

**COMMENT DES ÉLÈVES PERÇOIVENT LEUR LANGUE ET CULTURE  
D'ORIGINE ET LE FRANÇAIS : ÉTUDE EXPLORATOIRE**

**Michaela Chlostova Muñoz**

Équipe PACES / Université de Genève

**Slavka Pogranova**

Équipe GRALE / Université de Genève

**Mots-clés**

langue et culture d'origine – perceptions – plurilinguisme – pratiques  
d'enseignement – sentiment d'appartenance – sentiment de compétence

**Keywords**

heritage language and culture – appraisals – plurilingualism – teaching practices –  
sense of belonging – self-competence

**Résumé**

Cette étude de cas exploratoire s'intéresse aux perceptions qu'ont des élèves en âge d'école primaire, de leur langue et culture d'origine (ci-après LCO), du français en tant que langue de scolarisation, ainsi que des contextes d'enseignement-apprentissage dans lesquels ils apprennent ces deux langues. Pour ce faire, un entretien semi-dirigé individuel a été mené avec deux élèves apprenant d'une part le tchèque en tant que LCO et, d'autre part le français, étant scolarisés à Genève. Les résultats révèlent des perceptions nuancées, parfois contrastées, en termes de sentiment de compétence, d'intérêt et d'utilité qu'ils accordent à leur LCO et au français. Le sentiment d'appartenance des élèves aux deux contextes d'enseignement, ainsi que leurs perceptions des pratiques d'enseignement, sont également variés.

**Abstract**

This exploratory case study looks at primary school-age students' perceptions of their heritage language and culture, and of French as a language of schooling and as a second language, as well as of the teaching-learning contexts in which they learn these two languages. To this end, a semi-structured individual interview was conducted with two students learning Czech and French, in Geneva. The results show nuanced, sometimes contrasting perceptions in terms of interest, usefulness and self-efficacy in the two languages, as well as in terms of sense of belonging and teaching practices in the two contexts.

## Introduction

En Suisse, quatre langues nationales cohabitent avec l'anglais, considéré comme langue internationale, et de nombreuses langues d'origine. Selon les prescriptions officielles issues de la Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP, 2004), la Suisse devrait « mettre à profit son potentiel plurilingue en faveur de l'enseignement et de l'apprentissage des langues » (p. 3). Si les élèves apprennent à l'école la langue de scolarisation et les langues étrangères (allemand et anglais), la question du développement et du maintien de leurs langues et culture d'origine se pose. Dans le canton de Genève, cette question est particulièrement importante et cruciale puisque la proportion d'élèves allophones s'élève dans certains quartiers à plus de 47% de la population des élèves de l'école publique en âge de scolarité obligatoire (SRED, 2022).

Cette étude s'intéresse à des élèves en âge d'école primaire (9-12 ans) apprenant d'une part leur langue, soit la langue d'origine selon le Plan d'études romand (PER)(CIIP, 2012) dans le cadre des Cours de langue et culture d'origine (ci-après cours LCO) offerts par une école privée ou une association dans le canton genevois, et, d'autre part, la langue de scolarisation dans laquelle toutes les matières scolaires sont dispensées à l'école, soit le français. En référence aux travaux de Pelgrims (2009, 2013, 2019 ; Chlostova Muñoz, 2022) s'intéressant au rôle des perceptions contextuelles et situationnelles dans l'activité des élèves, elle vise à explorer comment ils perçoivent ces deux langues et leurs contextes d'enseignement-apprentissage. A cet effet, nous souhaitons donc donner la parole à des élèves, dans un entretien semi-dirigé individuel pour saisir leurs perceptions. Considérant les potentiels risques mis en évidence par Azaoui (2022) quant à l'éthique du plurilinguisme en contexte scolaire, nous discuterons également des possibles écueils présents dans cette recherche. La recherche s'inscrit dans une perspective plurilingue de l'apprentissage des langues, en prenant en compte le français vu également comme langue seconde, parlée dans l'environnement extra-scolaire des élèves.

## 1. Plurilinguisme et élèves

Ces 20 dernières années, la recherche s'intéresse de plus en plus aux élèves apprenant leur langue d'origine, appelée aussi langue d'héritage, et à leurs expériences (Benmamoun et al., 2013 ; Emilsson Peskova, 2021). Selon Emilsson Peskova par exemple, il y a une nécessité de reconnaître le plurilinguisme des élèves, d'utiliser l'entièreté de leur répertoire plurilingue dans l'éducation, ce qui renforce leur sens d'appartenance, de participation et l'image de soi. D'autres auteurs se sont intéressés aux dispositifs didactiques en proposant des séquences d'enseignement incluant les langues d'origine (Aeby Daghe et Silva-Hardmeyer, 2023 ; Silva-Hardmeyer et Aeby Daghe, 2022 ; Silva-Hardmeyer et al., 2023). En outre, l'accueil et l'intégration des élèves allophones dans les écoles publiques à Genève ont fait l'objet de nombreux rapports analysant leurs parcours scolaires, les langues parlées ou les catégories socio-professionnelles des parents (Dutrévis et Brüderlin, 2018 ; Evrard et al., 2016 ; Rastoldo et al., 2013). Selon la définition du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR, Conseil de l'Europe, 2018), les apprenants possèdent un répertoire plurilingue défini comme un « répertoire linguistique dynamique et évolutif » (p. 28) qui est interdépendant et unique. Le plurilinguisme des apprenants se présente sous forme de compétences changeantes et inégales dans les langues et leurs variétés. Cela implique une flexibilité de parler dans une langue et de comprendre quelqu'un dans une autre, de changer les langues ou de s'appuyer sur les langues en vue d'une compréhension d'un texte. Selon la théorie du *dual iceberg* de Cummins (1981), outre les caractéristiques propres à chaque langue L1 et L2, les personnes bilingues présentent une compétence langagière commune (*common*

*underlying proficiency*) permettant de faire des transferts entre les capacités acquises dans chacune des langues. En partant des définitions diverses d'un répertoire plurilingue, un certain nombre de recherches s'intéressent au lien entre l'apprentissage d'une langue d'origine et celui des autres langues apprises au fil du parcours scolaire, notamment sous l'angle d'une possibilité de transferts d'une langue à une autre des compétences dans le domaine de la littéracie et de la production textuelle (Egli Cuenat, 2016 ; Lambelet, et al., 2020), dans une perspective de la didactique intégrée des langues cherchant l'établissement de liens avec « des stratégies développées en relation avec d'autres langues » (Candelier et Manno, 2023, p. 18) dans le contexte scolaire ou encore la réussite scolaire en général. Lambelet et al. (2020) soulignent qu'en Suisse les élèves qui réussissent dans leur langue d'origine portugais ont généralement de bons résultats dans la langue de scolarisation, en français ou allemand selon le canton ; ces résultats soutiennent le sens de l'hypothèse d'un transfert. Les effets de transfert selon le degré variable d'éloignement entre les langues ne sont pas confirmés. Le français à Genève peut avoir une double fonction, celle de langue de scolarisation et de langue seconde. Bastin (2022) affirme qu'il a y une valeur ajoutée des cours LCO sur l'apprentissage du français, langue de scolarisation, dans le contexte genevois. Silva-Hardmeyer et Aeby Daghe (2022) observent, dans une séquence didactique de LCO basée sur l'oral, une forte interaction entre la langue d'origine (portugais brésilien) et la langue de scolarisation en vue du développement des compétences langagières des élèves en langue d'origine, tout en gardant « des marques de l'identité linguistique de l'élève bilingue en conservant certaines structures de la langue française dans la construction des phrases » (p. 12).

