

Sous la direction de
Jennifer KERZIL

**D'UNE LANGUE À L'AUTRE...
DE L'EXIL À L'INTÉGRATION ?**

**FROM ONE LANGUAGE TO ANOTHER...
FROM EXILE TO INTEGRATION?**

CIRHILL_q - n° 44

 L'Harmattan

Illustration de couverture :

« Rassemblement de soutien aux réfugiés, devant la préfecture de Haute-Garonne à Toulouse », photographie de Gyrostat (Wikimedia, CC-BY-SA 4.0)

“Rally to call for more help for refugees, in Toulouse”, photography by Gyrostat (Wikimedia, CC-BY-SA 4.0)

© L'Harmattan, 2018
5-7, rue de l'École Polytechnique
75005 Paris

<http://editions-harmattan.fr>

ISSN : 1269-9942
ISBN :
EAN :

CIRHILL_a

***Cahiers Interdisciplinaires de Recherche en
Histoire, Lettres, Langues et Arts***

(Éditions L'Harmattan)

**Publication (Département de Recherche, Faculté des Humanités,
UCO Angers)**

Directeur de publication : Daniel Lévêque
(Vice-doyen, Département de Recherche, Faculté des
Humanités, UCO Angers)

La thématique générale du Département de Recherche en Humanités est l'Interculturalité. Dans le souci d'élaborer les contours d'une véritable méthodologie interdisciplinaire, les enseignants-chercheurs de la Faculté des Humanités se répartissent en deux équipes :

**Présentation de l'Équipe LICIA
(Langages–Interactions Culturelles–Identités et
Apprentissages)**

(Coordinatrices : Anne Pauzet et Jennifer Kerzil)

Cette équipe mène ses travaux de recherche sur l'analyse des discours, des dynamiques identitaires, de la pédagogie et des apprentissages autour des concepts d'interculturalité, d'interactions langagières et culturelles, de communication interactionnelle, d'éthique et de déontologie.

Répondant à l'axe « Représentations », les recherches pluridisciplinaires de l'équipe visent à comprendre les évolutions des modalités de création, de transformation et de circulation des représentations, notamment en contexte d'apprentissage et dans les Médias. Les membres de ce groupe de recherche sont particulièrement attentifs aux évolutions induites par les nouveaux usages du numérique qui modifient le rapport au concret, au temps et à l'espace, qui transforment les limites entre

réel et virtuel et déplacent les frontières du faisable, de l'acceptable et du légitime, soulevant de fait des questionnements éthiques. Ces enjeux anthropologiques et sociaux sont au cœur des préoccupations de l'équipe LICIA.

Présentation de l'Équipe LÉMIC
(Littératures–Étrangéité–Mutations–Identités Culturelles)

(Coordinatrice : Gwénola Sebaux)

L'activité de cette équipe porte sur le repérage et le traitement des thématiques identitaires tant dans le domaine littéraire que culturel, linguistique, politique, historique, religieux, ou philosophique.

Cette activité s'articule actuellement autour de l'axe « Ruptures », le XXI^e siècle s'annonçant comme le siècle des ruptures. La rupture est devenue un impératif éthique, politique, scientifique, technologique... L'accélération des ruptures impose de s'interroger sur cette notion et sur ses usages. Penser la rupture est donc un défi que les sciences humaines doivent relever. Tel est l'objectif de l'équipe LÉMIC, à partir d'une démarche d'analyse critique déployée sur cinq ans (juin 2017-octobre 2022) et ponctuée de manifestations scientifiques interdisciplinaires.

Les enseignants-chercheurs de ces deux équipes constitutives du Département de Recherche de la Faculté des Humanités sont rattachés à des Centres de Recherche publics.

Comité scientifique des *CIRHILL*_a

Xavier BARRAL I ALTET
(Université Rennes II Haute-Bretagne et Università Ca' Foscari,
Venise, Italie).

Moritz CSÁKY
(Académie des Sciences d'Autriche).

David EICK
(Grand Valley State University, USA).

Christian INGRAO
(CNRS, Institut d'Histoire du Temps Présent, IHTP).

Debbie MANN
(Southern Illinois University, USA).

Friedemann SALLIS
(Calgary University, Canada).

Juan Miguel ZARANDONA
(Universidad de Valladolid-Soria, Espagne).

Comité de lecture des *CIRHILL*_a

Carole BAUGUION (Université Catholique de l'Ouest - Angers).

Annie BIRKS (Université Catholique de l'Ouest - Angers).

Mathieu DUBOIS (Université Catholique de l'Ouest - Angers).

Anne GOUBEAU (Université Catholique de l'Ouest - Angers).

Denis HUNEAU (Université Catholique de l'Ouest - Angers).

Guy JAROUSSEAU (Université Catholique de l'Ouest - Angers).

Jennifer KERZIL (Université Catholique de l'Ouest - Angers).

Yannick LE BOULICAUT (Université Catholique de l'Ouest,
Angers).

Nathalie LE LUEL (Université Catholique de l'Ouest - Angers).

Marc MICHAUD (Université Catholique de l'Ouest - Angers).

Anne PROUTEAU (Université Catholique de l'Ouest - Angers).

Anne-Zoé RILLON-MARNE (Univ. Catholique de l'Ouest, Angers).

Anne ROLLAND (Université Catholique de l'Ouest - Angers).

Gwénola SEBAUX (Université Catholique de l'Ouest - Angers).

Comité scientifique du n° 44 des *CIRHILL*

Carla CHAMBERLIN-QUINLISK (The Pennsylvania State University, Abington College, USA).

Marie-Noëlle COCTON (Université Catholique de l'Ouest, CIDEF, Angers).

Madjiguene FALL (Rowan University, USA).

Hélène FAVREAU (Université Catholique de l'Ouest, Angers).

Amarachi A. IGBOEGWU, (Heidelberg University, Heidelberg, Allemagne).

Françoise LE LIÈVRE (Université Catholique de l'Ouest, Angers)

Yves LOISEAU (Université Catholique de l'Ouest, Angers).

Martha MONTERO-SIEBURTH (Amsterdam University College, Pays-Bas).

Sophie ROCH-VEIRAS (Université Catholique de l'Ouest, Angers).

Un grand merci à Douja El AMOURI, Anne GLICK, Yves LOISEAU et Marc MICHAUD pour leur relecture attentive des articles et de la préface.

Special thanks to: Douja El AMOURI, Anne GLICK, Yves LOISEAU and Marc MICHAUD who have carefully proofread the first drafts of this volume.

* * *

Cet ouvrage fait suite au colloque international bilingue « Théories et pratiques éducatives pour des temps difficiles », qui s'est déroulé du 13 au 16 juin 2017 à l'Université Catholique de l'Ouest (UCO) à Angers, en partenariat avec l'Association Internationale pour l'Éducation Interculturelle (*Intercultural Association for Intercultural Education*, IAIE).

Organisé par Marie-Noëlle COCTON (UCO, CIDEF), Anne K. GLICK (Globe Smart Kids, IAIE) et Jennifer KERZIL (UCO), ce colloque a rassemblé plus de 300 participants (praticiens, chercheurs, étudiants) venus de 23 pays différents et témoignant

de préoccupations partagées pour les questions liées à l'éducation et à la communication interculturelles.

Le présent ouvrage regroupe des contributions, en anglais et en français, sélectionnées parmi les communications au colloque pour leur qualité et leur pertinence relatives à la thématique de ce numéro spécial sur les langues et le langage en contexte migratoire et répondant plus particulièrement à la problématique de la rencontre et de la reconnaissance de l'autre.

* * *

This publication represents a follow-up to the bilingual international symposium of the International Association for Intercultural Education (IAIE), which took place in Angers from June 13 to 16, 2017, at the Université Catholique de l'Ouest (UCO).

The conference was organized by Marie-Noëlle COCTON (UCO, CIDEF), Anne K. GLICK (Globe Smart Kids, IAIE) and Jennifer KERZIL (UCO), and brought together more than 300 people (practitioners, researchers and students) from 23 different countries, reflecting their shared concerns for issues related to intercultural education and communication.

This book gathers contributions selected from the symposium papers for their quality and relevance to the theme of this special issue on language in a migratory context.

Présentation des auteurs

Marco BRIGHENTI

Formateur au Casnav de l'Essonne,
Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones
nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes
et de voyageurs (CASNAV) de Versailles, France.
marco.brighenti@ac-versailles.fr

Frédérique BROSSARD BØRHAUG

Associate professor in Education (Doctor Rerum Politarum)/
Professeure des universités associée en sciences de l'éducation,
NLA University College, Norvège.
Frederique.Borhaug@NLA.no

Géraldine CAIL

Doctorante en Sciences du Langage
(sous la direction de Ghislaine Rolland-Lozachmeur et Joanna
Thornborrow).
Unité de recherche : Héritages et Constructions dans le Texte et
l'Image, Université de Bretagne Occidentale, France.
geraldine.cail@hotmail.fr

Emmanuelle CANUT

Professeure des Universités,
CNRS, UMR 8163 – STL – Savoirs Textes Langage,
Université de Lille, France.
emmanuelle.canut@univ-lille3.fr

Carla CHAMBERLIN

Ph.D, Professor of Applied Linguistics,
The Pennsylvania State University, Abington College, USA.
crc5@psu.edu

Claire DEL OLMO

Chargée d'enseignement,
CNRS, UMR 8163 – STL – Savoirs Textes Langage,
Université de Lille, France.
claire.delolmo@univ-lille3.fr

Madjiguene Salma Bah FALL

Professor-in-Residence and Ph.D. student at Rowan University,
Department of Language, Literacy and Sociocultural Education,
Rowan University, USA.
fallm@rowan.edu

Mickael IDRAC

Professeur des écoles et Doctorant en Sociologie,
Centre Population et Développement CEPED, Paris, France.
mickael.idrac@live.com

Jennifer KERZIL

Maître de conférences en psychologie,
Coordinatrice de l'équipe de recherche LICIA,
Université Catholique de l'Ouest, Angers, France.
jkerzil@uco.fr

Gabriele KHAN-SVIK

Professor (Ph.D.), Vice Rector for Research and Development,
University College of Teacher Education Carinthia,
Viktor Frankl University College, Austria.
gabriele.khan@ph-kaernten.ac.at

Ursula MAURIČ

Teacher (MA),
University College of Teacher Education Vienna, Austria.
ursula.mauric@phwien.ac.at

Martha MONTERO-SIEBURTH

Lecturer,
Amsterdam University College, the Netherlands.
m.a.montero@auc.nl

Sommaire

Jennifer KERZIL Avant-propos	15
Mickael IDRAC De l'éducation d'urgence à l'intervention scolaire en contexte de camp. Un laboratoire innovant pour cultiver la transculturalité	37
Marco BRIGHENTI et Frédérique BROSSARD BØRHAUG Explorer l'enseignement des valeurs pour des élèves allophones. Une recherche action en UPE2A, Essonne	51
Emmanuelle CANUT et Claire DEL OLMO Accès au français oral et écrit via la « dictée à l'adulte/ l'expert » pour des mineurs étrangers en France	69
Géraldine CAIL L'interaction langagière entre les mineurs non accompagnés et les acteurs multiples qui les encadrent, les suivent ou les rencontrent : élaboration du protocole de recherche	95
Carla CHAMBERLIN Confronting Linguicism in Education: Multimodal Literacy as a Framework for Change	111
Ursula MAURIČ et Gabriele KHAN-SVIK University Colleges of Teacher Education: Multilingual Students/Multilingual Teachers?	131

Madjiguene FALL

Dancing Between Tongues: An Ethnographic Case Study
of the Translocal Literacies and Identities of Southern
New Jersey Oaxacan and Poblano Families 151

Martha MONTERO-SIEBURTH

Identifying the Premises of Diversity within Dutch
Black Schools to Improve Teacher Education and
Professional Development 171

Table of content

Jennifer KERZIL Foreword	27
Mickael IDRAC From emergency education to school intervention in a migrant camp. An innovative laboratory to cultivate transculturality	37
Marco BRIGHENTI, Frédérique BROSSARD BØRHAUG Exploring values' teaching among allophone students. An action research in UPE2A, Essonne	51
Emmanuelle CANUT, Claire DEL OLMO The access to oral and written French via "adult/expert dictation" for foreign minors in France	69
Géraldine CAIL Language interaction between unaccompanied minors and the multiple actors who supervise, support or meet them: development of the research protocol	95
Carla CHAMBERLIN Confronting Linguicism in Education: Multimodal Literacy as a Framework for Change	111
Ursula MAURIČ, Gabriele KHAN-SVIK University Colleges of Teacher Education: Multilingual Students/Multilingual Teachers?	131

Madjiguene FALL

Dancing Between Tongues: An Ethnographic Case Study
of the Translocal Literacies and Identities of Southern
New Jersey Oaxacan and Poblano Families 151

Martha MONTERO-SIEBURTH

Identifying the Premises of Diversity within
Dutch Black Schools to Improve Teacher
Education and Professional Development 171

Avant-propos

Jennifer KERZIL

Maître de conférences en psychologie
Université Catholique de l'Ouest, Angers

*« It's going to be a big challenge
to recognize that the world is shrinking
and people from different religions,
different cultures,
are going to have to learn to live with each other. »*

(Extrait de *Human Flow*,
un film documentaire de Ai Weiwei, 2017)

L'histoire de l'humanité est inextricablement liée aux phénomènes migratoires et au métissage des populations, comme l'ont montré de nombreux travaux, notamment en histoire et en archéologie. Pourtant, dans tous les pays d'accueil, certains s'alarment d'une augmentation supposée des mouvements migratoires internationaux, oubliant qu'ils sont dus principalement aux guerres, aux conflits et aux catastrophes « naturelles », et non pas uniquement à la volonté de migrants venus chercher des conditions de vie prétendument meilleures. Des événements dramatiques jettent chaque année des millions de personnes sur les routes, forcées par les circonstances à fuir ce qui était jusqu'alors leurs maisons, leurs terres, leurs pays, faisant d'eux des exilés, par définition des personnes forcées à l'exil.

Mais comment les populations des pays d'accueil peuvent-elles accepter ces migrants lorsqu'ils sont présentés comme menaçants, globalisés dans des termes et expressions tels que « flux de population », « flot de réfugiés », « crise des migrants », laissant croire à une invasion volontaire ?

Il y a déjà trente ans de cela, Pierre Bourdieu écrivait, dans un texte introductif à un colloque franco-allemand intitulé « *Vivre avec des minorités étrangères* » : « *Il ne s'agit pas de faire de la morale, de prêcher le "respect de l'autre" [...], mais de proposer des constats (les immigrés sont là et définitivement) et d'en dégager les conséquences pratiques, bref, de mettre les gens en face des réalités et des responsabilités qu'elles impliquent, dans la logique de l'intérêt bien compris* » (Bourdieu, 1987). C'est dire si la question n'est pas nouvelle et l'on retrouve bien sûr des preuves de ce questionnement bien plus loin dans l'histoire¹. Pourtant, force est de constater que peu de réponses ont été apportées depuis, tant est grande la peur de l'autre, qu'il soit effectivement étranger ou simplement perçu comme menaçant car trop différent de soi.

À la même période, celle de la fin des Années 1980, Alfred Sauvy, démographe et économiste français, estimait que : « *Jusqu'à aujourd'hui les étrangers ont, qu'on me pardonne l'expression, "fondu" dans la population française, sans heurts* », pour preuve : « *Le joueur Platini, l'Arménien Aznavour, le semi-Camerounais Noah et bien d'autres sont applaudis, comme des Français d'origine* » (Sauvy, 1987). Cette propension à accepter l'autre pourvu qu'il soit exceptionnel et qu'il nous permette de démontrer notre grandeur d'âme est toujours présente dans la société actuelle. Ainsi, combien de sans-papiers anonymes pour un seul Mamoudou Gassama² qui nous permet d'affirmer haut et fort que nous ne sommes ni racistes ni xénophobes, puisque nous savons reconnaître et accepter l'autre à la condition qu'il fasse preuve de qualités hors du commun ? Faut-il encore souligner cette évidence qui est que seules les situations individuelles permettent une éventuelle identification à autrui tandis que les chiffres globalisants font peur et empêchent l'empathie ?

Et Sauvy de poursuivre par cette affirmation qui se veut sans appel : « *Un Italien, un Espagnol s'accoutume en France plus facilement qu'un Maghrébin, qu'un Malien* » (ibid.). En l'occurrence, l'auteur ne semble pas prendre en compte les données liées au contexte migratoire : pour les premiers les « Trente Glorieuses » associées à une période de plein emploi, pour les seconds un contexte de crise économique assorti d'un taux de chômage inégalé (plus de deux millions de Français, parmi lesquels 20 % de la population immigrée, étaient au chômage au début des Années 1990).

Cette tendance à occulter une partie des informations dans le traitement d'un fait est bien connue en psychologie sociale. Elle relève du traitement cognitif des informations, de l'économie psychique pourrait-on dire, qui fait que chacun a tendance à considérer autrui comme responsable de ses actes, faisant fi des circonstances qui les accompagnent. Ainsi, l'immigré originaire d'un pays musulman, fût-il de deuxième ou troisième génération, serait entièrement responsable de son absence de situation professionnelle, attribuée à sa prétendue incapacité à s'adapter en raison de l'écart supposé entre sa culture dite d'origine et celle du pays d'accueil. Et peu importe finalement que les chiffres du chômage indiquent qu'il est tout simplement impossible pour tous les actifs d'obtenir un emploi (8,9 % de la population active était au chômage en mai 2018, selon les données publiées par l'INSEE).

Le contexte est pourtant primordial à la compréhension du rapport entre soi et autrui. Comment par exemple accepter l'autre alors que l'on est soi-même dans une situation précaire et, à ce titre, également vulnérable ? C'est pourtant bien cette vulnérabilité, caractéristique première de tout être humain au moment de la rencontre de l'autre, qui constitue, au moins en partie, le point commun entre tous, qu'il s'agisse des personnes forcées à l'exil ou d'autres qui cherchent au quotidien les moyens d'une existence digne.

Cette vulnérabilité, nécessairement sous-tendue par le besoin de l'Autre, des autres, peut être illustrée par le concept de « totalité-monde » présent dans l'œuvre d'Édouard Glissant, et qui affirme : « *Tant qu'on n'aura pas accepté l'idée, pas seulement en son concept mais par l'imaginaire des humanités,*

que la totalité-monde est un rhizome dans lequel tous ont besoin de tous, il est évident qu'il y aura des cultures qui seront menacées. » Puis, il ajoute : *« ce n'est ni par la force ni par le concept qu'on protégera ces cultures, mais par l'imaginaire de la totalité-monde, c'est-à-dire par la nécessité vécue de ce fait : que toutes les cultures ont besoin de toutes les cultures »* (Glissant, 1996).

Les mécanismes qui sous-tendent le rejet de l'autre sont connus, qu'ils soient individuels, groupaux ou sociétaux. Au niveau individuel, la peur de l'autre et les revendications identitaires ; au niveau groupal, la catégorisation sociale à l'origine des stéréotypes et des préjugés pouvant parfois mener à la discrimination ; au niveau de la société, la lutte pour le pouvoir et la tentation de désigner un coupable lorsque l'économie se dégrade, pour ne citer que quelques exemples.

Malgré cela et fort heureusement, nombreuses sont les initiatives solidaires et citoyennes menées à titre individuel ou à une échelle plus large, de manière plus ou moins légale et reconnue, qui visent à accueillir, aider ou rencontrer les exilés et migrants de tous horizons (les projets *Engage with refugees* ou la campagne *I welcome*³, le mouvement *No Border*, ou encore *New arrivals*⁴, en sont des exemples). Le point commun à toutes ces actions pourrait être résumé ainsi : *« la pensée de l'Autre, c'est la générosité morale qui m'inclinerait à accepter le principe d'altérité, à concevoir que le monde n'est pas fait d'un bloc et qu'il n'est pas qu'une vérité, la mienne »* (Glissant, 1996). Ainsi, il existe bien des zones de partage possibles, des conditions qui, une fois réunies, permettent d'accepter et même de désirer la rencontre, permettant de dépasser la vision dichotomique entre soi et l'Autre.

Présentation des articles

Le titre choisi pour ce numéro des *CIRHILL*, « *D'une langue à l'autre... de l'exil à l'intégration ?* », ne suffit pas à englober la richesse des contributions rassemblées, et encore moins à rendre compte de la complexité des questions soulevées.

Les auteurs invités pour ce numéro thématique ne se demandent pas s'il faut accueillir et accepter les migrants, qu'ils soient réfugiés, mineurs étrangers isolés ou minorités établies de longue date dans un pays, ils se demandent comment les accueillir au mieux ; comment faire pour communiquer malgré la « barrière » de la langue ; comment prendre en compte leur vécu d'exilés, avec des préoccupations qui relèvent à la fois de l'humanisme le plus évident et du plus grand pragmatisme. Ainsi, les articles rassemblés dans ce numéro font état des préoccupations de chercheurs de différentes disciplines (sciences du langage, sciences de l'éducation, sciences humaines et sociales) pour les questions d'apprentissage de la langue du pays « d'accueil » par les migrants et les exilés, mais font aussi émerger des questions plus larges de compréhension, d'acceptation et de rencontre de l'autre, qui est à la fois semblable et différent, et posent *in fine* la question : à quelles conditions et à partir de quand un groupe minoritaire est-il intégré à un pays ? À quelles conditions et au bout de combien de temps ce même groupe est-il considéré comme égal et non plus minoritaire ?

Les quatre premiers articles concernent des enquêtes menées en France. Dans l'article intitulé « *De l'éducation d'urgence à l'intervention scolaire en contexte de camp* », Mickael Idrac, professeur des écoles et doctorant en sociologie, apporte tout d'abord les précisions terminologiques indispensables à la compréhension des phénomènes liés aux migrations internationales. L'auteur s'attache ensuite à démontrer la nécessité d'une approche éducative qui prenne réellement en compte à la fois le contexte extrêmement précaire et le vécu fortement traumatique des enfants réfugiés. À partir d'une enquête sociologique basée sur des entretiens menés auprès d'enseignants dans le camp de réfugiés de Calais, il montre l'impérieuse nécessité d'adapter le cadre et les objectifs de

l'enseignement à la situation des enfants polytraumatisés, ce qui implique de remanier entièrement la conception même de ce qu'est enseigner.

Marco Brighenti, formateur au Casnav de l'Essonne⁵ et Frédérique Brossard Børhaug, professeure associée en sciences de l'éducation, rendent compte d'une recherche portant sur l'enseignement des valeurs menée auprès d'enseignants en UPE2A⁶. À partir de l'expérimentation de la méthode VaKE⁷, leur recherche montre que, de manière générale, les enseignants ressentent un réel intérêt pour l'enseignement des valeurs, tout en se montrant très réticents à aborder certaines questions comme celles concernant la religion et la laïcité, se retranchant derrière la loi sur ces sujets considérés comme polémiques. Les auteurs concluent sur la nécessité pour les enseignants de se sentir le droit d'aborder en classe les questions de contrat social, et ce, dans une approche de type interculturelle, en s'efforçant de n'exclure aucun thème *a priori*.

L'article suivant expose les résultats d'une recherche sur l'apprentissage de la langue française menée auprès de jeunes mineurs isolés étrangers. Emmanuelle Canut et Claire Del Olmo, chercheuses en sciences du langage spécialisées en didactique des langues, se sont penchées sur les processus interactionnels d'apprentissage du langage à travers la dictée à l'adulte. Les résultats de leur enquête révèlent tout l'intérêt de la méthode tant pour l'apprentissage de la langue que pour l'acquisition de compétences interculturelles dans différents contextes de communication.

Géraldine Cail présente les réflexions préalables à son travail de thèse en sciences du langage, mené dans le cadre d'un dispositif d'accompagnement de mineurs isolés étrangers. Partant des difficultés rencontrées par les éducateurs et enseignants du dispositif pour communiquer avec les jeunes non-francophones qu'ils ont pour mission d'accompagner, l'auteur montre les enjeux et les spécificités de la communication dans le cadre d'une mission d'accompagnement, spécificités qui serviront de trame à la méthode d'apprentissage du français en contexte qui sera proposée à l'équipe.

Les quatre articles suivants traitent de situations concernant les États-Unis, l'Autriche et les Pays-Bas. Bien que l'abondant de

manière différenciée et dans des contextes divers, ces quatre études traitent du rapport à la langue en contexte inégalitaire. Dans un article mettant en évidence la nécessité de l'éducation aux Médias et son intérêt pour parvenir à une plus grande justice sociale, Carla Chamberlin, professeur de linguistique appliquée, explique, pas à pas, de quelle manière elle a intégré l'analyse critique multimodale des Médias comme outil dans la formation de futurs enseignants. Dans son article, elle propose notamment une analyse de différents supports permettant de mettre en évidence la discrimination socio-linguistique (*linguicism*) présente dans différents Médias, démontrant l'intérêt d'une attention portée au langage en tant qu'instrument social et politique.

Ursula Maurič et Gabriele Khan-Svik présentent les résultats d'une recherche très documentée menée auprès de plus d'un millier de futurs enseignants multilingues en Autriche. Leur enquête, basée sur une méthode mixte de recherche (questionnaires, entretiens et focus group), révèle que le multilinguisme est encore peu valorisé et bien peu utilisé en formation des enseignants comme dans les pratiques, alors même que les futurs enseignants ont des compétences personnelles dans ce domaine et sont disposés à s'en servir dans le but de répondre au mieux aux besoins détectés chez leurs élèves multilingues.

À travers une étude de cas ethnographique menée auprès d'immigrés mexicains, Madjiguene Fall apporte un éclairage à la fois singulier et universel au vécu de discrimination socio-linguistique des migrants et nous donne accès de l'intérieur au vécu de cette population hautement discriminée aux États-Unis. Les témoignages recueillis montrent le rapport à la langue (langue maternelle et langue du pays d'accueil), le vécu d'immigré et les reconfigurations identitaires de cette minorité discriminée. Ces témoignages dévoilent également la manière dont les interviewés comprennent, perçoivent et se représentent les contraintes et les atouts de leur environnement tout en gardant l'espoir de pouvoir offrir à leurs enfants des possibilités d'ascension sociale et d'intégration.

Dans « *Identifying the premises of diversity within Dutch Black Schools* », Martha Montero-Sieburth s'est penchée sur ce que les Néerlandais appellent *Zwarte* ou *Black School* en anglais.

La recherche, basée sur une revue de la littérature ainsi que sur une enquête de terrain, s'intéresse à la diversité en tant que concept et réalité au travers des élèves et enseignants qui composent ces écoles. Particularité du système éducatif de ce pays, le terme *Black School* désigne une école dans laquelle la majorité des élèves est issue de l'immigration, quelle que soit leur couleur de peau ou leur rang d'immigration (première génération d'immigrés ou deuxième, voire même troisième génération descendant d'immigrés⁸).

Ainsi, les articles qui clôturent ce numéro montrent à quel point les questions d'accueil, de rencontre, de désignation de l'Autre comme différent de soi, mais aussi d'acceptation ou de rejet de ces différences, sont bien loin d'être réglées. En France, les évacuations de camps de réfugiés entre 2016 et 2018 (jungle de Calais, camps du Millénaire et de la Villette à Paris), témoignent d'une absence de concrétisation de l'accueil des étrangers, qu'ils soient migrants, exilés ou réfugiés. Même à considérer uniquement, et pour simplifier, les trois critères de base de l'intégration⁹, soit le fait d'avoir un travail non aidé, de posséder une bonne maîtrise de la langue et de loger dans un appartement autonome, la présence de ces camps vient rappeler que l'intégration est un processus long et complexe qui demande *a minima* une réelle volonté politique. Au moment même où la France adopte en première lecture le projet de loi dit « asile-immigration¹⁰ », présenté comme une solution visant à améliorer le traitement des dossiers de demande d'asile, nous pouvons nous demander si cette volonté est bien réelle.

Comme en témoignent les deux derniers articles au sujet de la situation des minorités aux Pays-Bas et aux États-Unis, au-delà des aspects politiques et pragmatiques, reste une question fondamentale à laquelle nous devons répondre, à la fois collectivement et individuellement : sommes-nous prêts à reconnaître en l'autre son humanité et à reconnaître en nous la différence ? Sommes-nous capables de prendre conscience de nos propres « diverses diversités » (Fred Dervin, 2009) pour aller vers un « humanisme du divers », selon l'expression chère à Martine Abdallah-Pretceille (2003) ? En d'autres termes,

sommes-nous prêts à admettre que l'on est tout aussi différent de l'Autre qu'il est différent de nous et que nous partageons le tort de ne pas avoir les mêmes référents culturels, de ne pas parler la même langue ?

NOTES

1 À ce sujet, le lecteur pourra consulter avec intérêt la base documentaire rassemblée par le Musée de l'histoire de l'immigration (<http://www.histoire-immigration.fr/ressources>) et en particulier, les archives de la revue *Hommes et migration* – <http://www.histoire-immigration.fr/ressources/la-revue-hommes-migrations/les-50-ans-de-la-revue-hommes-migrations>

2 En France, Mamoudou Gassama, un sans-papier d'origine malienne, a été naturalisé en juin 2018, après avoir secouru un enfant de 4 ans.

3 La campagne *I welcome*, portée par l'association *Amnesty International* est centrée sur trois revendications principales adressées aux gouvernements : ouvrir des voies légales et sûres pour les réfugiés ; ne pas conclure d'accords qui visent à maintenir les réfugiés à distance et renforcer la protection des réfugiés.

4 *New Arrivals* (« Les nouveaux arrivants ») est le projet conjoint de quatre grands quotidiens nationaux : *The Guardian*, *El País*, *Der Spiegel* et *Le Monde*, qui ont décidé de suivre, chacun dans son pays, un groupe ou une famille de réfugiés pendant un an et de raconter leur histoire singulière. Ce projet est coordonné par le *European Journalism Centre*.

5 Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV).

6 Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A).

7 VaKE est l'acronyme de *Values and knowledge education*. Il s'agit, selon les auteurs de l'article, d'un « modèle d'enseignement constructiviste qui met l'accent sur la participation active de l'individu au processus d'apprentissage » (Brighenti et Brossard Børhaug, 2018).

8 Il est important de souligner qu'en France également la qualité d'immigré est permanente puisque, selon l'INED (Institut national d'études démographiques), un individu devenu français, par acquisition de nationalité, continue d'appartenir à la population immigrée.

9 Pour une critique et une présentation détaillée de la notion d'intégration, voir notamment l'article Wiewiorka (2008).

10 Officiellement baptisé projet de loi « pour une immigration maîtrisée et un droit d'asile effectif », ce texte a été adopté en première lecture à l'Assemblée le dimanche 22 avril 2018, à 228 voix contre 139 et 24 abstentions.

Bibliographie

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, *Former et éduquer en contexte hétérogène : pour un humanisme du divers*, Éd. Anthropos, 2003.

BOURDIEU, Pierre, « Vivre avec les minorités étrangères. Un colloque franco-allemand », *Hommes et Migrations*, n° 1099, janvier 1987, pp. 38-47.

DERVIN, Fred, *Impostures interculturelles*, Paris, Éd. L'Harmattan, 2012.

GLISSANT, Édouard, *Introduction à une Poétique du Divers*, Paris, Gallimard, 1996, p. 133.

SAUVY, Alfred, « Vivre avec les minorités étrangères. Un colloque franco-allemand », *Hommes et Migrations*, n° 1099, janvier 1987, pp. 38-47.

WIEVIORKA, Michel, « L'intégration : un concept en difficulté », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 125, n° 2, 2008, pp. 221-240.

Foreword

Jennifer KERZIL

Associate Professor of Psychology
Université Catholique de l'Ouest

*« It's going to be a big challenge
to recognize that the world is shrinking
and people from different religions,
different cultures,
are going to have to learn to live with each other. »*

(From *Human Flow*,
a documentary by Ai Weiwei, 2017)

Migrations and miscegenation of populations are as old as humanity itself, as much historic and archaeologic research has shown. Yet, in host countries, some people worry about this supposed increase in migrations worldwide. They forget that international migration movements are mainly due to wars, conflicts and “natural” disasters, and not merely to the will of migrants who seek better living conditions. Every year, those dramatic events throw millions of people onto roads, forcing them to flee their homes, their lands, their countries, forcing them to exile. But how can the populations of the host countries accept these migrants when they are presented as threatening by the Media, with globalized terms such as “population flows”,

“refugee flow”, “migrant crisis”, all words that make believe that these migrants are voluntarily invading their countries?

Thirty years ago, in an introductory paper for a Franco-German conference entitled « Living with foreign minorities¹ », Pierre Bourdieu wrote: « It is not a question of moralizing, of preaching a “respect for others” [...], but of making a statement (immigrants are there and staying) and of identifying the practical consequences, in short, it is a question of making people face the reality and the responsibilities that they imply, in the logic of enlightened self-interest² » (1987). It is not necessary to say that this question is far from new. However, few solutions have been found to tackle those issues and the fear and hatred of others are still widely spread.

At the same period, in the late 1980s, Alfred Sauvy, a French demographer and economist, felt that: « Until today foreigners have, forgive me the expression, smoothly “melted” into the French population³ » (1987). And to further prove his claims, he stated that: « The player Platini, Armenian Aznavour, the semi-Cameroonian Noah and many others are applauded, as original French⁴ » (*ibid.*). This tendency to accept the other, provided that he is exceptional and allows us to demonstrate our greatness of soul, is still very common in today’s society. For instance, how many nameless undocumented migrants are there in France for just only one Mamoudou Gassama, an undocumented migrant from Mali who was warmly naturalized in France after rescuing a four-year-old boy? Thanks to him, we can say loud and clear that we are neither racists nor xenophobes, given that we are eager to accept the other if he can demonstrate exceptional qualities. On the other hand, it is known that only individual situations allow us to identify with others while globalizing is always seems more scary and can result in no empathy at all.

Sauvy further affirms that: « An Italian, a Spanish can accustoms to France more easily than someone coming from Maghreb or Mali⁵ » (*ibid.*), [our translation]. In this particular case, the author does not seem to take into account migratory context-related data: to arrive during the “Glorious Thirties” characterized by full employment is clearly not the same as arriving as an immigrant during an economic crisis with an unprecedented unemployment rate (in the early 1990s, more

than two million French were unemployed, among whom 20% of the immigrant population).

This tendency to forget some of the information in the treatment of a fact is well known in social psychology. It is caused by the cognitive processing of information, which makes us tend to view others as solely responsible for their actions without taking the circumstances into account. Thus, if an immigrant from a Muslim country doesn't get a job, it could easily be attributed to his inability to adapt because of the supposed gap between his own culture and the culture of the host country. In the cognitive process, the observer does not pay attention to the fact that it is simply impossible for all the workers to get a job (according to the data published by INSEE, 8.9% of the active population in France was unemployed in May 2018).

Yet, the context is essential to understanding the relation between oneself and "the others". For instance, how can I accept the other while I am also enduring a precarious situation and, as such, feeling vulnerable? Yet vulnerability is of utmost importance when it comes to meet the other: it is because we all are vulnerable that meeting has meaning. It is the first and most important characteristic that we share as human beings, whether being forced into exile or seeking everyday livelihoods. Our vulnerability, necessarily underpinned by the need of the other, can be illustrated by the concept of "the world as a whole" in Édouard Glissant's work. Glissant states: « As long as we have not accepted the idea, not only in its concept but in the imaginary of the humanities, that the world as a whole is a rhizome in which everyone needs all, it is obvious that some of our cultures will be threatened⁶ » (1996). And he adds: « it is neither by force nor by the concept that these cultures will be protected, but by the imagination of the world as a whole, that is to say by the necessity lived of this fact: that all the cultures need all cultures⁷ » (*ibid.*).

We know all too well the mechanisms underlying the rejection of the other, whether they are individual, group or societal. At the individual level, it might be the fear of others or identity claims; at the group level, the social categorization which translates in stereotypes and prejudices and can sometimes lead to discrimination; at the society level, the struggle to obtain power and the will to find a culprit when the economy turns

downward. Often times several mechanisms may be active simultaneously.

Fortunately, there are many civic and solidarity initiatives carried out individually or on a larger scale, in a more or less legal and recognized way, which aim to welcome, help or meet exiles and migrants from everywhere (projects like “Engage with refugees” or “New arrivals”, the campaign “I welcome” or the movement “No Border”, just to name a few). All these actions have something in common that could be summarized as follows: « the thought of the Other is the moral generosity which would incline me to accept the principle of otherness, to conceive that the world is not made of a block and that there is more than one truth, mine¹⁰ » (Glissant, 1996). These initiatives prove that it is possible to share, that it is possible to accept the other, and to have the desire to meet him, and eventually, to go beyond the dichotomous vision between oneself and the other.

