniveau, de nouvelles techniques de travail sont acquises (cf. aussi l'hypothèse 5 concernant la stratégie de traduire des textes en L2 et de les comprendre) ; l'autonomie et l'indépendance des étudiants pour formation augmentent (quelles connaissances, approches, explications, éléments didactiques, etc. du contexte de la L1 peuvent être mis en relation et comment avec ceux du contexte de la L2 ? (le constructivisme est préconisé, certes, à St-Maurice, mais en visionnant les séquences vidéos [et chez les étudiants francophones filmés durant les stages et chez les formateurs à la HEPVS] c'est tout de même un style d'enseignement transmissif) qui domine.</p> <p>En outre, sont mentionnés : des aspects enrichissants la personnalité : l'ouverture d'esprit (une plus grande compréhension mutuelle ou plus de franchise), une endurance ou coriacité affermie grâce à l'échange, caractérisées par un PF même comme une « mesure forgeant le caractère » et contribuant ainsi à la capacité d'adaptation et de flexibilité (même en vue d'un ultérieur changement de profession), une plus grande mobilité, etc.</p> <p>Est dominante (en particulier chez les étudiants) souvent la conviction (ou même une identification) que l'amélioration des compétences linguistiques en tant que compétence spécifique d'une branche pour l'enseignement des langues va de pair avec une optimisation de connaissances dans une branche dite non linguistique.</p>
<p>5. Quelles raisons peuvent être mentionnées comme plausibles pour une éventuelle acquisition ?</p>	<p>Agissent de façon négative la peur de l'échange ainsi que les lacunes de connaissances langagières ou même souvent insuffisantes. Les conséquences : pendant l'échange, le temps investi pour des aspects est trop élevé ; alors, il manque du temps pour la concentration sur les aspects purement professionnels.</p> <p>En ce qui concerne la motivation, l'environnement éducatif différent, l'autre culture (ou le climat) d'enseignement y exerce un impact positif.</p>	<p>L'argument fréquemment et continuellement avancé, c.-à-d. qu'on passe à côté de certaines choses dues à l'échange, n'est valide que pour les étudiants germanophones, une très grande majorité des étudiants francophones ne partage pas cette opinion (et ceci bien au contraire aux jugements des formatrices francophones et → cf. les remarques finales à l'hypothèse 3).</p> <p>On peut sans autres constater la tendance que le ton dominant dans des énoncés individuels des étudiants est souvent plus critique, plus polémique, aiguë, mais est fréquemment relativisé par les réponses dans le questionnaire adressé à tous les étudiants...</p> <p>Sont qualifiés d'aspects positifs de l'échange : des éléments visuels (grâce à d'autres enseignants, un autre site...) sont mentionnés à côté des éléments conceptuels (d'autres théories d'apprentissage, modèles, concepts, approches, etc.) qui invitent à une comparaison avec les inputs théoriques habituels du contexte de la L1.</p> <p>Test de performance linguistique : après deux semestres d'échange, tous les étudiants ont pu augmenter leur niveau de compétences langagières d'un minimum d'un demi-degré, c.-à-d. d'A2 sur B1, de B1.1 sur B1.2, de B1.2 à B2.1, etc. Les plus grands progrès étaient réalisés en particulier dans la production écrite et les structures grammaticales. Cependant, l'acquisition et la construction des compétences linguistiques pourraient être encore plus effectives...</p> <p>Lors du sondage des étudiants s'est avéré que la motivation – si elle était présente d'avance (malgré le caractère obligatoire de l'échange, environ la moitié des étudiants francophones se disent être motivés, parmi les étudiants germanophones environ 2/3) et contrairement à certains dires isolés de la part des étudiants lors des interviews – ne diminue pas en principe, ni au cours des deux semestres d'échange, ni dans un des deux groupes linguistiques, mais se renforce même.</p> <p>C'est le surcroît d'investissement temporel pendant l'échange pour la traduction (compréhension et/ou rédaction) des textes, travaux, etc. qui est mentionné le plus fréquemment. Ce qui est étonnant est que des étudiants expriment à plusieurs reprises d'avoir changé leur stratégie après un certain temps et de s'être écartés de la pure traduction (mot à mot) pour des raisons de temps et de motivation. Les expériences vécues durant l'échange semblent avoir forcé les étudiants</p>