Outre les études sur la LCO, dans l'enseignement des langues étrangères (ci-après LE) dans des écoles publiques suisses par exemple, la question de l'inclusion, de la mobilisation, voire du développement des langues d'origine se pose également. Kofler et al. (2020) constatent, à partir de l'analyse des manuels scolaires de LE en Suisse alémanique, la rareté des activités plurilingues travaillant sur la comparaison des langues en incluant les langues d'origine des élèves. Dans le prolongement de ces travaux, l'étude des manuels d'allemand de l'école primaire en Suisse romande, montre la volonté d'inclure des langues d'origine dans quelques activités plurilingues, notamment lorsque les élèves se trouvent au début de l'apprentissage de l'allemand, la première langue étrangère enseignée à l'école, mais cette tendance s'efface au fil de la scolarité (Pogranova et Waltermann, 2024). Les contextes d'apprentissage des langues d'origine des élèves s'avèrent multiples et variés, parfois complémentaires dans l'exposition à la langue, selon l'angle depuis lequel le regard est porté : depuis les langues du pays d'accueil, depuis l'école primaire (publique ou privée), les pratiques d'enseignement, les disciplines scolaires comme le français, l'allemand ou l'anglais, les manuels correspondants, depuis les cours LCO donnés pour la plupart en dehors de l'école ou depuis les politiques familiales particulières, singulières soutenant et/ou développant la langue d'origine de l'élève dans le but de maintenir leur langue et culture. Or, si l'enseignement des langues dans une conception plurilingue est privilégié (p. ex. Hutterli et al., 2012) et soutenu par des prescriptions officielles (CDIP, 2004 ; CIIP, 2003), la recherche ne s'est jusqu'ici que peu intéressée à comment les élèves eux-mêmes perçoivent leur LCO et le contexte d'enseignement dans lequel ils l'apprennent, hormis par exemple la recherche d'Emilsson Peskova (2021) et celle de Gauthier (2020). Par conséquent, cette étude propose de s'intéresser aux perceptions qu'ont des élèves en âge d'école primaire de leur LCO, qu'ils apprennent dans le cadre de cours dispensés par des écoles ou des associations, et du français en tant que langue d'enseignement et langue seconde, ainsi qu'aux perceptions qu'ils ont des deux contextes d'enseignement-apprentissage et de leur sentiment d'appartenance à ces contextes. Avant de développer plus précisément ce point, nous présentons d'abord le contexte général de l'enseignement de la LCO à Genève.

## 2. Contexte d'enseignement de la LCO à Genève

Le canton de Genève propose l'enseignement de différentes LCO, dispensé par des consulats, écoles et associations de différents pays. Comme indiqué dans la lettre d'information aux parents des élèves plurilingues sur le portail du Département de l'instruction publique (ci-après DIP) accessible au grand public, l'objectif est de « maintenir et élargir les connaissances et les compétences des élèves dans leur langue première et leur culture d'origine. » (DIP, 2024<sup>1</sup>). Ces cours seraient, en outre, préconisés par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). En 2024-2025, 38 langues sont proposées sur ce portail, dont l'allemand, le tigrigna, le kurde ou encore le tamoul. Certaines langues sont dispensées par plusieurs organismes, notamment en raison des spécificités nationales et régionales. Les cours sont facultatifs et, hormis pour l'italien, inclus dans l'enseignement primaire régulier de la 2P à la 3P (correspondant aux élèves âgés de 5-7ans), ont lieu hors temps scolaire. L'organisation et le fonctionnement, notamment en termes de suivi des programmes et des moyens d'enseignement officiels des pays d'origine, dépend de chaque organisme, corroborant l'étude de Schader (2015) au niveau suisse. L'âge ou les degrés scolaires proposés varient également d'un organisme à l'autre, certains cours étant accessibles dès 4 ans et jusqu'à 18 ans, tandis que d'autres ont une étendue moins importante. A la demande des parents et des enseignants de LCO, l'évaluation de cette dernière a la possibilité de figurer dans le bulletin scolaire de l'élève à titre informatif.

## 3. Perceptions de la langue et du contexte d'enseignement-apprentissage

Selon Azaoui (2022), lorsqu'on travaille avec les élèves issus de la migration, le chercheur n'a pas à présupposer des implicites. Un regard réflexif et critique s'impose à propos des langues des élèves (Azaoui, 2022). Le plurilinguisme peut être vu comme un souhait de partager ses langues, de contribuer à l'apprentissage, de faire don des langues à l'école, ce souhait posé comme allant de soi (Azaoui, 2022). Or, cela n'est pas automatique et une éthique de l'éducation plurilingue s'impose dans les travaux (Azaoui, 2022), y compris sur les perceptions de la langue et des contextes d'enseignement-apprentissage. Outre les compétences cognitives des élèves, la manière dont les élèves perçoivent et interprètent un contexte d'enseignement-apprentissage et une discipline scolaire joue un rôle dans la tendance des élèves à s'engager dans des tâches d'apprentissage (p. ex., Boekaerts, 2001, 2005). Les travaux de Pelgrims (2006, 2009, 2013, 2019), principalement menés pour saisir ce qui infléchit l'activité *in situ* d'élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers, étudient notamment les perceptions et interprétations des élèves à différents niveaux : celles du contexte d'enseignement-apprentissage (pratiques d'enseignement en français, dynamiques relationnelles en classe), celles d'une discipline (intérêt, utilité, sentiment de compétence, peur de l'échec en français, mathématiques, éducation physique...) et celles spécifiques à une situation d'enseignement-apprentissage *hic et nunc* dans laquelle l'activité<sup>2</sup> se déploie effectivement. Bien que l'approche située et multidimensionnelle de l'activité de l'élève (Pelgrims, 2019) ne soit pas développée dans le contexte particulier de l'enseignement

---

<sup>1</sup> <https://edu.ge.ch/enseignement/accueil-des-eleves-allophones/ressources/langues-et-cultures-dorigine-lco-3024>

<sup>2</sup> Ancrée dans une approche éducationnelle et située, l'activité est ici comprise comme l'ensemble des processus comportementaux, cognitifs, métacognitifs et socio-affectifs que l'élève déploie dans une situation d'enseignement-apprentissage (Pelgrims, 2006, 2009). Cette activité est d'une part manifeste (comportements visibles de l'extérieur), d'autre part interne (p. ex. procédures et stratégies de résolution, émotions, etc.).

de la LCO, les résultats obtenus dans différentes disciplines scolaires avec des élèves scolarisés dans l'enseignement régulier et spécialisé aux niveaux primaire et secondaire (Chlostova Muñoz, 2022 ; Pelgrims, 2009, 2013, 2019 ; Pelgrims et Bauquis, 2016), nous conduisent à juger pertinent de les convoquer pour comprendre les perceptions qu'ont les élèves en contexte d'enseignement de la LCO. L'objectif de l'étude est donc de comprendre comment les élèves perçoivent les pratiques d'enseignement en contextes d'apprentissage de la LCO et du français, comment ils se sentent appartenir à ces deux contextes (sentiment d'appartenance, développé plus loin) et comment ils perçoivent les deux langues, en termes de sentiment de compétence, d'intérêt et d'utilité. La prochaine partie vise à définir ces perceptions.