Overview of articles

The title “From one language to another... from exile to integration?” does not fully capture the richness of the contributions, let alone the complexity of the issues discussed. In this volume, the authors do not question whether or not we should welcome and accept migrants, refugees, unaccompanied foreign minors or long-established minorities in our countries. Instead they wonder how we could best welcome them, how we can communicate despite language barriers, and how to take into account exiles’ experiences. In doing so, they adopt humanistic concerns and pragmatic approaches.

In this special issue, the articles highlight the concerns of researchers from different disciplines (language, education and social sciences) with questions regarding applied linguistics (for instance, how to better help a migrant to learn the language of the host country?), but also bring out broader issues of understanding, acceptance and meeting the other, who is both similar to and different from us. Ultimately they lead us to the questions: under what conditions and when can a minority group be considered integrated into a country? Under what

conditions and after how long is this group considered as equals and no longer as a minority?

The first four articles report the results of surveys conducted in France. In the article entitled “From emergency education to school intervention in a migrant camp”, Mickael Idrac, a school teacher and a doctoral student in sociology, first provides the terminological details that we need to understand the international migration phenomena. Building from a sociological survey based on interviews with teachers in the Calais refugee camp, the study shows the need to adapt the framework and objectives of education for polytraumatized children. The author demonstrates the need for an educational approach that takes into account both the extremely precarious context and the highly traumatic experiences of refugee children.

Marco Brighenti, a trainer at a *Casnav* center¹¹ and Frédérique Brossard Børhaug, associate professor in education, report on research about the teaching of values conducted among teachers in pedagogical unit for incoming allophone students (UPE2A)¹². Based on the VaKE¹³ experiment, their research shows that, in general, teachers have a real interest in teaching values, while also being quite reluctant to address issues such as religion and secularism, and retreating behind the law on these controversial topics. The authors conclude that it is necessary for the teachers to feel that they do have the right to address issues related to the “social contract” in class, using an intercultural approach, without excluding any particular theme.

The following article presents the results of a research on the teaching of French language for unaccompanied foreign minors. Emmanuelle Canut and Claire Del Olmo, as language science researchers specialized in language didactics, focused on the interactional processes of language learning through “dictation to adults” Their survey reveals the benefits of this method for learning the language as well as for acquiring intercultural skills in different communication contexts.

Géraldine Cail presents reflections prior to her thesis work in language sciences, conducted as part of a support program for unaccompanied foreign minors. She first shows the difficulties that educators and teachers encounter when communicating with young foreigners, and then demonstrates the stakes and

specificities of communicating within the framework of accompaniment. Based on these observations, she will develop the framework for a method to learn French in this context that will be proposed to the team and accompanied youth.

The following four articles present situations in the United States, Austria and the Netherlands. These four studies deal, in different ways and in different contexts, with the expression and use of language in unequal contexts. Carla Chamberlin, professor of applied linguistics, explains how she has integrated multimodal critical analysis of Media as a tool for training future teachers. She highlights the need for Media literacy and its role in achieving greater social justice. In particular, she proposes an analysis to highlight linguisticism in different Media, demonstrating the interest of attention to language as a social and political instrument.

Ursula Maurič and Gabriele Khan-Svik present the results of their research conducted with more than a thousand multilingual teachers in Austria. Based on a mixed method-research, their survey reveals that multilingualism is still poorly valued and little used in teacher training as in schools, even though future teachers have personal multilingual skills and are willing to use them in order to better meet the needs of their multilingual students.

Through an ethnographic case study among Mexican immigrants, Madjiguene Fall sheds a unique light on linguisticism as it is experienced by those immigrants, allowing us to better understand the experiences of this highly marginalized population. Their testimonials show their relationship to the language (both their mother tongue and the language of the host country) and the reconfiguration of their identities. These testimonials also reveal how interviewees understand, perceive and reflect on their environment's constraints and assets, while maintaining the hope for social advancement and integration for their children.

In "Identifying the premises of diversity within Dutch Black Schools", Martha Montero-Sieburth focuses on what the Dutch call *Zwarte* or Black School. The research, based on a literature review and a field study, looks at diversity both as a concept and as a difficult reality for the students and teachers in those schools. In the Netherlands, the term Black School designates a school in

which the majority of the pupils have migrant backgrounds, no matter the color of their skin or their “rank” of migration (first generation of immigrants, second or even third generation of descendants of immigrants).

The last articles show that the issues related to the welcoming, the acceptance and the designation of the other as different from oneself are far from being settled. In France, the evacuations of refugee camps between 2016 and 2018 (Calais “jungle”, Millénaire and Villette camps in Paris), demonstrate an incapacity to meet the basic needs of migrants and to offer them a shelter. Even if we only consider, for simplicity’s sake, the three main criteria of integration (having an unassisted job and apartment and being fluent in the language of the host country), the existence of these camps reminds us that integration is a long and complex process that requires at least some real political will. But as France is adopting the renamed “asylum-immigration” bill¹⁴, presented as a solution to improve the processing of asylum applications, we can question whether this desire is real.

The last two articles bear witness to the situation of minorities in the Netherlands and the United States, beyond the political and pragmatic aspects, and a fundamental question remains unanswered: are we willing to recognize in the other his humanity and to recognize in us the difference? Are we able to become aware of our own “various diversities” (« diverses diversités », Fred Dervin, 2009) to move towards a “humanism of the various” (« humanisme du divers », Martine Abdallah-Pretceille, 2003)? In other words, are we ready to admit that we are just as different from the other as he is different from us and that we are as guilty as he is for not sharing his cultural referents nor speaking the same language?

NOTES

1 « *Vivre avec des minorités étrangères* », [our translation].

2 « *Il ne s'agit pas de faire de la morale, de prêcher le "respect de l'autre" [...], mais de proposer des constats (les immigrés sont là et définitivement) et d'en dégager les conséquences pratiques, bref, de mettre les gens en face des réalités et des responsabilités qu'elles impliquent, dans la logique de l'intérêt bien compris* » (Bourdieu, 1987), [our translation].

3 « *Jusqu'à aujourd'hui les étrangers ont, qu'on me pardonne l'expression, "fondu" dans la population française, sans heurts* » (Sauvy, 1987), [our translation].

4 « *Le joueur Platini, l'Arménien Aznavour, le semi-Camerounais Noah et bien d'autres sont applaudis, comme des Français d'origine* » (ibid.), [our translation].

5 « *Un Italien, un Espagnol s'accoutume en France plus facilement qu'un Maghrébin, qu'un Malien* » (ibid.), [our translation].

6 « *Tant qu'on n'aura pas accepté l'idée, pas seulement en son concept mais par l'imaginaire des humanités, que la totalité-monde est un rhizome dans lequel tous ont besoin de tous, il est évident qu'il y aura des cultures qui seront menacées* » (Glissant, 1996), [our translation].

7 « *Ce n'est ni par la force, ni par le concept qu'on protégera ces cultures, mais par l'imaginaire de la totalité-monde, c'est-à-dire par la nécessité vécue de ce fait : que toutes les cultures ont besoin de toutes les cultures* » (ibid.), [our translation].

8 New Arrivals ("Les nouveaux arrivants") is a joint-project by *The Guardian*, *El País*, *Der Spiegel* et *Le Monde*, who have decided to follow, each in his own country, a family or a group of refugees during one year to tell their particular story. The project is coordinated by the *European Journalism Centre*.

9 The *I welcome* campaign has been launched by *Amnesty International Association*.

10 « *La pensée de l'Autre, c'est la générosité morale qui m'inclinerait à accepter le principe d'altérité, à concevoir que le monde n'est pas fait d'un bloc et qu'il n'est pas qu'une vérité, la mienne* » (Glissant, 1996), [our translation].

11 A Casnav is an academic centre for the education of non-native speaking children and of children from itinerant and Traveller families (Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs – CASNAV).

12 UPE2A is a pedagogical unit for incoming allophone students (Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants – UPE2A).

13 VaKE is for *Values and knowledge education*.

14 The official name is “law for a controlled immigration and an effective right of asylum”. This text was adopted on first reading by the Assembly on Sunday April 22 2018, with 228 votes against 139 and 24 abstentions.

Bibliography

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, *Former et éduquer en contexte hétérogène : pour un humanisme du divers*, Paris, Anthropos, 2003.

BOURDIEU, Pierre, « Vivre avec les minorités étrangères. Un colloque franco-allemand », *Hommes et Migrations*, n° 1099, janvier 1987, pp. 38-47.

DERVIN, Fred, *Impostures interculturelles*, Paris, L'Harmattan, 2012.

GLISSANT, Édouard, *Introduction à une Poétique du divers*, Paris, Gallimard, 1996, p. 133.

SAUVY, Alfred, « Vivre avec les minorités étrangères. Un colloque franco-allemand », *Hommes et Migrations*, n° 1099, janvier 1987, pp. 38-47.

WIEVIORKA, Michel, « L'intégration : un concept en difficulté », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 125, n° 2, 2008, pp. 221-240.

De l'éducation d'urgence à l'intervention scolaire en contexte de camp

Un laboratoire innovant pour cultiver la transculturalité

Mickael IDRAC

Centre Population et Développement (CEPED), Paris

SUMMARY: The topic of the paper is related to emergencies education's modelling derived from two fields of research in the refugee camp of Calais (France). The methodology was based on semi-directives interviews made in the two main schools of the camp, one public school and one non-formal school. Emergencies' education is different than development assistance because educational dynamics now happens during the crisis and not as a development or empowerment activity. The curriculum is dedicated to survivorship in a multicultural context. This article highlights a situation where the French National Education shows limits while new innovative trends of migrants' education appears in the refugee camp. With intercultural mediators and mediator tools, the camp is becoming a transcultural laboratory.

RÉSUMÉ : L'article propose une modélisation de l'éducation d'urgence à partir d'entretiens réalisés dans deux écoles du camp de Calais : une école informelle et un dispositif de l'Éducation Nationale. L'éducation d'urgence est différente de toutes les logiques d'aide au développement puisque la situation de migration est simultanée à l'émergence de la question scolaire.

Les intervenants dessinent un curriculum au service de l'achèvement des besoins vitaux et, la classe étant composée d'élèves issus de plusieurs communautés, la problématique éducation transculturelle est prégnante. Cet article mettra en lumière une situation paradoxale où l'École de la République montre ses limites tandis que des initiatives adaptées voient le jour sur le terrain insalubre de la lande de Calais. De l'appel aux médiateurs interculturels à l'utilisation des objets médiateurs, le camp devient un laboratoire innovant au service de la transculturalité.

Introduction

Depuis le début des années 2000, la ville de Calais, dans le nord de la France, est confrontée à une augmentation croissante de populations migrantes sur son sol. En 2003, lors de la signature du Traité du Touquet¹, aucune des deux parties à savoir la France et la Grande-Bretagne n'avait envisagé que cet accord prendrait la forme d'une externalisation à Calais de la frontière anglaise. En janvier 2015, quand la préfecture du Pas-de-Calais décide de l'ouverture d'un centre d'accueil pour les migrants dans l'ancien centre de loisirs Jules Ferry, à environ 8 kilomètres du centre-ville de Calais, c'est un véritable camp de réfugiés qui se développe. L'objectif de cet article est de décrire une forme nouvelle d'éducation d'urgence sur fond de désengagement de l'État. Les flux migratoires actuels étant composés en grande partie de personnes disposant d'un passé scolaire, ce public ne souhaite pas transiger sur l'accès à l'éducation. En contrepartie, les mairies usent d'ingéniosité pour écarter les enfants déplacés de l'École de la République. De fait, c'est dans le camp que l'éducation s'organise, ce qui confirme la tendance générale du déplacement en amont de la question scolaire en contexte migratoire, l'école n'étant plus un levier de la reconstruction mais un élément au service de la survie.

J'ai observé dans le camp de Calais, et le contraste avec mon quotidien de professeur des écoles en réseau d'éducation prioritaire n'en a été que plus frappant, une homogénéité des interactions en classe et une réelle collaboration entre pairs alors que les enfants provenaient de communautés en conflit dans

la vie du camp. La question qui s'est imposée est la suivante : Comment l'école devient-elle un outil permettant de cultiver la transculturalité ? Au-delà de l'objectif descriptif de mes travaux, l'hypothèse est que, dans un contexte de déni d'inclusion orchestré par les acteurs publics, les écoles du camp sont mieux adaptées aux enfants déplacés que les réseaux formels, mon postulat étant que l'École de la République ne dispose pas des capacités nécessaires pour inclure ces enfants.

Je me suis rendu à Calais deux fois dans le cadre de cette recherche. Lors de mon premier séjour en février 2016, avant le premier démantèlement du camp, il y avait 440 mineurs dont 293 mineurs non accompagnés pour un total de 3 455 personnes, selon le recensement de l'ONG Help Refugees². Durant cette période, la majorité des habitants vivait dans ce qui est, par abus de langage, appelé « jungle » et qui est un détournement du mot « jangal » qui signifie « forêt » en afghan. Cette partie ne représente que la zone sud du camp également composé du centre Jules Ferry et d'un groupement de containers. Quand j'y retourne avant le deuxième démantèlement en octobre 2016, la population a augmenté et Help Refugees dénombre 10 188 personnes dont 1 179 mineurs (1 022 étant des mineurs non accompagnés). Il ne reste que quelques lieux de vie dans l'ancienne jungle, la majorité de la population habite autour de ce qui est appelé le « camp des caravanes ». Cette nouvelle aire s'est développée autour du centre Jules Ferry. Les données que je présente sont tirées de mes observations sur le terrain de Calais et d'entretiens semi-directifs réalisés dans les écoles du camp où il y a deux types d'acteurs : les enseignants bénévoles de l'École laïque du chemin des dunes (ELCD) et les enseignants de l'Éducation Nationale détachés sur un dispositif spécifique. Chaque entretien a été enregistré, retranscrit et les occurrences revenant de manière régulière ont été mises en évidence puis confrontées entre elles pour tenter de tirer des conclusions générales.

Afin de dérouler mon raisonnement, je rappellerai tout d'abord des éléments de terminologie et de contexte sur l'actualité des migrations avant de détailler les pratiques pédagogiques rencontrées dans le camp de Calais.

Précisions terminologiques et actualité des migrations

Au sens des Nations Unies, un migrant est une personne née dans un pays et qui vit dans un autre pays pour une durée supérieure à un an, quelles qu'en soient les raisons. Réfugié est un statut juridique encadré par les Conventions de Genève. Un réfugié quitte son pays car il craint des persécutions en raison « de sa race, de sa nationalité, de son appartenance à un groupe social, de ses opinions politiques ou de sa religion » (Convention de Genève, 1951³). Sur cette base, les pays signataires des conventions, dont la France, doivent accorder l'asile. Un second texte est primordial pour comprendre le cadre de ma recherche, la Convention internationale des droits de l'Enfant de 1989⁴ qui définit un enfant comme « Tout être humain âgé de moins de dix-huit ans, sauf si la majorité est atteinte plus tôt en vertu de la législation qui lui est applicable ». Ce que consacre par-dessus tout cette convention est que la situation d'un enfant n'est illégale nulle part, il n'y a pas un seul enfant en situation irrégulière, où qu'il soit et peu importe le moyen par lequel il est entré dans un pays. L'article 22 de cette convention traite des enfants cherchant à obtenir le statut de réfugié. Face à eux, les États doivent prendre les mesures nécessaires pour que l'enfant bénéficie de la protection et de l'assistance voulues afin de jouir des droits reconnus par la Convention. Concernant les enfants non accompagnés de leurs parents, il y a une nuance puisque l'enfant non accompagné se voit accorder la même protection que tout autre enfant définitivement ou temporairement privé de son milieu familial. À ce titre, le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (UNHCR) éclaire la notion d'enfant non accompagné. C'est un enfant séparé de ses deux parents et qui n'est pas pris en charge par un adulte ayant, du fait de la loi ou de la coutume, la responsabilité de le faire. Cette définition élargit le spectre de l'accompagnement, puisqu'il n'est pas forcément garanti par les parents.

Les textes internationaux apportent davantage de garanties en termes de protection aux enfants qu'aux adultes majeurs, notamment s'ils sont non accompagnés. Dès lors, et j'ai pu

observer cet état de fait dans mes activités de recherche à Calais mais aussi dans le cadre de mes activités associatives, de nombreux migrants âgés de plus de dix-huit ans tentent de se faire passer pour des mineurs. Dans une certaine mesure, cette manipulation est *logique puisque* le code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'Asile (CESEDA) indique dans son article L521-45⁵ que « L'étranger mineur de dix-huit ans ne peut faire l'objet d'une mesure d'expulsion ». Néanmoins, malgré des textes internationaux protecteurs, les États restent maîtres de leur politique migratoire et, en France, la Circulaire interministérielle du 7 décembre 2006⁶ autorise le retour d'un enfant dans son pays d'origine pour une réunification familiale à condition que la mesure soit prise en vertu de l'intérêt supérieur de l'enfant. Cette circulaire pose un problème, la notion d'intérêt supérieur de l'enfant étant subjective et ses définitions incertaines malgré la publication par l'UNHCR d'un texte qui y est consacré⁷. Le flou de ce type de notion permet aux États de justifier le bafouement des droits de l'Enfant.

Si ces considérations sont rendues possibles, c'est parce que les migrations internationales souffrent d'un manque de gouvernance, les agences onusiennes compétentes sur la question se retrouvant en situation de concurrence. Par exemple, l'UNHCR est investi d'un mandat de protection des réfugiés et des personnes déplacées, c'est donc la principale partie prenante. Mais si l'on considère les migrations de travail, ce sont l'Organisation internationale du travail (OIT), pour le cadre normatif, et l'Organisation internationale pour les migrations (OIM), pour les projets concrets, qui sont compétents. D'autres agences apportent une expertise sur des aspects ciblés, comme l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, les sciences et la culture (UNESCO) qui va intervenir sur le volet éducation mais le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) va se concentrer sur les mineurs et donc s'intéresser également à l'éducation. Au manque d'homogénéité international s'ajoutent les échelles régionales, nationales et locales, et un discours quasi-schizophrénique se dessine dès qu'il s'agit d'évoquer les migrations de population. Cette démonstration vise à expliquer pourquoi la terminologie utilisée pour parler des enfants est différente selon l'appartenance institutionnelle des acteurs qui

les évoquent et leurs objectifs. Des acteurs associatifs peuvent mettre l'accent sur un discours compassionnel et parler d'enfants réfugiés. Des acteurs politiques cherchant à construire un caractère d'illégalité des migrations peuvent évoquer des mineurs en situation irrégulière. Mais si l'on considère la convention internationale des droits de l'Enfant au sens strict, tous ces termes sont des abus de langage, c'est donc le terme d'enfant déplacé que je choisis d'utiliser.

Bien que les États de l'Union Européenne (UE) disposent d'une relative latitude dans sa déclinaison, le régime d'asile européen commun désormais transposé dans le droit local des États membres s'inscrit dans une lecture restrictive des textes internationaux. Le règlement de Dublin est emblématique de cette politique. Il impose le principe selon lequel l'examen d'une demande d'asile revient à l'État qui a joué le rôle principal dans l'entrée ou le séjour du demandeur au sein de l'Union Européenne. Ce texte est l'un des principaux facteurs de prolifération des « jungles », terme qui par extension de la situation calaisienne est devenu un type de camp caractérisé par l'absence de toute forme de puissance publique (Agier, 2014). En effet, allant de pair avec la mise en place d'une approche *Hotspot* en Grèce et en Italie, lieux clos dédiés à l'enregistrement, l'identification, la prise d'empreintes digitales et le recueil des témoignages des migrants, la conséquence est que lesdits migrants doivent y déposer leur demande d'asile. Ces pays n'étant pas considérés comme des pays de destination, toutes les stratégies sont mises en œuvre pour éviter les *Hotspots*, ce qui explique qu'aux portes de l'Europe les campements informels se multiplient. Une majorité de migrants souhaitant rejoindre l'Angleterre, Calais fait aussi office de porte de sortie de l'espace Schengen. Les deux vies du camp de Calais sont symptomatiques de la rigidité opposée aux migrants puisque ce désert administratif était maintenu dans la plus grande insalubrité au mépris de toute considération des textes internationaux.

C'est en confrontant des données obtenues précédemment en travaillant sur le territoire de Seine-Saint-Denis (Île-de-France) avec mes observations, entretiens et conversations à Calais que j'ai identifié trois leviers qui permettent d'écarter les enfants déplacés des écoles de la ville. Premièrement, les mairies

demandent une domiciliation, alors que pour l'habitant d'un camp il est impossible de fournir un justificatif de domicile. Il s'agit en réalité d'un abus de droit car une simple adresse postale est légalement suffisante. Deuxièmement, il apparaît que pour une inscription à l'école en France, les enfants doivent être à jour de leurs vaccins, donc les mairies demandent un carnet de vaccination. Néanmoins, dans certains pays ce document n'existe pas et quand il existe, ce n'est pas la première chose que les migrants emportent avant le départ. Les mairies font de la rétention d'information vu que les enfants peuvent se faire vacciner gratuitement. Enfin, le camp de Calais, comme les bidonvilles de Seine-Saint-Denis, se trouve en périphérie de la ville. Cet éloignement permet à la mairie de déclarer que le camp n'est pas sur son territoire et qu'elle n'est pas compétente pour inscrire les enfants.

École encampée et pratiques pédagogiques innovantes

C'est face à ce déni d'inclusion que les habitants du camp ont pris l'initiative de créer des écoles, dont une école laïque qui a fait l'objet d'une profonde attention de ma part. J'ai fait le choix de parler d'école encampée en extension de la pensée de Michel Agier qui évoque un « encampement du monde ». Dans cette seconde partie, je souhaite montrer comment l'école encampée permet de surmonter les clivages communautaires pour devenir un outil au service de la transculturalité. Ma conception de la transculturalité s'inscrit dans la lignée des travaux de Chantal Forestal et dépasse le cadre de l'interculturalité pour transformer les représentations des agents en interaction et mobiliser le collectif au-delà de l'individu.

L'initiateur du projet de l'ELCD est un migrant nigérian vivant dans le camp, hôtelier de profession. Il cherchait avant tout à créer un lieu qui devienne, pour le paraphraser, « l'étendard politique du camp ». À l'issue de sa réflexion, il est apparu que la seule structure que les pelles mécaniques ne viendraient jamais détruire était une école. Il a été soutenu par une orthophoniste de Calais et aidé financièrement par l'ONG Solidarité laïque. L'équipe pédagogique est constituée de deux professeures

des écoles, maternelle et élémentaire, et d'une professeure de collège. Toutes les trois sont à mi-temps dans leur vie professionnelle et viennent bénévolement à l'ELCD sur leur temps libre. Afin de pouvoir enseigner avec la possibilité de faire de la différenciation pédagogique, les enseignantes ont fixé comme objectif d'être toujours deux adultes en classe. De fait, des bénévoles interviennent ponctuellement. Concernant l'emploi du temps, une seule session par jour est organisée, elle dure deux heures et ne débute jamais avant 10 h 30 pour que les enfants puissent dormir parce que les nuits sont agitées. Enfin, des animations spécifiques sont menées par des intervenants extérieurs : contes, théâtre, poésie, chant. Pour les enseignantes, ces activités permettent aux enfants de s'ouvrir et de parler d'eux-mêmes, la culture devient une priorité et un outil favorisant la communication avec un auditoire parfois mutique. Jusqu'à 12 ans, tous les enfants sont inclus dans une classe unique, cet âge de 12 ans a été retenu car il est celui qui correspond peu ou prou à celui atteint à la fin de notre école élémentaire, ensuite les pré-adolescents intègrent la classe pour adultes. Dans cette recherche, c'est la classe dite « des enfants » qui a monopolisé mon attention.

La population du camp est cosmopolite (Kurdes, Afghans, Syriens, Irakiens) et chaque communauté s'est regroupée dans un « quartier » spécifique, ce qui crée un climat de repli identitaire. Les enfants qui fréquentent l'école vivent quotidiennement cette atmosphère suspicieuse et l'un des principaux défis des enseignantes est d'éviter la reproduction des comportements des adultes. Pour ce faire, elles ont mobilisé des acteurs issus de chaque communauté représentée à l'école pour faire office de traducteurs. Pour un intervenant qui est confronté au multilinguisme, qui a ses représentations, les traducteurs deviennent de véritables médiateurs interculturels. Issus de la même communauté que les enfants, confrontés aux mêmes difficultés, mais maîtrisant les codes de l'école, ils deviennent acteurs de la pédagogie.

Pour un enfant qui arrive à l'ELCD, l'évaluation de sa capacité d'attention, réalisée à travers une évaluation diagnostique formalisée, laisse apparaître qu'elle est de l'ordre de la minute. Au bout d'une minute il fait autre chose, il joue,

se lève. Selon les enseignantes rencontrées, cet état de fait est compréhensible dans la mesure où elles font face à des enfants polytraumatisés. Le but de l'ELCD est donc avant tout de réapprendre aux enfants à être des élèves, le choix est fait de les laisser se déconcentrer au bout d'une minute. Les enfants peuvent arriver en retard, l'essentiel étant qu'ils viennent à l'école. Au fil des jours, le cadre se resserre et l'école devient le principal organe de régulation du quotidien pour des enfants sans repères qui ne se lèvent ni ne mangent à heures fixes. Après quelques semaines, la concentration augmente et l'une des enseignantes qui s'est particulièrement intéressée à cet indicateur a observé des capacités de concentration de l'ordre de trente minutes, ce qui est proche de ce que l'on voit en classe ordinaire. L'enfant qui se sent bien à l'école, dans une routine, avec des enfants qui ne sont pas de la même origine ethnique que lui, interpelle alors les parents et de plus en plus d'adultes viennent fréquenter une école qui change de rôle, qui devient un lieu de vie.

D'un point de vue pédagogique, les enseignantes ont fait le choix de mettre les mathématiques au premier plan avec une volonté d'intégrer des références propres à la culture des enfants. En effet, même dans les mathématiques, il y a des différences selon les aires géographiques où elles sont manipulées. L'apprentissage des opérations posées est explicite, le calcul de gauche à droite ne va pas forcément de soi. Les références culturelles permettent de donner du sens aux activités et de permettre à l'enfant d'opérer une transition entre l'école de son pays de naissance et celle du pays où il est encampé. Pour les enseignants il s'agit de « bon sens » et ils avancent qu'il n'aurait pas été possible d'impliquer les enfants avec des supports trop occidentalisés. L'exemple qui m'est proposé est celui d'un manuel qui a été donné à l'école et où l'on voit une famille en vacances au ski, alors que nombre d'enfants vivant dans le camp n'ont jamais vu de neige. Cet exemple est révélateur d'une autre difficulté qui est celle des supports d'enseignement, les dons étant nombreux mais souvent inadaptés. Pour dépasser la simple assimilation du savoir et entrer dans une appropriation génératrice de plaisirs, sensations et émotions (Manço et Alen, 2010) les exercices de mathématiques sont au service de la vie quotidienne. L'enfant doit trouver aux apprentissages

une application pratique, palpable et immédiate. Il s'agit d'apprendre à partir de jeux de rôle comme compter en jouant au marchand. Lors des entretiens, j'ai demandé aux enseignants pourquoi les mathématiques étaient au cœur des préoccupations et leur réponse a été que, peu importe les cultures, les mathématiques sont toujours la discipline la plus discriminante. Un enfant loin des mathématiques trop longtemps aura des difficultés à regagner une scolarité classique.

Quant aux langues utilisées en classe, en l'occurrence le français et l'anglais, elles ne sont considérées qu'en tant que moyens de communication et ne font pas l'objet d'apprentissages spécifiques. Le français travaillé est lié à l'amélioration du quotidien dans une aire géographique hostile. Il s'agit d'apprendre à parler aux policiers, à donner son numéro de téléphone ou encore à lire un plan de la ville en français. Les enseignantes permanentes, disposant comme évoqué d'un passé au sein de l'Éducation Nationale, ont dû changer leur représentation de ce qu'est apprendre une langue en contexte de camp. Il apparaît qu'elles se sont adaptées en déplaçant le curseur de leurs exigences et en remettant en question ce que signifiait pour elles être en réussite. L'enfant en réussite est celui qui persévère, qui a la confiance nécessaire pour rentrer dans les mécanismes d'appropriation. L'enseignant en réussite devient celui qui utilise la langue pour unifier et donne confiance aux enfants. C'est à ce niveau que des difficultés avec les bénévoles ponctuels ont été ressenties, notamment avec ceux qui avaient une activité d'enseignement dans la vie, puisqu'ils souhaitaient donner des cours de français littéral, sur le modèle de ce qu'ils faisaient avec leurs élèves, alors que le besoin était tout autre et qu'il s'agissait avant tout de juguler le traumatisme.

Les enseignants titulaires de l'Éducation Nationale détachés sur un dispositif éducatif de deux classes, ouvert par l'Éducation Nationale au Centre Jules Ferry en mai 2016, ont d'abord ressenti ces mêmes difficultés. J'ai rencontré celui qui travaille avec la classe des grands, c'est-à-dire une classe unique qui regroupe tous les niveaux d'une école élémentaire. Lors de sa nomination, il a suivi des formations dispensées par le Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs

(CASNAV) de son département. Il s'est vu proposer des outils pour apprendre le français aux enfants. Néanmoins, ces outils ne pouvaient qu'être inadaptés, et ce pour deux raisons. Premièrement, sa hiérarchie lui demandait en priorité d'enseigner le français alors que ses élèves n'en avaient ni l'envie ni le besoin. Deuxièmement, les CASNAV disposent d'une expertise quant aux élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et aux élèves issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV), mais les enfants déplacés de la lande de Calais ne rentrent pas dans ces cadres. Il s'agit d'enfants polytraumatisés, souvent sans parents, mutiques et méfiants. De plus, la question du plurilinguisme en classe gêne l'utilisation des outils du CASNAV qui sont traduits dans une multitude de langues officielles mais pas en kurde, alors que de nombreux enfants du camp sont kurdes. De fait, après un état des lieux, l'enseignant a développé sa propre approche. Lors de nos entretiens, je me suis rapidement rendu compte que de nombreuses techniques se rapprochaient de celles utilisées à l'ELCD, ce qui est particulièrement intéressant dans la mesure où les acteurs des deux structures ne se sont jamais concertés, la hiérarchie issue de l'Éducation Nationale ayant demandé aux deux titulaires du dispositif de garder leurs distances avec les écoles non formelles.

Les activités et le travail engagés avec un groupe d'élèves soudanais illustrent la capacité d'adaptation dont il faut faire preuve en contexte de camp, face à un auditoire ne pouvant pas être considéré à travers les standards EANA ou EFIV. Des enfants ont dit à l'enseignant la chose suivante : « Monsieur, pour apprendre au Soudan, on est assis en ligne et on répète. Quand on a retenu à force de répéter, c'est bon ». Dès lors, il lui a fallu accepter ce fonctionnement dans une logique de transition, afin de ne pas déconnecter les enfants de la méthode qui les rassure. Une fois le climat apaisé, il a été possible de rentrer dans des pédagogies plus actives. Cette fois, l'idée force n'est plus l'utilisation de médiateurs interculturels mais l'appel à des objets médiateurs. Dans cette classe, le parti pris est différent de celui de l'ELCD puisque la langue est la priorité, le français de survie, celui de l'usager du camp de Calais. En travaillant plusieurs thématiques comme se présenter, faire les courses, se repérer en

ville, parler à la Police, l'entrée dans l'activité se fait à partir de situations de répétition, comme au Soudan. Les supports proposés rentrent dans cette logique avec des fichiers audio pour travailler la prononciation et des fiches avec la retranscription scripturale accompagnée de dessins. Après avoir enrôlé les élèves de la sorte, l'enseignant utilise des jeux de rôles avec des marionnettes pour dédramatiser la pratique et faire parler les enfants. L'élève n'a plus le sentiment de honte qui l'empêche de s'exprimer, la honte étant transférée sur l'objet médiateur. Pour générer un climat de sérénité, il utilise également la musique. Selon lui, ces activités ont beau être non verbales elles sont propices aux échanges. Au fil de notre entretien, il en est venu lui-même à me dire que dans sa classe la culture est partout, alors qu'avant notre rencontre il n'en avait pas conscience.

Conclusion

À Calais, à la fin de chaque entretien, j'ai voulu savoir si mes interlocuteurs se sentaient toujours enseignants. Immédiatement, la réponse a été non, ou alors pas tout à fait. Ce que j'ai voulu démontrer dans cet article est que l'éducation en contexte de camp est fortement teintée de travail social. C'est pour cette raison que je propose d'utiliser le terme d'intervenant scolaire (Idrac et Rachédi, 2016) qui correspond davantage au quotidien des acteurs évoqués. Avec le déplacement en amont de la question de l'école, il est logique de faire face à l'avènement d'un nouveau métier. Les outils utilisés se rapprochent des médias du travail social, mais les choix pédagogiques et la différenciation ancrent la pratique dans les métiers de l'enseignement.

Les dynamiques évoquées dépassent donc les mécanismes de l'éducation en situation d'urgence pour s'apparenter à une véritable éducation d'urgence, dans l'urgence et à l'urgence. Cette dichotomie s'inspire de la scission traditionnelle du travail humanitaire entre « urgence » pour répondre aux crises et « développement » pour enclencher la reconstruction post-crise. L'éducation n'échappe pas à ce schéma, le but étant le retour à la normalité. Néanmoins, avec une demande désormais

concomitante à la crise, deux étapes préalables se dessinent : la remédiation pour réapprendre aux enfants à être élèves et une transition où se prépare le retour à la scolarité classique.

NOTES

1 Décret n° 2004-137 du 6 février 2004 portant publication du traité entre le Gouvernement de la République française et le Gouvernement du Royaume-Uni, de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, relatif à la mise en œuvre de contrôles frontaliers dans les ports maritimes de la Manche et de la Mer du Nord des deux pays, signé au Touquet, le 4 février 2003.

2 <https://passeursdhospitalites.wordpress.com> ; consulté le 20/03/2018.

3 Convention de Genève relative au statut des réfugiés du 28 juillet 1951 adoptée à l'issue d'une conférence des plénipotentiaires des Nations Unies et protocole additionnel du 31 janvier 1967.

4 Convention internationale des droits de l'Enfant du 20 novembre 1989 adoptée par l'Assemblée générale dans sa résolution 44/25. Entrée en vigueur le 2 septembre 1990.

5 Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'Asile ; sur le droit d'Asile - article L521-4.

6 Circulaire interministérielle N°DPM/ACI3/2006/522 du 7 décembre 2006 relative au dispositif d'aide au retour pour les étrangers en situation irrégulière ou en situation de dénuement.

7 Haut-Commissariat aux réfugiés des Nations Unies, (2008), *Principes directeurs du HCR relatifs à la détermination de l'intérêt supérieur de l'enfant*, publié à Genève en mai 2008.

Bibliographie

AGIER, Michel, *Un Monde de Camps*, Paris : Éd. La Découverte, 2014.

ALEN, Patricia, et MANÇO, Altay, *Appropriation du français par les migrants*, Paris : Éd. L'Harmattan, 2016.

CHELPI-DEN HAMER, Magali *et al.*, « Éducation et conflits. Les enjeux de l'offre éducative en situation de crise », *Revue Autrepart* 2010/2, n° 54, 2010, pp. 3-22.

FORESTAL, Chantal, « L'approche transculturelle en didactique des langues-cultures : une démarche discutable ou qui mérite d'être discutée ? », *ÉLA. Études de linguistique appliquée* 2008/4, n° 152, octobre-décembre 2008, pp. 393-410.

IDRAC, Mickaël, et RACHÉDI, Lilyane, « Mobilités et intervention scolaire : le cas des enfants déplacés de l'École Laïque du Chemin des Dunes de Calais », *Mobilités internationales et intervention interculturelle*, Études réunies par Catherine Montgomery et Catherine Bourassa-Dansereau, Québec : Presses de l'Université du Québec, 2017, pp. 219-239.

SCHIFF, Claire, « L'institution scolaire et les élèves migrants : peut mieux faire », *Hommes et Migrations*, n° 1251, septembre-octobre 2004.

WITHOL DE WENDEN, Catherine, « L'Europe et la crise des réfugiés », *Études* 2016/3, mars 2016, pp. 7-16.

Explorer l'enseignement des valeurs pour des élèves allophones

Une recherche action en UPE2A¹, Essonne

Marco BRIGHENTI
CASNAV² de Versailles

Frédérique BROSSARD BØRHAUG
NLA University College, Norvège

SUMMARY: This action research was initiated in 2016 and took place in the specific teaching context of UPE2A. These teaching units are aimed at providing support and assistance to newly arrived foreign language-speaking residents schooled in France. UPE2A is regarded in Europe as best intercultural practice for socially innovative education (Cartaci, 2014: 102). Nevertheless, we intend to question anew the concept of intercultural practice in UPE2A introducing a didactical method based on knowledge acquisition and critical analysis of moral values behind decision-making. This method, spreading today in numerous countries, has initially been developed at the University of Salzburg (Patry et al. 2007; Patry et al., 2013; Weinberger et al., 2015; Weyringer et al., 2012). We will show how it helps reflect on the teacher's position in class.