		<p>à ne pas seulement abandonner les façons de penser habituelle, mais encore de réfléchir sur ses propres techniques de travail et sur les stratégies d'apprentissage et de les optimiser (la compétence « savoir-apprendre ») : une préparation et une rédaction « plus soigneuses » de travaux, puisque une matière à apprendre (ou à enseigner) transmise via la L2 impose souvent une « transposition » double (L1 (L2 (L1 ou vice-versa) et une confrontation plus approfondies avec la matière à traiter.</p> <p>Les facteurs perturbants et même défavorisant la motivation sont la disproportion entre F et D pendant les travaux en groupe (réalisés souvent à l'aide de la langue dominante, leur L1), la peur de faire des erreurs dans la L2 (qui crée un blocage), la prise en considération insuffisante et de ne pas répondre aux besoins et aux questions des étudiants auprès des enseignants (sont des questions en L1 sur l'autre site permises ?). En raison des lacunes dans les connaissances langagières, il y a un certain minimalisme qui domine occasionnellement : un phénomène souvent constaté auprès des étudiants est la concentration sur les contenus qui sont supposés d'être évalués ou testés (points ECTS).</p>
<p>6. Y a-t-il des différences concernant l'acquisition des compétences professionnelles entre la HEPVS et d'autres HEP suisses : avec la PHBE (monolingue, allemand), avec l'HEPL (monolingue, français) ?</p>	<p>En comparaison avec les HEP monolingues, le niveau des compétences professionnelles à la HEPVS est plus bas, en comparaison avec des HEP bi- ou trilingues à un niveau analogue.</p>	<p>Certains énoncés thématiques la peur d'acquisition insuffisante ou même déficiente de connaissances et savoirs reflètent la conviction que l'augmentation des compétences professionnelles au cours de la forme actuelle de la formation est réduite par rapport à une formation qui sera complètement donnée en L1.</p> <p>Une comparaison avec une autre HEP bilingue (comme la HEPFR) ne pouvait pas être réalisée (cf. l'e-mail de la rectrice de la HEP-FR, Mme P. Marro, qui craignait un « risque de collision d'intérêt », voir les détails mentionnés dans le deuxième rapport intermédiaire, dans la rubrique : « Abweichungen vom Forschungsplan ») et par manque de temps, une comparaison avec la HEP trilingue (PHGR) ne pouvait pas être réalisée non plus.</p> <p>Lors de notre visite à la HEPL, le soupçon a été exprimé que des problèmes des étudiants allophones sont considérés par eux-mêmes ou par d'autres personnes de leur entourage comme linguistiquement déficitaire sont en réalité plutôt conditionnés par la culture d'enseignement (ou d'apprentissage).</p> <p>Contrairement aux personnes sondées au sein de la HEPVS, les personnes interrogées auprès des HEP visitées (HEPL, PHBE) voient en particulier un accroissement des compétences dites non linguistiques grâce à un échange.</p> <p>En comparant le niveau de compétences langagières exigé pour être admis à la HEPVS avec celui de deux autres HEP « monolingues », a en particulier montré qu'un niveau plus précis ou plus élevé (B2 resp. C1) est supposé ou doit être atteint après la 1^{ère} année d'études et qu'un échange est certes recommandé, mais les étudiant/es passent très rarement un échange non seulement à cause du surcroît de dépenses financières, mais surtout en raison du manque de la reconnaissance des cours (ou des points ECTS) et cette situation exige une prolongation inévitable des études (dans ce sens, la mobilité des étudiants reste un idéal.</p> <p>Indépendant de la langue, mais plutôt à cause de la taille des HEP, est la quantité limitée des places à disposition pour passer des stages. Ceci retombe justement sur les étudiants en échange qui n'en ont aucun droit (comme dans le VD) ou bien les places sont attribuées dans l'ordre des inscriptions (les places de stages ont ainsi un caractère assez « exclusif »).</p> <p>(Reste la question si l'échange rend quelqu'un plus « ouvert » ou s'il s'agit a priori uniquement de personnes ayant une « ouverture d'esprit » qui profitent de la possibilité d'un échange sous les conditions données ?</p> <p>Une comparaison de compétences professionnelles dans le sens propre entre les différentes HEP ne pouvait pas être réalisée puisque le recueil des données se limitait pour des raisons d'organisation et du temps et ne s'appuyait que sur des interviews.</p>
<p>7. Est-ce que les résultats de l'étude nécessitent des mesures d'optimisation de la formation des futurs</p>	<p>L'étude décrira une série d'attentes inachevées qui peuvent aboutir dans des mesures de leur mise en œuvre, p.ex. en vue d'une meilleure didac-</p>	<p>En bref : Ce qui était prévu au début du projet comme une continuation (logique) ou prolongation de ce projet DORE, c.-à-d. d'établir un niveau de compétences langagières qui permet aux étudiants de surpasser les obstacles d'une formation bilingue grâce à un portfolio de langues spécifique à la profession sur la base des résultats du test de langue a été entre-temps entrepris par la PHSG qui a été chargée par COHEP et qui collabore entre-temps avec le centre scientifique sur le plurilinguisme sur ce dossier...</p> <p>Niveau des enseignants : L'analyse des résultats obtenus suggère que c'est particulièrement le corps professoral à St-Maurice qui aurait besoin d'une certaine</p>