### **3.1. Perceptions des pratiques d'enseignement**

Différents travaux révèlent combien des pratiques d'enseignement sont opaques et productrices de difficultés, les élèves ne saisissant pas les règles de fonctionnement des situations, les savoirs en jeu, les objectifs à atteindre (Bautier, 2006). Ces élèves bénéficient également d'opportunités insuffisantes pour s'engager dans de nouveaux apprentissages (Goigoux et Cèbe, 2006). Bautier et Rochex (1997) mettent en évidence l'existence du « morcellement pédagogique » favorisé par un matériel composite et un habillage important des tâches (p. ex. nombreuses images et informations parasites), rendant opaques les savoirs et les objectifs visés. Ils préconisent, inversement, une présentation suffisamment claire des tâches et des savoirs, en les dénuant de tout élément pouvant engendrer de l'incompréhension ou des malentendus. D'autres recherches s'intéressent aux perceptions qu'ont les élèves des pratiques d'enseignement et au rôle que celles-ci jouent dans l'apprentissage. Se référant aux pratiques d'enseignement explicite préconisées, Pelgrims (2008, 2013) montre, pour l'enseignement de la lecture et écriture dans des dispositifs pour adolescents à risque de rupture scolaire, que plus les élèves perçoivent les pratiques d'enseignement comme explicitant les objectifs à atteindre, enseignant effectivement les savoirs dont ils ont besoin et à l'aide de tâches dont ils comprennent le sens, plus ils sont enclins à s'engager dans l'amélioration de leurs compétences de français et à s'autoréguler face aux obstacles. Pelgrims et Cèbe (2015) soulignent l'importance d'assurer la continuité dans une séquence didactique, permettant aux élèves de comprendre le sens et le lien entre les tâches qui se succèdent d'une séance à l'autre et l'objectif à atteindre. Pelgrims et al. (2021) soutiennent que des pratiques d'enseignement perçues par les élèves comme favorisant leur engagement personnel contribuent à renforcer leur intérêt pour les savoirs à apprendre et leur autorégulation. D'autres auteurs (Galand, 2006 ; Ranoroosa, 2021) distinguent la perception de pratiques d'enseignement centrées sur la collaboration entre élèves et celles promouvant la compétition. Selon Galand (2006), des pratiques soutenant la collaboration seraient les plus à même de favoriser l'apprentissage des élèves, ainsi que leur sentiment d'appartenance au groupe-classe. Les perceptions qu'ont les élèves de pratiques d'enseignement de LCO et du français nous paraît particulièrement importante à étudier, en référence aux travaux de Schader (2015) menés en Suisse, révélant que les enseignants de LCO ne sont pas toujours formés à enseigner à des élèves dans ce contexte particulier, mais à ceux scolarisés dans le pays d'origine, et qu'ils ne disposent pas nécessairement de moyens d'enseignement adaptés à ce type de public. Des pratiques d'enseignement perçues comme suffisamment explicites et soutenantes d'un point de vue cognitif et motivationnel, et favorisant la collaboration entre élèves, augmenteraient également le sentiment d'appartenance des élèves à leur contexte scolaire (Galand, 2006 ; Osterman, 2000 ; Ranoroosa, 2021) développé dans la partie suivante.

### 3.2. Sentiment d'appartenance au groupe-classe

En référence aux travaux de Goodenow (1993), St Amand (2016) ou encore Osterman (2000), Pelgrims et al. (2021) définissent le sentiment d'appartenance comme « le sentiment d'être un membre écouté, accepté et respecté par l'enseignant et les pairs, mais aussi l'acceptation et l'adhésion aux normes, valeurs et projets de la classe ou de l'école par l'élève lui-même » (p. 279). Selon St Amand et al. (2020), le sentiment d'appartenance détient un rôle important dans l'engagement dans les tâches scolaires et, ainsi, dans la progression dans l'apprentissage. Selon Pelgrims (2013), il est clairement corrélé avec l'intérêt que les élèves éprouvent pour les tâches et les savoirs de français (lecture et écriture), ainsi qu'à leur persévérance dans l'apprentissage. Pour Osterman (2000) un climat de classe perçu comme soutenant et orienté vers l'apprentissage favorise un fort sentiment d'appartenance, à l'inverse de pratiques encourageant la compétition. Le sentiment d'appartenance nous paraît crucial à étudier dans le contexte d'enseignement-apprentissage de la LCO, notamment car celui-ci regroupe des élèves qui fréquentent des écoles différentes la majeure partie de la semaine, et qui ne partagent ainsi que peu d'expériences communes. De plus, selon Schader (2015), l'importante hétérogénéité des niveaux de compétence de la LCO chez les élèves représente un défi considérable pour les enseignants, qui doivent garantir à la fois une progression individuelle selon les besoins de chacun, tout en proposant des tâches en collectif. Enfin, selon Emilsson Peskova (2021), l'apprentissage de la LCO représente également des enjeux sociaux et identitaires chez les élèves, contribuant à créer ou renforcer leur appartenance à une culture donnée. Sur le plan social et affectif, l'intérêt que les élèves portent à une discipline, un savoir ou une tâche, ainsi que l'utilité qu'ils y accordent et leur sentiment de compétence, ont également été relevés comme primordiaux dans leur engagement et leur persévérance dans l'apprentissage, comme explicité dans la partie suivante.