RÉSUMÉ : Cette recherche-action, initiée en 2016, a pris corps dans le contexte d'enseignement particulier des UPE2A. Ces unités pédagogiques ont un objectif majeur, celui de soutenir et d'accompagner la scolarisation en France des élèves allophones

nouvellement arrivés. Les UPE2A sont considérées en Europe comme des dispositifs pédagogiques d'excellence pour une éducation interculturelle socialement innovante (Cartaci, 2014 : 102). Néanmoins, nous proposons de réinterroger la notion de pratiques interculturelles en UPE2A en introduisant une méthode didactique axée sur l'acquisition des savoirs et une réflexion critique sur les valeurs morales qui motivent la prise de décision. Cette méthode, aujourd'hui diffusée dans plusieurs pays, a été initialement développée à l'université de Salzbourg (Patry et al. 2007 ; Patry et al., 2013 ; Weinberger et al., 2015 ; Weyringer et al., 2012). Nous montrerons qu'elle permet d'interroger le rôle du professeur dans sa pratique.

Les unités pédagogiques UPE2A : l'enjeu de l'inclusion

Pour 2014-2015, le ministère de l'Éducation Nationale recense 52 500 allophones scolarisés dans 9 200 établissements. 90 % d'entre eux bénéficient d'une aide à l'apprentissage de la langue dans un dispositif particulier appelé *unité pédagogique pour les élèves allophones arrivants* ou UPE2A (DEPP, 2015³). L'accompagnement de leur scolarisation est placé sous la responsabilité des *Centres académiques pour la scolarisation des allophones nouvellement arrivés et des enfants issus des familles itinérantes et de voyageurs* (CASNAV), dont la mission est définie par deux circulaires nationales (2002⁴, 2012⁵). Ces Centres assurent la coordination des UPE2A des premiers et seconds degrés, menant dans le même temps des actions de formation et de médiation (Brighenti, 2014).

Cette appellation d'UPE2A indique que le dispositif n'est pas une classe à proprement parler, puisque la scolarisation de l'élève arrivant de l'étranger doit être opérée dans une classe « ordinaire »⁶. Par ailleurs, elle met en œuvre une approche centrée sur les compétences de l'élève, non sur le statut social, administratif ou l'origine de la famille⁷. Sur la base d'une évaluation des acquis antérieurs, les établissements organisent la scolarisation des élèves qui bénéficient dès lors d'un emploi du temps individuel correspondant à leurs compétences⁸. L'enseignant[e] de l'UPE2A prend ainsi en charge une classe

d'élèves de niveaux et âges différents en entrée et sortie permanente. Cette très forte hétérogénéité et le renouvellement d'une partie des élèves d'une heure de classe à l'autre constituent un véritable défi pédagogique, mais sont une nécessité pour une inclusion effective de l'élève.

Objectifs de la recherche-action

L'éducation interculturelle vise au développement d'une pensée critique de l'iniquité de l'ordre social, afin de promouvoir justice et inclusion réelle pour tous les membres de la société (Banks, 2009 ; Coulby, 2006 ; Gorski, 2009). Nous efforçant de modifier les pratiques assimilatives et discriminatoires de la société et de l'école (Abdallah-Pretceille, 2017), nous croyons que l'éducation interculturelle devrait favoriser une prise de conscience raisonnée des conflits de valeurs et soutenir le développement d'une réflexion critique et morale (Tochon et Karaman, 2009). Cette approche interroge ainsi le rôle traditionnel de l'enseignant[e]. Au-delà d'une acquisition solide des connaissances par leurs élèves, les professeurs prennent également conscience de leur rôle primordial dans l'enseignement de valeurs plurielles et de leur propre cheminement moral (Banks, 1998). Nous espérons que ce travail sur des dilemmes concrets à l'aide de la méthode VaKE contribuera à susciter cette prise de conscience critique et morale, un enjeu au cœur des compétences interculturelles, telles que définies par le Conseil de l'Europe (2016) et par l'UNESCO (2013).

Ouellet (2008 : 3) définit trois valeurs majeures de l'éducation interculturelle : « la préservation de la diversité culturelle et l'adaptation des institutions à la diversité ; la cohésion sociale ; l'équité et l'égalité ». Ces objectifs se révèlent contradictoires compliquant la mission antiraciste de l'école (Brossard Børhaug, 2012). Cependant, ces apories peuvent être dépassées grâce à des projets fournissant « aux enseignants et enseignantes des éléments de stratégie pour intervenir efficacement auprès de leurs élèves et des indications sur la façon

de les préparer à faire face au pluralisme ethnoculturel (Ouellet, 2008 : 8).

Cette recherche-action vise à renouveler les pratiques d'enseignement dans les classes UPE2A relevant du CASNAV de l'Essonne (91). Les UPE2A sont encore trop souvent considérées comme des classes situées en périphérie, des « classes spéciales pour élèves spéciaux ». Ce type de représentation pose problème, car l'inclusion de chaque élève est aujourd'hui un objectif à la fois international (UNESCO, 2015) et national (loi du 8 juillet 2013⁹). Le projet VaKE offre l'occasion de dépasser la vision traditionnelle opposant le centre et la périphérie et les représentations dominantes de l'apprentissage, en vue de développer des tâches d'une complexité mobilisatrice (Meirieu, 2010 : 64) pour chaque élève en contexte éducatif pluriculturel. Plus spécifiquement, le projet de recherche tente avec la méthode VaKE d'accompagner les professeurs dans l'exploration et le renouvellement de leurs propres pratiques d'enseignement des valeurs¹⁰, ainsi que d'aider les élèves à construire en langue première et seconde une pensée interculturelle soutenant leur développement cognitif et moral. Cette recherche-action est en cours de réalisation. Nous ne présenterons ici que l'analyse des réflexions et expériences faites par les professeurs.

Présentation de la didactique VaKE

VaKE est l'acronyme de *Values and Knowledge Education*. C'est un modèle d'enseignement constructiviste qui met l'accent sur la participation active de l'individu au processus d'apprentissage. L'objectif principal est de combiner acquisition des connaissances et éducation aux valeurs¹¹ (Patry *et al.*, 2007 : 160). Nous présentons ci-dessous les différentes étapes de la session VaKE.

	Activité	Contenu	Groupe
0	Préparation, Clarification	Savoir-faire mobilisables et systèmes de valeurs des élèves	En classe
1	Présentation du dilemme Remue-méninges : Savoirs et valeurs	Clarification du contenu Premier échange d'opinions Quel est le problème ? Quelles valeurs sont en jeu ?	En classe
2	Réflexion/Réflexion projective (« Proflection »)	Quelles associations ce dilemme m'amène- t-il à faire ? Pourquoi je pense ce que je pense ? Quelles valeurs sont en jeu ?	Individuel
3	Première décision	Qui est pour ? Qui est contre ? Qui n'arrive pas à se décider ?	En classe
4	Première discussion sur le dilemme	Pourquoi je suis pour, contre ou indécis ? Sur quoi pouvons- nous nous mettre d'accord ?	En classe

5	Réflexion/Proflection	Quel est mon avis maintenant ? Quelles sont mes questions ?	Individuel
6	Échange sur mes expériences et besoins d'information	Quels sont les arguments forts ? De quelles informations ai-je besoin pour mon argumentaire ?	En groupe
7	Recherche d'informations	Recueillez toutes les informations dont j'ai besoin ! Utilisez toutes les sources d'information disponibles !	En groupe ou individuel
8	Échange d'informations	Informez votre groupe des faits nouveaux. Ces informations sont-elles suffisantes ?	En groupe
9	Synthèse de l'information	Présentez ces informations à la classe.	En classe
10	Réflexion/Réflexion projective (« Proflection »)	Quel est mon avis maintenant ? Quelles sont mes questions ?	Individuel

11	Deuxième décision	Qui est pour ? Qui est contre ? Qui n'arrive pas à se décider ?	En classe
12	Deuxième discussion sur le dilemme	Pourquoi je suis pour, contre ou indécis ? Sur quoi pouvons-nous nous mettre d'accord ?	En classe
13	Répétition des étapes 5 à 12 si nécessaire		
14	Réflexion/Réflexion projective (« Proflection »)	Quel est mon avis maintenant ? Quelles sont mes questions ?	Individuel
15	Synthèse générale	Finalisation du processus et conclusion (avec production de préférence)	En classe
16	Généralisation et transfert	Retour d'expérience sur le processus, discussion sur des thèmes et problèmes similaires	En classe

(Weyringer *et al.*, 2012 : 67-68, traduction personnelle)

Notre approche méthodologique

La recherche-action en cours se fonde sur une méthodologie et une analyse qualitatives (Creswell, 2012 : 212-264). Au cours des différentes phases d'encodage des données, nous nous sommes attachés à réajuster l'étayage et l'accompagnement fourni aux enseignants dans un souci d'interaction continue à l'aide de réflexions personnelles critiques (*ibid.* : 258). Le projet a été validé en 2015 par l'organisme de recherche norvégien *Norwegian Centre for Research Data*.

Nous avons organisé quatre séminaires en 2016 (février, mars, mai et décembre), deux séminaires en octobre et novembre 2017, un temps pour la rédaction de dilemmes en septembre 2017, ainsi que deux visites de classe en novembre 2017. Les débats en session plénière ont été enregistrés ; les échanges ont été transcrits par un intervenant extérieur. En février 2016, nous avons présenté et expérimenté VaKE avec le groupe des professeurs UPE2A, recourant à deux questionnaires anonymisés d'auto-évaluation par les professeurs de leurs compétences interculturelles et de leur enseignement des valeurs *avant* VaKE (Q1.1. – 29 réponses) et *après* VaKE (Q1.2. – 27 réponses). Une captation audio a été réalisée (C1). En mars 2016, nous avons organisé une session avec les professeurs volontaires (11 personnes) et trois autres personnes extérieures au groupe. Une captation audio (C2) et un questionnaire individuel sur l'utilisation de VaKE (pertinence, difficultés éventuelles en classe – 11 réponses, Q2) ont été mis en œuvre. En mai 2016, nous avons travaillé sur la construction des dilemmes à l'aide d'une grille-outil pédagogique, leur formulation concrète et les objectifs d'une session VaKE, avec de nouveau une captation audio (C3). En décembre 2016, nous avons commencé à produire des exemples de dilemmes et traité les questions des professeurs relatives à leur viabilité. En octobre et novembre 2017, nous avons organisé deux séminaires.

Présentation et analyse des données

La présentation et l'analyse des données se basent essentiellement sur les informations recueillies lors des séminaires de 2016. Les deux séminaires et observations en classe réalisés fin 2017, ainsi que l'enquête de terrain courant 2018, feront l'objet d'une autre analyse.

Il apparaît tout d'abord que l'enseignement des valeurs est considéré par les professeurs UPE2A comme tout autant nécessaire que celui des connaissances. Nous ne constatons pas de réticence dans les réponses relevées au début du projet (Q1.1, Q1.2 ; C1) et au cours des différents séminaires (Q2 ; C2, C3). Pour autant, nous constatons une absence de méthodologie explicite pour l'enseignement des valeurs : lorsque l'on interroge les professeurs sur les méthodes utilisables en classe, une seule réponse (sur 29) fait référence au constructivisme et une autre à la pédagogie Freinet (Q1.1.). Il semble que l'intuition et le quotidien soient considérés comme suffisants. D'après les réponses, l'enseignement des valeurs passerait avant tout par le comportement du professeur (incarnation des valeurs) et la correction du comportement des élèves pendant les activités de classe (Q1.1). Cette absence de réflexion méthodologique pourrait confirmer un manque de formation initiale pour cet enseignement, phénomène mis également en évidence à l'étranger (Patry *et al.*, 2015).

Dans 26 des 27 réponses recueillies (Q1.2) après expérimentation de la méthode VaKE en février 2016, les professeurs affirment la pertinence de la méthode et expliquent les raisons pour lesquelles ils souhaiteraient l'utiliser en classe : production orale personnelle accrue, développement d'une parole authentique de l'élève, amélioration de la capacité de l'élève à raisonner de façon critique, sensibilisation aux valeurs, développement d'un cheminement intellectuel, collaboration plus importante entre pairs et rapport différent au professeur (Q2). Nous pouvons donc constater une volonté affichée de mettre l'élève au centre de l'apprentissage (C2, C3).

Il nous est aussi apparu intéressant d'interroger les enseignants sur la perception de leurs compétences interculturelles (attitudes, savoirs et savoir-faire) avant et après

l'expérimentation de la méthode VaKE lors de la première journée de séminaire (février 2016). Les professeurs ont globalement une vision positive d'eux-mêmes en termes d'attitudes interculturelles, mais ils déprécient leurs compétences en termes de savoirs et savoir-faire à l'issue de la session. Sur une échelle de 1 à 5¹², où les valeurs 4 et 5 représentent les plus hauts niveaux de compétence, nous relevons sur l'ensemble des items : 517 valeurs 4 et 5 avant VaKE (Q1.1.) et seulement 380 après VaKE (Q1.2). Le taux de non-réponses augmente également après VaKE. Les enseignants se rendent ainsi compte de leurs lacunes et VaKE devient un outil puissant de prise de conscience.

Mais cette conscientisation n'implique pas forcément une modification des pratiques, ce que nous avons constaté lors des séminaires postérieurs de mars, mai et décembre 2016. Nous avons, en effet, observé un certain piétinement dans la construction des dilemmes par les onze professeurs participant au projet (C2, C3). Malgré un véritable foisonnement d'idées sur les stratégies à mettre en place pour rassembler tous les élèves autour d'un travail, nous relevons une certaine inquiétude dans la démarche pédagogique. Nous notons aussi une difficulté à équilibrer valeurs et connaissances, la dimension morale prenant le pas sur le savoir (Q2, C3). Il est important de replacer ce piétinement dans un contexte plus général de freins, ce que nous avons essayé de faire en tentant d'identifier les raisons du manque de progression au cours des différents séminaires de 2016 et 2017. Les enregistrements des différentes discussions plénières de 2016 ont ainsi permis de pointer certains obstacles à la mise en œuvre de VaKE en classe. Nous relevons trois niveaux d'analyse : la place de l'élève, la place de l'enseignant[e] et enfin la place de la pensée.

Certaines remarques dénotent une image négative de l'élève : son niveau de maîtrise de la langue seconde est jugé trop faible pour réaliser une session VaKE, sa maturité et son autonomie sont parfois jugées insuffisantes. Il y a alors crainte d'une certaine violence dans les propos et réactions des élèves, d'où une volonté de dépassionner les débats en classe et d'éviter les sujets trop sensibles, notamment ceux relatifs à la religion (Q1.1., Q2, C3). Les professeurs évoquent souvent la *sensibilisation aux*

valeurs (Q2), alors que VaKE vise aussi à atteindre un stade de développement moral supérieur à travers leur mise en œuvre, ce qui amène une réflexion sur la place du professeur.

Il faut remarquer que VaKE interroge le rôle du professeur (Weyringer *et al.*, 2012). Dans cette approche pédagogique, l'élève doit construire ses valeurs et savoirs en mettant en œuvre une argumentation raisonnée dont il va éprouver la validité au travers de prises de décisions (étapes 3, 11), d'échanges variés en groupe (étapes 1, 4, 6-9, 2, 12, 15, 16) et par un travail réflexif individuel (étapes 2, 5, 10, 14). Ce processus est soutenu par le professeur qui devient un modérateur multitâche abandonnant le contrôle exclusif du savoir (*ibid.* : 172). Ce changement de perspective fait craindre au début à la plupart des professeurs une perte de pouvoir, d'autorité et de contrôle de la classe (C2). L'introduction d'une plus grande complexité est perçue comme déstabilisatrice (C2). Or, toute complexité peut être l'objet d'une situation-problème mobilisatrice et régulée (Meirieu, 2010 : 64) et devenir une complexité manipulable (novembre 2017). L'analyse révèle une double difficulté : la construction par les professeurs d'un dilemme suffisant riche pour être viable en UPE2A et la complexité de l'accompagnement des élèves arrivants que les enseignants doivent mettre en place pour permettre la construction viable de connaissances et de valeurs. Les enseignants ont rencontré des difficultés pour rédiger les dilemmes qui ont donné lieu à de très nombreux échanges (C2, C3), ce qui montre *de facto* la nécessité d'un accompagnement réfléchi et durable de notre part. Afin de juguler en partie ces difficultés, le groupe est aussi devenu un recours. Ainsi, il a été décidé de travailler collectivement sur un dilemme (séminaires d'octobre et novembre 2017 après un temps de travail individuel en septembre). C'est aussi au sein du groupe que sont recherchées activement des solutions pour gérer les problèmes pédagogiques propres aux UPE2A (Q2, C3). Comme indiqué précédemment, on retrouve dans ces unités des élèves de tous âges, niveaux scolaires et capacités en langue seconde (très forte hétérogénéité) avec des entrées et sorties permanentes (priorité donnée à l'emploi du temps individuel de l'élève). Ces problèmes structurels sont réels et viennent complexifier la mise en œuvre d'une session VaKE (C3), les pratiques professionnelles et

la marge de manœuvre du professeur ; nous relevons ces propos dans toutes les captations réalisées en 2016 et 2017.

Reste un dernier niveau d'analyse, celui de la place de la pensée dans l'acte pédagogique. Les professeurs ont montré une tendance à vouloir éviter la complexité de certains sujets sensibles, notamment la colonisation (C1), la religion et le rapport au corps (C2). Il semblerait que certains sujets soient plus difficilement abordables en classe parce que la loi aurait déjà tranché le débat. Lors de nos entretiens avec les professeurs, nous avons perçu une certaine tension entre les notions de loi, d'autorité et de débat autour de sujets tels que la laïcité (C2). La déontologie professionnelle justifie sans aucun doute de s'enquérir des limites et règles fixées par les programmes scolaires, les textes réglementaires et législatifs. C'est autre chose néanmoins que de laisser s'installer une situation dans laquelle la loi prendrait le pas sur la pensée. Nous pensons qu'une approche interculturelle se doit d'élaborer une pensée critique dévoilant l'iniquité de tout ordre social (qu'il soit ou non soutenu par des lois) et que l'approche VaKE peut ouvrir de telles pistes de réflexion. La réticence qu'expriment les professeurs participants à aborder en classe les questions dites sensibles rappelle le besoin d'instaurer ce que Mbembe nomme « l'éthique du passant » (2016 : 173-179) et Agier « une cosmopolitique de l'hospitalité » (2011 : 95-113). Les deux auteurs évoquent l'extrême vulnérabilité de la condition humaine, l'inimitié de nos politiques démocratiques, la nécessité d'une interrogation sur le passage, le passager et le passeur, ainsi que la réaffirmation d'un « ensemble opératoire de manières de faire, d'être et de penser... mises en œuvre n'importe quand et n'importe où... en une pratique d'hospitalité » (Agier, 2011 : 105).

Conclusion

Comment « penser-agir » ? (Agier, 2011 : 111) Nous remercions les professeurs des UPE2A de l'Essonne pour le courage dont ils ont fait preuve au cours de cette recherche-action étalée sur plusieurs années, afin de remettre en question des pratiques professionnelles dans un contexte scolaire où ils

perçoivent les besoins spécifiques des apprenants mais où leur position et celle des élèves ne sont pas toujours assurées. Nous avons essayé de montrer que VaKE constitue une méthode pédagogique pertinente permettant d'éclairer les questions de contrat social, d'éthique et de socialité de l'individu. Nous souhaitons promouvoir une pratique interculturelle critique et morale déclinée en classe sous forme de questionnements et thèmes multiples. Celle-ci pourrait interroger un contexte actuel troublé et faire réfléchir à la capacité d'émancipation des élèves et professeurs. Meirieu appelle de ses vœux une pédagogie de résistance où les pédagogues ne doivent pas craindre la marge, en montrant l'importance du travail en équipe fondé sur la détermination, l'inventivité, la solidarité et le courage (2008 : 125). VaKE incarne une telle démarche dans l'enseignement en UPE2A.

NOTES

1 Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants / Teaching unit for newly arrived foreign language-speaking residents.

2 Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs.

3 DEPP, Note d'information n° 35, octobre 2015

4 circulaire n° 2002-063 du 20-3-2002

5 circulaire n° 2012-143 du 2-10-2012

6 circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012

7 circulaire n° 2002-063 du 20-3-2002

8 circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012

9 LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République

10 L'éducation aux valeurs est en France souvent comprise comme l'éducation morale ou l'éducation civique. Nous choisissons la dénomination « l'enseignement des valeurs » pour rester proche du libellé de la méthode VaKE qui en anglais est formulé : *Values and Knowledge Education*.

11 La thématique des valeurs est complexe et déborde le cadre proprement dit de l'éducation aux valeurs. Olivier Reboul nomme cette éducation, « les valeurs de l'éducation » et les définit ainsi : « Les valeurs de l'éducation sont liées à l'apprendre. Elles sont ce qui mérite d'être appris par chacun et en même temps l'acte de l'apprendre ; apprendre à devenir homme » (1999 : 9).

12 Liste graduée inspirée par des travaux du Conseil de L'Europe (doc. non daté),

<https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/ICCTool2014/ICCToolFR.pdf>

Bibliographie

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (2017), *L'éducation interculturelle* (5^e éd.), Paris, PUF, coll. Que sais-je ?

AGIER, Michel (2011), *Le couloir des exilés : Être étranger dans un monde commun*, Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant.

BRIGHENTI, Marco (2014), La médiation des actes et des questions pour un enjeu capital, le nous, *Diversité, médiation et médiateurs*, n° 175, pp. 83-90.

BANKS, A. James (1998), The Lives and Values of Researchers: Implications for Educating Citizens in a Multicultural Society, *Educational Researcher* 27 (7), pp. 4-17.

BANKS, A. James (2009), Multicultural Education: Dimensions and Paradigms, in James A. Banks (ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education*, Routledge: Abingdon, pp. 9-32.

BROSSARD BØRHAUG, Frédérique (2012), How to Better Combine Equality and Difference in French and Norwegian Anti-Racist Education? Some Reflections from a Capability Point of View, *Journal of Human Development and Capabilities*, 13 (3), pp. 397-413.

CATARCI, Marco (2014), Intercultural education in the European context: Key remarks from a comparative study, *Intercultural Education*, 25 (2), pp. 95-104.

Doi:[10.1080/14675986.2014.886820](https://doi.org/10.1080/14675986.2014.886820)

CONSEIL DE L'EUROPE (2016), *Compétences pour une culture de la démocratie*, Strasbourg, Conseil de L'Europe, (<https://rm.coe.int/16806ccc08>)

COULBY, David (2006), Intercultural Education: Theory and Practice, *Intercultural Education*, 17 (3), pp. 245-257. Doi: [10.1080/14675980600840274](https://doi.org/10.1080/14675980600840274)

CRESWELL, W. John (2012), *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th ed), Pearson: Harlow.

- GORSKI, C. Paul (2009), Intercultural Education as Social Justice, *Intercultural Education*, 20 (2), pp. 87-90. Doi: [10.1080/14675980902922135](https://doi.org/10.1080/14675980902922135)
- MBEMBE, Achille (2016), *Politiques de l'inimitié*, Paris : Éd. La Découverte.
- MEIRIEU, Philippe (2010), *Apprendre... oui, mais comment*, 22^e éd., Paris, ESF éditeur.
- MEIRIEU, Philippe (2008), *Pédagogie : Le devoir de résister*, 2^e éd., Paris, ESF éditeur.
- OUELLET, Fernand (2008), *Pédagogie de l'interculturel : Mettre en œuvre une pédagogie de la citoyenneté*, Communication présentée au séminaire « Culture, cultures : À l'épreuve de l'altérité, quelle(s) pédagogie(s) de l'interculturel ? Marly-Le-Roi, 29, 30 septembre et 1^{er} octobre.
- PATRY, Jean-Luc, WEYRINGER, Sieglinde & WEINBERGER, Alfred (2007), Combining Values and Knowledge Education, in David N. Aspin & Judith D. Chapman (eds.), *Values Education and lifelong learning*, Springer Press: New York, pp. 160-179.
- PATRY, Jean-Luc, WEINBERGER, Alfred, WEYRINGER, Sieglinde et NUSSBAUMER, Martina (2013), Combining Values and Knowledge Education, in J. Beverly Irby, Genevieve Brown, Rafael Lara Alecio, Shirley Jackson (eds.), *Moral Developmental Theory. Series Handbook of Educational Theories*, Information Age Publishing: Charlotte, NC, pp. 565-579
- REBOUL, Olivier (1999), *Les valeurs de l'éducation*, 2^e éd., Paris : Presses Universitaires de France.
- TOCHON, V. François & KARAMAN, A. Cendel (2009), Critical Reasoning for Social Justice: Moral Encounters with the Paradoxes of Intercultural Education, *Intercultural Education*, 20 (2), pp. 135-149, doi: [10.1080/14675980902922168](https://doi.org/10.1080/14675980902922168)
- UNESCO (2013), *Compétences interculturelles : Cadre conceptuel et opérationnel*, Paris, UNESCO.
- UNESCO (2015), *Incheon Declaration Education 2030*, Paris, UNESCO.

WEIL, Patrick (1999), Georges Mauco, expert en immigration : Ethnoracisme pratique et antisémitisme fielleux, in Pierre-André Taguieff (ed.), *L'antisémitisme de plume 1940-1944, études et documents*, Paris, Berg International Éditeurs, pp. 267-276.

WEINBERGER, Alfred, PATRY, Jean-Luc & WEYRINGER, Sieglinde (2015), Improving Professional Practice through Practice-Based Research: VaKE (Values and Knowledge Education) in University-Based Teacher Education, *Vocations and Learning*, doi: [10.1007/s12186-015-9141-4](https://doi.org/10.1007/s12186-015-9141-4)

WEYRINGER, Sieglinde, PATRY, Jean-Luc & WEINBERGER, Alfred (2012), Values and Knowledge Education. Experiences with Teacher Trainings, in Doris Alt & Roni Reingold (eds.), *Changes in Teachers' Moral Role. From Passive Observers to Moral and Democratic Leaders*, Rotterdam: Sense Publishers, pp. 165-179.

**Accès au français oral et écrit
via la « dictée à l'adulte/l'expert »
pour des mineurs étrangers en France**

Emmanuelle CANUT

Claire DEL OLMO

Université de Lille

CNRS, UMR 8163 – STL (Savoirs Textes Langage)

SUMMARY: This article concerns the difficulties encountered by young, unregistered immigrants in France who, because of their linguistic limitations, face being excluded from the job market. In response to this problem, we have launched a study to observe how an activity entitled “dictation to an expert” –a process involving the cognitive-verbal construction of a text– can allow this youth to acquire proficient writing skills, as well as developing their intercultural communication capacities. We gave 20 hours of course time in French to 10 minors in the city of Lille, in which “dictation to an expert” was the principal activity. The analysis of these sessions demonstrates how this exercise permits adolescents to develop their intercultural and linguistic capacities, while at the same time showing itself to be particularly motivating.

RÉSUMÉ : Cet article s'intéresse à la situation d'exclusion de type langagière et sociale que vivent de jeunes mineurs en situation irrégulière. Face à ce problème, nous avons mené une étude pour observer dans quelle mesure la démarche dite de « dictée à l'adulte/l'expert », travail de construction cognitivo-langagière d'un texte, peut permettre à ces jeunes d'entrer dans l'écrit tout en

développant leur compétence de communication interculturelle. Nous avons proposé 20 heures de cours s'appuyant sur les principes de la « dictée à l'adulte/ l'expert » auprès de 10 jeunes mineurs isolés de la ville de Lille. Les analyses des séances que nous avons menées montrent comment cette activité permet aux jeunes de développer une compétence interculturelle et linguistique, tout en étant particulièrement motivante.

Introduction

Aujourd'hui, l'enjeu fondamental des acteurs prenant en charge la formation linguistique des migrants en France est de permettre à ce public de pouvoir parler, lire et écrire en français pour qu'ils puissent être des acteurs-sociaux à part entière dans la société française. Dans cet article, nous montrerons comment nous avons expérimenté dans la ville de Lille la démarche de « dictée à l'adulte/l'expert » (DA/E) auprès de dix jeunes mineurs étrangers isolés pour leur permettre de développer leurs compétences cognitivo-langagières liées à l'écriture, dans un contexte culturel nouveau, compte tenu de leurs besoins et de l'urgence de leur situation.

Les mineurs en situation irrégulière en France, une situation langagière d'exclusion sociale

À la différence des premières grandes phases d'émigration des années 1930 où les ressortissants des pays européens émigraient de par le Monde, depuis les années 1980, les ressortissants des pays du Sud ou d'Amérique latine émigrent vers les pays européens et ce processus et les facteurs qui en sont à l'origine (écarts entre les niveaux de développement, crises d'ordre politique et environnemental...) ne sont pas près de disparaître (Dumont, 2017 ; Withol de Wenden, 2010). En 2015, une centaine de migrants, venant pour la plupart d'Afrique subsaharienne, s'installent dans un parc de la ville de Lille (le parc dit « des Olieux »). L'occupation du parc ne dure que très peu de temps, celui-ci est vite évacué. Cela n'empêche pourtant

pas les jeunes, âgés d'une douzaine à une vingtaine d'années, de rester dans la ville de Lille ou dans les environs. Ils occuperont un autre campement en 2017, sur la friche de la gare Saint-Sauveur, d'où ils seront aussi expulsés, ce qui ne les conduira pas à se déplacer dans une autre ville ou région. Un réseau de solidarité, constitué en collectif, se crée très rapidement pour venir en aide à ces jeunes adultes et mineurs isolés, sans papiers ou en situation de régularisation. Ce collectif a pour objectif de leur apporter un soutien sur le plan alimentaire, vestimentaire, administratif, locatif ainsi que sur le plan linguistique.

Actuellement, ces jeunes migrants sont environ 200 dans la ville de Lille. La majorité d'entre eux viennent de pays africains anciennement colonisés par la France (comme la Guinée, le Cameroun). La langue française a donc souvent le statut de langue seconde dans leur pays d'origine et elle est le plus souvent langue officielle, utilisée dans l'administration, les Médias ou à l'école. Ces jeunes maîtrisent donc à des degrés divers la langue française. En général, ceux qui n'ont pas, ou peu, été scolarisés la maîtrisent peu, voire pas du tout. Ceux qui ont été scolarisés peuvent maîtriser des registres de l'oral mais ont encore des difficultés importantes à l'écrit, surtout lorsque les formes des textes qu'ils doivent produire en France dépendent de conventions sociales et de normes culturelles propres à la société d'accueil.

L'écrit étant prédominant dans l'accès aux savoirs scolaires et professionnels, le manque de maîtrise de la lecture et de l'écriture peut conduire ces jeunes à vivre de réelles situations d'exclusion sociale. Un individu qui ne maîtrise pas ou mal la lecture et l'écriture peut avoir des difficultés pour : 1) traiter des documents administratifs et donc exercer ses droits sociaux ; 2) exprimer à l'écrit ses opinions et donc exercer ses droits politiques ; 3) accéder à l'information et à la connaissance lui permettant de prendre conscience du monde qui l'entoure et donc d'agir sur son environnement¹. Et ces difficultés engendrent indéniablement des situations de précarité, situations vécues par les jeunes des Olieux.

Il n'est pas rare que ces jeunes migrants ne parviennent pas à interpréter et traiter les documents administratifs, ne comprennent pas les procédures administratives et se retrouvent

ainsi dans l'impossibilité d'accéder à un statut juridique. Ils sont le plus souvent dépendants d'un tiers qui maîtrise le français, pour les accompagner à la préfecture, pour leur expliquer les documents à signer ou pour leur montrer comment rédiger une lettre de motivation, de recherche d'un stage, etc.

Développer les compétences de ces jeunes à l'écrit en français est donc une priorité. Au-delà, l'enjeu est de leur permettre de développer une compétence de communication interculturelle (CCI). Il est primordial de les amener à accroître leur « capacité à communiquer efficacement dans des situations interculturelles et à établir des relations appropriées dans des contextes culturels divers » (Lázár, 2007 : 10). Lorsque des individus doivent communiquer avec des personnes de langues et cultures différentes, ils doivent nécessairement faire preuve de ce type de compétence, qui permet des transformations sur le plan personnel et social (Byram, 1997). C'est parce que les apprenants de français langue étrangère/seconde (FLE/S) parviennent à communiquer des informations en français, mais aussi à produire des discours adaptés aux normes et conventions sociales propres à une société nouvellement connue, tout en faisant des liens avec leur(s) culture(s) première(s), qu'ils peuvent faire preuve d'une CCI, c'est-à-dire d'une compétence à communiquer efficacement, à l'oral et à l'écrit, avec des interlocuteurs d'une autre langue et d'une autre culture. Plus les individus, qu'ils soient étrangers ou français, sont capables de faire preuve de cette compétence, plus la communication est réussie entre des locuteurs ayant différentes langues et étant de cultures distinctes, que cette communication soit orale ou écrite.

Pour disposer de ce type de compétence, les individus doivent développer des capacités et savoirs bien spécifiques : parvenir à relativiser leur propre culture, connaître les pratiques des groupes sociaux nouvellement rencontrés, savoir lire un document tout en l'interprétant en fonction de la culture au sein de laquelle il a été produit, acquérir de nouvelles connaissances sur des pratiques culturelles et s'en servir dans les interactions auxquelles ils participent, s'engager dans des relations (à l'oral comme à l'écrit) en ayant une vision critique des différentes cultures, et mesurer l'impact de ces cultures sur les visions d'individus parlant d'autres langues de sorte à pouvoir jouer le rôle de médiateur

interculturel en situations de conflits (Byram, Gribkova et Starkey, 2002 : 13-15).

Face à ces enjeux de formation, liés à l'interculturalité et à l'accès à l'écrit, l'écrit et ses usages étant indéniablement ancrés dans un contexte culturel précis, les bénévoles du collectif des Olieux et des chercheurs de l'Université Lille 3, spécialistes de la didactique du français langue étrangère (FLE), collaborent depuis 2016 afin d'offrir aux jeunes migrants un apprentissage du français le plus adapté à leur situation et à leurs besoins. Dans ce cadre, un projet de recherche-action « Langues et migrations » a été initié au sein de l'UMR 8163 STL (Savoirs, textes, langage) et s'est notamment donné pour objectif de réfléchir à la problématique du passage de l'oral à l'écrit pour le public considéré. Plus précisément, une activité de « dictée à l'adulte/l'expert » a été expérimentée pour permettre aux jeunes migrants de développer leurs compétences linguistiques orales et écrites, tout en développant leur CCI.

La démarche de « dictée à l'adulte/l'expert » pour l'accès au français oral et écrit

L'activité de « dictée à l'adulte/l'expert » (DA/E), autrement connue sous le nom de « dictée à l'adulte » dans le domaine de la didactique du français langue maternelle (DFLM), est une démarche qui consiste à amener les apprenants de français langue étrangère/seconde (FLE/S) à développer la capacité à construire mentalement et verbalement des énoncés que l'on peut écrire dans différents types de textes, comme des lettres de motivation, des courriels professionnels, des dissertations, etc. Cette démarche d'apprentissage du langage oral et écrit, spécifique à la DFLM (Canut & Guillou, 2017 ; Delefosse, 1991, 1997 ; Lentin 1998) est peu utilisée dans le domaine du FLE/S. Elle a initialement été conçue dans le cadre du premier apprentissage ou du réapprentissage de la lecture-écriture aux enfants ou locuteurs dont le français est la langue maternelle et a fait l'objet de très peu d'études auprès de publics primo-arrivants jusqu'à aujourd'hui (Canut, 2016). Elle fait donc rarement partie des cursus universitaires prenant en charge la formation

des enseignants de FLE/S ; ce qui expliquerait pourquoi les enseignants la mettent rarement en place dans leurs cours.