<p>enseignants ? Si oui, quelles mesures sont à prévoir ?</p>	<p>tique de la L2, d'une intensification (améliorée) de l'acquisition des compétences en L2, d'une élaboration d'un portfolio spécifique pour les langues qui servira comme base pendant la formation des enseignants ou d'un changement de la structure de l'enseignement bilingue.</p>	<p>sensibilisation concernant l'accueil et l'encadrement des étudiants en L2 (dans le sens d'une « didactique intégrée », CLIL/Emile, etc.), sinon les étudiants de langue maternelle allemande se sentent traités d'une façon injuste (l'inégalité et la disproportion entre les deux sites).</p> <p>Niveau des étudiants : si on met en corrélation les deux axes ou argumentations « une plus grande motivation contribue à une compétence langagière plus élevée » d'une part et « l'on profite plus de l'échange si on est plus motivé » d'autre part (comme signalés dans les interviews), on pourrait <i>prima facie</i> tirer la conclusion, que c'est finalement le niveau linguistique des étudiants qui constitue le facteur décisif pour réussir l'échange. Ainsi, l'amélioration du niveau dans la L2 avant de partir en échange dans l'autre partie du canton semble posséder une fonction centrale afin de pouvoir profiter de manière optimale de l'échange. Actuellement, les mesures suivantes ont été mises sur pied au sein de la HEPVS afin d'optimiser les compétences langagières des étudiants avant l'échange :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Un test d'entrée (« test de niveau ») avant de commencer les études et suite aux résultats, les étudiants seront classés dans un groupe adapté à leur niveau ; les étudiants qui n'atteignent pas à ce moment au minimum un B1, n'ont pas l'option de partir en échange déjà en 2^{ème} et 3^{ème} sem. ➔ Test (final) de certification après le 5^{ème} sem. pour assurer le niveau de B2 des futurs enseignants lors de leur entrée à la vie professionnelle. <p>Le composant interculturel (ou la compétence interculturelle) doit être accentuée et poussée plus fortement que jusqu'à maintenant, et ceci non seulement auprès des étudiants, mais aussi chez les enseignants qui semblent vouloir focaliser exclusivement sur les aspects professionnels dans le sens étroit du mot (attribuer un statut-clé à cette compétence bi-/interculturelle).</p> <p>Les aspects enrichissants et forgeant la personnalité de l'échange (et sa valeur pour les compétences spécifiques à la profession) doivent être communiqués plus distinctement.</p> <p>Les inputs comme p.ex. la séance de préparation (dans le sens d'une sensibilisation) pour le stage en L2 sont à compléter avec des inputs métalinguistiques, comme p.ex. avec des textes en L2 (sur un niveau scientifique) ainsi que la langue de classe (classroom language) est à traiter.</p>
---	--	---

Metry, A. & Schnidrig, B. (2008-2011)

Bilinguismus und Berufsp Professionalität an zweisprachigen Lehrerbildungsinstitutionen (am Beispiel der PH Wallis)

DORE-Projekt : 13DPD3-120089/1

<https://data.snf.ch/grants/grant/120089>