### 3.3. Intérêt, utilité et sentiment de compétence

L'intérêt, l'utilité et le sentiment de compétence sont des dimensions développées dans la théorie des attentes-valeurs de la motivation à apprendre (Eccles et Wigfield, 2002). Selon ce modèle, le choix des élèves (p. ex., d'un cours, d'un exercice...) et l'engagement dans des tâches d'apprentissage dépendent de la *valeur incitative* du but à atteindre, exprimée en termes d'intérêt, d'utilité et d'importance sociale, mais aussi de l'*expectative de réussir*, renvoyant au sentiment de compétence. L'intérêt désigne « une relation particulière entre une personne et un objet de son environnement » (Krapp, 2002, p. 26). Pelgrims (2006, 2013) distingue l'*intérêt pour la tâche* qui concerne des éléments d'habillage ou encore de modes d'organisation sociale d'accomplissement d'une tâche, et l'*intérêt pour le savoir à apprendre* qui concerne la relation particulière avec une notion, une compétence, un savoir à apprendre. Différentes études soulignent l'importance de l'intérêt pour le savoir dans l'engagement des élèves en français et en mathématiques (Gurtner et al., 2006), ainsi que dans l'autorégulation des élèves au fil de situations didactiques (Chlostova Muñoz, 2022 ; Pelgrims et al., 2021). L'utilité incarne la valeur accordée à un objet de l'environnement, comme une discipline, un champ notionnel, un savoir, une tâche, sous l'angle de ce que cet objet apporte au regard d'un but à atteindre dans l'immédiat ou à long terme. Enfin, le sentiment de compétence désigne « la perception qu'un élève a de ses propres aptitudes et capacités à atteindre un but, généralement fixé par l'enseignant, dans un domaine ou une situation d'apprentissages scolaires » (Pelgrims, 2006, p. 93). Dans ses travaux, cette auteure le décline en trois facettes fortement intercorrélées : la perception de ses propres compétences (reprise de Bandura, 1998), la perception de la difficulté de la tâche et

l'expectative de la réussite (reprises de Boekaerts, 2001). Au regard de leur importance dans l'engagement, la persévérance et les performances des élèves, nous considérons que l'intérêt, l'utilité et le sentiment de compétence sont également importants à explorer chez les élèves apprenant leur LCO. En outre, l'apprentissage de la LCO étant, dans la majeure partie des cas et contrairement à l'apprentissage du français scolaire, un choix volontaire (Schader, 2015), le degré d'intérêt et d'utilité que les élèves accordent à la LCO d'une part, au français d'autre part, mérite d'être examiné. Enfin, étant donné que les élèves apprenant leur LCO vivent dans un contexte multilingue et multiculturel, et sont également en contact avec une ou plusieurs autres langues au quotidien, qu'ils peuvent maîtriser à des degrés différents, nous nous intéressons également à leur sentiment de compétence en LCO et en français, et à leur capacité perçue de passer d'une langue à une autre.

#### **4. Problématique et questions de recherche**

Les effets de l'enseignement des langues, dont celui de la LCO, sur le développement de compétences langagières et scolaires plus généralement, sont aujourd'hui bien connus. À Genève, l'enseignement de nombreuses LCO est proposé, par le biais de divers organismes, en plus de l'apprentissage du français à l'école primaire (cf. p.ex. le cas du portugais étudié dans les travaux d'Aeby Daghé et Silva-Hardmeyer, 2023 ; Silva-Hardmeyer et Aebly Daghé, 2022 ; Silva-Hardmeyer et al., 2023). Or, on en sait encore peu sur comment les élèves perçoivent eux-mêmes leur LCO et son contexte d'enseignement-apprentissage, notamment dans le canton de Genève, alors que leurs perceptions composent un facteur important à prendre en compte dans l'optique d'améliorer les dispositifs d'enseignement existants et de proposer des pratiques d'enseignement les plus à même de susciter l'intérêt, l'engagement et l'apprentissage de ce public d'élèves. Au regard des travaux précités, le sentiment d'appartenance à une classe, l'intérêt, l'utilité et le sentiment de compétence, ou encore la perception de certaines pratiques d'enseignement dans un contexte donné jouent un rôle important dans l'engagement, la persévérance et l'apprentissage des élèves. Au regard de cela, nous posons les questions de recherche suivantes :

- Comment les élèves perçoivent-ils l'enseignement de leur LCO ?
- Comment les élèves perçoivent-ils l'enseignement de leur langue de scolarisation (Français) ?

Ces questions sont explorées sous l'angle des dimensions d'étude suivantes, explicitées plus haut :

- Comment perçoivent-ils les pratiques d'enseignement dans les deux langues ?
- Quel est leur sentiment d'appartenance aux deux contextes d'enseignement-apprentissage de langues ?
- Dans quelle mesure accordent-ils de l'intérêt<sup>3</sup> à chacune des deux langues ?
- Dans quelle mesure perçoivent-ils chaque langue comme utile ?
- Quel est leur sentiment de compétence dans les deux langues et dans le passage de l'une à l'autre (perceptions de ses propres compétences à apprendre la langue, perceptions de la difficulté de la langue et expectative de réussite dans son apprentissage) ?

---

<sup>3</sup> Sous l'angle du plaisir et d'un sentiment de satisfaction à apprendre la langue, dans ses composantes cognitives (sens accordé à la langue) et affectives (émotions positives), d'après Krapp (2002).

## 5. Méthodologie de la recherche exploratoire

### 5.1. Sélection des participants à l'étude et dispositif de recueil des données

Notre recherche consiste en une étude de cas de deux élèves, dont le profil sera présenté dans la partie dédiée aux résultats. Il s'agit d'une étude de cas exploratoire, puisqu'elle implique un échantillon restreint, visant l'approfondissement des données individuelles (Berthelot, 2012), et s'intéresse à un objet d'étude encore peu investigué. Ceci nécessite ainsi une certaine prudence dans la généralisation des résultats, tout en ouvrant la perspective de recherches de plus grande envergure. Ces élèves ont été recrutés via la liste des associations et écoles de LCO œuvrant à Genève, disponible sur le portail du DIP mentionné plus haut. Les chercheuses ont tout d'abord contacté par courriel cinq associations et écoles de LCO, respectivement pour l'albanais, l'espagnol et le portugais, soit trois langues surreprésentées parmi les communautés linguistiques issues de l'émigration à Genève (Office cantonal de la statistique<sup>4</sup>, 2024), ainsi que les écoles de tchèque et de slovaque. Un message adressé par courriel à la direction de chacun des organismes présentait les buts et la méthodologie de la recherche, avec la demande à ce qu'il soit transmis aux parents des élèves. La condition était que l'enfant soit âgé entre 9 et 12 ans et puisse s'exprimer en français de manière compréhensible dans le cadre d'un entretien (idéalement le niveau C1/C2 du CECR, 2001). Notre échantillon consiste en deux élèves de LCO tchèque fréquentant l'École de tchèque, ainsi que des écoles publique et privée en parallèle. Sur demande des parents et de la direction de l'école LCO, les deux entretiens ont été menés en tchèque par l'une des chercheuses. Nous nous sommes également assurées auprès des deux élèves qu'elles étaient d'accord de témoigner dans cette langue, risquant potentiellement de perdre la face ou de livrer en partie leur intimité (Azaoui, 2022). En outre, d'après Azaoui (2022), une trop forte mise en avant de la langue peut mettre mal à l'aise certains élèves et leurs familles, par exemple par une bienveillante assignation culturelle et linguistique de la part des adultes. Ces risques semblent ici minimisés par le caractère volontaire de la participation à l'étude et le libre choix de la langue, sachant qu'un formulaire de consentement avait été soumis aux parents, à compléter par écrit par eux-mêmes et les élèves. Un consentement oral a également été demandé aux élèves en amont de l'entretien. Les entretiens ont eu lieu à l'Université de Genève pour l'un, à l'école de LCO tchèque pour l'autre. Ils ont été enregistrés via un dictaphone et ont duré respectivement 54 et 39 minutes.