Lorsqu'un enseignant fait une séance de cours en suivant la démarche de la DA/E, il propose une activité comprenant deux phases. Avant ces deux étapes, il introduit préalablement le type de texte que les apprenants devront produire, leur en montre un exemple, en leur demandant de repérer les spécificités linguistiques et les fonctions sociales de ce dernier. Ensuite, dans un premier temps, les apprenants, avec l'aide de l'enseignant, mettent oralement en forme le texte qu'ils veulent écrire. L'enseignant joue alors un rôle de médiateur : il propose des variantes langagières qui peuvent s'écrire (qui sont dites « écrivables ») et incite les apprenants à les réinvestir. Dans un deuxième temps, les apprenants dictent à l'enseignant le texte qui a été préparé à l'oral. C'est lui qui prend en charge l'acte scriptural, il rédige les énoncés que dictent les apprenants et leur propose au besoin d'autres variantes langagières, si celles-ci ne sont pas encore véritablement « écrivables ». Enfin, après cette seconde étape, l'enseignant peut inviter les apprenants à se mettre en situation d'écrit aidée et autonome, en les invitant à produire le même genre de texte, tout en s'appuyant sur le texte venant d'être dicté et pouvant servir de modèle.

Dans cette démarche, la production écrite est envisagée dans sa dimension cognitivo-langagière du fonctionnement discursif (Dolz & Schneuwly, 1998). Parler, lire et écrire, sont des activités envisagées comme langagières qui s'appuient sur un fonctionnement mental conduisant à la maîtrise des variantes langagières adaptées aux circonstances particulières de production des discours de type narratif, explicatif, descriptif, argumentatif ou injonctif. Il s'agit d'une approche socio-interactionniste où l'apprenant est amené à s'approprier et à produire des énoncés qui puissent être écrits grâce aux étayages proposés par l'adulte. L'interaction ciblée dans une zone de développement potentiel détermine la façon dont les apprenants réinvestissent des structures syntaxiques et lexicales et organisent les informations en fonction des types de textes visés (Bruner & Hickmann, 1983 ; Canut, Bertin & Bocéréan, 2013 ; Matthey, 1996 ; Py, 1995). Le but de cette activité est de permettre aux apprenants de co-agir et de co-interagir avec un locuteur

« expert » dans la langue française afin de développer des savoirs et savoir-faire d'ordre linguistique, textuel et culturel. L'enseignant, adulte-expert, a ainsi tout autant un rôle de médiateur linguistique que socioculturel.

Cette activité cherche à atteindre trois grands types d'objectifs : 1- permettre aux apprenants d'accéder à la littératie, c'est-à-dire comprendre les buts et les fonctions de différentes sortes d'écrits (à qui s'adressent-ils, pourquoi sont-ils écrits, etc.) ; 2- prendre conscience des différents genres de discours existants (narratifs, explicatifs, descriptifs, argumentatifs, injonctifs...) et des différents types d'écrits (lettres, récits, CV, etc.) ainsi que leurs spécificités culturelles (par exemple, la forme d'un CV n'est pas universelle, mais ancrée dans une société donnée) ; 3- développer leur capacité à produire des discours oraux qui peuvent s'écrire, autrement dit à élaborer cognitivement et verbalement un texte avant de l'écrire.

Contexte d'expérimentation de la démarche de « dictée à l'adulte/l'expert » avec de jeunes migrants

Participants

Pendant six mois, nous avons mené des séances de DA/E auprès de 10 mineurs isolés de la ville de Lille, pris en charge par le collectif des Olieux. Ces jeunes viennent de Guinée, du Mali, du Cameroun ou encore du Maghreb. Dans leur pays d'origine, le français a le statut de langue seconde et, pour ceux qui ont été scolarisés, c'est la langue avec laquelle ils ont appris l'Histoire, la géographie, les mathématiques. Leurs compétences en français vont du niveau débutant A1 au niveau seuil B1 (CECR, 2001).

Ces jeunes participent aux cours de FLE dispensés par les bénévoles du collectif des Olieux sur la base du volontariat. Ils suivent les cours de français soit parce qu'ils veulent intégrer le système scolaire français, soit dans l'espoir de parvenir à trouver un emploi, soit pour mieux fonctionner linguistiquement et culturellement dans leur quotidien.

Déroulement d'une séance avec la démarche de « dictée à l'adulte/l'expert »

Les séances de DA/E que nous avons réalisées suivent toujours les mêmes étapes : une phase d'oral, au cours de laquelle les apprenants préparent verbalement le texte à rédiger avec l'aide de l'enseignante, et une phase d'écriture, durant laquelle ils dictent à l'enseignante le texte qu'ils ont préparé à l'oral. Une phase d'acculturation précède toujours ces deux phases.

a- Phase d'acculturation

Une séance commence toujours par l'introduction du type d'écrit qui va être travaillé. Cette phase d'acculturation permet aux apprenants de prendre conscience des fonctions et de la forme du type d'écrit à produire. Par exemple, si l'objectif est d'écrire un curriculum vitae (CV), l'enseignante montre aux apprenants un CV, leur demande d'identifier le document, de préciser à quoi il sert et d'observer comment les informations y sont présentées et organisées. Il est aussi pertinent pour elle de faire un point interculturel. Elle peut demander aux apprenants si ce type d'écrit existe dans leur société d'origine, a les mêmes finalités, est de la même forme, comprend le même type d'informations, afin de faire prendre conscience des différences, des ressemblances et des modalités scripturales spécifiques avec lesquelles ils devront se familiariser.

b- Phase d'oral

Lorsque les apprenants se sont familiarisés avec le type d'écrit à produire, l'enseignante leur explique qu'ils vont rédiger le même type d'écrit mais qu'ils vont préalablement le préparer à l'oral :

Enseignante : Très bien, vous voyez on va écrire, maintenant que vous avez des exemples de CV. Alors avant d'écrire notre propre CV, on va imaginer qu'on écrit un CV d'accord ? Du début à la fin. Alors est-ce que vous avez une idée de travail

que vous aimez bien ? Tous les trois hein, y a un travail que vous aimez bien ? Oui lequel ?

Apprenant M. : Travail de boulanger j'aime bien.

Enseignante : Boulanger. D'accord boulanger. D'accord on peut faire un CV pour boulanger. On va s'entraîner avant de l'écrire. On va s'entraîner à l'oral pour voir comment on peut l'écrire. Comment on peut commencer, alors donc en tout premier qu'est-ce qu'on peut dire ?

À partir des propositions des apprenants, l'enseignante reprend et reformule les énoncés incomplets ou comportant des incorrections syntaxiques ou lexicales afin de donner aux apprenants l'expérience d'énoncés de sens équivalent qui seraient « écrivables ». Elle peut aussi reprendre les propositions correctes des apprenants mais en les complexifiant légèrement au niveau syntaxique et lexical, afin de leur permettre de développer d'autres compétences linguistiques : vocabulaire nouveau, autres structures syntaxiques...

c- Phase d'écriture

Une fois que le texte a été préparé à l'oral, l'enseignante propose aux apprenants de l'écrire :

Enseignante : Bon maintenant, on a bien préparé notre texte. On a dit ce qu'on veut mettre dedans. Très bien. Allez, on écrit. D'accord ? Je commence par quoi ?

Le fait que ce soit l'enseignante qui prenne en charge l'acte d'écriture permet aux apprenants de se concentrer uniquement sur l'organisation syntaxique et lexicale du texte. Cela évite les interférences avec les contraintes de nature graphique et orthographique.

L'enseignante s'astreint à écrire les items du CV tels que les apprenants les lui dictent. Si les apprenants ne parviennent pas à dicter un énoncé encore complètement correct pour être écrit, l'enseignante intervient pour les aider à le formuler de sorte qu'elle puisse l'écrire.

d- Phase d'écriture aidée et autonome

Une fois que le texte du CV a été dicté et écrit, relu par l'enseignante, celle-ci invite les apprenants à rédiger en autonomie leur propre CV, en fonction de leur parcours personnel, tout en se servant du CV dicté comme modèle.

Méthodologie d'analyse

Les séances de DA/E que nous avons menées pendant l'année 2016-2017 auprès des 10 jeunes mineurs isolés ont été enregistrées (une vingtaine d'heures) et transcrites. À partir de ces données, nous avons réalisé deux types d'analyses :

Analyses interculturelles

Nous cherchons à identifier comment la démarche de DA/E permet aux apprenants de développer leur CCI. Pour ce faire, nous nous basons sur le modèle définitoire compositionnel de Lussier *et al.* (2007), modèle selon lequel la CCI comprend : des savoirs, c'est-à-dire des connaissances sur les modes de vie d'une société, sa mémoire collective ; des savoir-faire, c'est-à-dire des savoir-fonctionner sur le plan linguistique et interactionnel dans des contextes culturels divers ; des savoir-être, correspondant à des traits de personnalité, des valeurs, des croyances permettant de comprendre les cultures non maternelles de sorte à porter un regard critique sur sa propre culture et à jouer le rôle de médiateur dans des situations de conflits, ce qui peut parfois conduire au développement d'une compétence transculturelle avec une valorisation de l'altérité et l'adoption pour soi d'autres normes.

Analyses linguistiques

Nous cherchons à observer comment l'activité de DA/E permet aux apprenants de développer leurs compétences langagières en français, en particulier du point de vue de l'appropriation du lexique et des structures syntaxiques. Nous observons, notamment, comment les offres langagières

proposées par l'enseignante dans les phases de travail à l'oral sont réinvesties par les apprenants durant les phases d'écriture.

Ces analyses sont complétées par une évaluation du degré de motivation des apprenants. Pour ce faire, nous avons fait passer à quatre apprenants l'échelle de motivation situationnelle (Blanchard & Frasson, 2007), version française de la Situational Motivational Scale (SIMS). Ce questionnaire mesure quatre types de motivation : la motivation intrinsèque, liée à l'intérêt et au plaisir que procure l'activité ; la motivation à régulation identifiée, dépendant de l'utilité que revêt l'activité pour les apprenants du point de vue de leur apprentissage de la langue ; la motivation à régulation extrinsèque, lorsque les apprenants font l'activité pour des raisons extérieures à celle-ci, comme par exemple pour éviter une sanction ; l'amotivation, correspondant à l'absence de motivation.

Résultats : impacts de l'activité de « dictée à l'adulte/l'expert » sur les compétences

Une activité pour développer la compétence de communication interculturelle

Nos analyses montrent que, lors d'une séance de DA/E, la phase de préparation du texte à l'oral permet aux apprenants de développer leur CCI (Lussier *et al.*, 2007), telle que définie plus haut, en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Développement des savoirs

La phase orale d'une séance de DA/E permet souvent aux apprenants de développer leurs connaissances sur les modes de vie propres à la société française, société qu'ils connaissent parfois depuis peu. Dans l'exemple qui suit, on voit comment un apprenant parvient à prendre conscience que dans la langue et la culture françaises, on indique une adresse de façon bien spécifique.

– Exemple 1 : DA/E sur le CV.

Enseignante : *Alors quelle est... Comment on écrit une adresse M. ?*

Apprenant M. : *Ah, euh. On fait adresse : parc rouge.*

Enseignante : *Parc rouge ? C'est parc rouge ?*

Apprenant M. : *Oui.*

Enseignante : *Euh, j'écris : C. M. (nom de l'apprenant). Mais non.*

Stagiaire : *Non ! Partout, y a des rues...*

Apprenant M. : *La rue. Euh, du bus 2.*

Stagiaire : *Non. Si tu veux bien parler. Est-ce que tu vas retrouver ce que tu dis ?*

Apprenant M. : *Euh.*

Stagiaire : *Est-ce que c'est l'adresse française ?*

Apprenant M. : *C'est le bus 2.*

Stagiaire : *OK. D'accord, on va s'expliquer. On va s'expliquer. Les rues, elles ont un numéro.*

Apprenant M. : *Ouais.*

Stagiaire : *En fait, toutes les routes ont un nom.*

Apprenant M. : *Oui.*

Stagiaire : *Toutes les routes ont un nom qu'on appelle rue ou boulevard. Maintenant là-dessus, chaque porte, chaque bâtiment a un numéro. Est-ce que tu comprends ?*

Apprenant M. : *Ouais.*

Stagiaire : *Le parc rouge c'est le nom du quartier. Donc la route qui passe devant ta porte là a un nom. Donc le nom de la rue. La rue a un nom. Ta maison là, t'as un numéro. Et si tu rentres, il faut donner le numéro là. Parce que si tu te perds à travers. Ça c'est important.*

Apprenant M. : *Oui !*

Dans cet échange, l'enseignante se rend compte que l'apprenant M. ne sait pas indiquer une adresse, savoir-faire qui

nécessite des connaissances sur les modes de vie de la société où il est nouvellement arrivé. Elle lui signale de façon implicite qu'une adresse ne correspond pas au nom du parc le plus proche de son habitation. L'enseignant-stagiaire cerne la difficulté de l'apprenant à se situer géographiquement et mentionne la présence en France de rues portant des noms. Son explication part des éléments les plus globaux de l'espace (les rues) pour ensuite signaler les éléments les plus spécifiques (le numéro des portes des maisons de la rue). Cette façon d'organiser l'espace n'est pas universelle et est, en outre, caractéristique de la société occidentale. Il est ici possible que l'origine burkinabée du stagiaire l'ait amené à comprendre pourquoi l'apprenant M. pouvait avoir des difficultés à indiquer une adresse.

Développement des savoir-faire : savoir-fonctionner linguistiquement dans des contextes culturels divers

La phase orale d'une DA/E permet aux apprenants de développer des savoir-faire, au niveau d'un pouvoir-fonctionner linguistiquement dans des contextes culturels divers, à travers l'appropriation d'éléments linguistiques et la maîtrise des contextes de leur utilisation. Par exemple, dans l'échange ci-dessous sur le récit d'une journée, l'emploi premier de « gare de bus » génère une incompréhension, qui pourrait conduire à une confusion, voire des malentendus dans une situation de communication où il faut utiliser l'item « arrêt de bus ». Quand l'on souhaite savoir où un bus donné se prend en ville, en France, pour aller d'un point A à un point B, on doit demander ou chercher des informations sur les « arrêts de bus » de la ville et non la « gare de bus ». Si on cherche des informations sur la « gare de bus », on n'obtiendra aucune information pertinente.

– Exemple 2 : DA/E sur le récit d'une journée.

Enseignante : *Est-ce que tu peux rappeler le texte qu'on vient de préparer ?*

Apprenant N. : [...] Je me suis rendu à la gare de bus.

Enseignante : *Comment on dit ? À ? À ?*

Apprenant A. : *L'arrêt.*

Enseignante : *La gare ? La gare de bus c'est immense.*

Apprenant A. : *À l'arrêt.*

Enseignante : *C'est à côté de la gare de trains, la gare de bus. Ici, on dit ?*

Apprenant A. : *À l'arrêt.*

Enseignante : *L'arrêt.*

Apprenant N. : *À l'arrêt.*

Apprenant N. : *Après, je suis parti à l'école. Arrivé à l'école.*

Enseignante : *Hum, hum. Et avant, avant ? [...] Mon petit frère n'avait pas fini de prendre son petit-déjeuner.*

Enseignante : *Ensuite je me suis rendue à la gare. Pardon excusez-moi à l'arrêt, à l'arrêt de bus.*

Apprenant N. : *À l'arrêt de bus. L'arrêt de bus, oui !*

Stagiaire : rires.

Enseignante : *Donc : je me suis rendu à l'arrêt de bus. Et...*

Apprenant N. : *Oui.*

Enseignante : *Après ?*

Apprenant N. : *Je me suis rendu à l'arrêt de bus. Après je suis parti à l'école.*

L'enseignante questionne l'apprenant N. sur l'acceptabilité du terme « gare de bus ». Elle lui spécifie certaines caractéristiques de la gare, à savoir sa grandeur et son emplacement, puis l'incite à reformuler son énoncé. C'est un autre apprenant, qui donne l'item adéquat « à l'arrêt de bus », qu'elle valide. Cette interaction conduit l'apprenant N. à prendre conscience de la forme linguistique à produire dans ce contexte et à la reprendre. L'enseignante récapitule ensuite les énoncés qui viennent d'être travaillés à l'oral, amenant l'apprenant N. à réintroduire l'élément dans un énoncé complet. On peut ainsi supposer que cette appropriation linguistique permettra à l'apprenant de mieux fonctionner en France pour obtenir des informations précises comme savoir où prendre un bus.

Développement des savoir-être

Les échanges menés à l'oral peuvent également conduire les apprenants à développer des mises en relation entre leur culture et celle qui leur est étrangère (exemple 4) et à réaliser le potentiel conflictuel de différentes visions du monde, liées à différentes grilles de lecture culturelles qui s'affrontent, tout en évitant les situations tendues pouvant advenir, avec des mises en relation et en miroir des cultures et la capacité à jouer le rôle de médiateur, constitutifs des savoir-être de la CCI.

– Exemple 3 : DA/E sur le CV.

Apprenant C. : *Je préfère cette présentation de CV ; c'est plus clair. Nous au Cameroun, on écrit toutes nos expériences dans une lettre, avec des phrases. On présente pas comme ça.*

Au cours de cette séance de DA/E sur le CV, l'apprenant C. prend conscience des différences entre la forme que prend un CV dans la société française, où les informations sont présentées point par point, avec des formes substantivées, et dans la société camerounaise où les informations sont présentées avec des phrases complètes. On peut noter, en outre, que l'apprenant développe ici une compétence transculturelle, puisqu'il en vient à valoriser des normes qui n'émanent pas de sa culture maternelle en indiquant sa préférence pour le type de présentation à la française, compétence constituée de l'adoption de normes d'autres cultures et sur laquelle peuvent déboucher les savoir-être de décentrement de la CCI (Lussier *et al.*, 2007).

– Exemple 4 : DA/E sur le texte argumentatif.

Enseignante : *Mais du coup, c'est quoi que vous voulez comme débat ? La meilleure religion ou... ?*

Apprenant A. : *Non on va choisir.*

Enseignante : *Ou la liberté de religion ?*

Stagiaire : *Peut-être on peut reprendre les différents thèmes.*

Apprenant A. : *Voilà les différents thèmes. On va laisser la religion parce qu'avec la religion on va pas se comprendre. On va pas trouver. On pourra pas trouver une conclusion.*

Enseignante : *Mais non peut-être que vous allez trouver une ouverture.*

Stagiaire : *Peut-être après avoir discuté de différentes religions, vous allez trouver des points positifs qui ne sont pas dans l'autre. Tu vois ? Et après du coup, ben, être chrétien c'est bien parce que y a ça.*

Apprenant A. : *Parce que moi je dis jamais, même à un ami qui est musulman ou chrétien, que la religion chrétienne est la meilleure.*

Enseignante : *Hum. Alors du coup, c'est vrai que la meilleure religion c'est peut-être pas le bon débat.*

Apprenant A. : *C'est pas un débat parce qu'il a commencé par dire que la religion musulmane est la meilleure.*

Stagiaire : *Personnellement, moi je pense que c'est mieux de prendre un sujet beaucoup plus neutre...*

Dans cette séance, il avait été proposé aux apprenants de choisir un thème qui fasse débat sur le plan sociétal, dans l'objectif éventuel de produire un texte à poster sur internet. Leur choix a été d'emblée d'écrire un texte sur la religion. Or, dès le démarrage de la discussion, un apprenant présente la religion musulmane comme meilleure que les autres, ce qu'un autre apprenant perçoit comme source de possible conflit. Ce dernier explicite alors ce risque et propose de changer de thème de débat. Il joue ici le rôle de médiateur (inter)culturel en désactivant le conflit, lié aux différentes grilles de lecture du monde en jeu, dès les indices premiers de son avènement. Ainsi, il est possible que différentes visions du monde se confrontent durant la phase d'oral d'une DA/E, ce qui peut conduire les apprenants à prendre le rôle de médiateur interculturel, constitutif des savoir-être de la CCI, pour résoudre des situations potentiellement conflictuelles.

Une activité pour développer les compétences linguistiques

L'analyse des corpus met parallèlement en évidence que l'activité de DA/E permet le développement des compétences linguistiques des apprenants en français, en les conduisant à s'approprier des constructions syntaxiques et lexicales « écrivables ».

– Exemple 5 : Écriture d'un texte argumentatif autour de la polygamie.

Phase orale : aide à la construction d'une phrase complexe

Au cours de la phase orale, l'enseignante offre des structures linguistiques aux apprenants afin qu'ils puissent les réinvestir lors de la phase d'écriture collective (quand ils lui dictent le texte). Dans l'extrait qui suit, l'enseignante reformule un énoncé que propose un apprenant comprenant une proposition subordonnée relative dont la référence n'apparaît pas dans un cotexte adéquat : « La polygamie se pratique en Afrique qui est le mariage de plusieurs femmes ».

Enseignante : *On a dit, aujourd'hui la polygamie se pratique beaucoup en Afrique. La polygamie correspond à un mariage avec plusieurs partenaires.*

Apprenant M. : *C'est une définition.*

Enseignante : *On a dit, aujourd'hui la polygamie se pratique beaucoup en Afrique. Alors qu'est-ce qu'on va mettre ensuite ?*

Apprenant M. : *Cette pratique.*

Enseignante : *Cette pratique consiste, c'est pas mal. Ah non on va pas répéter pratique. Un synonyme de pratique ? Aujourd'hui, la polygamie se pratique beaucoup en Afrique...*

Apprenant C. : *Cette philosophie.*

Enseignante : *Philosophie.*

Apprenant B. : *Ce phénomène.*

Enseignante : *Ce phénomène consiste à se marier avec plusieurs, avec plusieurs partenaires, non avec un minimum de deux partenaires, ça va ? Ce phénomène ou alors ce fait, ce fait culturel ; ce fait ça te va ? Aujourd'hui, la polygamie se pratique beaucoup en Afrique. Ce fait consiste à se marier avec un minimum de deux partenaires. Oui ça va. Alors ensuite, on a introduit avec aujourd'hui, on a donné la définition, ensuite on peut dire cette phrase : « nous pensons que la polygamie est une bonne chose mais... »*

Apprenant B. : *Mais si on disait qu'aujourd'hui la polygamie se pratique en Afrique qui est le mariage de plusieurs femmes.*

Enseignante : *Ah pour compléter la phrase.*

Apprenant B. : *On reproche beaucoup.*

Enseignante : *Oui, c'est pas mal : qui est aujourd'hui. La polygamie se pratique beaucoup en Afrique.*

Apprenant B. : *En même temps on a décrit le mot là-bas.*

Enseignante : *Tu fais une phrase complexe, c'est pas mal. Aujourd'hui, la polygamie consiste à se marier avec...*

Apprenant B. : *Plusieurs femmes.*

Enseignante : *Plusieurs femmes se pratique beaucoup en Afrique. Comme ça on a une grande phrase. On a tout. On a aujourd'hui. Donc aujourd'hui la polygamie qui consiste à se marier avec plusieurs femmes se pratique beaucoup en Afrique.*

L'enseignante propose ici une variante plus « écrivable » à l'apprenant avec un autre positionnement syntaxique du relatif : « la polygamie, qui consiste à se marier avec plusieurs femmes... ».

Phase d'écriture : réinvestissement de la subordonnée relative

Lors de la phase d'écriture, l'apprenant B. reprend la subordonnée relative de l'enseignante définissant le terme de « polygamie » dans le même cotexte.

Apprenant B. : *De nos jours, la polygamie qui consiste à se marier (dictée) à plusieurs femmes.*

Enseignante : *Avec, oui.*

Apprenant B. : *Avec plusieurs femmes (dictée) qui est plus pratiqué en Afrique.*

Enseignante : *De nos jours la polygamie qui consiste à se marier avec plusieurs femmes (écriture) est.*

Apprenant B. : *Est (dictée) plus pratiquée en Afrique.*

Enseignante : *Est plus pratiquée en Afrique ? Plus ? On avait dit autre chose ?*

Apprenant B. : *Très pratiquée (dictée).*

Enseignante : *Très pratiquée en Afrique (écriture). Deuxième phrase...*

Dans cet échange, nous pouvons constater l'impact de la phase précédente du travail à l'oral sur la capacité des apprenants à produire un énoncé syntaxiquement acceptable. L'apprenant B. parvient à dicter la proposition relative « De nos jours, la polygamie qui consiste à se marier avec plusieurs femmes ». On notera qu'il tente également d'emboîter une autre construction relative « qui est plus pratiquée en Afrique » qui ne convient pas dans ce co-texte et qui est reformulée par l'enseignante pour obtenir un énoncé « écrivable ».

– Exemple 6 : Écriture d'une petite annonce

Phase orale : aide à la construction des relations énonciatives

Dans une séance de DA/E sur le texte d'une petite annonce, l'enseignante se rend compte que les apprenants ont des difficultés à prendre en compte les destinataires potentiels du texte.

Enseignante : *Oui, je suis quelqu'un résidant à Lille. Oui d'accord euh...*

Apprenant C. : *Je propose mes services.*

Enseignante : *Je vous propose mes services, bien... Je... Correct.*

Apprenant D. : *Je vous propose mes services.*

Enseignante : *Oui.*

L'enseignante propose d'insérer la seconde personne du pluriel, « vous », qui sera immédiatement reprise par l'apprenant D.

Phase d'écriture : réinvestissement des relations énonciatives

Lors de la phase d'écriture, les apprenants dictent d'emblée des phrases qui s'adressent directement aux destinataires, actualisant ainsi leur production dans une situation d'énonciation spécifique.

Enseignante : *Je suis coiffeur. D'accord, ensuite ?*

Apprenant C. : *Je vous propose mes services.*

Enseignante : *Hein ?*

Apprenant C. : *Je vous propose mes services (dictée)*

Enseignante : *Très bien, je vous propose mes services.*

Une activité motivante

La figure 1 présente les résultats que nous obtenons suite à la passation du questionnaire SIMS auprès de 4 apprenants, ayant eu la possibilité de s'y soumettre après une séance de DA/E, pour déterminer leur type de motivation pour l'activité de dictée à laquelle ils ont participé. Plus le score moyen obtenu pour une motivation se rapproche de 8, plus cela signifie que les participants ont fortement éprouvé ce type de motivation pour cette activité.

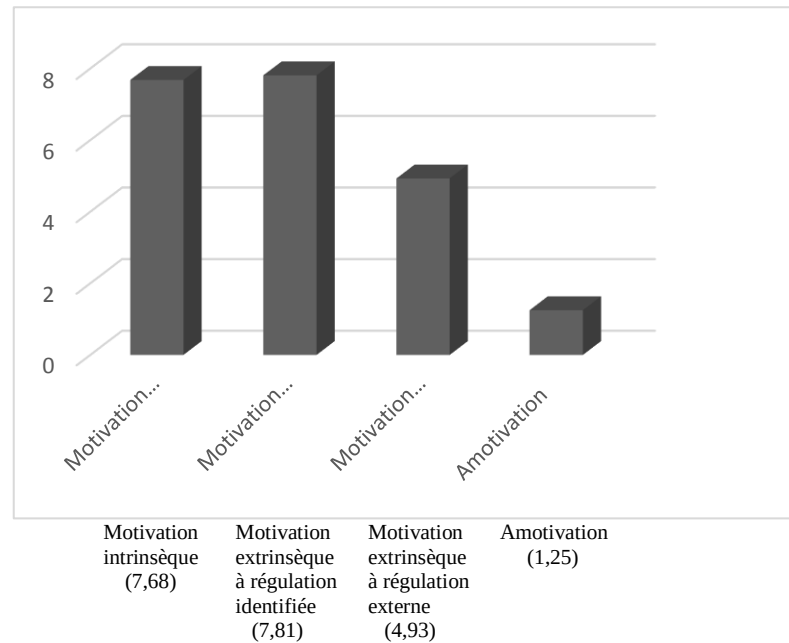


Figure 1 : Scores moyens des types de motivation de 4 jeunes migrants pour l'activité de DA/E

L'activité de DA/E semble être une activité intrinsèquement motivante pour ceux qui y participent. Les apprenants sont fortement intéressés par cette activité et y participent car elle leur procure un certain plaisir. Ils ont, de plus, une forte motivation à régulation identifiée. C'est-à-dire qu'ils reconnaissent que la participation à cette activité est bénéfique pour leur apprentissage du français. Ces résultats nous semblent intéressants car ces deux types de motivation (intrinsèque et à régulation identifiée) sont considérés comme les plus propices à la réussite des apprentissages. Comme l'ont montré plusieurs chercheurs, plus les apprenants ont une motivation de nature intrinsèque et une motivation à régulation identifiée, plus ils sont engagés sur le plan personnel, envers leurs études (Niemic & Ryan, 2009 : 36),

tout en étant davantage persistants sur le long terme (Vallerand & Bissonnette, 1992 : 609).

La démarche de « dictée à l'adulte/l'expert » : pour un agir visant plus de droits sociaux et politiques

Nos analyses montrent que la démarche de DA/E semble avoir des effets sur trois plans : l'accès à la littératie, la CCI et l'appropriation linguistique.

Au niveau interculturel, cette activité permet aux jeunes migrants de transformer leurs représentations en acquérant de nouvelles connaissances, comme l'identification de leur espace quotidien, et leur permet d'accroître leur « pouvoir-fonctionner » sur le plan linguistique en français, dans des contextes culturels spécifiques. Elle les conduit aussi à mettre en miroir des normes culturelles en vigueur dans leur société d'origine et dans la société nouvelle, à faire dialoguer les cultures tout en les amenant à jouer le rôle de médiateurs dans des situations où différentes visions du monde peuvent s'affronter. Cela les conduit à accroître, en partie, quelques savoirs (connaissances sur une société étrangère), savoir-faire (au niveau d'un fonctionner linguistiquement dans des environnements divers) et savoir-être (quant à une mise en relation critique de différentes normes, l'adoption de formes nouvelles et la capacité à dépasser les conflits liés à la rencontre de visions divergentes), composant leur CCI.

La DA/E constitue également pour les apprenants un moyen d'accéder à la littératie. Ils peuvent identifier différents types de textes et leur fonction, par exemple comprendre à quoi servent un CV ou une lettre de motivation dans la société française et prendre conscience des formes sous lesquelles il faut présenter, construire ces documents. Cela permet indéniablement d'accroître le « pouvoir-agir » des jeunes migrants en tant qu'acteurs sociaux, en diminuant leur dépendance vis-à-vis de tierces personnes pour comprendre ou écrire des textes en français.

La médiation langagière spécifique de l'acteur-enseignant dans cette activité, qui s'efforce de proposer des variantes explicites et structurées, en adéquation avec le type de texte visé,

représente par ailleurs des moments d'apprentissage ciblés où le processus de grammaticalisation est activé : au cours de ces séquences potentiellement acquisitionnelles (Berthoud & Py, 1993), les apprenants sont en mesure de saisir ces offres pour les reprendre dans le même type d'énoncés ou de les réinvestir dans d'autres contextes, immédiatement ou en différé.

On notera aussi que la DA/E a semblé être pour les jeunes migrants une démarche propice à la réussite de leur apprentissage puisqu'elle suscite, chez eux, des motivations intrinsèques et des motivations à régulation identifiée, liées au plaisir, à l'intérêt et au sentiment d'utilité qu'elle procure, soit les motivations les plus bénéfiques aux apprentissages.

Dès lors, cette démarche aurait l'avantage de lutter contre la précarisation de ces jeunes migrants en raison de leur manque de maîtrise du français oral et écrit. Elle tend à leur permettre de devenir des membres actifs du monde, d'agir dans et sur l'environnement dans des sociétés où l'écrit est prédominant et vecteur de discriminations sociales et professionnelles.

NOTES

1 Cf. les constats du mouvement belge « Lire et écrire », dont la description est accessible sur le site : <http://www.lire-et-ecrire.be/>

Bibliographie

BERTHOUD, Anne-Claude et PY, Bernard, *Des Linguistes et des enseignants*, Berne : Peter Lang, 1993.

BLANCHARD, Emmanuel G. et FRASSON, Claude, « Un système tutoriel intelligent inspiré des jeux vidéo pour améliorer la motivation de l'apprenant », Revue en ligne *Sticef*, n° 14, 2007.

BRUNER, Jérôme et HICKMANN, Maya, *Le Développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*, Paris : PUF, 1983.

BYRAM, Michael, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Frankfurt: Multilingual Matters, 1997.

BYRAM, Michael, GRIBKOVA, Bella et STARKEY, Hugh, *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignants*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2002.

CANUT, Emmanuelle, « Apprentissage d'une langue seconde et co-construction du sens : la démarche didactisée de la dictée à l'expert », *Orbis Linguarum*, n° 45, 2016, pp. 7-20.

CANUT, Emmanuelle, BERTIN, Tiphane et BOCEREAN, Christine, « Des interactions éducatives pour soutenir l'apprentissage du langage des enfants d'école maternelle. Une exploration de la Zone Proximale de Développement en linguistique de l'acquisition », études réunies par Jean-Paul Bernié et Michel Brossard, *Vygotski et l'école. Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation*, Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, 2013, pp. 171-188.

CANUT, Emmanuelle et GUILLOU, Mireille, *Pratiquer la dictée à l'adulte. De l'oral vers l'écrit*, Paris : Retz, 2017.

CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : Didier, 2001.

DELEFOSSE, Jean-Marie Odéric, « La “dictée à l’adulte” : une pratique conduisant à la maîtrise du lire/écrire », *Rééducation Orthophonique*, n° 29, vol. 165, 1991, pp. 69-81.

DELEFOSSE, Jean-Marie Odéric, « Parler l’écrit pour accéder à la littératie », études réunies par Francis Andrieux, Jean-Marie Besse et Benoît Falaize, *Illettrismes : quels chemins vers l’écrit ?*, Paris : Magnard, 1997, pp. 260-270.

DOLZ, Joaquim et SCHNEUWLY, Bernard, *Pour un enseignement de l’oral. Initiation aux genres formels à l’école*, Paris : ESF, 1998.

DUMOND, Gérard-François, « L’immigration en Europe en France dans les années 2010 », *Annuaire français de relations internationales*, Centre Thucydide, Université Panthéon-Assas, 2017, p. 277-295.

LAZAR, Ildikó, « Contexte théorique », études réunies par Ildikó LAZAR, Martina Huber-Kriegler, Denise Lussier, Gabriela S. Matei et Christiane Peck, *Développer et évaluer la compétence interculturelle : un guide à l’usage des enseignants de langue et des formateurs d’enseignants*, Strasbourg : Conseil de l’Europe, 2007, pp. 7-11.

LENTIN, Laurence, *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*, Paris : ESF, 1998.

LUSSIER, Denise, GOLUBINA, Ksenia, IVANUS, Daniel, CHAVDAROVA KOSTOVA, Siyka, De La MAYA RETAMAR, Guadalupe, LILJANA, Skopinskaja et WIESINGER, Silvia, « Lignes directrices pour évaluer la compétence en communication interculturelle (CCI) », études réunies par Ildikó Lázár, Martina Huber-Kriegler, Denise Lussier, Gabriela S. Matei et Christiane Peck, *Développer et évaluer la compétence interculturelle : un guide à l’usage des enseignants de langue et des formateurs d’enseignants*, Strasbourg : Conseil de l’Europe, 2007, pp. 25-43.

NIEMIEC, Christopher P., & RYAN, Richard M., « Autonomy, Competence, and Relatedness in the Classroom: Applying Self-Determination Theory to Educational Practice », *Theory and Research in Education*, n° 7, vol. 2, 2009, pp. 133-144.

MATTHEY, Marinette, *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Berne : Peter Lang, 1996.

PY, Bernard, « Interaction exolingue et processus d'acquisition », *Cahiers de l'ILSL*, n° 7, 1995, pp. 159-176.

VALLERAND, Robert J., & BISSONNETTE, Robert, « Intrinsic, Extrinsic and Amotivational Styles as Predictors of Behavior: A Prospective Study », *Journal of Personality*, n° 60, vol. 3, 1992, pp. 599-620.

WHITOL DE WENDEN, Catherine, « La géographie des migrations contemporaines », *Regards croisés sur l'économie*, n° 8, vol. 2, 2010, pp. 49-57.

L'interaction langagière entre les mineurs non accompagnés et les acteurs multiples qui les encadrent, les suivent ou les rencontrent : élaboration du protocole de recherche

Géraldine CAIL

Université de Bretagne Occidentale

SUMMARY: In 2013, the Don Bosco Association, is mandated by the Finistère Child Welfare Services to open the "Dispositif d'accompagnement des mineurs isolés étrangers" (Unaccompanied Minors Support and Reception Service) in Brest. From the time the service was opened, the educational team faced the lack of adequate resources to comprehend the linguistic and paralinguistic communication with the unaccompanied minors. The purpose of our thesis dissertation in Language Sciences is to analyze the communication needs of these young persons and of the social workers with a French on Specific Purpose approach and using a multidisciplinary framework. This will allow us to build communication resources for the minors and the professional as well. The training tools developed for the minors will be deployed according to the functional communicative approach in a specific context. The tools toward professionals will contain information such as the relationship to a foreign language in multiple dimensions: body, space, time, being and acting.

RÉSUMÉ : En 2013, l'association Don Bosco, missionnée par l'Aide sociale à l'enfance du Finistère, crée le Dispositif d'accompagnement des mineurs isolés étrangers (DAMIE) à Brest. Dès l'ouverture du service, le personnel éducatif fait face à

l'absence d'outils adaptés pour appréhender la communication linguistique et paralinguistique avec les mineurs non accompagnés (MNA). Notre travail de thèse en Sciences du langage se propose d'analyser les besoins de communication des MNA et des professionnels dans l'ancrage de la méthodologie du français sur objectif spécifique et dans un cadre pluridisciplinaire. Cela permettra de construire des outils pour les MNA et les professionnels. Les outils de formation à destination des MNA seront déployés selon l'approche communicative fonctionnelle par tâches en contexte spécifique. En parallèle, les outils communicatifs proposés aux professionnels contiendront des informations telles que le rapport à la langue, au corps, à l'espace, au temps et à l'être et l'agir dans une autre langue.

Introduction

La question de l'accueil des mineurs non accompagnés (également appelés mineurs isolés étrangers) se pose depuis plusieurs années et plus encore aujourd'hui avec l'intensification des arrivées d'enfants migrants. En effet, l'évolution des politiques de prise en charge depuis la fin des années 1990 a eu un fort impact sur l'ouverture et la structuration de services dédiés à cet accompagnement. L'identité professionnelle des travailleurs sociaux qui suivent les mineurs non accompagnés (MNA) a également dû s'adapter aux nouveaux objectifs d'accompagnement liés à la situation administrative et juridique de ce public. Par ailleurs, leurs outils de travail ont été mis à l'épreuve d'une relation éducative où la langue et la culture ne sont pas partagées. Aussi, dans le travail de thèse que nous menons sur l'interaction langagière entre les MNA et les acteurs multiples qui les encadrent, les suivent ou les rencontrent, nous avons choisi de nous intéresser aux spécificités de la communication en contexte d'accompagnement. L'analyse de ces interactions langagières doit nous permettre d'élaborer des outils de formation et d'information à destination des différents acteurs.

Dans le présent article, nous exposons les spécificités du terrain de recherche qui ont eu une influence sur l'élaboration et le déploiement du protocole que nous avons conçu pour

cette étude ainsi que sur la construction de nos analyses. Après avoir exposé le contexte dans lequel s'inscrit notre recherche, nous détaillerons les phases du protocole que nous avons retenu. Enfin, nous présenterons nos premières analyses.

Contexte de la recherche

Depuis les années 1990, l'accueil et l'accompagnement éducatif des MNA est à la croisée de problématiques politiques, sociétales et d'action sociale (Étiemble, 2013). Ce n'est qu'à la suite d'échanges entre les acteurs associatifs et institutionnels concernés que les services de protection de l'enfance des départements acceptent d'intégrer ces jeunes dans les dispositifs de droit commun de protection de l'enfance (Duvivier, 2009). Alors que la majorité des centres d'accueil se trouvaient dans la région Ile-de-France et dans le département des Bouches-du-Rhône, la circulaire relative aux modalités de prise en charge des jeunes isolés étrangers du 31 mai 2013 se propose d'homogénéiser la procédure de mise à l'abri, d'évaluation et d'orientation sur le territoire. Dans les mois qui suivent, les services d'Aide sociale à l'enfance (ASE) délèguent leur prise en charge à des partenaires locaux. Dans le département du Finistère, l'ASE confie l'accompagnement des MNA à l'association Don Bosco qui ouvre en septembre 2013 le dispositif d'accompagnement des mineurs isolés étrangers (DAMIE) à Brest. Lors de l'ouverture, le service comptait cinq jeunes et ils sont 56 en 2018. Ils vivent en colocation dans des appartements et rencontrent les différents acteurs de leur accompagnement dans un lieu central où se trouvent les bureaux des professionnels ainsi qu'une salle de cours.

L'équipe éducative est composée de cinq éducateurs, d'une maîtresse de maison responsable du suivi des logements, d'une psychologue, d'une conseillère en économie sociale et familiale et de notre poste, celui d'enseignante de français avec une mission de recherche. Dans les premiers temps, l'équipe éducative n'est pas formée à l'accueil des MNA et s'interroge fortement sur leurs besoins en termes d'accompagnement

éducatif, scolaire et médical, d'accompagnement vers l'autonomie et surtout d'accompagnement administratif et juridique. Les professionnels sont également déstabilisés par les enjeux d'un accompagnement exolingue (Porquier, 2003) et interculturel (Cohen-Émerique, 2011 : 56) car ils ne peuvent utiliser les outils communicatifs habituels.

Aussi, afin de mieux connaître le public et de développer des outils de travail, l'association Don Bosco a-t-elle souhaité bénéficier d'une intervention qui associerait une mission d'enseignement auprès des MNA, un échange avec les travailleurs sociaux sur leurs pratiques communicatives et un travail de recherche. Considérant que l'objectif de cette recherche est de répondre à un besoin de terrain immédiat, nous avons choisi de solliciter auprès de l'ANRT un contrat CIFRE (convention industrielle de formation par la recherche) qui permet d'allier activité salariée et recherche doctorale pendant trois ans. Ce contrat associe le laboratoire « Héritages et constructions dans le texte et l'image » de l'Université de Bretagne Occidentale et l'association. Dans le même temps, le département du Finistère valide le nouveau projet d'accompagnement incluant la création de notre poste. Notre mission au DAMIE est multiple. Elle comprend la construction et la réalisation de cours de français adaptés aux besoins spécifiques des MNA, la participation à la vie de l'équipe éducative en proposant un regard interdisciplinaire sur le public et un travail de recherche universitaire dont le but est de soumettre aux professionnels des informations sur le sens des interactions et des outils de communication.

Ainsi, notre recherche s'inscrit dans une problématique nationale et européenne mais répond à une demande locale émanant d'un service d'accompagnement qui souhaite développer de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences pour construire une expertise professionnelle nouvelle.

Méthodologie de la recherche

Prenant en considération la situation d'urgence dans laquelle se trouvent les MNA et le caractère spécifique des interactions ayant lieu dans cet environnement professionnel, nous avons fait le choix d'ancrer notre recherche dans la méthodologie du français sur objectif spécifique (Mangiante, Parpette, 2004) pour répondre aux besoins des personnels éducatifs. Aussi, après avoir défini et délimité les besoins des acteurs du DAMIE, l'analyse d'un corpus de données authentiques collectées sur le terrain permettra d'élaborer des contenus didactiques.

Les besoins des MNA et des professionnels ont été établis à la suite d'une phase d'observation marquée de la démarche de la linguistique de terrain (Blanchet, 2012). Cette phase d'observation a pris la forme d'une participation aux réunions d'équipe hebdomadaires associée à la prise de connaissance des documents qui encadrent l'action éducative. Il en ressort que les jeunes sont impliqués dans des contextes multiples (Boutet, 1995) en raison de leurs besoins spécifiques en termes d'accompagnement, de scolarité, de professionnalisation, de santé et de suivi juridique et administratif. Ils sont en contact avec de nombreux acteurs aux fonctions et aux discours spécifiques (Lerat, 1995). Il apparaît également que la fonction de médiation propre au travail social (Freynet, 2003) prend une toute autre dimension avec un public qui ne maîtrise pas la langue et les codes sociaux qui régissent la communication (Aden, 2012). Or, lors des entretiens exploratoires que nous avons menés par la suite, les professionnels ont insisté sur la difficulté de mettre en œuvre leur action éducative : *« je n'arrive pas à travailler quand ils ne parlent pas »* (ED1).

Ils témoignent aussi d'une certaine insécurité face à des comportements qu'ils ne pensent pas savoir analyser : *« au début on partait du principe qu'on ne pouvait pas les comprendre, donc on leur imposait aucun cadre »* (ED2).

D'un autre côté, les entretiens avec les jeunes ont révélé des difficultés en contexte scolaire : *« je n'arrive pas à lire vite vite »* (JE1) ou en contexte de loisirs : *« je ne comprenais rien sur le terrain »* (JE2). Ils n'évoquent que très peu le contexte éducatif

et perçoivent la maîtrise de la langue comme un plus grand frein que celle des codes sociaux.

Ce premier travail d'enquête exploratoire nous a permis de cibler le type de données qu'il était pertinent de récolter. En effet, puisque les MNA sont engagés dans de multiples interactions, il fallait faire état de cette diversité en constituant un corpus protéiforme. Aussi, sur une période d'un an, nous avons récolté :

Données audio	Données textuelles	Données vidéo
- 22 entretiens d'explicitation avec les MNA (10 h 30) - 10 entretiens d'explicitation avec les professionnels (12 h 15) - 27 réunions d'équipe (observation participante) (43 h) - 11 entretiens entre MNA et professionnels (observation non participante, micro placé) (5 h 15)	- 240 SMS envoyés par les professionnels aux MNA - documents produits par les MNA (cahiers scolaires, courriers) - documents internes et externes au service utilisés par les professionnels ou les MNA	- cours dispensés dans la structure (observation non participante, caméra placée) (24 h)

L'enregistrement des entretiens entre les MNA et les professionnels doit permettre de déterminer et d'analyser les spécificités du français parlé en contexte d'accompagnement. Ce travail prend appui sur les entretiens avec les professionnels qui explicitent leur démarche éducative et donnent ainsi accès au sens des interactions avec les jeunes. Les entretiens avec ces derniers offrent un aperçu de leurs compétences langagières et de leurs attentes quant à leur apprentissage et leur insertion dans

la société. Par ailleurs, le corpus de SMS fournit des informations sur l'utilisation d'un moyen de communication multimédia avec un public en situation d'apprentissage de la langue. Enfin, l'enregistrement vidéo de cours dispensés dans la structure doit informer sur le rôle du corps (Mondada, 2009) et sur l'apprentissage des savoir-être par les MNA en contexte d'enseignement. Les données audio et vidéo du corpus retenu ont été transcrites selon la convention ICOR qui présente l'avantage d'avoir trois niveaux de transcription et d'être adaptée aux sources audio et aux sources vidéo. La transcription des données vidéo a été assistée du logiciel ELAN qui permet d'ajouter et d'interconnecter des annotations aux sources. Ainsi, le corpus établi à partir de ces données donne accès à la variété des interactions qui ont lieu dans la structure et le dialogue entre ces différentes formes de discours permet d'en construire le sens.

Puisque dans l'accompagnement éducatif, l'échange dialogué permet la transmission de connaissances et de compétences, nous nous sommes appuyée sur le cadre théorique de l'approche interactionnelle pour analyser les données récoltées. Aussi, tout en prenant appui sur les travaux de linguistique générale (De Saussure, 1916, 1995), nous avons choisi de dégager les composantes des situations de communication du corpus dans la continuité des travaux sur le discours en interaction (Kerbrat-Orecchioni, 2005 ; Traverso, 2016) ainsi que sur l'acquisition des langues en interaction (Arditty, 2003 ; Vasseur, 2000). Afin de révéler les composantes non langagières de l'interaction, les données vidéo sont analysées dans la lignée des travaux d'analyse multimodale de l'interaction (Mondada, 2009). Les recherches sur les rapports entre langue et travail (Boutet, 1995 ; De Saint-Georges, 2011 ; Fillietaz, 2009) éclairent les spécificités des interactions dans l'environnement professionnel. Ces différents outils nous permettent de relever les phénomènes de scénarisation, les schémas communicatifs et les paramètres contextuels de l'action tels que les lieux, les moments et les statuts des acteurs. Cette phase d'analyse est actuellement en cours. Par la suite, nous étudierons la langue de ce contexte d'accompagnement en analysant le corpus à l'aide d'un logiciel d'analyse de données textuelles comme Alceste ou Iramuteq

dans une perspective d'analyse informatisée de la langue. Cela permettra d'observer les récurrences et le sens des structures verbales, des pronoms personnels, du lexique et des structures syntaxiques.

Les résultats de cette phase d'analyse doivent nous permettre, dans un dernier temps, d'élaborer des outils à destination des professionnels et des MNA. Ce travail de construction est prévu dans la lignée des travaux en didactique des langues (Cuq, Gruca, 2017 ; Bouchard, Cuq, 2011 ; Challe, 2002 ; Mourlhon-Dallies, 2009), notamment des outils développés par le Conseil de l'Europe et le CREDIF (Blot, Mariet, Porcher, 1978). Nous pourrions proposer aux professionnels des temps de formation et des supports d'information sur l'être et l'agir dans une autre langue mais aussi sur le rapport au corps, à l'espace et au temps en contexte interculturel. Dans cette perspective, en partenariat avec eux, nous prévoyons également de construire des supports qu'ils pourront utiliser avec les jeunes pour expliciter les objectifs et les contraintes inhérentes à l'accompagnement. Le but de ces outils est d'accompagner et de soutenir le discours du professionnel tout en s'inscrivant dans les pratiques éducatives existantes. Enfin, les outils de formation à destination des MNA seront déployés selon l'approche communicative fonctionnelle par tâches en contexte spécifique (Puren, 2004).

Ainsi, la spécificité de l'action éducative et des contraintes de l'accompagnement des MNA ont conduit à l'élaboration d'un protocole de recherche tenant compte des besoins des différents acteurs, des types de discours circulant dans le service et des objectifs de la prise en charge.

Premiers résultats : la question du temps et de la temporalité

Dès les premières observations, il est apparu nettement que l'inscription dans la temporalité est un élément central de la relation éducative (Cohen-Émerique, 2011 : 146). Néanmoins, puisque ces interactions s'inscrivent dans un contexte interculturel, il convient de considérer les représentations sociales liées au temps dans une perspective d'analyse du discours et de l'interaction.

Tout d'abord, l'accompagnement éducatif consiste en une projection de l'utilisateur dans l'avenir. L'équipe éducative commence par établir la durée de l'accompagnement qui est circonscrite par la situation administrative et juridique des MNA : « *généralement, ce que je dis aux jeunes c'est qu'on va avoir, on va passer un temps ensemble... une espèce de... une espèce de parenthèse dans leur vie du coup* » (ED1). Nous voyons que l'éducateur commence par fixer les bornes de l'accompagnement : un « temps », une « parenthèse » dans le parcours migratoire. L'utilisation du pronom « on » dans une formule utilisant le futur proche (« on va passer ») ancre le fait d'agir ensemble, d'être engagé dans des formes d'actions conjointes (De Saint-Georges, 2011).

Dès les premières rencontres, puis tout au long de l'accompagnement, le travailleur social utilise des discours préfiguratifs (Scollon, 2001 ; De Saint-Georges, 2011) : « *j'avais fait un calendrier en disant : "bah pour telle date il faut que tu sois rentré en formation", et cetera* » (ED1). Il place le jeune à un autre moment (« pour telle date ») et lui présente les objectifs. Nous notons l'injonction « il faut que tu » : de l'action conjointe portée par le « on », il passe au « tu » qui implique l'autonomie.

Dans une dimension temporelle plus quotidienne, l'élaboration de scénarios (Filliettaz, De Saint-Georges, 2006) permet à l'éducateur d'envisager discursivement le déroulement d'une tâche avec le jeune ou de la répéter avec lui avant qu'elle ne soit réalisée en autonomie :

« je l'ai fait avec Amadou. J'avais été avec lui voir bah... justement, combien de temps il avait besoin le matin. J'avais fait le trajet avec lui et pareil il était revenu, non, je lui avais demandé lui de... de refaire le trajet en bus l'après-midi (passage non transcrit) donc il m'avait dit "bah voilà, j'ai besoin de tant de temps, je partirai encore un peu avant comme ça je suis sûr" ». (ED1)

Ainsi, l'éducateur et le jeune établissent les besoins, élaborent un scénario puis, après l'avoir éprouvé, l'ajustent au mieux à la situation. Cette activité de réflexion sur l'action (Bronckart,

2009) est un moyen important de construction des connaissances pour le jeune.

Par ailleurs, le temps des MNA est organisé de manière séquentielle. En effet, la spécificité de leur situation les amène à interagir au cours d'une même journée ou d'une même semaine dans des sphères différentes (scolaire, éducative, médicale, juridique, ménagère, extrascolaire, etc.) qui sont régies par des codes sociaux et langagiers propres. Les MNA ont une vie organisée par des « plannings ». L'utilisation qu'ils font de leur temps est déterminée en amont : *« j'ai mis aussi des plannings dans... sur certains appartements, parce que voilà, on est obligés de faire un roulement pour savoir qui va faire le ménage, qui va faire la cuisine, qui va faire la vaisselle »* (ED3). Ils doivent agir dans le bon « ordre », au bon « rythme » et en respectant les « durées » (Filliettaz, De Saint-Georges, 2006) : ils ont l'obligation d'être au bon moment au bon endroit. L'équipe éducative propose aux jeunes des outils pour se repérer dans ces séquences : écrire dans un agenda, utiliser une alarme sur le téléphone ou noter un rendez-vous sur un post-it : *« j'ai posé la question à Kader : je lui ai dit "mais quel jour on est ?" Il savait pas répondre (passage non transcrit). Je lui avais sorti tous les jours de la semaine à coller dans sa chambre et à partir de là il venait coller les petits post-it sous le jour où il avait des rendez-vous »* (ED1). Dans cet extrait, nous notons que le jeune n'utilise pas le même cadre de référence que l'éducateur. En imprimant des feuilles représentant chacune un jour de la semaine, le professionnel offre une représentation de ce cadre qui peut ensuite être utilisée par le jeune. Il agit d'abord dans une représentation de la temporalité pour ensuite agir dans la temporalité. Lorsque les jours et les heures sont des éléments trop abstraits, l'éducateur peut lier une tâche à un autre événement plus significatif ou fixe pour le jeune : *« je mettais des rendez-vous après, juste avant ou juste après le FLE par exemple, comme ça il avait un seul truc à se rappeler »* (ED2). L'éducateur accompagne donc le jeune dans l'abstraction de la valeur sociale de la temporalité en la rendant plus significative.

Enfin, la temporalité éducative est fréquentée et évolutive. Les tâches réalisées par le jeune sont répétées à une certaine

fréquence et cela lui permet d'acquérir des compétences qui le rapprochent de l'autonomie. L'éducateur fréquente ce chemin vers l'autonomie en étapes : il montre comment opérer, il fait avec le jeune et, enfin, le jeune tente seul. L'éducateur laisse la possibilité au jeune de s'exprimer en son nom mais, si cela ne fonctionne pas, il peut opérer un retour en arrière :

« Je leur explique toute la démarche de recherche de stage (passage non transcrit) et je fais de la prospection téléphonique devant eux en mettant une fois de plus le haut-parleur (passage non transcrit) donc la première fois je les accompagne dans toutes les démarches. La fois suivante, ils font les démarches de prospection téléphonique. C'est arrivé plusieurs fois qu'en fait l'employeur qu'ils avaient au bout du fil ne comprenne rien donc généralement, je... Voilà (rires) le jeune me tendait le combiné et je poursuivais la conversation. » (ED4)

Ainsi, l'interaction évolue au cours du temps : les statuts (adulte/enfant), les rôles (éducateur/usager) et le degré de maîtrise de la langue et des savoirs (expert/novice) se trouvent dans une dynamique dialogique. Les places discursives (Kerbrat-Orecchioni, 1992) sont redistribuées au cours du temps et la dissymétrie de l'interaction (Vasseur, 2000) inhérente à l'accompagnement tend à se réduire. Cette redistribution permet donc à l'éducateur de réduire sa fonction de médiation.

Conclusion

Cette recherche est menée dans un service où l'identité professionnelle des travailleurs sociaux est toujours en construction. Notre recherche s'inscrit donc dans la perspective d'évaluation et d'adaptation de leur action et de leurs outils. Le contexte spécifique de cet accompagnement ainsi que la situation d'urgence conduisent au choix d'ancrer cette étude dans la méthodologie du français sur objectif spécifique et de proposer une analyse linguistique des discours.

Les premiers résultats témoignent de l'intérêt d'inscrire la recherche dans les travaux de l'analyse du discours en interaction

et de l'acquisition des langues en interaction. En effet, ces outils permettent d'éclairer les enjeux de la relation éducative exolingue et interculturelle. Il convient maintenant de poursuivre cette analyse et de l'affiner grâce à une étude informatisée du corpus. Nous pourrons ainsi construire les outils à destination des professionnels et, enfin, évaluer leur pertinence par leur mise en œuvre.

Bibliographie

ADEN, Joëlle, « La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues », *ÉLA*, n° 167, 3, 2012.

ARDITTY, Jo, « Acquisition et interaction », *Linx*, n° 49, 2003.

BLOT, Bernard, MARIET, François, PORCHER, Louis, *Pour la formation des travailleurs migrants*, CREDIF, Paris : Didier, 1978.

BOUCHARD, Robert, CUQ, Jean-Pierre, « Analyse des discours et français langue étrangère et seconde : quelle transposition didactique ? », *Discours, acquisition et didactique des langues, les termes d'un dialogue*, Paris : L'Harmattan, 2011.

BOUTET, Josiane, *Paroles au travail*, Paris : L'Harmattan, 1995.

BRONCKART, Jean-Paul, « Apprentissage et développement dans la perspective de l'interactionnisme socio-discursif », *Le Journal de la Recherche sur l'Intervention en Éducation Physique et Sport*, n° 18, 2009.

CHALLE, Odile, *Enseigner le français de spécialité*, Paris : Éd. Économica, 2002.

COHEN-ÉMERIQUE, Margalit, *Pour une approche interculturelle en travail social, théories et pratiques. Politiques et interventions sociales*, Rennes : Presses de l'EHESP, 2011.

CONSEIL DE L'EUROPE. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Éd. Didier, 2005.

CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2017.

DUVIVIER, Émilie, « Quand ils sont devenus visibles... Essai de mise en perspective des logiques de construction de la catégorie de "mineur étranger isolé" », *Pensée plurielle*, n° 21, 2, 2009.

ÉTIEMBLE, Angéline, ZANNA, Omar, *Des typologies pour faire connaissance avec les mineurs isolés étrangers et mieux les accompagner*, Topik/Mission de recherche Droit et Justice, 2013.

FILLIETTAZ, Laurent, « Pratiques langagières et formation professionnelle », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° 90, 2009.

FILLIETTAZ, Laurent, SAINT-GEORGES (de), Ingrid, « La mise en discours du temps en situation de formation professionnelle initiale : le cas du trempage de l'acier », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° 84, 2006.

FREYNET, Marie-France, *Les médiations du travail social, Contre l'exclusion, (re)construire les liens*, Lyon : Comprendre la société, coll. « Chronique Sociale », 2003.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, *Le discours en interaction*, Paris : Armand Colin, 2005.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, *Les interactions verbales*, tome II, Paris : Armand Colin, 1992.

LERAT, Pierre, *Les langues spécialisées*, Paris : PUF, 1995.

MANGIANTE, Jean-Marc, PARPETTE, Chantal, *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris : Hachette, 2004.

MONDADA, Lorenza, « La production de l'intelligibilité de l'action : une approche multimodale des procédés de sélection des locuteurs dans les interactions en classe », *ÉLA*, n° 153, 2009.

MOURLHON-DALLIES, Florence, *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris : Didier, 2009.

PORQUIER, Rémy, « Deux repères de recherche sur l'interaction exolingue », *Linx*, n° 49, 2003.

PUREN, Christian, « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », *Cahiers de l'APLIUT*, n° XXIII, 1, 2004.

SAINT-GEORGES (de), Ingrid, « Les dynamiques langagières de l'accompagnement », *Langage et Société*, n° 137, 2011.

SAUSSURE (de), Ferdinand, *Cours de linguistique générale* (1916), Paris : Payot, 1995.

SCOLLON, Ron, « Action and text: Toward an integrated understanding of the place of text in social (inter)action », *Methods in Critical Discourse Analysis*, Londres : Sage, 2001.

TRAVERSO, Véronique, *Décrire le français parlé en interaction*, Paris : Ophrys, 2016.

VASSEUR, Marie-Thérèse, « De l'usage de l'inégalité dans l'interaction-acquisition en langue étrangère », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 12, 2000.

Confronting Linguicism in Education: Multimodal Literacy as a Framework for Change

Carla CHAMBERLIN

The Pennsylvania State University, Abington College, USA

SUMMARY: This paper describes how a framework for Critical Multimodal Analysis (CMA) can be used in second language teacher education classrooms as a way to develop critical media literacy skills and examine issues of social justice. Grounded in media studies and social semiotics, CMA asks how stories are told (modality and text), by whom and to whom they are told (production and consumption), what actions and events are presented (storylines), and how these stories fit into social, political, historical contexts (social narratives). Using media examples from schools, communities and popular culture, students are encouraged to interrogate attitudes toward language learners and bilingualism that emerge through texts and images of our daily lives.

RÉSUMÉ : Dans cet article, l'analyse critique multimodale (ACM) des Médias est proposé comme outil pour l'éducation aux médias et à la justice sociale pour les enseignants de langue seconde et les formateurs d'enseignants. L'ACM repose sur les bases théoriques de la communication et de la sémiotique sociales et s'applique aux Médias populaires et Quotidiens présents dans les espaces publics. L'ACM se compose d'analyses des textes et de leurs modalités, des manières dont ils sont produits et consommés, des éléments de la narrativité ainsi que des narrations situées dans les paysages sociaux, politiques et historiques. Cette approche pédagogique

constitue un lieu d'interrogation potentiel des attitudes sociales face à l'identité et au bilinguisme.

Every few months an advertisement arrives in my mailbox for a home cleaning service. This ad captures attention through bright colors, an eye-catching photograph, and a list of the services provided by the company. The text proudly exclaims: “*WE SPEAK ENGLISH!*” These three words can tell us a great deal about linguistic diversity and the social climate of the community in which this ad circulates. The text is italicized, in upper case letters, placed at the top of a bulleted list on the left side of the ad (the dominant visual space in this target culture). The photo is of a blonde, light-skinned woman wearing a uniform and looking pleased to be doing her job. The ad arrives in the daily mail as a tangible artifact that can be left on a table or pinned up on a bulletin board, reminding us that help with domestic chores is only a phone call away. This advertisement is more than just junk mail; it is a rich, layered semiotic resource that both explicitly and implicitly reveals complexities of language attitudes and policies within a local community. This medium, in fact, is a catalyst for discussions of linguisticism and social justice in language teaching and learning. Through a Critical Multimodal Analysis (CMA), we can examine modality, processes of production/consumption, text (linguistic, visual, and audio), storytelling functions, and connections to larger social narratives. We can ask questions such as, “What does it mean that language competency is highlighted visually? What does the photo reveal about social roles? What are the expectations of the audience to whom this ad is targeted?” In the following pages, I introduce CMA as a pedagogical tool through which issues such as linguistic discrimination, language policy, and bilingual education can be addressed. Critical Multimodal Analysis acknowledges all media as valuable resources and highlights our responsibility to help students make sense of the barrage of messages that saturate their environments.

Media literacy in education

Media literacy is an established curricular initiative that began as a response to the production and consumption of mass mediated messages. What was first an effort to encourage students to understand media messages as part of a consumer ecosystem has, out of necessity, expanded to meet the demands of a world in which media pervade economic, political, social, and interpersonal and intrapersonal relationships. Lewis and Jhally understood 20 years ago that “Media literacy should be about helping people to become sophisticated citizens rather than sophisticated consumers” (1998, p. 109). The need for media literacy education is now exacerbated by a climate in which boundaries between fact and fiction are continually challenged. Situating media literacy as a part of our public and personal lives encourages a critical stance in which power, privilege, and social structures are interrogated. This critical approach has been embraced by scholar-teachers in communication studies (Hobbs & Jensen, 2009; Mills, 2016; Nowak, Abel, & Ross, 2007), and several organizations promote the integration of critical media literacy in pedagogy by providing resources for teachers and students (Media Education Foundation, National Association for Media Literacy Education). UNESCO’s policy on media and information literacy (MIL) states that “MIL policies and strategies are needed that enable people to acquire competencies to advocate and create their own counterbalance to dominant cultures by sharing their stories through discussion and creative engagement, thus protecting cultural diversity, multilingualism and pluralism” (Grizzle & Calvo, 2013, p. 13). The Council of Europe mapped out various organizations, project types, and outcomes of media literacy education initiatives across Europe over the past decade, describing over 500 projects that promote media literacy in children, adolescents, and adults (European Audiovisual Observatory, 2016). This call for media literacy has been echoed in second language teaching and learning, where I argue that media literacy education is an opportunity for development of both language and critical thinking skills (Chamberlin-Quinlisk, 2012a).

A Critical approach to learning about language

Multimodalities

All media, both old and new, need to be viewed as multimodal resources with powerful and pervasive stories to tell. *Multimodal* refers to combinations of textual, visual, and auditory channels through which designed messages reach out to us. These messages come from many angles, through different formats, unrestrained by time and space and create the landscapes in which we teach, live, and learn. Multimodal resources include all forms of media, artifacts, and embodied dimensions of communication. Analyses of multimodality can include familiar artifacts and traditional or new media as we move through public spaces. Multimodalities convey stories of our real and imagined worlds, often blurring fact and fiction while telling us how the world works and how we should respond to it. Unraveling the process through which messages from various modalities carry social meaning is based on the theory of social semiotics (Kress, 2010). Social semiotics asks how one modality might communicate meaning differently than another, and how the establishment or reinforcement of power might be more salient than the content of the message itself. For example, in the case of the house cleaning advertisement, linguistic competency is not necessarily related to an employee's ability to perform the job. However, in the minds of some potential customers, English linguistic competency may imply [or connote] ethics and trustworthiness, to the unfair detriment of the language learner.

Critical applied linguistics and social justice

In applied linguistics, a critical perspective that situates language learning within sociocultural contexts has shifted our focus from linguistic mastery to the intersections of language, power, identity, and social structures. Language learning cannot be separated from the symbolic and cultural processes that generate meaning. Moreover, second language scholar-teachers have turned to work in social semiotics and critical discourse

analysis (Fairclough, 2010; Kress, 2010) to examine linguistic landscapes as sites of language learning (Alim, Ibrahim, & Pennycook, 2009; Shohamy & Gorter, 2009; Pennycook, 2010). Whether walking through urban neighborhoods, tracing the history of a music genre, deciphering representations in public media, or examining the legacies of colonialism, careful analyses of linguistic environments and their multiple discourses show that language is a political and social practice. Following this socially situated approach, my framework for Critical Multimodal Analysis (CMA) recognizes the relationships among language, modalities, and the unstable complexities of social practice. As such, it can be used as a tool for cultivating language awareness at linguistic and sociocultural levels.

In particular, CMA affords an opportunity for students to explore issues of social justice that surround language at global and local levels. Although most of my students are planning to become classroom teachers, others come from other disciplines where equitable language practices are critical issues (i.e. healthcare, criminal justice, law, counseling, social services). It is therefore beneficial for all students to examine how linguistic imperialism has affected language policies around the world (Phillipson, 1992, 2009; Ramanathan, 2005), how group and individual identities are constructed through language and race (Kubota & Lin, 2006, 2009), and how educational and professional opportunities can be affected by unjust language attitudes (Davies, 2003; Faez, 2011; Motha, 2006;). The following section describes more precisely how CMA can be used to confront direct or indirect discrimination toward people based on language use and perceived proficiency.

Confronting linguisticism with Critical Multimodal Analysis

The need to transcend linguisticism

Linguicism refers to “the ideologies and structures which are used to legitimate, effectuate and reproduce an unequal division

of power and resources (both material and nonmaterial) between groups which are defined on the basis of language (on the basis of their mother tongues)” (Skutnabb-Kangas, 1988, p. 13). Linguicism is rooted in attitudes toward speakers of certain languages, dialects, or varieties of languages and is manifest through discriminatory behaviors, social practices, and formal policies. This topic is relevant to all, but is of particular importance to the courses I teach in social linguistics and second language teacher education. One of the objectives in all of my courses is for students to understand their own linguistic biases and larger language policies that are based on cultural myths and misrepresentations of language learning in media. Typically, half of the students in my classes are bilingual or multilingual, while the others may have little experience in multilingual environments and speak a prestige variety of English. In some ways, members of the former group understand the rewards and challenges that present themselves at the intersection of language and identity. The latter, privileged by their language status, are sometimes unaware of language discrimination. Yet students from both groups harbor biases against certain varieties of speech, and many believe in fallacies about language and language learning that permeate popular culture. Although they live, attend school, and work in linguistically diverse settings, they are unaware of language as social capital and of the benefits of bilingualism. Those who are preparing to be teachers, in particular, must be prepared to understand what it means to be an emergent bilingual in an English-dominant school. Well-versed in the rhetoric of their generation, these students are quick to talk about their “tolerance for others”, their desire to “celebrate diversity”, and their ability to “erase differences” as a path to culturally responsive teaching. They are, in their academic programs, exploring race, ethnicity and gender, but language often remains at the periphery of these topics. To transcend this erasure mentality, CMA allows us to scrutinize texts and images that present language as a challenge for social justice in education. The goal of CMA is not to reduce social justice to a set of discrete problems and solutions, but to problematize issues as complex, unpredictable, and worthy of interrogation.

Analytical framework

At the linguistic level CMA closely examines language structures, genres, dialects and styles of media resources. At the sociocultural level, CMA encourages exploration of modality as meaning, of ideologies embedded within diverse media, and of the participatory roles of citizens in media-saturated worlds. In general, CMA can be applied to any media as a way to examine how stories are told (modality and text), by whom and to whom they are told (production and consumption), what actions and events are presented (storylines), and how these stories fit into social, political, historical contexts (social narratives). The depth of analysis in each of these domains will certainly vary, but the inclusion of each is necessary to acknowledge issues of power that emerge through critical analysis. Table I outlines the domains of CMA with sample questions (a flexible and non-exhaustive list). CMA is not intended to be a prescriptive tool, but one that treats multimodal analysis as an integrative and discursive activity. It allows students to take part in a sense-making process of their own worlds, of material that is challenging and often controversial.

Table I – Domains of Critical Multimodal Analysis

Modality What format(s) or platform(s) are used? Are they singular or mixed, and in what proportions? How does this medium fit into a larger digital ecosystem? What aspect of the platform seems to be dominant, why? What does the choice of this modality convey about the importance of the topic? Is this a typical way for this message to be presented? If not, what other formats are used? Is this the most appropriate format for this message? What alternatives might be available? What are the advantages of this modality? What are the limitations of this modality? What does this choice of modality convey about the importance or credibility of the message? How would the message change if conveyed through a different modality?
Production and Consumption Who produced this medium and who are the intended receivers? How, when, and where is this media distributed? What resources are needed to be a consumer and/or producer of this medium? How do producers and consumers interact with this media? Are feedback and responses encouraged? Are there clear boundaries between producer and consumer? If not, how are the boundaries between these identities negotiated? How would you describe levels of participation among the intended audience members? What is the balance of power between the producers and intended audience?

Storyline

What is the main story (or stories) being told by this medium?
What stories are being told directly? What stories are being told indirectly?

Who are the main characters? Describe each in detail. How do they talk, live, work, dress, etc.?

How do they establish, maintain, or end their relationships with others?

With whom, when and how do they interact? What do they talk about?

Is their identity made clear or left open to interpretation?

How essential is each character to the story?

How do the storylines and characters evolve from beginning to end?

Social narratives

What ideologies are directly or indirectly represented in the story lines?

How do all of the elements described above work together to maintain or challenge social relationships, values, beliefs, attitudes, and behaviors?

How do the storylines fit into the social structures and historical contexts of a community?

What elements of the medium might make receivers (viewers, readers, participants) feel comfortable or uncomfortable? Why and how?

How does this medium fit into processes of localization and/or globalization?

What do the elements of this medium convey about language in society (policy, attitudes toward language varieties, speakers, etc.)?

How do the stories relate to similar stories presented in other media?

The application of CMA to media requires students to discuss what they see in public spaces, allowing for some emotional

distance if necessary. CMA encourages, but does not force students to share their personal experiences. For example, when we talk about linguistic discrimination as applied to characters on a screen, a productive conversation can remain centered on fictional characters. More often than not, students add their own experiences to the discussion, but no one is forced to back up their opinions with personal and potentially traumatic experiences.

Classroom activities involving CMA can follow three main approaches: 1) media samples can be selected according to their focus on a particular theme or relevant topic such as privacy, food and nutrition, healthcare, education, etc.; 2) media samples can focus on specific modalities such as tweets, blogs, websites, PowerPoint presentations, TED talks, etc.; 3) media samples can focus on student-generated topics such as music, gaming, arts, science, history, sports, politics, students' rights, etc. Instructors should take time to model the analytical process with various sources to illustrate the flexibility of the framework, as some domains and questions are more relevant to certain media than others. Examples should include print sources (advertisements, newspapers, magazines), video/audio (films, radio, music, television), digital media (websites, texting, games, social media, apps), and mediascapes (schools, neighborhoods, tourist sites, retail spaces, etc.). Teachers know their classrooms best and can introduce CMA with sources that are appropriate and engaging for their students.