### 5.2. Instrument de recueil des données

Etant donné que notre recherche s'intéresse aux perceptions qu'ont les élèves des deux langues et contextes, l'entretien semi-dirigé nous a paru le plus à même de saisir ces aspects, puisqu'il permet de « recueillir la spontanéité de l'interviewé » (Chevalier et Meyer, 2018, p. 114) et d'approfondir ses propos de par des questions ouvertes et des relances. Selon Kvale (2007) et Rubin et Rubin (2011), ce type d'entretien, basé sur les principes d'une écoute active, du respect de l'interviewé (notamment dans les formulations et les terminologies choisies pour rebondir sur les réponses) et de questions ouvertes à partir d'un guide d'entretien, encouragent à la fois l'instauration de la relation, la flexibilité, l'exploration approfondie et la contextualisation des propos. Cet entretien a été conduit à l'aide d'un canevas constitué au préalable et comportant trois axes. Le premier axe concerne la trajectoire scolaire de l'élève et celle de l'apprentissage de la LCO et du français. Le deuxième

---

<sup>4</sup> [https://statistique.ge.ch/domaines/01/01\\_06/tableaux.asp#1](https://statistique.ge.ch/domaines/01/01_06/tableaux.asp#1).

axe porte sur la perception de la LCO en termes d'intérêt, d'utilité et de sentiment de compétence, ainsi que la perception des pratiques d'enseignement explicite versus opaque, soutenant ou non les efforts et l'activité cognitive, ainsi que le sentiment d'appartenance à la classe de LCO. Le troisième axe concerne la perception du français et de son contexte d'enseignement-apprentissage et reprend les mêmes questions que l'axe 2 mais adaptées au français. Ce canevas est adapté pour le contexte d'enseignement de la LCO et traduit en tchèque, des démarches d'entretien développées dans l'équipe de Pelgrims (2006 ; Chlostova Muñoz, 2022). En début d'entretien, il est explicité à l'élève qu'il n'existe pas de réponse correcte ou incorrecte, qu'il peut s'abstenir de répondre à des questions et qu'il peut se retirer de l'entretien à tout moment sans fournir de justification, afin de garantir l'éthique de la recherche. Tout au long de l'entretien, des questions sont, si besoin, reformulées, pour assurer au mieux la compréhension de l'élève.

### 5.3. Démarche d'analyse des données

Dans un premier temps, les deux entretiens ont été intégralement transcrits avec le logiciel Clipto®<sup>5</sup>. Manuellement, nous avons, dans un deuxième temps, corrigé les tours de parole de la chercheuse et de l'élève, et enlevé certains éléments parasites et les répétitions, pour faciliter la compréhension des propos. Le texte n'a pas été traduit d'emblée en français afin de rester au plus proche des propos originaux. A l'aide de différents codes couleurs, nous avons mis en évidence les dimensions d'analyse correspondant aux axes et leurs items cités ci-haut, selon l'analyse de contenu employée dans les travaux de Pelgrims (2006, 2013, 2019) dans l'approche située de la motivation à apprendre. Il s'agit notamment de repérer les extraits de verbatim dont la teneur sémantique est en lien avec chaque dimension d'étude posée *a priori*, et aussi de repérer des propos révélant *a posteriori* d'autres dimensions, puis de déterminer le type, le degré et la valence des dimensions à partir des propos (p. ex. sentiment d'appartenance élevé ; enseignement perçu comme explicite, etc.), ainsi que des relations entre les dimensions d'étude. Dans un troisième temps, les dimensions, les extraits d'entretien résumés correspondant, et la traduction en français sont regroupés dans un tableau (voir extrait en annexe).

## 6. Résultats et discussion

Avant de présenter les résultats relatifs aux deux cas d'élèves, il est utile d'apporter quelques informations générales quant au contexte d'enseignement-apprentissage de la LCO tchèque que les élèves fréquentent, dans l'optique de mieux comprendre certains propos d'élèves qui y font référence. Ces informations sont issues du site internet de l'école<sup>6</sup> et d'un entretien informel réalisé avec la direction de l'école.

---

<sup>5</sup> Ce logiciel a été choisi, car il permet la transcription de diverses langues, dont le tchèque.

<sup>6</sup> <https://www.csbh-zeneva.cz/o-skole/zakladni-informace>.

## 6.1. Contexte de recherche – Ecole de LCO tchèque

Située à Genève, cette école fait partie d'un réseau de 15 écoles dispensant l'enseignement de la LCO tchèque en Europe et Amérique du nord<sup>7</sup>. Créée en 2010, elle est soutenue par la Mission de la République tchèque à l'ONU et le Ministère de l'éducation, de la jeunesse et de l'éducation physique de la République tchèque. Elle accueille des élèves âgés de 3 à 15 ans, soit de la 1<sup>ère</sup> année préscolaire à la 9<sup>ème</sup> année (soit de la Petite section à la 2<sup>nde</sup> du Lycée). Selon l'entretien réalisé avec la direction de l'école, l'enseignement correspond à celui du programme scolaire officiel de la République tchèque et les moyens d'enseignement et les évaluations employés sont également ceux en vigueur dans le pays d'origine, garantissant ainsi l'accès à l'enseignement primaire et secondaire en République tchèque. Les évaluations certificatives et le bulletin scolaire semestriel délivrés par l'école ne comprennent pas de notes, mais des appréciations allant de « non acquis » à « totalement acquis » et des commentaires. Hormis l'enseignement de la langue tchèque, d'autres disciplines scolaires sont dispensées en lien avec la culture d'origine tchèque – l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté<sup>8</sup> – offrant aux élèves un enseignement bilingue comprenant la langue et le contenu. L'école tchèque fait partie du réseau des LCO sous la direction du DIP et est donc fréquentée en parallèle de l'enseignement primaire et secondaire public ou privé, selon le choix des parents. Les cours ont lieu hors temps scolaire, soit les mercredis de 14h10 à 17h20 (degrés préscolaires) ou 18h30 (degrés du primaire) hormis pendant les vacances scolaires du DIP. De plus, des cours de soutien et des plans d'étude aménagés proposant un enseignement en ligne, complètent l'offre d'enseignement.

## 6.2. Résultats relatifs aux perceptions des deux élèves

Les deux élèves participant à cette étude exploratoire sont Clara, âgée de 9 ans et demi, et Eugénie<sup>9</sup>, âgée de 10 ans. Actuellement, elles sont dans une même classe de 5P à l'École tchèque et également en 5P dans une école primaire privée et publique, soit l'équivalent de la 7P selon le système scolaire public genevois et la CM2 en France.