CMA in the classroom

Who, where, when, and how?

As mentioned earlier, confronting linguisticism with CMA has proven to be a sound approach to talking about language attitudes and discrimination in classes with students from varied cultural, linguistic, and socioeconomic backgrounds. Using media as the foci of discussions allows students to talk about diverse opinions that circulate in public discourse without having to necessarily divulge their personal experiences. I use CMA in

the following undergraduate courses: Language, Culture, and Social Interaction; Gender Roles in Communication; Introduction to Teaching English as a Second Language; and, Introduction to Applied Linguistics. Students typically range in age from 18- 26 and have had little to no experience with critical media literacy in their academic experiences. For this reason, CMA is introduced about halfway into the semester, and I provide as many examples as I can model before asking them to conduct their own analysis. The nature of CMA requires teachers to make decisions about the kinds of media to examine based on the needs of current students, sociopolitical climates, and access to media sources. Moreover, for analyses and discussions to be meaningful, teachers must think about how to introduce the framework, choose appropriate material to analyze, and encourage debate and discussion of observable data.

Step 1: Introducing the framework

Before asking students to collect media on their own and to apply the CMA framework, I present several examples in class and ask students to respond in small groups to the following preliminary questions:

- 1) What cultural and linguistic knowledge is necessary to understand the message(s)?
- 2) Whose voices are most powerful, invisible, or moderated?
- 3) What language varieties are represented? How would you classify these representations?
- 4) How are language learners and language learning portrayed?
- 5) How is bilingualism or multilingualism conceptualized?

After these general discussions, I lead students through a more detailed CMA referring to the list of questions from Table 1 and adapt this list depending on the media source, the experience of the students, and the emerging social issues. It is important to emphasize a detailed textual analysis as an *objective* description of media. Ensuing interpretations and discussions of storylines

and social narratives must be based on what is actually there, not what is assumed before looking closely at the data. For students, I frame this difference as “what we see” and “what we think.” This is not to say, however, that interpretations should not vary. Productive discussions arise most often when students voice different interpretations of the same data.

Step 2: Choosing media for exploring linguisticism

To examine linguisticism in educational settings, I ask students to collect media from various sources in three categories: school, community, and public/mass media. I will briefly describe the categories here and share examples from each. First, school media include posters and artwork displayed on classroom walls, in hallways and other spaces, handouts and worksheets, textbooks, classroom reading materials, school newspapers and other publications, letters and announcements, school and school district websites, blogs, and Facebook pages. One example shared in class was a printed worksheet for a math class for 11-year old students. The page consists of a cartoon drawing of a boy, wearing a baseball cap, a t-shirt that says “team manager,” and smiling with his arms raised high in the air. Surrounding this figure are football-shaped icons in which the students are supposed to write their answers to math story problems described on the top half of the page. The title is “Football Gear” and vocabulary needed for understanding the problems includes: equipment manager, locker room manager, road game, adhesive tape, knee pads, shoulder pads, duffel bag, mud cleats, rubber-soled shoes, helmet, jerseys. This objective examination reveals what we can see (modality, text) as well as the theme of the sport of American football (storyline). Discussion can then focus on issues of production/consumption and social narratives. What do the publishers of this resource assume about their student audiences? How much room do they leave for diverse interpretations and responses? In a larger social context, why does an assignment about math rely so heavily on cultural knowledge about one specific sport? Are there students who will have an advantage or disadvantage for this assignment? In addition, my students look at school media to see how

language learning and linguistic diversity are represented. They find media about school language programs, cultural clubs, international celebrations or festivities, and examine texts that characterize bilingualism and language learners. They analyze language and modalities for sharing school information (letters, announcements, websites) in terms of accessibility to families who are not native speakers of English.

Community media addressing language issues include newspaper stories about language programs, multilingual signage, public library resources, media of neighborhood businesses, clubs, organizations, tourist sites and public spaces. Advanced students have looked through newspaper coverage of ESL programs in local schools with me, finding revealing patterns in textual analyses, storylines, and social narratives. Common features include the absence of language learners' voices, reporting styles that frame immigrants as charity cases in need of help, and semantic choices that metaphorically present English language programs and learners as parasites to the school system (using too many resources) or saboteurs (lowering test scores). Another relevant and provocative example from the community centers on a local food establishment that put a sign in the window that read "This is America. When ordering 'Speak English'." A second sign read, "I'm as mad as hell! I want my country back." Students consider the format, placement, language, and visual elements of these signs within the specific neighborhood and the sociocultural history of the area. These images lead to thoughtful classroom discussions of discriminatory practices in publicly and privately owned spaces. In this same category, we can place the advertisement for the cleaning company mentioned earlier. A more detailed CMA can require students to study the language of the entire advertisement, the visual elements including race, age and gender, and the social climate in which "We Speak English" can be considered as a marker of credibility, comfort, and trust.

Another example of linguisticism comes from mass mediated images of accented speech. Students respond eagerly to questions about characters that they see on screens (cinema, television, and digital devices), and have little trouble finding examples of fictional characters in popular media who speak with accents that

mark them as non-native speakers of English. In small groups, I ask students to recall characters from their own viewing experiences and then objectively describe their speech patterns, interactions, physical appearance, social role and status, profession, relation to other characters, and agency in the storyline. Although as a class we come up with a wide range of representations, evidence of linguisticism still emerges, even in seemingly positive portrayals of a character. Accent is a powerful device in the creation of fictional characters, and those who sound as if they are English language learners in U.S. popular media often play supporting roles and comic relief. They occupy a space that makes viewers comfortable, which in some cases renders them as naïve, child-like, linguistically deficient, and less ambitious than other characters (for detailed descriptions of analyses and discussions, see Chamberlin-Quinlisk, 2003; 2012b). Classroom discussions of these mass-mediated images are particularly productive for several reasons: students find common interests when brainstorming for their lists of characters; they can talk about stereotypical representations of people and groups without having to disclose personal experiences; they are often surprised to uncover linguisticism in what they considered to be a positive representation; and, they can make useful connections to social narratives about language learners, language policy, and multilingualism in their local communities.

Step 3: Facilitating student engagement, discussion, and continued inquiry

For each of the three categories of media described above, activities can be carried out with a whole class, in small groups, individually, or in combinations of the three. Specific activities and discussions will be dictated by the type of media that is analyzed, however, the following guidelines can help to facilitate student engagement, productive discussion, and continued paths of inquiry.

1. Using the “Domains of CMA” as your guide, model CMA as a whole class activity several times, taking care

to show multiple interpretations of linguistic and visual elements. Advertisements (magazine pages or billboards) are a great place to start as the language and imagery are typically minimal, yet rich with meaning.

2. Ask students to make a list of the types of media they encounter on a daily basis. What do they view for entertainment? What media do they use for academic or professional purposes? What do they receive in the mail (snail mail and electronic)? Use this to show students how pervasive media can be in our lives.
3. Ask students how media impact public opinions, consumer behaviors, political beliefs? Why is it important to critically examine the media around us? Use this discussion to validate the value of CMA.
4. Share the Domains of CMA selectively with students. Highlight questions that best suit their abilities.
5. Emphasize the difference between objective and subjective analysis. First, students should know how to gather objective data about media (what we see). Next, they can interpret that data through the lens of social justice education in order to explore social narratives (what we think).
6. Remind students of key terms (such as linguisticism) as they begin to uncover invisible ideologies and biases.
7. Always encourage students to think about alternatives: alternative interpretations *and* alternative media. For example, after discussing a negative portrayal of a non-native speaker of English, ask the students to describe what a positive portrayal would look like.
8. Integrate CMA, even in small ways, into your curriculum to foster continued critical inquiry. For example, when introducing a new topic, such as “bilingualism,” ask students to bring in a media artifact or take a photo of something that represents the term in public discourse. Or begin a class by looking at current headlines from newspaper articles about the class topic or related issues.

Conclusion

It is all too easy to find evidence of linguisticism in media from schools, communities, and public spaces. As pedagogical tools, these media are a rich source for analysis and discussion when explored through a critical lens that includes examination of modalities, production and consumption, texts, storylines, and social narratives. However, CMA must only be seen as the first step. We must leave room for students to interpret images and texts through individual and social perspectives that challenge our own interpretations, and we must encourage them to seek out alternative images and texts that promote inclusion, respect, and dignity. Critical multimodal analysis can help students to see what is there, to reflect on what it means, and to envision their future roles as socially-responsive educators.

Bibliography

- ALIM, H.S., IBRAHIM, A. & PENNYCOOK, A. (eds.), *Global linguistic flows; Hip hop cultures, youth identities, and the politics of language*, New York: Routledge, 2009.
- CANAGARAJAH, S. A., *Reclaiming the local in language policy and practice*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005.
- CHAMBERLIN-QUINLISK, C. R., "Media literacy in the ESL/EFL classroom: Reading cultural images and stories", *TESOL Journal*, 12, 2003, pp. 35-40.
- CHAMBERLIN-QUINLISK, C. R., "Media education in TESOL: Navigating our screen-saturated worlds", *TESOL Quarterly*, 46, 2012a, pp. 152-164.
- CHAMBERLIN-QUINLISK, C., "Critical media analysis in teacher education: exploring language-learners' identity through mediated images of a non-native speaker of English", *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada*, 29, 2012b, pp. 42-57.
- DAVIES, A., *The native speaker: Myth and reality* (2nd ed.), Clevedon, England: Multilingual Matters, 2003.
- FAEZ, F., "Are you a native speaker of English? Moving beyond simplistic dichotomy", *Critical Inquiry in Language Studies*, 8, 2011, pp. 378-399.
- FAIRCLOUGH, N., *Media discourse*, New York: Bloomsbury, 2010.
- GRIZZLE, A. & CALVO, M.C.T. (eds.), *Media and information literacy: Policy and strategy guidelines*, Paris: UNESCO, 2013.
- HOBBS, R., & JENSEN, A., "The past, present, and future of media literacy education", *Journal of Media Literacy Education*, 1, 2009, pp. 1-11.
- KRESS, G., *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*, New York: Routledge, 2010.
- KUBOTA R. & LIN, A. (eds.), "Race and TESOL" [special topic issue], *TESOL Quarterly*, 40, 2006.

- KUBOTA, R. & LIN. A. (eds.), *Race, culture, and identities in second language education: Exploring critically engaged practice*, New York: Routledge, 2009.
- LEWIS, J. & JHALLY, S., "The struggle over media literacy", *Journal of Communication*, 48, 1998, pp. 109-120.
- LIU, J., "Nonnative English speaking professionals in TESOL," *TESOL Quarterly*, 33, 1999, pp. 85-102.
- LIPPI-GREEN, R., *English with an accent: Language, ideology, and discrimination in the United States*, New York: Routledge, 2012.
- Mapping of media literacy practices and actions in EU-28*, European Audiovisual Observatory, Strasbourg, France, 2016.
- MILLS, K.A., *Literacy theories for the digital age: Social, critical, multimodal, spatial, material and sensory lenses*, Bristol, UK: Multilingual Matters, 2016.
- MOTHA, S., "Racializing ESOL teacher identities in US K-12 public schools", *TESOL Quarterly*, 40, 2006, pp. 495-518.
- NOWAK, A., ABEL, S. & ROSS, K., *Rethinking media education: Critical pedagogy and identity politics*, Cresskill, NJ: Hampton Press, 2007.
- PENNYCOOK, A., *Language as a local practice*, New York: Routledge, 2010.
- PHILLIPSON, R., *Linguistic imperialism*, Oxford: Oxford University Press, 1992.
- PHILLIPSON, R., *Linguistic imperialism continued*, New York: Routledge, 2009.
- RAMANATHAN, V., *The English-vernacular divide: Postcolonial language politics and practice*, Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2005.
- SCHARRER, E., "Making a case for media literacy in the curriculum: Outcomes and assessment", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46, 2002, pp. 2-6.
- SHOHAMY, E. & GORTER, D (eds.), *Linguistic landscape: Expanding the scenery*, New York: Routledge, 2009.

SKUTNABB-KANGAS, T., "Multilingualism and the education of minority children", in T. Skutnabb-Kangas & J. Cummins (eds.), *Minority education: from shame to struggle*, Philadelphia: Multilingual Matters, 1988, pp. 9-44.

University Colleges of Teacher Education: Multilingual Students/Multilingual Teachers?

Ursula MAURIČ

University College of Teacher Education Vienna¹

Gabriele KHAN-SVIK

University College of Teacher Education Carinthia,
Viktor Frankl University College, Austria

SUMMARY: This paper reports on the findings of an investigation that explored the language profiles of two Austrian university colleges of teacher education, both with a specific socio-linguistic context. The research interest was to investigate the linguistic resources of pre-service teachers as well as teacher educators, their subjective experience and expectations regarding the role of multilingualism within both institutions of teacher training and in school. The participants of the quantitative survey carried out in winter 2014 were 1 113 pre-service teachers and 114 teacher educators at both institutions. In addition, group interviews were carried out with 72 pre-service teachers between March 2015 and June 2016. While a majority of the pre-service teachers and teacher educators at both university colleges were convinced that bi- or multilingualism is a clear asset for the teaching profession, 80% of the bilingual and multilingual pre-service teachers did not feel that they were supported in professionalizing their respective first languages.

RÉSUMÉ : Cet article présente les résultats d'une étude sur les profils linguistiques de futurs enseignants formés dans deux écoles

supérieures de formation des enseignants, situées dans des contextes sociolinguistique particuliers en Autriche. L'objectif de l'étude était d'analyser la situation, le potentiel et les attentes des futurs enseignants multilingues et de leurs enseignants à l'université en ce qui concerne le rôle du multilinguisme dans les deux écoles supérieures d'une part et à l'école primaire d'autre part. Pendant l'hiver 2014, une enquête quantitative fut menée, à laquelle prirent part 1 113 futurs enseignants et 114 formateurs d'enseignants des deux écoles supérieures. En outre, des entretiens de groupe furent réalisés avec 72 futurs enseignants entre mars 2015 et juin 2016. Tandis qu'une majorité des futurs enseignants et formateurs d'enseignants des deux écoles supérieures était convaincue que bi- et multilinguisme constituent un enrichissement et une nécessité pour la profession enseignante, 80 % des futurs enseignants bilingues et multilingues ne se sentaient pas suffisamment soutenus dans la professionnalisation de leurs premières langues respectives.

Introduction

Since linguistic-cultural heterogeneity is the rule in many schools, educational policy discussions concentrate on the corresponding challenges and opportunities at schools (Stiller & Zeoli, 2010: 338). In Austria, political patterns of a nation state together with a monolingual construct of society have led to the rejection of multilingualism even though since the 1960s international research projects have shown the advantages of bilingualism for a person's development (Herzog-Punzenberger, 2017: 3). Due to an OECD thematic review on migrant education (2009), PIRLS (Salchegger *et al.*, 2017) and PISA (Salchegger *et al.*, 2016) the Austrian school system has devoted attention to the fact of an increasing multilingual society.

In the academic year 2016/2017, 25.3% of students in Austrian schools used a language other than German in order to communicate with their peers and families in everyday life (Statistik Austria, 2017). During the last years several support structures were called into life in the Austrian educational system in order to answer to the situation of linguistic diversity in classrooms. The target of these structures was to make use of

existing language resources. Also, they should add to an increase of educational opportunities of multilingual students. Especially the second target is gradually showing results. However, while more and more students with another home language than German have access to tertiary education, a high percentage of these students do not get the opportunity to develop their second (or first) language during school education in such a way that they could make use of it for their future professions (Herzog-Punzenberger, 2017 : 12 f).

(A few) Studies on multilingual in-service teachers (in a monolingual school system)

While there are already many research findings on multilingual pupils in German-speaking countries, the research situation regarding teachers is rather poor². There are some findings on teachers with a migration background (e.g. Georgi, 2013 ; Karakaşoğlu, Wojciechowicz & Gruhn, 2013 ; Lengyel & Rosen, 2015 ; Stiller & Zeoli, 2010), but only a few studies on multilingual teachers, both in German-speaking and in European contexts –regardless of whether they are migrants or members of linguistic minorities. Particularly rare are studies on multilingual pre-service teachers.

Safford & Kelly's study investigated how multilingual pre-service teachers could apply their expertise to pedagogical practice. Student teachers often described the “monolingual mindset” of monolingual teachers and stated that their practice instructors had little interest in their expertise:

The students did not have institutional opportunities to consider their language resources in terms of their professional development and as a result tended to marginalise their expertise as limited, playing a ‘translator’ role in home-school communication. [...] In this process, as students strive to acquire and perform the norms of being a mainstream teacher, community multilingualism becomes pedagogically irrelevant; to be a knowledgeable cultural

mediator in this context would appear to be incompatible with the professional model. (Safford & Kelly, 2010: 410)

The case of a bilingual student described by Coleman shows that this ignorance, which is typical of “English-medium teacher education” (and this probably also applies to German-medium teacher education), leads not only to personal failure experiences, but also to an increased dropout (Coleman, 2016: 142). Moreover, she reports that bilingualism is not understood as a resource for study (Coleman, 2014: 35). Van der Walt points out that universities as well as schools are bound to the national education system, “...to national states and, therefore, not only to (a) national language(s) but, as academic institutions, to the particular standard of such (a) language(s)” (Van der Walt, 2013: 19). This language is not only the medium of teaching and learning while studying, which could be a complication if there are language difficulties. Moreover, it is, in contrast to other university students, the additional future task of pre-service teachers to teach this language to their pupils. Döll & Knappik identify a dilemma for teacher educators in relation to so-called migrant Others (or indigenous multilingual students):

The dilemma is that teachers as employees of an institution that grants the authority to teach have to safeguard that, during their course of studies, students in pre-service teacher education acquire all necessary skills to later teach and support their pupils appropriately. It is likely that a high degree of language proficiency in the language of instruction is essential for this task, perhaps even crucial. (Döll & Knappik, 2015: 199)

Interest of research

The research was carried out on the basis of the assumption that increasing multilingualism in society is mirrored by an increasing number of multilingual pre-service teachers at both university colleges of teacher education (Vienna and Carinthia) and that their linguistic competence is neither visible nor used at these institutions in a proper way. Consequently, making visible this existing multilingualism might open up new opportunities for educational action. Therefore, the key research questions are as follows:

1. What linguistic resources do pre-service teachers and teacher educators at the University Colleges of Teacher Education (UCTE) of Carinthia and Vienna have?
2. How do pre-service teachers experience their own multilingualism at these two institutions?
3. How can existing linguistic resources be used with regard to the future work in schools that are characterized by tremendous diversity.

Thus the focus has been put on a subjective experience with multilingualism in general, on the experience with multilingualism at the respective institutions of teacher training and finally on the experience with multilingualism in school practice. The term ‘multilingualism’ is understood as *having grown up or growing up with two or more languages*. Only in the case of Carinthia it is more appropriate to use the term ‘bilingualism’ for the Slovene/German minority context.

The decision to involve the UCTEs of Vienna and Carinthia was strongly influenced by the fact that both institutions have a long tradition and leading position in pre- and in-service training and research in the field of intercultural learning and multilingual classrooms in Austria. But they differ significantly in terms of their respective linguistic and cultural contexts. The UCTE Vienna trains future teachers for schools where about half of the pupils –in one form or another– have a migration background, whereas the UCTE Carinthia trains, among others, future

teachers for bilingual minority schools (Slovene/German). Despite these different focuses, pre-service teachers in both regions are nowadays confronted with an increasing number of multilingual students during their practical experience at school.

Basic demographic data

While Vienna has been a hotspot for migration since the early 1970s, Carinthia has lower migration rates, but a Slovene-speaking heritage language minority. In numbers: 42.8% of Vienna's inhabitants have a migration background, but only 12.4% in Carinthia. The actual number of Slovene-speaking inhabitants is unknown and is currently being heavily discussed, because the last census dates from 2001 (at that time 12 544 members of the minority were counted, 88.6% of them born in Austria) (Statistik Austria, 2007). Accordingly, the proportions in schools in 2016 were as follows: 51.2% of Viennese pupils and 14.7% of Carinthian pupils had a home language other than German (Statistik Austria, 2017).

At the UCTE Vienna 19.6% of the pre-service teachers (n total=841) stated that they had grown up with two or more languages, in Carinthia 14.9% (n total=269). Compared with this, a share of 1.3% of teacher educators in Vienna and 5.9% in Carinthia come from bi- and multilingual families. Asked about their home languages, the Viennese pre-service teachers named 35 languages and the pre-service teachers from Carinthia 10.

Methods

Data collection

In a mixed-method approach, questionnaires were handed out to both pre-service teachers and teacher educators at the two institutions, and group interviews were carried out with pre-service teachers. The survey of pre-service teachers from the first and fifth terms at the UCTEs in Vienna and Carinthia took place in October 2014. In order to reach as many people as possible, the questionnaires (paper & pencil) were distributed by project staff members in courses, especially lectures (n=1113).

In addition, questionnaires were sent to the teacher educators in 2015 (return n=114). The questions focused on the experience and the benefits of one's own multi-/bilingualism in the three systems *I—university college—school*, the systems that are currently relevant for the respondents. They covered the following topics: home language use, language skills in the first language, bi- or multilingualism as a resource in everyday life, in studying and in future work as a teacher, experiences with bi- or multilingual pupils. Teacher educators were also asked about home language usage, the use of their language skills in teaching and beyond, and the value of multilingualism for the school.

The questionnaires included some closed and many open questions, which should open up the possibility of getting more differentiated and insightful answers. The evaluation of the data was predominantly descriptive.

In addition, 10 group interviews were carried out with 72 pre-service teachers. The interviewees were mono-, bi- and multilingual pre-service teachers from the fourth, fifth and sixth terms as well as those who were, at that time, in their induction period. The group interviews were preceded by a mental-centering activity. For this purpose a special tool was created, based on the PRO-Active Role Analysis, which usually is used in the context of systemic consulting. *PRO* stands for Person, Role and Organization (Filbert, 2004: 156). The interviewees were asked to visually depict their biographical experience of multilingualism within the three systems that are relevant for their professional development as future teachers: *I—university college—school*.

The interview guide included questions such as: How do you experience multilingualism at the university college? What would be your vision of the university college of teacher education in 2050 in this regard? Do you feel well prepared for teaching in multilingual classrooms? What should be optimized within the system of pre-service teacher training? What should be changed? Did your handling of your own multilingualism change during your studies? What are your expectations regarding the use of your multilingualism in your future work at school? (To make sure that all the interviews proceeded the same way key questions were written on moderation cards and step by

step fixed within a schema of the three relevant systems on a pin board.)

Results

In the following, some results of the survey will be presented, being complemented by findings of the group interviews.

Training experience at the university colleges with the focus on teaching practice

The survey

The survey showed that nearly all pre-service teachers at the end of their studies had to teach pupils with another home language than German (Vienna: 99.4%, Carinthia: 95.6%). They were confronted with children who spoke 55 languages (incl. German and English) in Vienna, pre-service teachers in Carinthia had 36 languages (incl. German, English and Slovene) in their classes. This means that almost every school has a multilingual student body. Accordingly, trainees and teacher educators at both UCTEs were convinced that bi- or multilingualism is a clear asset for the teaching profession.

However, 80% of the multilingual pre-service teachers did not feel that they were supported in professionalizing their respective first languages. More than two thirds of multilingual pre-service teachers at the UCTE of Vienna indicated that they do not make use of their heritage language during their studies. This is true only for less than half of their peers in Carinthia, which is related to the fact that bilingual pre-service teachers in Carinthia are being prepared for teaching in bilingual schools. The Slovene language is a working language during this course.

At the same time 63.8% of multilingual Viennese pre-service teachers and 90.0% of pre-service teachers at the Carinthian UCTE (most of the bilinguals are doing the course for bilingual primary teachers) have made use of their own language skills during their school practice. The analysis of open-end questions shows that almost a third in Vienna and one fifth in Carinthia

apply their first language in the classroom (without specifying this in more detail) and in bilingual lessons (7%-11%). A third of the pre-service teachers in Carinthia claim that they were able to improve their pupils' communication skills and support their language acquisition (see Fig. 1) by having home language (informal) conversations, translating difficult terms, and by explaining language structures using their own inter-language competence. Other areas mentioned were: explaining exercises, communicating with bilingual parents, improving teacher-student relationship and resolving conflicts/enforcing discipline.

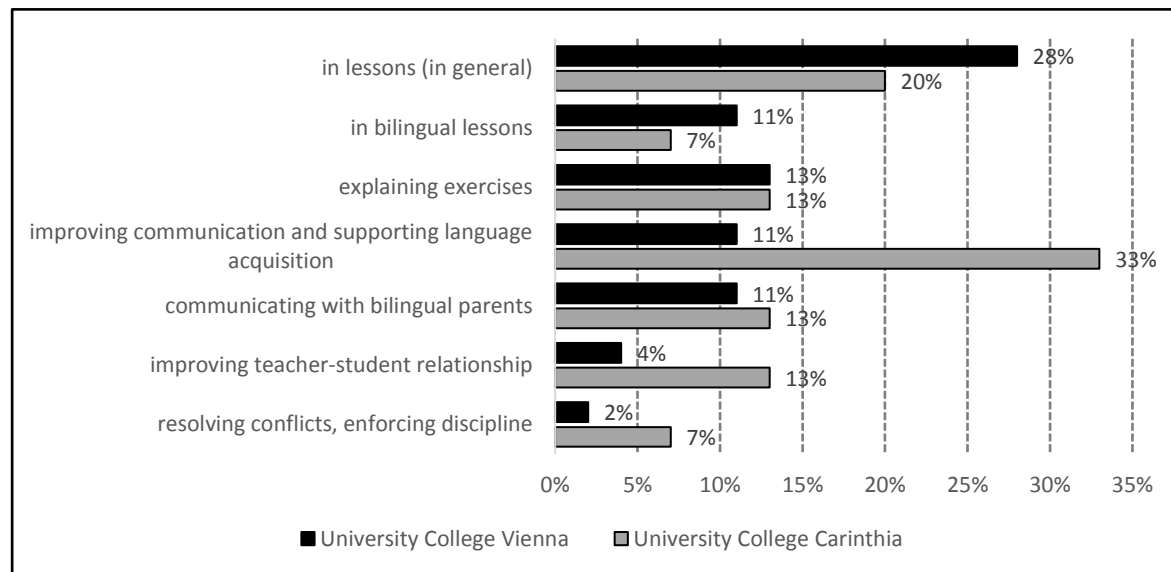


Figure 1 – How pre-service teachers use their own first language in school practice – (multiple response, n=61, multi-/bilingual pre-service teachers, 5th term)

The interviews

Still, some of the pre-service teachers are hesitant to use their first (or second) language in class, being uncertain whether this is required or even allowed. To develop multilingual competences and acquire theoretical knowledge students use their leisure time, even though very specific issues such as bilingual literacy would be essential topics for all pre-service teachers to be integrated into teacher training. Very often during their school practice they observe how teachers are overburdened in the face of linguistic diversity in the classroom. Statements with respect to multilingualism are often contradictory in different schools or institutions. While teacher educators at the university colleges are encouraging their students to make use of their multilingualism when teaching, teachers and practice tutors often express the view that German should be the only language at school both in class and during break time. At the same time, others feel encouraged by situations where their home language could help them to get in contact with a child or to motivate students to make use of their languages for learning.

Pre-service teachers' wishes and proposals for change

The survey

Most of the students wish an increased visibility of multilingualism at UCTEs (73% in Vienna and 70% in Carinthia), in detail they propose: multilingual lessons (45%), multilingual information materials and homepages (29%-39%), multilingual staff (24%-33%) and multilingual signage (19%-30%; see Fig. 2). In both locations English is mentioned by about 79% of the students; in Vienna Turkish (followed by other migrant languages) is suggested by about 31% of the students, in Carinthia Italian and Slovenian by 48% each (n=688).

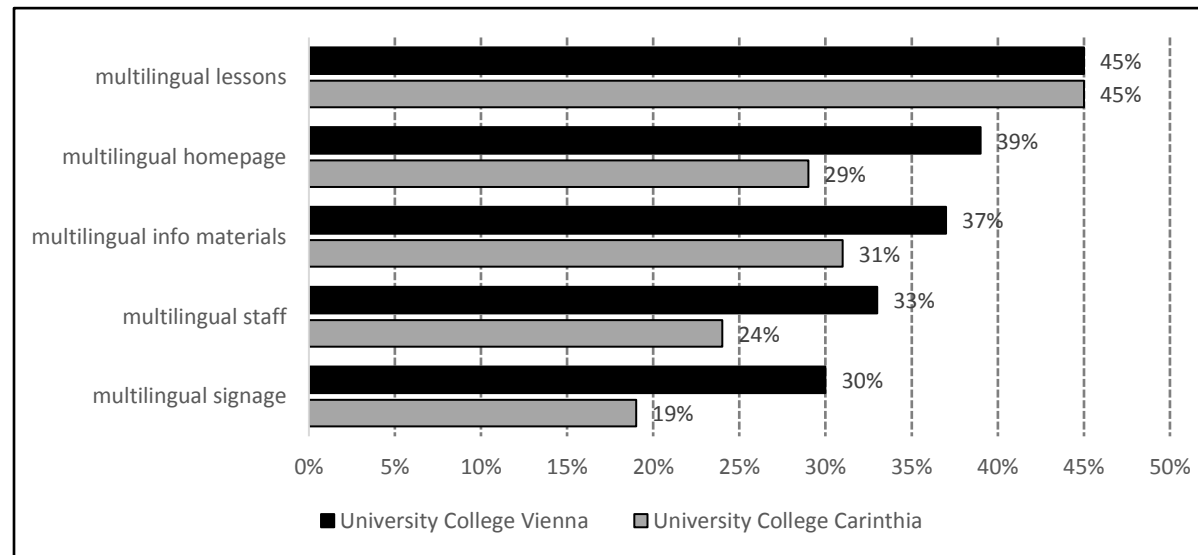


Figure 2 – Multilingualism should become more visible at the University Colleges, (multiple response, n=1080, multi-/bilingual pre-service teachers, 1st & 5th term)

The interviews

At both institutions both organizational and content aspects of the courses were addressed by the pre-service teachers. Organizational suggestions focused on the following areas in particular: Courses on the topics of language education, multilingualism and intercultural learning should be offered to all students, regardless of their specific fields of study. The same is accordingly demanded for the subject area of German as a second or foreign language. Systematic practice of their home languages as an integral part of their training should be offered and a range of grammar books for these languages should be provided by the libraries at the colleges. Additionally, the topic of multilingualism should be an integral part of the curriculum for all in-service teachers, and basic information on the Slovene-speaking indigenous minority and the linguistic situation in Carinthia (history, intercultural competence, basic language skills or knowledge of some language structures) should be compulsory for all students at the UCTE of Carinthia, ideally at the beginning of their studies.

The interviewees also made a number of suggestions concerning the content of the courses offered: The training should reflect the multilingual realities of life in the schools and, as a result, offer practical and feasible teaching suggestions. Furthermore, systematic consideration of multilingual aspects in all subjects of teacher training would be desirable. Likewise, the resources of bilingual and/or multilingual students should be actively included in courses. They should be seen as a productive asset, and linguistic diversity should be valued openly. This could be actively enhanced by recruiting more multilingual teachers or multilingual college staff in general.

As far as school practice is concerned, many pre-service teachers called for compulsory further education for school practice teachers, in order to inform them about up-to-date methodology for a multilingual teaching context and about the latest findings of linguistic research. With regard to attitudes towards multilingualism, it seems to be of particular importance to pre-service teachers that their institutions see multilingualism as an advantage rather than a problem. One of their major

concerns seems to be the dissolution of the paradigm that multilingualism is a problem in general and an obstacle to learning or acquiring German properly. Appreciation should also be shown here in supposedly small matters: For example, names of bilingual or multilingual students should be pronounced and written correctly. As far as the appearance of their college is concerned, in Carinthia many bilingual students demanded more visible bilingual signage and a homepage where the languages German and Slovene appear on an equal footing.

Discussion and Implications

Hereafter, some findings relating to the research questions will be discussed very briefly.

The percentage of multilingual pre-service teachers at the UCTE of Vienna mirrors the current composition of a migrant society (ca 20%). In Carinthia their peers are mainly part of the Slovene-speaking minority (ca 15%). In both UCTEs there are only a few bi-/multilingual teacher educators. Quantitative imbalance between pupils (ca 51%) and pre-service teachers as well as between pre-service teachers and teacher educators in Vienna corresponds to the conclusion given by Safford & Kelly that institutional interest in multilingualism is still missing (Safford & Kelly, 2010: 402). In Carinthia pre-service training of bilingual teachers is prescribed by law. That is why the percentages of pupils and pre-service teachers more or less correspond there.

Both UCTE(s) differ significantly in terms of their respective linguistic and cultural contexts, but it can be stated that multilingual resources of pre-service teachers are not really seen as a resource for study (*cf.* Coleman, 2014), only bilingualism partly in Carinthia. Interviewees made a range of proposals for improvement and called for more integration of multilingualism into their training.

Interviewees reported on making use of their home languages during their practical experience at schools (*cf.* Ogris, 2016), but similar to the findings of Safford & Kelly (2010: 410) and Coleman (2016) they are confronted with limitations. What is

interesting is that in Vienna the expectations of multilingual pre-service teachers regarding the use of their own multilingual skills are certainly supported by some of the teacher educators. However, in the eyes of the pre-service teachers, bi- or multilingualism mostly remains abstract or theoretical in the course of study and the question of how to really make use of one's own linguistic and/or cultural skills in class remains unanswered.

There are some differences between the two UCTEs, which can ultimately be attributed to the different legal situations, as bilingual students in Carinthia have more opportunities because of the legal framework. However, migrant students in Carinthia have the same problems as their colleagues in Vienna. A sobering notion is that in migration contexts schools and pre-service teacher training still show a 'monolingual habitus' (Herzog-Punzenberger, 2017: 3), more than 20 years after the findings of Gogolin (1994). Although there are possibilities, little has changed! What has become clear through the research project is once again that much more attention needs to be paid to this topic in the future, both in pre- and in-service education, and clearly in the field of research, too.

NOTES

1 The study “Language Profiles of the University Colleges of Carinthia and Vienna” was a joint project of the two University Colleges, financially supported by the Austrian Ministry of Education. Project team: Ferdinand Stefan (overall management), Isabel Amberg, Elisabeth Furch, Rebecca Janker, Gabriele Khan-Svik, Benedikt Lernhart and Ursula Maurič.

2 The research situation outside of Europe is more alive – e.g. Catalano & Hamann, 2016; Tandon *et al.*, 2017; Rodriguez, 2007; Szecsi, Szilagui & Giambo, 2015.

Bibliography

- CATALANO, Teresa & HAMANN, Edmund T., « Multilingual pedagogies and pre-service teachers: Implementing 'language as a resource' orientations in teacher education programs », *Bilingual Research Journal*, n° 39, mars/avril 2016, pp. 263-278.
- COLEMAN, Jacqueline, « Realising the pedagogical potential of multilingual pre-service primary teachers », *Exchanges: the Warwick Research Journal*, n° 2, janvier 2014, pp. 35-52.
- COLEMAN, Jacqueline, « 'There's too much to explain': On being a bilingual pre-service teacher in a monolingual teacher education institution », *Australian Journal of Teacher Education*, n° 41, juillet 2016, pp. 132-145.
- DÖLL, Marion & KNAPPIK, Magdalena, « Institutional mechanism of inclusion and exclusion in Austrian pre-service teacher education », *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 21, février 2015, pp. 185-204.
- FILBERT, Wolfgang, « Die Pro-aktive Rollenanalyse », *Coaching Tools*, études réunies par Christopher Rauen, Bonn: Manager Seminare, 2004, pp. 156-162.
- GEORGI, Viola Beatrix, « Empirische Forschung zu Lehrenden mit Migrationshintergrund, minority teachers und teachers of color », *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*, études réunies par Karin Bräu, Viola Beatrix Georgi, Yasemin Karakaşoğlu & Carolin Rotter, Münster: Waxmann, 2013, pp. 85-103.
- GOGOLIN, Ingrid, *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Münster & New York: Waxmann, 1994.
- HERZOG-PUNZENBERGER, Barbara, « Policy Brief #2. Die Vielfalt der Familiensprachen », *Migration und Mehrsprachigkeit. Die Vielfalt an Österreichs Schulen. Bildungspolitische Maßnahmenvorschläge*, études réunies par Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien *et al.*: Vienne, 2017, <http://paedpsych.jku.at/index.php/mime> [23.12.2017].

KARAKAŞOĞLU, Yasemin, WOJCIECHOWICZ, Anna & GRUHN, Mirja, « Zum Stellenwert von Lehrerinnen und Lehrern mit Migrationshintergrund im Rahmen interkultureller Schulentwicklungsprozesse », *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*, études réunies par Karin Bräu, Viola Beatrix Georgi, Yasemin Karakaşoğlu & Carolin Rotter, Münster: Waxmann, 2013, pp. 69-83.

LENGYEL, Dorit & ROSEN, Lisa, « Minority teachers in different educational contexts: Introduction », *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 21, février 2015, pp. 153-160.

OECD, *Thematic Review on Migrant Education: Country Background Report for Austria*, 2009.
<http://www.oecd.org/education/innovation-education/42485003.pdf>
[16.12.2017].

OGRIS, Katharina, « Empfehlungen von Studierenden mit anderer Erstsprache als Deutsch für den Umgang mit Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern ohne Deutschkenntnisse », *Erziehung & Unterricht*, n° 166, septembre et octobre 2016, pp. 857-868.

RODRÍGUEZ, Alma Dolores, « Prospective Bilingual Teachers' Perceptions of the Importance of their Heritage Language », *Heritage Language Journal*, n° 5, janvier 2007, pp. 172-187.

SAFFORD, Kimberly & KELLY, Alison, « Linguistic capital of trainee teachers: knowledge worth having? », *Language and Education*, n° 24, mai 2010, pp. 401-414.

SALCHEGGER, Silvia, HÖLLER, Iris, PAREISS, Manuela & LINDEMANN, Romana, « Kompetenzentwicklung im Kontext familiärer Faktoren », *PIRLS 2016. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse*, études réunies par Christina Wallner-Paschon, Ursula Itzlinger-Bruneforth & Claudia Schreiner, Graz : Leykam, 2017, pp. 67-81.

SALCHEGGER, Silvia, WALLNER-PASCHON, Christina; SCHMICH, Juliane & HÖLLER, Iris, "Kompetenzentwicklung im Kontext individueller, schulischer und familiärer Faktoren", *PISA 2015, Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*, études réunies par Birgit Suchań & Simone Breit, Graz : Leykam, 2016, pp. 77-99.

SZECSI, Tunde, SZILAGYI, Janka & GIAMBO, Debra A., « Attitudes and Beliefs of Teacher Candidates Regarding Heritage Language Maintenance », *Heritage Language Journal*, n° 12, janvier 2015, pp. 75-99.

STATISTIK AUSTRIA, *Bevölkerung 2001 nach Umgangssprache, Staatsangehörigkeit und Geburtsland*, 2007, www.statistik.at [29.12.2017].

STATISTIK AUSTRIA, *Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2016/17*, 2017, www.statistik.at [23.12.2017].

STILLER, Edwin & ZEOLI, Antonietta P., « Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte – für einen ressourcenorientierten Perspektivwechsel in der Personalentwicklung », *DDS – Die Deutsche Schule*, n° 102, avril 2010, pp. 338-346.

TANDON, Madhavi, VIESCA, Kara Mitchell, HUESTON, Colin & MILBOURN, Tamara, « Perceptions of linguistically responsive teaching in teacher candidates/novice teachers », *Bilingual Research Journal*, n° 40, février 2017, pp. 154-168.

VAN DER WALT, Christa, *Multilingual higher education: beyond English medium orientations*, Bristol: Multilingual Matters, 2013.

**Dancing Between Tongues:
An Ethnographic Case Study of the Translocal
Literacies and Identities
of Southern New Jersey Oaxacan and
Poblano Families**

Madjiguene FALL
Rowan University, USA

SUMMARY: This paper reports on the first of a series of ethnographic case studies about the experiences of Mexican immigrants from Cowland (pseudonym), a rural city of southern New Jersey. The study explored how the translocal identity of four Oaxacan and Poblano families are manifested in their literacy practices. It also examined the opportunities and challenges born from their translocal identity, in the context of the post-2016 U.S. election era, characterized by contentious discourse around immigration along with heightened nationalistic tendencies in immigration policy. Using translocality, translanguaging, and raciolinguistics, the author found that, although sometimes beneficial, their translocal identities afford participants substantial challenges. The discussion centers around participants' perception of their experiences as members of the community in which they live, work, and educate their children. Study implications and recommendations for future research are presented.

RÉSUMÉ : Cet article présente la première d'une série d'études de cas ethnographiques à propos des expériences d'immigrants mexicains d'une ville rurale du sud du New Jersey. L'étude a examiné comment l'identité translocale de quatre familles mexicaines se manifeste dans leurs pratiques d'alphabétisation,

ainsi que les possibilités et défis nés de cette identité. Cette investigation se déroule aux États-Unis, dans une époque post-élection 2016, caractérisée par un discours polémique autour de l'immigration ainsi que des tendances nationalistes en matière de politique d'immigration. Utilisant la translocalité, le translinguisme et la raciolinguistique, l'auteur a constaté que, bien que parfois bénéfiques, leurs identités posent aux participants des défis considérables. La discussion tourne autour de la perception des participants envers leur expérience en tant que membres de la communauté dans laquelle ils vivent, travaillent et éduquent leurs enfants. Les implications de l'étude et des recommandations pour de futures recherches sont présentées.

Introduction

A society in which one language is dominant challenges the translocal nature of immigrants' literacies. When people move across geographical boundaries and encounter new languages, they create new forms of literacy. Translocality or people's movement across communities impacts the local (Mandaville, 1999) by creating global environments in which individuals utilize several languages, cultures, and forms of literacy. Immigrants evolve physically (relationships, use of two or more languages, books read, etc.) and mentally (perspectives of the world, metacognitive processes used in learning, etc.) in translocal spaces (Avila, 2007). In these spaces, ways of *doing* language from the host country blend with those from the natal country, through the process of *hybridization* (Gutiérrez, Baquedano-López, and Tejado, 1999). Immigrants thus become *translingualers* or those for whom translingualism is a way to *be*: complexly literate individuals, whose tongues dance between two or more nations, languages, cultures, and modes of communication; and who utilize a variety of norms and codes to respond to contexts and purposes (Canagarajah, 2013). Despite the outstanding benefits of translingualism in a global society, it also creates challenges in environments overshadowed by raciolinguistics (Flores & Rosa, 2015).

Raciolinguistics (Alim, 2016; Flores & Rosa, 2015) or the intersection of race, ethnicity, and language (Alim, Rickford,

& Ball, 2016), emerges from contemporary explanations of how language shapes our ideas about race in hyperracial times. It refutes postracial discourse which in contrast insists that race is irrelevant, although, as asserted by Alim (2016), “we are constantly oriented to race while at the same time denying the overwhelming evidence that shows... that American society is fundamentally structured by it” (p. 3). Flores and Rosa (2015) denounce *raciolinguistic ideologies* in American schools and classrooms, which identify racialized language-minoritized individuals as language deficient and linguistically deviant based on how society positions them rather than any objective factor related to their language use or true language ability.

In this study, I define literacy as New Literacies (Street, 2003), where practices such as reading, writing, drawing, singing, speaking, text messaging, signs and symbols in homes or elsewhere in an individual’s environment represent a part of a person’s literacy toolbox. Translocality, translanguaging, and raciolinguistics consider individuals’ sociocultural context as primordial to their identities and literacies; they allow to ground this work properly. The purpose of this study is to examine how the translocal identity of the Oaxacan and Poblano community of Cowland is manifested in their literacy practices and to analyze the opportunities and challenges afforded to them by their translocality.

Context and positionality of author

Professional development schools (PDS) are institutions formed through partnerships between university colleges of education and P-12 schools. Their goals are to prepare teacher candidates better, improve faculty development, increase student learning, and research aimed at enhancing practice. A Professor-In-Residence (PIR) is a university faculty assigned to a P-12 partner school and mediates PDS activities and oversees the PDS community. The participants’ children are English language learners in the Cowland City (pseudonym) school where I serve as PIR.

I am a naturalized U.S. citizen, a former teacher of English as a second language (ESL) and world cultures, and has worked with Hispanic immigrant families, as an elementary teacher and adult ESL teacher. My positionality will inherently denounce the discriminatory treatment of immigrants. However, I consciously and amply practiced reflexivity and revisited my analysis and interpretations. I also conducted check-ins with participants. Furthermore, I self-disclosed as an immigrant polyglot fluent in Spanish and familiar with several Hispanic cultures, and as a Black woman who is not of African American origins. I believe this disclosure played a critical role in participants' level of honesty when reflecting about non-Mexican racialized communities.

Methodology

This research is aimed at answering two questions: 1) How is the translocal identity of Oaxacan and Poblano families manifested in their literacy practices? 2) What are opportunities and challenges afforded to these families by their translocality? This ethnographic case study featured ethnography and case study methods to mitigate each methodology's limitations (Fusch, Fusch, & Ness, 2017). I identified four families (See appendix A) from Oaxaca and Puebla, the two states from where most Mexicans from Cowland migrated. I observed each family in their homes, interviewed the parents, and collected photographs. I also reviewed three parent's Facebook pages. Interviews and Facebook observations accounted for participants' social and cultural context (Yin, 2016), while observations in natural settings allowed me to witness their translocal literacies at play (Stake, 1995). Internal Review Board (IRB) approval was obtained, and participants signed informed consent before data collection.

Descriptive coding across all data sources was performed to analyze the data, following Braun (2006) & Clarke's phases of thematic analysis. Data was first transcribed and then translated from Spanish into English. Data were systematically coded throughout the entire data set, and codes were combined into

original themes. Themes were matched with coded data extracts and then collapsed into fewer themes, thus creating a thematic map of the data. Further analysis generated final themes that tell the story of the data as a whole and across all participants. I kept memos throughout the study and conducted participant check-ins. Data triangulation was used to confirm the persuasiveness of the patterns in the findings. Interviews served to support the theoretical constructs that emerged from social media posts and observation analysis. Observation notes added another layer of evidence.

Findings and discussion

Findings show that the literacy practices of the Oaxacan and Poblano community of Cowland center around their cultural identity. Having some knowledge of the English language is the main opportunity stemming from these literacies while there exist several challenges caused by them. As I present the findings below, I share a short discussion that illustrates my interpretation of the data based on the study's theoretical framework.

Manifestation of Translocal Identities in Literacy Practices

Three themes illustrate the manifestation of this community's identity through their literacies: Artifacts and oral traditions, religious literacies, and dual linguistic identity.

Artifacts and Oral Traditions

Several participants mentioned reading the Spanish newspaper and watching Spanish-speaking television channels as ways to remain Mexican. They also count objects originating from Mexico as important. For example, when I asked about her literacies, Perla indicated reading the Spanish newspaper and watching Spanish-speaking television channels. She also brought up Mexican artisanal objects:

“I forgot about the artisanal things! Like stuff I have at home, like for decorating, earrings, praying beads too...hats and scarves made from yarn.” (Perla, interview, 3/30/2017)

Oral traditions have also emerged as a way for this group to express Mexican culture through literacies. All the women in the study have sung “canciones de cuna” (lullabies) to their babies. “Leyendas” (legends) are also important. For Cervantes Alavez-Cachos for example, Olga reminisced about her childhood where her grandparents told her legends about Mexican warriors, kings, and the “Virgenes y los Santos” –the Virgins and the Saints. She described her son Walter’s recent move to the U.S. as both a good and bad decision, because of the rupture in access to literacy practices that made them “authentic Mexicans”:

“They (grandparents) would tell us stories about the virgins. But for me, I cannot tell him (Walter) the stories; it’s better I tell him to practice his English or do homework because time flies, he must eat, sleep, because he must wake up and go to school.” (Olga, interview, 4/4/2017)

In this family, Zapotec, a Mexican dialect, is considered the primary language. They refer to Spanish as a second language they must speak to navigate the Hispanic community in Cowland. They only speak English if forced to, at American stores, at work, and at Walter’s school.

“We have cousins and aunts here. When we get together, we speak only our own language, Zapotec. We then no longer speak the Spanish from Mexico ...unless we are around others who only speak Spanish.” (Sergio, interview, 4/4/2017)

Olga and Sergio are sad about slowly losing their oral traditions, but they are relieved Walter replaces listening to Mexican legends with reading stories written in English. They are glad Walter has a level of proficiency in all three languages and understands how to utilize them in different contexts.

Religious Literacies

The survival of religious literacies is significant to the survival of Mexican heritage. As Graciela asserted, the Mexican Virgins saved her daughter's life. She believes that American doctors alone were not sufficient to keep her child healthy. The practice of Mexican religious literacies is weaved into everyday life to alleviate problems such as medical conditions and unemployment. Graciela refers to the Virgin of Guadalupe as "the mother of all Mexicans" who watches over them and provides safety and prosperity. Others evoked their regional Virgin, such as the Virgin of Juquila from Oaxaca. Faith connects the community. Participants attend the local church open to anyone where the pastor is bilingual and where they celebrate Mexican religious holidays. The church constitutes home away from home and is the center of the community. For example, church prayer groups often take the statue of the Virgin of Guadalupe to people who make prayer requests and conduct prayer sessions with family members. Alters decorated with flowers, pictures, and statues of several Virgins is common to each of the houses I visited (See appendix B). Olga and Sergio, however, dreaded the fading of religious literacies because of "extreme integration" to America, mainly because of the acquisition of legal status. Sergio lamented: "*Some stopped (praying) when they arrived here. I mean, those who now have papers, I think they forgot their traditions.*" (Sergio, interview, 4/4/2017)

Community involvement goes beyond the church. Oaxacans and Poblanos cook, play, and dance together during community organization and association events. Graciela often prepares food for events with women and girls. Mexican recipes are translated orally into English so kids can help and everyone participates. Yearly parades that feature mariachis and dance groups are frequent in Cowland.

Dual Linguistic Identity

In my interviews, one idea remained constant: the need for children to acquire English. Parents were proud of their children's school accomplishments, especially those related to the English language. Each participant, in one way or another, mentioned their child's performance in English as a second language or bilingual education class; either while boasting about how well they were doing or lamenting about how much help they needed. Participants proudly displayed their English knowledge because it brings respect from their American neighbors and admiration from their Mexican counterparts. For example, along with Mexican artifacts on her walls, Dolores displayed: a framed "perfect attendance" diploma awarded to her daughter, a Dora the Explorer and Santa Claus stickers in her kids' bedroom, a romantic "I love you to the moon and back" sticker in her bedroom, a "welcome to our country bathroom" frame in her bathroom, and a hand-made sign (See appendix C) under her doorbell that read: "No work" (the bell does not work).

The data above addresses my first question, which examined the manifestation of my participants' translocal identities in literacy practices. Translocality disrupts the tradition of one language and literacy practices being the model for all and rattles the idea that multilingual people have their languages compartmentalized in their brains. Second language acquisition scholarship has spread the idea that multilingualism equals fixed native languages and a second separate language (García, 2008). The families in this study confirm a contradicting belief that illustrates how translocality gets rid of such binaries. Translocal individuals express literacies in spaces where mixing and juxtaposition of different cultural traditions occur (Warriner, 2007). By making Mexican artifacts and oral traditions part of their daily lives, immigrants remove the heterogeneity of literacy practices and make them more complex and firmly connected to their identity. Religion also contributes to the transformation of dominant literacy practices. Translocal individuals use religious literacy acts for cultural functions (Reyes & Azuara, 2008): production of bilingual religious events' flyers, the use of Mexican recipes translated into English, and praying to Mexican

virgins in conjunction with mainstream Easter celebrations at local churches. Religious practices are embedded in religious rituals and provide immigrant youth with a sense of self and identity (Thompson & Gurney, 2003). Immigrant parents use religion to provide their children with guidelines for behavior control, a connection to family and community, and a place to evade the many stressors that come with the process of immigration. Hybridity, the “struggle of translation and difference in contexts where cultural and linguistic practices, histories, and epistemologies collide” (Gutiérrez, Baquedano-López, & Tejeda, 2009, p. 288), is captured in the negotiation of linguistic activity structures and language practices performed by these families. They navigate dual cultural and linguistic resources to negotiate the meaning of the words, images, and sounds they produce and receive.

In the next paragraphs, I report on the opportunities and challenges they experience because of their translocal literacies.

Opportunities and Challenges

As noted above, findings show that participants encourage their children who are mostly US-born to utilize the English language “well.” Interviews further revealed that their motives connect to the challenges they experience as immigrants who live in an environment where English dominates and dictates how well integrated and respected one is. The paragraphs below elaborate more on the importance of acquiring standard-English and the challenges that arise otherwise.

Being bilingual: The most prevalent opportunity

English is considered a weapon to fight daily inequities. As observed in Graciela’s interactions with her children, she encourages their academic advancement which she equates to English acquisition. Participants believe their children will have a better life because they can access English in schools. Parents share a history of depression and hard times, and in each account, the English language is a factor. For example, Dolores and

Alberto believe they have been experiencing racism and anti-immigrant slurs from their neighbors because of their low level of English. Olga and Perla admit teachers mistreat their children because they are not fluent in English. They feel voiceless, fearful, and invisible. Perla commented:

“When we go to the (American) stores, just because we don’t speak English, they ignore us, and they don’t want to serve us... It’s just the way they look at us (shaking her head).”
(Perla, interview, 3/30/2017)

Translocal literacies are rich, beneficial, and an asset (García, 2014). Participants did not view their literacies as such, rather, they portrayed them a cause for challenges.

Challenges

The challenges experienced by these families converge into three themes: Positioning in society, rights and agency, and a generation gap between children and parents.

Positioning: Us versus them. Across the data, it is evident that participants feel they are not equitably treated because of their translocal identity. For example, although they immensely support farming in Cowland, their access to economic prosperity is limited because of the lack of English and sometimes a legal status. Participants evoked their community’s economic impact. Graciela mentioned with a lot of pride that her brothers own a farm in Cowland and that they are not only competition to “gringo” farms, but they host events for their community. Participants also position themselves as harder workers than Americans and other racialized groups. Dolores explains:

“They’re never going to work for \$300-\$400 from 5:00 am to 8:00 pm. And who does it? Us the Latinos. An American will never kneel in the soil and do the work, the Puerto Ricans neither even if they are Latinos. Puerto Ricans don’t like working either. The government deducts from my husband’s pay. You (the unemployed) are spending it and him, killing himself from Monday to Monday, and you spend it. Negros (African Americans) don’t like to work. If they are not



involved in drugs, they are selling drugs, they consume them, and they do nothing.” (Dolores, interview, 4/14/2017)

Other participants declared that Mexicans are morally better citizens although they are marginalized. Also, worth noting, is that every adult participant had harsh opinions about current American policies and the government that enacts them.

Rights and activating agency. English allows voice ncy. Participants feel they are voiceless. For example, when faced with verbal attacks by their neighbors, Dolores and Alberto could not defend themselves in English.

“They called us dirty Mexicans, pigs, ask why we would not leave, and this happened all the time.” (Dolores, interview, 4/14/2017)

Also, when the Immigration and Customs Enforcement (ICE) raided for undocumented individuals in Cowland following President ump’s election, participants felt threatened. Perla shared: *“They are scared because of what they hear on television. People are afraid, so afraid they don’t even want to go out”* (Perla, interview, 3/30/17). Olga explained: *“People are so afraid. They don’t even want to open their doors. ICE has infiltrated the neighborhood, even people with papers are afraid”* (Olga, interview, 3/30/2017).

The generation gap issue. Findings exposed participants’ concerns about a generation gap between them and their children. Their children speak more English, use less of the literacies inherited from Mexico, and are more integrated into American society. Across in-person and Facebook observations, it is palpable that digital literacies deepen the generation gap. For example, while children use technology for homework and games, parents access it to sustain their Mexican identity, through membership to online communities, accessing Mexican news, and staying connected to friends and family. One downfall expressed was that social media divulges anti-immigrant opinions. Digital literacies also perpetuate fear; participants use

it as an education platform where they share news about immigration policy and advocacy tools.

The findings above respond to my question about the opportunities and challenges afforded to these families by their translocal identity. Issues of social and economic marginalization dominate this conversation. *Hegemonic Whiteness* dictates the “proper” way to *be* and marginalizes *racialized others* in raciolinguistic environments (Flores, 2016). Literacy practices that do not adhere to this ideal, such as languages other than English, speaking with an accent, and code-switching, pose a threat to the integrity of the dominant group. By using English only when necessary and infusing standard-English with Mexican linguistic and cultural practices, participants discursively resist hegemony. This self-advocacy and stance for equity are however paired with a self-declared moral superiority  non-Mexican racialized others. In her work on *Raciolinguistics*, Lo (2016) discusses how different groups use categorizations to create racially dividing lines and providing social and moral meaning to those categories. Oaxacans and Poblanos’ high regard for their contribution to farming in Cowland and their hard-working habits clash with how others regard them. In her work, Anzaldúa (1987) evokes the humiliating views of migrant and undocumented workers, referred to as wetbacks, bean eaters, and slaves. These opinions clash with migrant workers’ children self-perception; they do not view themselves as immigrants. Each new generation gets closer to the ideal citizen, discursively and socially, thus distancing itself from the Mexican heritage in some form. Unfortunately, adverse opinions of Mexicans are well spread. This situation is even more prominent since the 2016 U.S. presidential election, which coincided with a rise of hate crimes against Latinos (Lopez, 2017; Romero, 2016) and publicly-displayed racist language against Hispanics and immigrants (Alim, 2016).

Limitations, implications and directions for future research

Translocal individuals come in different shapes and forms and the people portrayed in this paper may have different experiences than other immigrants in different contexts. As I further investigate translocal groups in and outside of Cowland, I look forward to revealing how setting impacts their experiences.

This work's implications include showing how nationalistic tendencies at the national level could be translated into negative perceptions of and the ill-treatment of immigrants at a micro level in everyday interactions. Furthermore, revealing the challenges of translocal individuals may inform community stakeholders on how to support them. Lastly, the enclosed findings could benefit colleges of education interested in social justice and equity-oriented teacher education programs.

Future research is needed to investigate how negative perceptions of their translocality impact different members of immigrant families, such as children in their school communities.

Conclusion

This study sought to examine how Cowland's Oaxacan and Poblano community manifest their translocal identities through their literacy practices and the opportunities and challenges caused by these identities. Interviews and in-person and Facebook observations show that their identities are manifested through objects from Mexico, oral traditions, religious literacies, and dual linguistic identity. This research revealed that the English language constitutes the only perceived opportunity by this community, while their positioning in society, a lack of voice and agency, and a generation gap represent the primary challenges caused by their identities.

This community's experiences highlight the conflict between their translocal identities and literacies and the nationalistic beliefs that surround them. While some lean toward more integration, others still struggle to find a balance between being

from *here* and from *there*, simultaneously. This clash raises questions about the future of Mexican immigrants in the U.S. and the future of cities like Cowland that get tremendous economic support from them. How will these immigrant communities continue to live in the U.S. in such a negative political and social climate? Slogans such as “make America great again” deepen the issue because they underline negative assumptions that non-standard English and non-Anglo cultures do not add to the greatness of this country. This contributes to the rise of a scared, threatened, and voiceless immigrant generation on the one hand; and one that views their identities and literacies as tools to fuel a fight for social justice and equity, on the other hand.

Bibliography

ANZALDÚA, G. (1987), *Borderlands la frontera: The new mestiza*. San Francisco, CA: Aunt Lute Books.

ALIM, H. S. (2016), Introducing Raciolinguistics: Racing language and languaging race in hyperracial times, in Alim, Rickford & Ball (eds.), *Raciolinguistics: How language shapes our ideas about race*. New York, NY: Oxford University Press, pp. 1-30.

ALIM, RICKFORD, & BALL (eds.), *Raciolinguistics: How language shapes our ideas about race*. New York, NY: Oxford University Press.

BRAUN, V. & CLARKE, V. (2006), Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), pp. 77-101.

CANAGARAJAH, A.S. (ed.) (2013), *Literacy as translingual practice: Between communities and classrooms*. New York, NY: Routledge.

CRESWELL, J. W., & POTH, C. N. (2017), *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.

FLORES, N. (2016), A Tale of Two Visions: Hegemonic Whiteness and Bilingual Education, *Educational Policy*, 30 (1), pp. 13-38.

FLORES, N. & ROSA, J. (2015), Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education, *Harvard Educational Review*, 85 (2), pp. 149-301.

GARCÍA, O. (2014), Multilingualism and language education, in Leung, C. & Street, B. (eds.), *The Routledge Companion to English Studies Routledge*. New York, NY: Routledge, pp. 84-99.

GUTIÉRREZ, K. D., BAQUEDANO-LÓPEZ, P., & TEJEDA, C. (1999), Rethinking diversity: Hybridity and hybrid language practices in the Third Space, *Mind, Culture, and Activity*, 6 (4), pp. 286-303.

- LO, A. (2016), "Suddenly faced with a Chinese village": The linguistic racialization of Asian Americans, in Alim, Rickford, & Ball (eds.), *Raciolinguistics: How language shapes our ideas about race*. New York, NY: Oxford University Press, pp. 97-112.
- LOPEZ, G. (2017), *A new FBI report says hate crimes — especially against Muslims— went up in 2016*. Retrieved from <https://www.vox.com/identities/2017/11/13/16643448/fbi-hate-crimes-2016>
- MANDAVILLE, P. G. (1999), Territory and translocality: Discrepant idioms of political identity, *Millennium: Journal of International Studies*, 28 (3).
- REYES, I. & AZUARA, P. (2008), Emergent Biliteracy in Young Mexican Immigrant Children, *Research Quarterly*, 43 (4), 374-398.
- ROMERO, D. (2016), *In the Era of Trump, Anti-Latino Hate Crimes Jumped 69% in L.A.* Retrieved from <http://www.laweekly.com/news/in-the-era-of-trump-anti-latino-hate-crimes-jumped-69-in-la-7443401>
- RUBINSTEIN-ÁVILA, E. (2007), From the Dominican Republic to Drew High: What counts as literacy for Yanira Lara? *Reading Research Quarterly*, 42 (4), pp. 568-589.
- STAKE, R. (1995), *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- STREET, B. (2003), What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice, *Current Issues in Comparative Education*, 5 (2), pp. 77-91.
- THOMPSON, N. E. & GURNEY, A. G. (2003), "He is everything": Religion's role in the lives of immigrant youth, *New Directions for Youth Development*, (100), pp. 75-90.
- WARRINER, D. (2007), Transnational literacies: Immigration, language learning, and identity, *Linguistics and Education* (18), pp. 201-214.
- YIN, R.K. (2016), *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guilford Press.

Appendix A

Table 1

Participants

Family Name	Family Members	Language(s) /Spoken	Background
The Rodriguez Family	Perla: mother, Luis: 8-years old	Spanish (NL)	Single-parent household Perla is from Oaxaca Luis born in the U.S.
The Enriquez-Moreno Family	Dolores: mother Alberto: father Juana: 8 years old Priscila: 6 years old	Spanish (NL) English	Married couple Dolores is from Honduras Alberto is from Puebla Parents born in Honduras and Mexico All kids born in the U.S.
The Cervantes Alavez-Cacho Family	Olga: mother Sergio: father Walter: 9 years old Maria: 6-months old	Spanish Zapoteco (NL) English	Walter arrived in the U.S. recently His parents have been leaving here for four years Olga and Sergio are both from Oaxaca All three born in Mexico
The Castillo-Castro Family	Graciela: mother Joaquin: father Raoul: 17 years old Linda: 13 years old Daniella: 8 years old	Spanish English Zapoteco (NL)	Parents are from Puebla Raoul was born in Mexico Other kids born in the U.S.

Note. NL = participant's native language

Appendix B

Alter Decorated with Flowers, Pictures and Statues of Virgins
in Graciela's Home



Appendix C

Hand-made Sign at Dolores' Home



Identifying the Premises of Diversity within Dutch Black Schools to Improve Teacher Education and Professional Development¹

Martha MONTERO-SIEBURTH
Amsterdam University College

SUMMARY: Using secondary sources this paper examines how diversity has been delineated in Dutch educational policies and initiatives and how it has been introduced and practiced in teacher education. Through research in Dutch black schools, diversity issues are identified in classroom exchanges between teachers and students, and how these perceptions are manifested by non-Western and Western teachers and students as well as native Dutch teachers and non-native Dutch teachers. Highlighted are the ways non-Western students –(mainly children of ethnic minorities now into the second and third generation), are taught, by whom, and with what results, and how such exchanges and learning affect their well-being and integration in Dutch society. The paper concludes by signaling issues of concern for teacher education and professional development in the Netherlands if heed is paid to the diversity cultural backgrounds of students.

RÉSUMÉ : En utilisant des sources secondaires, cet article examine comment la diversité a été définie dans les politiques et initiatives éducatives néerlandaises et comment elle a été introduite et pratiquée dans la formation des enseignants. Grâce à la recherche dans les 'écoles noires' néerlandaises, des problèmes de diversité sont identifiés dans les échanges en

classe entre enseignants et élèves. Comment ces perceptions se manifestent-elles chez les enseignants et étudiants non occidentaux et occidentaux ainsi que chez les enseignants néerlandais et non-natifs ? Comment et avec quels résultats enseigne-t-on aux étudiants non occidentaux (principalement les enfants des minorités ethniques de la deuxième et troisième génération) et comment ces échanges et ces apprentissages affectent leur bien-être et leur intégration dans la société néerlandaise ? Le document conclut en signalant les problèmes pris en compte concernant la diversité de la formation des enseignants et le développement professionnel aux Pays-Bas en tenant compte des antécédents culturels des étudiants.

Introduction

The intent of this paper is fourfold: 1) to examine how diversity as concept and practice has been construed by different Dutch educational policies and has been introduced and practiced in teacher education; 2) to assess, using the research literature on teacher education, the trajectories for minority students seeking to become teachers and address the obstacles minority teachers face in becoming teachers and how they can be overcome in professional teacher education; 3) to identify from school research in targeted black schools how diversity in the engagement of students and teachers is evident and 4) to suggest ways in which research can contribute to the professional development of teacher education for non-Western minority and mainstream teachers.

To achieve such goals, not only are the governmental definitions of diversity addressed, but how they are applied to what are known as black schools in the Netherlands. *Zwarte* or black schools are so designated based on the high concentrations of minority students, which historically was applied to disadvantaged children of migrants. Such schools are distinguished from white schools which are composed by mostly native Dutch students.

To examine diversity in black schools, a theoretical conceptual approach is combined with a research-based analysis.

At a pragmatic level, understanding the experiences being shared by non-Western and Western teachers and students provided the framework to answer the following questions: 1) What are the premises of diversity under which black schools operate? 2) How are issues of diversity experienced in classroom exchanges with diverse teachers? 3) What understanding of diversity do students and teachers in such schools share? 4) What can such understanding contribute to teacher education and professional development in the Netherlands?

From the research, findings and the discussion that follows, attention is focused on the need to improve teacher education and professional development. However, in order to grasp the layered conceptual labels and definitions of diversity that persist in the Netherlands, it is necessary to conceptualize diversity in teacher education and students in the Netherlands, the contexts of black and white schools and the policies that underpin student and teacher diversity.

Conceptualization of diversity in teacher education and students in the Netherlands

Educational policies in the Netherlands are primarily targeted towards achieving a quality education and facilitating integration into Dutch society. While teacher education programs address minority issues within ethnically-diverse student populations, non-Western ethnic minority teachers are underrepresented, tend not to be widely encouraged and are disincentivized to become teachers (Shrewbridge *et al.*, 2010; Dutch Inspectorate of Education, 2012; Driessen, 2015; Donlevy *et al.*, 2016). While the numbers of non-Western minorities have increased to close to 8%² of the total 17 million residents in the Netherlands, the numbers of minority teachers are decreasing due to financial cuts, high teacher turnover, and limited access to teacher education. For those in teacher education, many are discouraged by a high dropout rate, low prestige and limited salary offerings (Leeman and Saharso, 2013; Donlevy *et al.*, 2016). Moreover in the past

decade, their participation in community language education has also been discontinued (Leeman, 2007).

This raises questions about not only their representation, but more importantly, their place in the educational system and in the lives of minority/majority Dutch students³.

The layered definitions applied to ethnic minorities, which were historically targeted by Dutch governmental policies to provide schooling programs and resources (Wolff, Severiens, & Meeuwisse, 2010) begins with the characterization of persons as Western or non-Western, based on their country of birth or the country of birth and migrant status of parents (Alders, 2001).

Today, schools operationally identify minority students and teachers as non-Western ethnic minority students/teachers and thus avoid the negative associations made with the term *allochtone* (referring to “not of this land”) which since 2016 is no longer officially used in the Netherlands. Instead, hyphenated identities with labels such as Amsterdam-Moroccan or Turkish-Dutch are now blended in the distinctions between persons classified previously as *allochtone*, “residents born elsewhere as well as their children, even when born in the Netherlands and even when one parent was born in the Netherlands” and *autochtone*, indigenous, or authentic, native Dutch” (Essed & Tienekens, 2008:57).

While teacher diversity generally refers to the ethnic, social, cultural, linguistic, religious, economic and migrant background of teachers which corresponds to similar characteristics of diverse students “ethnic minority” is often used to identify migrant groups from a minority socio-economic and ethnic background and is often applied to Turks, Moroccans, Surinamese, and Antillean according to Eldering (1996). Notably, as Agirdag, Merry and van Houtte (2014) point out, in Europe ethnic minorities from Turkey and Morocco share a Muslim identity whose religious background is not necessarily welcomed.

The context of black schools and white schools

Historically, the Dutch government considered the children of guest workers and ethnic minorities to have a disadvantaged status compared to their Dutch counterparts and allocated resources and set up policies and programs to remedy this disparity. The Dutch Ministry of Education supports schools with concentrations of ethnic minority students from non-Western backgrounds and designates them as black or *zwarte* schools, distinguished from white schools, where most students are native Dutch. Students in such schools are not classified as black, nor do students identify as black, however they are nevertheless ascribed the connotation of being foreigners even if born in the Netherlands and of Dutch nationality.

As of 2006, there were 600 black schools in urban centers with 40% to 70% minority students (Vedder, 2006) and while their numbers have decreased due to school closings because of “white flight” or reintegration of schools in neighborhoods, the nomenclature of black schools persists⁴.

Both native Dutch as well as non-Western ethnic minority teachers work in black schools. Most have university degrees, or are studying towards completion of a degree. Many of the non-Western ethnic minority teachers have been schooled in the Netherlands at *Hogeschools*, which are higher professional education of applied sciences, or at a university. They often speak the language of their parents and Dutch, and depending on their schooling track, can also speak English, French or German. They work part or full time and teach science, math, humanities, social studies and languages.

Policies underpinning student diversity and teacher diversity

Teacher diversity is a relatively new concept in the Netherlands arising from the aftermath of arrivals by the early guest workers, post-colonial migrants and asylum seekers from Eastern Europe, Africa and the Middle East (Stevens *et al.*, 2014), who are now concentrated in Amsterdam, The Hague,

Utrecht and Rotterdam⁵. It has emerged from policies designed to integrate these ethnic minorities into Dutch society and a growing awareness of diversity and the need for teachers representing the largest non-Western groups⁶ such as Turks, Moroccans, Surinamese and Antilleans to have access to teacher education.

In the new millennium Duyvendak & Scholten (2012:275) point out that “cultural diversity has become increasingly seen as an obstacle for integration”. In fact, fear that Muslims are not adapting to Dutch norms and continue to maintain immigrant parallel societies, has created suspicion of culture and undermined multiculturalism. Diversity by default has become an excuse for anti-integration.

In 2006, the former model of intercultural education was replaced with a new active citizenship policy by the Dutch Inspectorate of Education. Schools were to not only strengthen citizenship, but facilitate social integration through moral and religious formation, environmental and human rights education and social training. According to Bron & Thijs (2011:128-129) schools teaching citizenship enabled students to ‘learn about and get acquainted with the diversity of backgrounds and cultures of peers’ but also to acquire knowledge about the main characteristics of religious and cultural groups in Dutch society to respectfully handle different cultural views in primary and secondary education. Under citizenship education, teachers were to help students in their own integration process by teaching values, linking student’s sense of belonging, upholding of social norms, learning Dutch, and thereby strengthen the social cohesion of the Netherlands (Montero-Sieburth & Alhadi, 2014). However, as Leeman & Saharso (2013) point out, citizenship education does not necessarily teach teachers how to identify democracy and inclusiveness as lived practices.

Leeman (2008:50) argues: “Citizenship is the new socio-political issue. In essence it is about the balance between diversity and commonality, about the limits of recognizing and supporting diverse cultural and religious identities and the possibility of constructing a new unifying ‘we’, and about the dilemmas in responding to the goals of distributive and cultural social justice.”

Diversity in the Netherlands follows the worldwide neoliberal trend of schooling which focuses on instrumentality and fits into what Leeman and Saharso (2013) identify as educational functionality whereby socialization in society matters, efficiency and accountability are expected, job market qualifications count, student's knowledge is determined by testing, and schools are judged by test results⁷. In this respect, such practices resemble the U.S. trends of accountability, quality teaching and high stakes testing.