### Clara

#### *Trajectoire scolaire et de l'apprentissage des langues*

Clara est née en Italie d'une mère tchèque et d'un père italien. Depuis la naissance, elle parle le tchèque et l'italien avec ses parents. A 6 ans, Clara commence à fréquenter l'école primaire italienne, ainsi que l'école de LCO tchèque en parallèle, le samedi. A l'école italienne, elle apprend également l'anglais. A 7 ans, sa famille déménage à Genève, où Clara rejoint une école primaire privée, filière anglais, dans laquelle elle débute l'apprentissage du français à raison de 5h par semaine. En parallèle, elle poursuit l'apprentissage du tchèque dans l'école de LCO tchèque de Genève. Le répertoire plurilingue de Clara est constitué de deux langues d'origine, le tchèque et l'italien, en plus de l'anglais, langue d'enseignement dont les disciplines scolaires sont dispensées et le français, langue entourant Clara partiellement dans

<sup>7</sup> <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/seznam-poskytovatelu-vzdelavani-v-zahranici>.

<sup>8</sup> <https://www.csbh-zeneva.cz/vyuka/zakladni-skola-zs>.

<sup>9</sup> Prénoms d'emprunt pour garantir l'anonymat

le contexte scolaire et régulièrement dans le contexte extra-scolaire. Ses compétences langagières sont plus difficilement saisissables : elles ne peuvent pas être liées aux niveaux de langue du CECR (2001). Nous observons une tendance d'une meilleure maîtrise du tchèque en comparaison avec le français.<sup>10</sup>

### *Perceptions du tchèque et du français*

Clara manifeste un très fort intérêt pour la langue tchèque, que l'on pourrait qualifier d'intérêt individuel (Boekearts et Boscolo, 2002), car elle dit simplement aimer cette langue, sans rapporter d'éléments liés aux situations d'enseignement-apprentissage et aux tâches : « *Le tchèque, j'aime beaucoup* ». Elle souhaite poursuivre l'apprentissage de cette langue l'année prochaine. Ses propos font également référence à un intérêt pour la géographie tchèque (« *La géo m'intéresse assez* »), mais un faible intérêt pour l'histoire tchèque (« *L'histoire moins, parce que je n'aime pas apprendre tout ce qui s'est passé, toutes les guerres* »), l'intérêt pouvant ainsi être nuancé selon les disciplines suivies dans le cadre de l'enseignement de la LCO, mais aussi en fonction des contenus et des thématiques. En ce qui concerne son intérêt pour le français, il est plutôt mitigé : « *Je sais pas. Peut-être parce que c'est proche de l'italien. Ce n'est pas une mauvaise langue* ». Elle ne dit pas ouvertement apprécier ou non cette langue, mais la met en lien avec une langue romane qu'elle apprécie, l'italien, cherchant ainsi des liens d'intercompréhension. Cet intérêt mitigé semble être en lien avec son sentiment de compétence en français, puisqu'elle dit que l'écriture est difficile, car « *c'est complètement différent de ce que tu crois* » en référence à l'opacité de la langue à l'écrit. Les difficultés pointées se rapportent aux attentes scolaires en production écrite, dans une langue qui l'entoure dans le contexte extra-scolaire à l'oral et à laquelle elle est probablement moins habituée à l'écrit, se déclinant en production de genres textuels scolaires divers. Comme Azaoui (2022) le souligne, la mise en relation des langues invite l'élève à une prise de distance réflexive et à « faire émerger ce qui relève de l'universel et du singulier entre les langues en présence » (p. 4). Concernant l'utilité, Clara fait référence à ce que l'apprentissage et la maîtrise des deux langues, notamment en termes de communication et de compréhension, peuvent lui apporter. Elle considère le français comme utile dans la vie de tous les jours, mais moins que le tchèque :

*« Si je savais pas le français, ce serait un peu plus dur, de comprendre les choses, qui sont p. ex. dehors. Quand les gens me parlent. Mais pour moi ce n'est pas aussi important, parce qu'avec ma famille, si je ne pouvais pas parler, ce serait mauvais. Si je ne pouvais pas parler avec les autres dehors, ce serait pas si grave, si je parlais pas français ».*

---

<sup>10</sup> En référence à son bulletin scolaire de la fin de la 4P à l'École tchèque, Clara a « totalement acquis » tous les objectifs, à savoir notamment, rédiger un texte en utilisant une structure correcte et en respectant les règles de conjugaison et grammaticales ; comprendre un texte et le résumer ; s'exprimer aisément à l'oral et en accord avec les demandes de l'interlocuteur (notre traduction). En référence à son bulletin scolaire de français de fin de 4P à l'école primaire privée, elle a « totalement acquis » les objectifs suivants : « identifier des détails simples lors de l'écoute d'un message » ; « se mettre en situation d'écoute et suivre des instructions simples » ; « écrire des phrases simples » ; ou encore « reproduire un message en utilisant la bonne intonation ».

Le français semble ainsi détenir une utilité plus « fonctionnelle », vu le contexte extra-scolaire dans lequel la langue est parlée, tandis que le tchèque est directement lié à ses relations familiales et à son identité : « *C'est important, parce que c'est la langue de maman, et l'italien aussi est une langue importante* », « *Parce que c'est les langues ou sont nés maman et papa* ». Ces propos révèlent la dimension identitaire que peut revêtir l'apprentissage de la LCO, avec des enjeux socio-affectifs importants (Emilsson Peskova, 2021).

Le sentiment de compétence de Clara est également à nuancer, non seulement en fonction des deux langues, mais aussi selon les savoirs et les thématiques abordés. En tchèque, elle se sent ainsi compétente pour la rédaction des mots qu'elle connaît depuis longtemps. Par contre, elle se dit moins compétente pour d'autres mots plus complexes et qu'elle n'a appris que récemment: « *Les mots que je connais depuis toute petite sont les plus faciles. Mais p. ex. ceux que j'apprends maintenant, me paraissent vraiment difficiles* ». Ici, les difficultés mentionnées restent dans le domaine de la production écrite en langue d'origine et les objets d'apprentissage restent moins définis. Le critère essentiel lors de la formulation de son sentiment de compétence s'avère être l'ancienneté des contenus appris ou revisités récemment. Par ailleurs, Clara dit également que l'apprentissage par cœur des noms des rois et des lieux en histoire et en géographie tchèques, lui paraissent difficiles. Malgré cela, elle se considère comme étant la deuxième meilleure élève de sa classe, montrant, ici aussi, que les perceptions sont à nuancer selon le contexte, les situations et les manières d'apprendre de chacun. Il en est de même pour son sentiment de compétence en français, langue difficile pour son caractère « peu transparent », mais dans laquelle elle se sent compétente. Enfin, elle rapporte qu'il lui est souvent difficile de passer rapidement d'une langue à l'autre, faisant référence à un sentiment de compétence lui permettant de faire des transferts entre les deux langues, qui serait mitigé. L'élève considère que, contrairement au français, qui peut l'aider dans l'apprentissage de l'anglais et qui est proche de l'italien, le tchèque est une langue trop différente pour lui permettre de tisser des liens avec d'autres langues. Cette perception va dans le sens de l'étude de Lambelet et al. (2020) qui ne confirment pas l'hypothèse de transferts systématiques entre les langues.