While comparisons between the research in the Netherlands and the U.S. with regards to assessing minority teacher and diverse student matches for learning outcomes are difficult to make⁸, and each operates in very different contexts, salient findings from the U.S. research literature appear to be useful for the Netherlands.

Villegas & Irvine (2010) conclude that data of U.S. teachers as role models impacting minority student outcomes, although compelling, cannot be empirically backed up. However, culturally relevant teaching practices of minority teachers who use their insider's knowledge of language, culture, and cultural brokering together with pro-active advocacy of minority students experiences, are seen to reduce the achievement gap between minority and majority mainstream students leading to the premise that race and the ethnicity of teachers do matter in the education of minority students.

Achinstein, Ogawa & Sexton (2010) also agree that while teacher diversity/student diversity matches are part of a demographic and democratic imperative⁹, and minority teacher representation in a growing diverse workforce is critical, a one-to-one correspondence between teacher diversity and student diversity cannot be assumed. Instead, Achinstein & Aguirre (2008) explain that the oppositional behaviors exhibited by students who are matched with teachers in which they test teachers' language and culture, can create culturally suspect situations. When teachers turn these situations around, they can become teachable moments which contribute to the development of what they call the "emergent multicultural capital of students and teachers". This refers to teachers and students being able to read the cultural codes and experiences they experience in class

from diverse frames which then become negotiated and problematized, and which contributes to teachers and students building of relationships that lead to actual learning (Achinstein & Aguirre, 2008¹⁰).

Methodology and data sources

Data were collected from 1) secondary research sources on black schools, teacher diversity and minority students using (ERIC, Scopus, Google Scholar, Psych info); 2) studies by key Dutch and non-Dutch scholars; and 3) the author's own ethnographic research in two black high schools together with studies conducted by her Masters' students over several years. While the author focused on the ways that such schools were organized and engagement of students in learning was carried out, the Masters' students focused more specifically on student identity, second generation perspectives, ethnic boundaries, student motivation and classroom engagement. Content analysis of these data sources and the findings from participant observation in several of the schools, ethnographic interviews, and focus group analysis were triangulated to arrive at the themes presented in this paper.

Initially the access to schools in the Netherlands proved difficult based on the researcher's outsider and foreign status and as someone who had not studied in the Dutch educational system. Entry into school research in the Netherlands as Mielants and Weiner (2015) caution is akin to entering fortress Europe, a term used to describe the impenetrability of Europe for foreigners. Based on a recommendation from a native Dutch academic colleague, several black schools with high minority concentrations willingly opened their doors to the author and to the placement of four Masters Students for completion of their theses and the reports they would receive as part of such university-school collaboration.

Findings

The Dutch Educational Trajectories for Minority Teachers

From the review of the literature and secondary sources it is clear that attracting non-Western ethnic minority students from the second and third generations to enter teacher training and teacher education programs is limited by higher dropout rates, fewer minority students in higher education tracks and disparity in pay as contrasted with their native Dutch counterparts.

Driessen (2015) using available 2009 data reports that the number of minority teachers was extremely low, with 3.7% non-Western teachers in primary education and 4.7% non-Western teachers in secondary education¹¹. Moreover, despite many educational interventions to encourage a pipeline, in 2011, 26% of 18 to 25 year old students with a non-Western background entered higher vocational education (HBO) or university (WO) (CBS, June 2011). In fact, migrant minorities seeking to enter the teaching profession encounter more prevalent barriers than teachers from a migrant/minority background (Donlevy *et al.*, 2016). Turks, Moroccans, Surinamese and Antilleans appear to be doing better in primary school, according to Stevens *et al.*, (2014), but they still lag Dutch native students in secondary school placements, university tracks, high school graduation, and university enrollment (Mielants & Weiner, 2015)¹².

Dropout rates tracked by Ersanilli (2007:3) for “...non-Western allochtoon students in 2007 were twice that of autochtone Dutch students who were 50% more matriculated in university level (hogeschool or university) education, compared to 25% Turkish and Moroccan and 35% Antillean and Surinamese”. The likelihood for drop-outs is also due to repetition of grades, which is relatively high in the Netherlands, thus the consequence of school leaving increases risks for minorities and “students at an entirely black school are more likely to drop out than those in an entirely white school” (Traag, 2012:33). Moreover, as Traag (2012) argues that cognitive skills are an early predictor of school leaving but lack of family resources as well as being from low economic class and not

cultural differences, cultural heritage, or language proficiency influences the school leaving of migrant students.

Black schools in residentially segregated neighborhoods with high concentrations of non-Western students are often considered “last chances” for non-Western ethnic minority students, many of whom transition out of vocational tracks into a general track (Driessen, 2000; Paulle, 2013). Described as toxic schools in the Bronx and in Amsterdam by Paulle (2013) the cultural and social class explanations used by social scientists such as Ogbu (1982) to describe the behaviors and actions of students as oppositional, he argues are insufficient. Instead, Bowen assesses that it is the psychological stresses and the everyday existence of students who confront violence and chaos in inner city schools, and who even at their best give up on schooling, that requires a close analysis of their moment to moment learning situations and ways to provide alternative “wrap-around interventions” that help students develop ongoing relationships between adults and students that are stable, in and out of school and self-help “embodied or somatic” interventions (Presentation by Bowen Paulle at Amsterdam University College, Oct. 21, 2015¹³).

Yet not all black schools experience negative outcomes¹⁴. Although they vary widely in the delivery of curriculum, in their staffing, and in their programs, some “elite” black schools are quite successful in providing opportunities for high achievers and offer quality educational programs in science, mathematics, languages, humanities, and national and international scientific competitions¹⁵.

Ethnic minority students in the past two and a half decades have not only experienced polarization at both ends of the educational ladder, with many remaining in vocational education while others gain a foothold into university tracks, (Crul & Doornik, 2003), but they have made remarkable progress in primary schools. However, as Stevens *et al.* (2014) explain, in secondary schools, they experience lower educational outcomes compared to native Dutch students, are not enrolled in high status tracks (HAVO, VWO), do poorly in final secondary education examinations, and are more likely to repeat or drop out.

Those who do obtain a HAVO/VWO diploma are however more likely to continue to higher education (Stevens *et al.*, 2014). Improvements in their rates of participation in higher education have risen by 10% within the past ten years and ethnic minority access to higher educational programs¹⁶ is gradually creating pipelines, encouraged by organizations and local communities¹⁷.

Teacher Educational Experiences and Obstacles

While in many countries finances may limit students' completion of their studies, Dutch students receive a stipend for higher education, and those who enter teacher education receive a loan which becomes a gift once they complete their exams on time (Hammerness, Tartwijk & Snoek, 2012). This may seem an attractive and strong incentive for recruiting minority teachers into the profession, yet based on Hammerness, Tartwijk & Snoek's (2012) assessment shows that not many large scale initiatives to recruit teachers from minority groups have been implemented. However, local organizations do contribute funds to help minority students enter teaching. This might explain why those who study to become teachers are more likely to do so with community backing and support and those who drop out and are more likely disincentivized because they view it as highly competitive, with low prestige and salary advancement (Donlevy *et al.*, 2016)¹⁸.

Even though the research on the relationship between interpersonal behaviors and student achievement is limited, den Brok & Levy (2005) report that for non-Western ethnic minority students, the interpersonal behavior of teachers is more relevant than the subject-related attitudes of Western students. Den Brok, Brekelmans & Wubbels (2004) find the more cultures are present in classes, the greater the proximity and cooperation of the teachers take place. Teachers in multicultural classes are perceived as being more dominant and cooperative than teachers in monocultural classes reveal den Brok, Veldman, Wubbels, Veldman, & van Tartwijk (2004) and cultural labeling of students stereotypes and dismisses subtle student individual differences. Furthermore as Agirdag, Merry and van Houtte (2014) attest,

teachers tend to understand multicultural education as being focused on a contributions approach, which celebrates holidays and heroes and also additive which means multicultural content is simply added but not connected to learning.

Although teachers in the Netherlands use a competency-driven curriculum based on seven basic competences and intercultural communication with students and parents, in which diversity is emphasized, research by Severiens, Wolf & van Herpen (2014) argue that surface level learning rather than deep structural learning appears to be taking place in some teacher training programs. In addition to the regular competencies, they suggest that sub-competencies in ethnic, cultural diversity and urban issues need to be taught and exposure to language, psychological processes and school community relationships as well as placement in internships intensified.

In many Dutch institutions, claim Wolf, Severiens & Meeuwse, 2010, diversity is conceptually viewed as an implicit notion of living in an urban context with people of diverse backgrounds and cultures, but at the practice level, for example in teacher training, diversity tends to be explicitly defined within courses, identity themes, lectures, internships or projects in different types of schools. How it translates to ethnic minorities is made clear by Leeman, (2008) when she states that diversity "...is reduced to a potentially disruptive power that must be carefully channeled. It is with difficulty that ethnic minorities can establish a philosophical and religious existence in public and private schools" (57).

Contributions from the Field

In addition to the studies discussed above, evidence from fieldwork yields further understanding of what goes on in black schools. In fact, the black schools studied in this research, although labeled as "black" because of the high concentrations of non-Western students, are regarded by their administrators and teachers as "elite".

Their schools offer not only competitive and challenging math, science, and humanities curricular programs, in which

their students excel in national competitions, but students also follow tracks such as: HAVO (higher general advanced education), VWO (preparatory scientific education) and VWO+ (additional languages such as German, French, and English) in one school and HAVO (senior general secondary), VWO (athenaeum), VWO (gymnasium) and bridge programs (vmbo-t, havo-knasklas) to help students into high schools.

The student composition at the time of the research in two high schools consisting of between 400 and 500 students was mostly Dutch-Turkish and Dutch-Moroccan, along with native Dutch. One school had 20 nationalities including Surinamese, Pakistani and international students while the other was mostly Dutch-Turkish and Dutch-Moroccan with a fast growing number of native Dutch students and other nationalities represented. Teachers at both schools were mainly Dutch nationals-native Dutch, Dutch-Turkish, Dutch-Moroccan, Surinamese, Aruban, with German, French and American nationals making up the rest. All teachers had some degree of teacher training and a few were pursuing graduate degrees, including doctorates. They taught different subjects but organized these around cooperative learning, activity-based projects and challenging math, science media, and theatre arts.

On any given day, the author witnessed students studying after school, preparing for tests by doing dry runs and helping each other in dyads or in clusters. Dutch and Dutch-Turkish teachers were engaged in after school tutoring two or three times a week with full attendance at each session. Dutch and non-Dutch parents frequently participated in meetings, school performances and lunches. Teachers spent a great deal of time giving advice to students, similar to the “*consejos*” (advice) offered by Latino teachers in the U. S., and students received a great deal of guidance from counselors. The social climate was positive, accentuated by displays of student artwork and poems throughout the building. Students often remarked how much they liked their school (Montero-Sieburth, 2010).

The motto: “Students need to deal with differences in a respectful manner and contribute actively in creating a better world” was thematically expressed throughout the school.

Weijers (2011) noted that teachers encouraged their students to talk openly. One teacher advised his students by saying: “Enter in a dialogue with each other... Because if someone is unknown to you, then you automatically form prejudices about him or her and my advice is always, always enter in contact with each other.” (Interview with a Dutch Moroccan teacher, May 23, 2011)

The author observed Dutch-Turkish students reading out and reciting by heart, “I have a Dream” by Martin Luther King taught by an Aruban teacher, as students interpreted the racial legacies of the U. S. and spoke of their own dreams and pride in the Netherlands as Turks.

Weijers’ thesis (2011), which focused on the identity of non-Western students, showed that students: 1) focused on physical attributes as part of their ethnic identity, seeing Turkishness or Moroccaness, in their black hair, brown eyes and moustaches. While peers recognized these attributes within the school, on the outside, these same markers did not convey the idea of being seen as Dutch. 2) They also identified themselves using license plate numbers of cities in Turkey (34 for Istanbul and 70 for Karman). 3) sought kinships amongst each other, so that if an incident occurred, Moroccans would band together to support each other even if they disliked a person, or felt discriminated and 4) joked amongst themselves and with their teachers. For example: in a chemistry class where Dutch-Turkish background students who were performing an experiment that required mixing a liquid with smoke to create a cloudy mix, Weijers (2011) heard one of students joke: “It’s just Turkish tap water” (Field notes, March 23, 2011).

During a school break, while Weijers was looking for Mounir, a Dutch Moroccan student who he kept missing, a Dutch Turkish student remarked: “He’s probably robbing the Rabobank at the moment”. (Field notes, March 29, 2011). At times the bantering crossed into religious issues with words such as “Vallah”, and “Haram”. Vallah, while considered a lexicon of street language is also religious, meaning “I swear to Allah” and as Nabiha stated “actually you should not say it, except when you find yourself in a very difficult situation where nobody believes you. If you say Vallah, Vallah all the time, then no one is going to believe you

anymore” (Nabiha in the focus group, May 31, 2011). Thus religion was interpolated into their everyday lives.

Being aware of the students, the director, a second generation Dutch-Turkish explained how students mixed religion with culture, by taking the beliefs of their parents and attempting to make sense of what they meant in school. He acknowledged that while clashes between culture and religion could occur, discussion about religious diversity was need, “a diverse school is a religiously diverse school as well.” (Weijers, 2011) (Interview with school director, May 24, 2011).

During the final focus group, Giollit (2009) reported in her thesis that when the author asked students what they thought the research at their school was about. Amir who was Dutch-Moroccan responded and asked: “Is this research because there are other schools that think we are not integrating, that we are segregated?”

Researcher: Why is that?

Amir: Some schools say so... They see us like a school that is bad. The children are bad, not criminals, but bad.

Researcher: In association with what? ... So who are the good guys and who are the bad guys?

Amir: “The other schools say that they are good and that we are bad. In our school, everyone is a good guy. If you want to be good, then you are good.”

Researcher: “Is the reason to be a bad guy associated with the fact that you come from Morocco and Turkey?”

Kamal: “We are a minority”

Researcher: “As a minority do you become a bad guy?”

Kamal: “Yes, a lot of criminals come from Morocco and Turkey, so they think [that in the] school [there are] criminals.”

Researcher: “So you think this is the premise for being good or bad”

Kamal: “Yes.”

Obviously, self-awareness of how Moroccans are characterized in the larger societal strata seep into the school, and the issue of how to turn around stereotypic ideas within a school

becomes a major challenge and a silent message that many of the Moroccan students in particular carry.

Jahangier's (2014) research at the other school showed that while students complained about the rules of the schools, others considered that it was good that parents knew what was going on in school. Their complaints were that:

"You are not allowed to do anything here. You are not allowed to have a girlfriend here. If they find out that you have a girlfriend, your parents are called. If you smoke, your parents are called. If you go outside school, your parents are called. If you do something stupid, your parents are called. For every reason your parents are called. For everything." (First focus group interview)

On the one hand, such restrictions made them aware about their own self-control and helped them to learn to use the school's resources. On the other, they could even see the wisdom behind it, and felt the school cared for them and their conduct. Jay best expressed this by stating:

"Once, when I did something wrong, our teacher made me write over a magazine and he called my parents. That is immediate action, so I am afraid to do anything in his presence. But that is what I expect from teachers, immediate contact with teachers and teachers will talk to you. 'Don't do this again', because I am a child, I do not know what I am doing. I need to realize my mistake, and that is only possible by talking to your parents." (Individual interview with Jay, May 2014)

Jahangier (2014) also found that students disagreed about whether a teacher with a Turkish background is a better teacher than a non-Turkish teacher. Most considered Turkish teachers were in general stricter with regards to using Turkish words in the classrooms yet noted that they were willing to spend time outside the classroom in helping them, especially during extra classes on Saturday afternoon to improve their grades. According to William, one of the students interviewed, this teacher-student relationship with extra guidance was unique with regards to other

schools. He expressed his desire by saying “*I want to know the boundaries of my teacher. I want to know where I need to stop*”. (Individual interview with William, May 2014).

Likewise, as Stoner (2010) uncovered while observing the engagement of Dutch-Turkish students in a German speaking class and in a science class with a Dutch Turkish teacher that even for some of the Dutch Turkish girls, exercising their power upon teachers frequently took place in the German teacher’s class because he could not detect some of the internal norms of students. The girls could dominate class space with noise and by distracting the teacher and even taking over for the boys. In the Dutch Turkish teacher’s class engagement took place more often as he readily knew how to use the social pressure of the group in managing the discipline of the class either by being totally silent, or intently looking at each student or by verbally compelling students to quiet down and pay attention to the lesson. Such codes were readily detectable and could easily be read unlike the codes of the German teacher.

Summary

From the classroom field research, diversity is clearly embedded in the educational practice of Western and non-Western teachers, where at times, the non-Western teacher capitalizes on their *insider’s knowledge* to reach the non-Western student, knowing what and how to draw information, but at other times, Western teachers ignite students’ interest through the *cognitive demands* they make. This relates clearly to the literature from the U. S. depicting Latino teacher’s use of insider’s knowledge during critical times, meaning how to interpret the nuanced practices of Latino youth. The same appears to be the case for many of the Dutch Turkish teachers who have built their relationships upon a give and take basis where the underlying normative is known.

While non-Western teachers can make non-Western students feel comfortable, for example, by joking and telling their own stories, they also make demands for accountability known. The use of folk knowledge, which has extensively been researched

for teacher and student diversity in the U. S., also relates to these situations and is apparent in the types of exchanges which ensued. Folk knowledge and story-telling become devices of interconnections between teachers and students while for Western teachers, students are required to abide by the rules, even though non-Western students also know how to challenge these.

Conclusion

Several dominant issues emerge which result from the research in schools and the review of the literature. Firstly, that the issue of diversity as taught in schools cannot be a surface level experience, but demands understanding of the lived practices of students (Paulle, 2002, 2013 & 2015). Much of the social science explanations identify the behavioral culture of students and their socio-economic classes as essentialized entities, often dismissing their agency and capacity to find alternatives or “ways of making it”. In interaction with their teachers, their exchanges speak to the types of issues they confront daily, and many of these have to do with stress they experience and the lack of opportunities they feel they will be faced with.

Secondly, the diversity of teachers needs to become a focus of public policy and implementation, particularly in recognizing their significant roles for students desiring to emulate their successes in higher education (Severiens & Wolff, 2008; Montero-Sieburth, 2010). While the literature on role modeling between minority teachers and student matches does not stress direct correlations to achievement outcomes, culturally responsive and relevant teaching appears to enhance learning. By not having teachers who represent the growing numbers of non-Western students in classrooms and in the workforce, diversity becomes an invisible or color blind process.

Thirdly, that higher educational training needs to accommodate its teaching and curriculum to the learning styles and nuanced adaptation of minority students so that they do not

end up dropping out. Entering higher education requires socialization into the expectations of the normative culture, and for minority students wishing to become teachers it requires cultural, linguistic, and also pedagogical adaptations which may not have been learned even if such students studied within mainstream Dutch schools. Thus, a philosophy of modeling behaviors, defining expectations, and experiencing differences in learning needs to be implemented. Surface knowledge of cultural differences does little to advance, the deeper understanding of how to best serve non-Western students (Wolff, Severiens & Meeuwisse, 2010; Severiens, Wolff & van Herpen, 2014).

Fourthly, that all aspects of discrimination and racism including religious exclusion, need to be openly discussed in higher educational contexts as well as in the community, to show that differences can not only be understood, but to recognize that their similarities can contribute to bridging the experiences of non-Western to Western students in positive ways.

Where oppositional behavior of students is present, even when teacher and student diversity matches, such instances may serve as a springboard to use these teachable moments and to create what Achinstein and Aguirre (2008) have defined as “emergent multicultural capital of students and teachers” –a negotiated understanding towards student learning.

Fifthly, from the research of black schools, it becomes clear that it is not that ethnicity of teachers per se that matters for these students as much as how such teachers are perceived as role models, willing to engage and genuinely give to their students. While teachers as role models may be symbolically and emotionally significant to students, a match of one to one does not necessarily lead to learning outcomes as was observed, but rather the quality and level of emotional, behavioral, and cognitive engagement between teacher and student (Fredricks, Blumenfield & Paris, 2004).

Finally, being able to connect to teachers in ways that minority students can be cognitively tested and rewarded is critical. Accomplishing cognitive tasks within a safe and

nurturing environment was clearly identified in these schools. Students who know they can do things provoke learning. Teachers willing to engage and commit to students transform many of the non-cognitive tasks into cognitive outputs.

Paramount at these black schools is the idea of serving others and collective sharing. While these actions may be derived from Islamic practices, they serve to democratize students, giving them an opportunity to experience altruism. This sense of giving beyond the limitations of school schedules are often criteria by which teachers and staff are hired and in black schools it engenders trust among the administrators and teachers which results in interdependence which pervades from the director to the janitors. Those teachers who are willing to spend time beyond the contract hours to meet with students, and parents, to tutor and advice students and work with other teachers towards student engagement, irrespective of their ethnic background, engender a collective energy of fulfillment. Students not only have safe and positive climates in which to learn, but they are challenged beyond their culture and social classes to be the very best.

NOTES

1 This paper is dedicated to the memory of Ercan Torun, who was the Educational Director of Stichting Cosmicus in the Netherlands and a Principal of a primary school in Rotterdam. Torun was a highly dedicated and consummate educator who gave of himself and of resources not only to the school, the community but also the directorship of Stichting Cosmicus in the Netherlands. His impact as an influential educator has no boundaries.

2 In 2017, out of the 16.970 million residents in the Netherlands, among the majority numbers of non-Western minorities were: 397,471 were from Turkey, 385,761 were from Morocco, 349,622 were from Surinam and 150,981 were from the Antilles and Aruba based on the Dutch Statistics Bureau.

3 While in the Netherlands, the term non-Western ethnic minority is used to identify a specific group such as Turks, Moroccans, Surinamese, etc. I use the term interchangeable with minority teacher/minority student in this paper since it is mostly minority teachers from these ethnic groups that enter teacher education that were part of the research undertaken for the past eight years.

4 During the past two years, the author has participated in symposia offered by academics to discuss the use of the label of Black Schools in the Netherlands, but there has been no evidence of a movement or actions to replace such a nomenclature to date.

5 The Dutch Bureau of Statistics report that half of the secondary schools in the four major cities of Rotterdam, Utrecht, Amsterdam and the Hague have students of non-Western backgrounds and nationwide, one in ten schools is represented by such children (CBS, Nov. 2005).

6 Moroccans and Antilleans are viewed as problematic because they are linked to crime statistics, with 10% Antilleans and Moroccan boys, ages 12-17 being suspected of a crime, compared 5.2% Turkish boys and to 2% autochtonen according to Ersanilli, (2007) p. 3.

7 Source: the official website of the Dutch Inspectorate of Education: <http://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/nieuwsbrieven/details/Actief+burgerschap+en+sociale+integratie.html>

8 Geert Driessen (2015) reviewed the U.S. literature on the match of teacher diversity and student diversity to learning outcomes with the idea of using it for the Netherlands, but considers that given the variability in educational systems, organizational structures, teacher quality, relationships between ethnic groups, and the U.S. findings may not be of value for other countries.

9 Achinstein and Aguirre (2008) affirm that diversity is regarded by many educators and policymakers not only as a “demographic imperative,” –that in a pluralistic society for white and diverse students it is problematic to only experience White teachers in public schools and to not see minority teachers with professional opportunities– but also as a “democratic imperative” where the failure of schools in serving the needs of diverse learners can be achieved through minority teachers who can represent and produce positive outcomes in attendance, enrolment, testing, and retention of these students.

10 The notion of emergent multicultural capital is used by Achinstein and Aguirre (2008) to refer to the ways that teachers confronting sociocultural challenges read cultural codes from multiple frames, are able to draw on their experiences to negotiate the challenges, problematize such issues by sharing with their students, strengthen their relationships with student, and connect these processes to actual students learning.

11 The Dutch government has established *Teacher 2020*, an action plan for improving student achievement. Actions to be taken include: 1- strengthening the quality of present and future teachers and school administrators, through professionalization and introduction of a teacher register. 2- encouraging schools to become highly professional organizations through a results-based culture and HR professional policies and 3- improving the quality of teacher training programs by educating new teachers to higher levels with rigorous standards.

12 The Dutch Bureau of Statistics report that half of the secondary schools in the four major cities of Rotterdam, Utrecht, Amsterdam and the Hague have students of non-Western backgrounds and nationwide, one in ten schools is represented by such children (CBS, Nov. 2005).

13 Among some of the most critical and incisive research on Black schools are the comparative studies of Bowen Paille which focus on the sociological and structural issues affecting education and the lived experiences of students. See Bowen Paille (2002) *On Comparing a “black” and “zwarte” school: towards relevant concepts and illuminating questions*. *Intercultural Education*, vol. 13, n° 1, pp. 7-19; Bowen Paille (2005). *Anxiety and Intimidation in the Bronx and the Biljmer*. Amsterdam: Dutch University Press, and Bowen Paille (2013), *Toxic Schools: High Poverty Education in New York and Amsterdam*. London: University of Chicago Press.

14 The black schools in which the researcher conducted studies from primary to secondary levels tend to score high in the Inspectorate Evaluations (scoring 3 or 4 out of 4), and the results of the CITO exam in primary schools is 536.1 (when the national average is 535 and the inspection standard is 532).

15 See Ersanilli, (2007:3).

16 According to a CBS 2007 data sheet, between 1995 and 2006, the number of students with a foreign background in higher education has doubled to 125,000 with women accounting for 38,000. While the list of careers is similar for foreign background students as for Dutch students, 8% Dutch students opt for becoming teachers in primary school.

17 Signs of promising educational advancement for ethnic minorities are also evident in the Pathways to Success carried on by Jens Schneider jens.schneider@uni-osnabruck.de. for second generation social and economic labor mobility research and the Elites Project of successful second generation respondents generated from the TIES program and demonstrated in Crul, Schneider, and Lelie's *Superdiversity: A New Perspective on Integration* (2013).

18 Among some of the innovations these black schools used was the introduction of Howard Gardner's intelligence research, Steven Covey's Seven Habits of Highly Effective People, Leadership Development, Entrepreneurship and most global leadership.

Bibliography

- ALDERS, M. (2001), *Classification of the population with a foreign background in the Netherlands*, Paper presented in “Measure and Mismeasure of Populations. The statistical use of Ethnic and Racial Categories in Multicultural Societies”, Institute National d’Études Démographiques (INED), Paris, 17-18 December 2001, Statistics Netherlands.
- ACHINSTEIN, B., OGAWA, R. T. & SEXTON, D. (2010), Retaining Teachers of Color: A Pressing Problem and a Potential Strategy for “Hard-to-Staff” Schools. *Review of Educational Research*, vol. 80, n° 1, pp. 71-107.
- ACHINSTEIN, B. & AGUIRRE, J. (2008), Cultural Match or Culturally Suspect: How New Teachers of Color Negotiate Sociocultural Challenges in the Classroom. *Teachers College Record*, vol. 110, n° 8, pp. 1505-1540.
- AGIRDAG, O., MERRY, M. S. & van HOUTTE, M. (2013), Teachers’ Understanding of Multicultural Education and the Correlates of Multicultural Content Integration in Flanders. *Education and Urban Society*, pp. 1-27.
- BRON, J. & THIJS, A. (2011), Leaving it to the Schools: Citizenship, Diversity and Human Rights Education in the Netherlands. *Educational Research*, vol. 53, n° 2, pp. 123-136.
- CBS, Dutch Statistic Bureau, Many Ethnic Minority Students in the Secondary Schools in the Four Major Dutch Cities, *Web Magazine*, 2005.
- CBS, Dutch Statistic Bureau, Students with Foreign Backgrounds Doubled in Twelve Years, *Web Magazine*, 2007.
- CBS, Dutch Statistic Bureau, More Students in Higher Education, *Web Magazine*, 28 June 2011.
- CRUL, M. & DOMMERNIK, J. (2003), The Turkish and the Moroccan Second Generation in the Netherlands: Divergent Trends between and Polarization within the two groups. *International Migration Review*, vol. 37, n° 4, pp. 1039-1065.

- CRUL, M. & SCHNEIDER, J. (2010), Comparative Context Integration Theory. Participation and Belonging in Europe's Large Cities. *Journal of Ethnic and Racial Studies*, vol. 34, n° 4, pp. 1249-1268.
- Den BROK, P., & LEVY, J. (2005), Teacher-Student Relationships in Multicultural Classes: Reviewing the past, preparing the Future. *Educational Research*, vol. 43, pp. 72-88.
- Den BROK, P., BREKELMANS, M. & WUBBELS, T. (2004), Interpersonal teacher behavior and students outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 15, n° 4, pp. 407-442.
- Den BROK, P., VELDMAN, I. WUBBELS, T. & van TARTWIJK, J. (April 2004), *Teacher Interpersonal Behaviour in Dutch Multicultural Classes*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego.
- Den BROK, P., VELDMAN, I., WUBBELS, T. & van TARTWIJK, J. (2004), Perceived Teacher-Student Interpersonal Relationships in Dutch Multi-Ethnic Classes. *Educational Research and Evaluation. An International Journal on Theory and Practice*, vol. 15, n° 2, pp. 119-135.
- DONLEVY, V., MEIERKORD, A., & RAJANIA, A. (2016), *Study on the Diversity within the Teaching Profession with Particular Focus on Migrant and/or Minority Background*, European Union, (<http://europa.eu>), Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2016).
- DUTCH INSPECTORATE OF EDUCATION (2012), *The State of Education in the Netherlands: Highlights of the 2010/2011 Education Report*. Ministry of Education, Culture and Science.
- DRIESSEN, G. (2015), Teacher Ethnicity, Student Ethnicity, and Student Outcomes, *Intercultural Education*, vol. 26 (3), pp. 179-191.
- DRIESSEN, G. (2000), The Limits of Educational Policy and Practice? The case of Ethnic Minorities in the Netherlands, *Comparative Education*, vol. 36, n° 2, pp. 55-72.

- DUYVENDAK, J. W. & SCHOLTEN, P. (2012), Deconstructing the Dutch Multicultural Model. A Frame Perspective on Dutch immigrant Integration Policymaking. *Comparative European Politics*, vol. 10, n° 3, pp. 266-282.
- ELDERING, L. (1996), Multiculturalism and Multicultural Education in an International Perspective. *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 27, n° 3, pp. 315-330.
- ERSANILLI, E. (2007), *Focus Migration*, Country Profile on The Netherlands, n° 11, November.
- ESSED, P. & TIENEKENS, S. (2008), "Who Wants to Feel White?" Race, Dutch Culture, and Contested Identities, *Ethnic and Racial Studies*, vol. 31, n° 1, pp. 52-72.
- FREDRICKS, J. A; BLUMENFIELD, P. C. & PARIS, A. H. (2004), School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence, *Review of Educational Research*, 74 (1), pp. 59-109
- GIOLITTI, I. (2009), *Proving myself, continuing to study, getting an honest job, and being an example. An ethnography of the perspectives of second generation Dutch high school students of Turkish and Moroccan backgrounds that are overcoming the negative and making their way in the Netherlands*. Master's thesis, University of Amsterdam.
- GROOTSHOLTE, M. & JETTINGHOF, K. (2010), *Diversiteirmonitor. Cijfers en feiten over diversiteit in her po, vo, mbo, en op learnenopleidingen*. (Diversity Monitor 010-Facts and figures concerning diversity in primary, secondary, vocational and teacher education), The Hague: Education Sector Employment (Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt).
- HAMMERNESS, K., van TARWIJK, J. & SNOEK, M. (2012), Teacher Preparation in the Netherlands: Shared Visions and Common Features?, in Linda Darling-Hammond and Ann Lieberman (eds.), *Teacher Education around the World*, New York: Routledge, pp. 44-65.
- JAHANGIER, A. (2014), *Motivation and Engagement at Ochtendzon College: Learning from Student Perspectives. Migration and Integration Studies*. Master's Thesis, University of Amsterdam.

- LEEMAN, Y. (2008), Education and Diversity in the Netherlands. *European Educational Research Journal*, vol. 7, n° 1, pp. 50-59.
- LEEMAN, Y. (2007), School Leadership and Equity: Dutch Experiences. *School Leadership and Management: Formerly School Organization*, vol. 27, n° 1, pp. 51-63.
- LEEMAN, Y. & SAHARSO, S. (2013), Coming of Age in Dutch Schools: Issues of Schooling and Identity. *Education Inquiry*, vol. 4, n° 1, March, pp. 11-30.
- MIELANTS, E. & WEINER, M. F. (2015), Fortress Europe in the Field: Academics, Immigrants, and Methodological considerations for Educational Studies. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 28, n° 4, pp. 437-456.
- MONTERO-SIEBURTH, M. (2010), "The Insiders and Outsiders Perspective of Teachers Engaged in Developing Global Citizenship at a "Zwarte"/Black and Elite High School in the Netherlands." Invited Session. International Relations Committee. Paper presented at American Educational Research Association meeting, Denver, Colorado, May 3.
- MONTERO-SIEBURTH, M. & ALHADI, H. (2014), "From Intercultural to Citizenship Education in the Netherlands: Enhancement of cultural values or development of critical democratic citizenship?", in Marco Catarci and Massimiliano Fiorucci (eds.), *Intercultural Education in the European Context: Theories, Experiences, and Challenges*, London: Ashgate Publishers, 2015, pp. 203-228.
- OECD (2010), *Education Policy Outlook: Netherlands*, OECD Publishing, Paris, OECD work on education: www.oecd.org/education
- OECD (2010), *Education at a Glance*. OECD Indicators. OECD Publishing, Paris, www.oecd.org/edu/eag2011
- OGBU, J. (1982), Cultural Discontinuities in Schooling. *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 13, n° 4, pp. 290-307.

- PAULLE, B. (2002), On Comparing a “black” and “zwarte” school: towards relevant concepts and illuminating questions. *Intercultural Education*, vol. 13, n° 1, pp. 7-19.
- PAULLE, B. (2005), *Anxiety and Intimidation in the Bronx and the Biljmer*. Amsterdam: Dutch University Press.
- PAULLE, B. (2013), *Toxic Schools: High Poverty Education in New York and Amsterdam*. London: University of Chicago Press.
- PAULLE, B. (2015), *Presentation on Toxic Schools at Amsterdam University College*, October 21, 2015.
- SEVERIENS, S., WOLFF, R. & van HERPEN, S. (2014), Teaching for Diversity: a Literature Overview and an Analysis of the Curriculum of a Teacher Training College. *European Journal of Teacher Education*, vol. 37, n° 3, pp. 295-311.
- SEVERIENS, S. & WOLFF, R. (2008), A Comparison of Ethnic Minority and Majority Students: Social and Academic Integration, and Quality of Learning. *Studies in Higher Education*, vol. 33, n° 3, pp. 253-266.
- SHEWBRIDGE, C., KIM, M., WURZBURG, G. & HOSTENS, G. (2010), *Netherlands. OECD Reviews of Migrant Education*, February 2010.
- STEVENS, P. A. J., CRUL, M. J., SLOOTMAN, M. W., CLYCQ, N., TIMMERMAN, C. & van HOUTTE, M. (2014), The Netherlands, in Peter A. Stevens and Gary Dworkin (eds.), *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education*. London: Palgrave MacMillan.
- STONER, I. (2010), *Engagement in Classroom: A Case Study of a Group of Dutch Student of Turkish Descent. Migration and Ethnic Studies*. Master Thesis, University of Amsterdam.
- TRAAG, T. (2012), *Early School Leaving in the Netherlands: A Multidisciplinary Study of Risk and Protective Factors Explaining Early School-Leaving*. Statistics Netherlands.
- VEDDER, P. (2006), Black and White Schools in the Netherlands, *European Education*, vol. 38, n° 2, pp. 36-49.
- VILLEGAS, A. M. & IRVINE, J. J. (2010), Diversifying the Teaching Force: An Examination of Major Arguments, *Urban Review*, vol. 42, pp. 175-192.

WEINER, M. (2015), Whitening a diverse Dutch classroom: White cultural discourses in an Amsterdam primary school. *Ethnic and Racial Studies*, vol. 38, n° 2, pp. 359-376.

WEIJERS, E. (2011), *The Formation of Ethnic Boundaries among Dutch High School Students. Migration and Ethnic Studies*. Master Thesis, University of Amsterdam.

WOLFF, R., SEVERIENS, S., & MEEUWISSE, M. (2010), Attracting and Retaining Diverse Student Teachers (Chapter 6), in *Educating Teachers for Diversity, Meeting the Challenge*. Center for Educational Research and Innovation, OECD, pp. 137-162.

STRUCTURES ÉDITORIALES DU GROUPE L'HARMATTAN