#### *Perceptions des contextes d'enseignement-apprentissage*

En ce qui concerne les perceptions des pratiques d'enseignement dans sa classe de tchèque, Clara apprécie les explications de son enseignante, qu'elle juge claires et adaptées au niveau de chacun : « *J'aime bien la prof, parce qu'elle va pas te dire "fais ça, corrige", mais elle va te dire ce que tu as fait faux, et comment faire mieux la prochaine fois, elle te montre. Elle laisse personne derrière qui ne sait pas, et ceux devant qui savent déjà* ». Selon elle, l'enseignante prend suffisamment de temps pour permettre à chaque élève de progresser selon ses besoins et capacités, quitte à expliquer autant de fois que possible. Clara regrette, dans le contexte d'apprentissage du tchèque, que l'enseignante ne rappelle pas suffisamment à l'ordre les autres élèves quand ils parlent français entre eux, alors qu'ils devraient parler tchèque durant tous les cours. Ce point semble « sensible » pour Clara, car elle mentionne à plusieurs reprises durant l'entretien sa relation à ses camarades, qui semble jouer un rôle important dans son sentiment d'appartenance à la classe de tchèque. En effet, elle explique que, d'une part, elle arrive systématiquement en retard au premier cours de tchèque le mercredi, car ses cours à l'école primaire privée finissent plus tard. Ainsi, elle ne peut pas choisir sa place et n'a donc pas pu se faire des amis. D'autre part, elle déplore que durant les travaux de groupe et aux récréations, ses camarades ne font pas d'efforts pour parler en tchèque, ce qui l'exclut du groupe-classe, car elle ne se dit pas encore suffisamment à l'aise en français pour les comprendre. Elle souhaite que ses camarades puissent se rendre compte de son sentiment

d'exclusion : « Pour que personne ne se sente, comment dire, mis de côté, qu'ils puissent comprendre comment ça fait. Je suis sûre que sinon ils se sentiraient mal comme moi ou même pire ». Des pratiques d'enseignement perçues comme suffisamment claires et soutenantes, comme c'est le cas en classe de tchèque, semblent favoriser le sentiment d'appartenance de Clara à sa classe, bien qu'elle perçoive les relations avec ses camarades comme négatives, voire inexistantes. Ce constat rejoint les résultats de Ranoroosa (2021), dont l'étude montre que la perception des pratiques d'enseignement joue un rôle plus important dans le sentiment d'appartenance à la classe que la perception des dynamiques relationnelles. Le fort intérêt qu'elle porte à la langue tchèque et à son apprentissage semblent également favoriser ce sentiment d'appartenance.

Concernant la classe de français, Clara est moins satisfaite des pratiques de son enseignante, car elle estime qu'elle ne soutient pas suffisamment les élèves et parle trop vite : « Elle est bien, mais je trouve qu'elle n'encourage pas tout le monde à participer », « Non, elle ne vient pas. C'est juste quand t'as fini, tu vas vers elle, tu lui montres et elle te corrige ». Ses dynamiques relationnelles avec les camarades de la classe de français semblent être néanmoins plus positives, car Clara dit y avoir une amie. Toutefois, à la question de savoir à laquelle des deux classes elle se sent le plus appartenir, Clara ne choisit pas catégoriquement la classe dans laquelle ses relations sont les plus positives, mais nuance ses propos : « Dans chacune il y a quelque chose de bien et moins bien ». Ses propos laissent ainsi entrevoir le caractère multidimensionnel des perceptions et leurs liens. Ils invitent également à la réflexion sur la création d'un espace sécurisant par l'enseignant où l'élève se sentirait en confiance pour mobiliser les langues de son répertoire plurilingue en contexte scolaire (Azaoui, 2022).

## Eugénie

### Trajectoire scolaire et de l'apprentissage des langues

Eugénie est née à Genève de parents tchèques. Elle est actuellement en 5<sup>ème</sup> année à l'Ecole tchèque et en CM2 (équivalent de la 7P à Genève) dans une école primaire publique en France. A l'âge de 3 ans, elle débute l'école primaire publique française, dans une région frontalière de Genève, et l'école LCO tchèque. Sa langue LCO est ainsi le tchèque, qu'elle parle depuis la naissance, tandis que le français constitue sa seconde langue, apprise dans l'environnement extra-familial et sa langue de scolarisation. Elle apprend également l'anglais, dans le contexte de l'école primaire publique en France. Selon ses bulletins scolaires de tchèque et français, elle a atteint les objectifs de l'école dans ces deux langues<sup>11</sup>.

### Perceptions du tchèque et du français

Eugénie rapporte de l'intérêt pour la langue tchèque, en référence à sa structure et sa sonorité (« Je trouve que c'est une jolie langue. »), mais nuance rapidement son intérêt pour les cours LCO, évoquant la surcharge supplémentaire de devoirs, en plus de ceux qu'elle reçoit dans

---

<sup>11</sup> En référence à son bulletin scolaire de la fin de la 4P à l'Ecole tchèque, Eugénie a « totalement acquis » tous les objectifs, identiques à ceux mentionnés pour Clara : elle maîtrise parfaitement les accords, les déclinaisons, la conjugaison et la structure grammaticale de la phrase, et possède un lexique riche. En référence à son bulletin scolaire de français de fin de CM1, elle présente la mention « atteint » pour tous les objectifs, comme p. ex. « écouter pour comprendre un message oral » ; « lire avec fluidité un texte court à voix haute » ; ou encore « écrire à la main de manière fluide et efficace dans une écriture lisible pour soi et le lecteur, sans erreurs de copie et en respectant la mise en page ».

son école primaire, et l'organisation complexe de la semaine, qui lui laisse peu de temps libre : « *Parfois ça me semble un peu long, parce que je suis parfois fatiguée, encore du français de l'école, et en fait j'ai pas envie d'aller à l'école tchèque, parce que je suis fatiguée* ». Ses propos laissent sous-entendre que le suivi des cours de tchèque et la conciliation des tâches à mener dans les deux contextes scolaires représente une contrainte importante l'empêchant d'apprécier le contexte d'enseignement-apprentissage de sa LCO. Bien que l'apprentissage de la LCO soit volontaire à Genève, nous pouvons nous questionner sur l'implication des élèves dans leur choix à suivre ces cours, ainsi que sur le rôle des parents dans ce choix. Néanmoins, plus loin dans l'entretien, Eugénie affirme « adorer » apprendre des langues et apprendre de manière générale, montrant un fort intérêt pour les savoirs. Celui pour le français, langue de scolarisation, semble, de plus, fortement lié aux pratiques de son enseignante, comme nous le verrons plus loin. Tout comme Clara pour le français, Eugénie accorde une utilité que l'on peut qualifier de « fonctionnelle » autant au tchèque qu'au français. Elle évoque essentiellement l'utilité des deux langues dans une perspective professionnelle future :

*« Je pense que si je travaillais plus tard en Tchéquie, ou que je devais me faire comprendre, si tu parles bien le tchèque alors tu pourrais y travailler, ils verront que tu parles bien, que tu sais lire, écrire, que tu as un vocabulaire riche, alors je pense que ce serait bien, parce que du coup tu es bilingue et que tu as plus de chances de trouver du travail p. ex. ».*

Pelgrims (2006, 2013) révèle que l'utilité est souvent comprise et évoquée, notamment par les enseignants, en référence d'une part à un métier futur, d'autre part à des activités extra-scolaires de la vie quotidienne, et insuffisamment en lien avec l'utilité des savoirs déjà appris dans l'accomplissement de tâches visant l'apprentissage de nouveaux savoirs. L'enseignement-apprentissage se présente ici comme deux actions distinctes, celle de l'enseignant et celle des élèves, chacune poursuivant sa propre logique (Schneuwly et Dolz, 2009). De ce fait, il serait intéressant d'étudier dans les recherches futures les explicitations que les enseignants donnent lorsqu'ils présentent les objets d'enseignement et justifient leur apprentissage. Concernant son sentiment de compétence, Eugénie se dit compétente dans les deux langues. Elle rapporte avoir une bonne connaissance des particularités de la langue tchèque, qui posent problème à ses camarades, mais pas à elle : « *Pour beaucoup de gens qui apprennent les deux langues [tchèque et français], c'est parfois difficile de dire les accents. Pour moi ce n'est pas un problème.* ». Elle affirme également s'ennuyer parfois, en raison de son décalage de niveau de tchèque par rapport à ses camarades. Ainsi, bien que l'école se base sur le programme officiel de 5<sup>e</sup> année, il est probable que les élèves aient des compétences langagières variées. Différentes recherches (p. ex. Chlostova Muñoz, 2022) ont montré que bien qu'ils se sentent compétents dans la discipline ou le champ notionnel en question, les élèves sont susceptibles de s'en désintéresser dans la mesure où ils perçoivent ces contenus comme redondants et ne leur offrant pas la possibilité de progresser. En français, Eugénie justifie son sentiment de compétence par son implication et ses efforts dans ses travaux, et par les représentations qu'elle suscite auprès de ses amies : « *Je sens que je suis bonne, mais des fois pas autant, mais mes amies me disent parfois que je suis une intello, même si c'est pas en mal, que je connais beaucoup de choses.* », « *A l'école je fais beaucoup attention en classe et j'essaie de faire le travail le plus proprement possible et le mieux, pour le comprendre, alors je fais beaucoup d'efforts, alors j'ai l'impression de savoir plus.* ». Or, elle explique qu'il lui arrive de faire des erreurs, mais relativise ces dernières par le fait qu'elle parle et apprend deux langues en même temps, ce qui lui donnerait le droit de ne pas « être

parfaite ». Comme Clara, Eugénie n'a pas le sentiment que la langue tchèque et les stratégies d'apprentissage lui soient utiles pour apprendre d'autres langues, montrant ainsi l'absence de conscientisation de transferts possibles entre ces langues.

#### *Perceptions des contextes d'enseignement-apprentissage*

Les perceptions qu'a Eugénie des pratiques d'enseignement dans son contexte d'apprentissage du tchèque sont mitigées. D'une part, elle déplore la quantité de devoirs à réaliser à domicile, donnés par l'enseignante, ce qui l'empêche d'affirmer si elle l'apprécie ou non. D'autre part, elle rapporte que bien qu'elle considère les explications de cette dernière comme étant très claires et son soutien comme suffisant, elle explique ne pas en avoir besoin : « *Je pense qu'elle explique bien, sauf que moi je sais déjà beaucoup de choses (...) donc elle explique surtout pour les autres.* ». Dans le même ordre d'idées, bien qu'appréciant ses camarades et considérant les dynamiques relationnelles de la classe de tchèque comme positives, Eugénie dit préférer travailler seule pour ne pas devoir attendre sur les autres, ce qui amène la question de la gestion de rythmes et de l'hétérogénéité dans la classe LCO. Comme pour Clara, la centration sur les savoirs et la progression dans l'apprentissage de la langue semble plus marquante que celle de socialisation avec ses camarades. Cependant, Eugénie, contrairement à Clara, entretient des relations positives avec eux. Cet aspect, ainsi que sa familiarité avec ce contexte qu'elle fréquente depuis l'âge de 3 ans, contribuent, d'après ses propos, à un fort sentiment d'appartenance à sa classe de tchèque : « *J'ai des amis ici, et donc ça me plaît ici, que je connais, que je viens ici depuis longtemps et que je sais comment sont les choses, ça me paraît familier, que je connais tout ici, ou sont les choses.* », « *Parce que je connais bien ici et que je viens depuis que je suis petite, donc j'ai l'impression de beaucoup appartenir.* ». Ces propos font ressortir la facette d'adhésion aux normes, valeurs et règles de la classe du sentiment d'appartenance (Pelgrims et al., 2021 ; St Amand et al., 2020), rendant compte du fait qu'il ne suffit pas pour un élève de se sentir membre intégré et respecté de la classe, mais qu'il doit lui-même adhérer et respecter les normes et valeurs de cette dernière.

Concernant son contexte d'apprentissage du français, Eugénie se centre, ici aussi, sur son enseignante, dont elle loue la clarté des explications, lui permettant de développer ses compétences réceptives, les « méthodes pédagogiques amusantes » au travers de différents jeux amenant un aspect ludique à l'enseignement-apprentissage de la langue de scolarisation et le soutien prodigué aux élèves : « *Elle sait expliquer l'enseignement avec amusement.* », « *Même si des fois je sais pas, alors je comprends quand elle m'explique, je trouve que c'est compréhensible.* ». Les perceptions qu'a Eugénie de cette enseignante, ainsi que ses relations positives avec ses camarades, semblent contribuer à un fort sentiment d'appartenance à sa classe de français : « *ça me plaît là-bas, parce que j'ai cette bonne enseignante, et je suis assise avec mes amies.* ». Eugénie répond se sentir appartenir aux deux contextes, avec une très légère préférence pour l'École tchèque, car contrairement à la classe de français à l'école primaire, le groupe-classe est composé des mêmes élèves d'année en année, contribuant de ce fait à une certaine stabilité et continuité de la composition de la classe et probablement des mêmes habitudes de travail.

### 6.3. Similarités et différences entre les deux élèves

L'analyse de contenu, correspondant à celle employée dans les travaux de Pelgrims, met en évidence certaines similarités et différences, dans les profils de perceptions des deux langues et contextes d'enseignement-apprentissage des deux élèves. Bien qu'elles vouent un fort intérêt à la LCO, les éléments évoqués diffèrent, rendant compte chez Clara d'enjeux familiaux et identitaires (Emilsson Peskova, 2021), ou rapportés à des caractéristiques propres à la langue (structure, sonorité) chez Eugénie. De plus, leurs propos font également référence aux autres disciplines et objets d'enseignement de LCO (histoire et géographie), amenant la perspective d'un enseignement bilingue, révélant en même temps le caractère multidimensionnel des perceptions et interprétations jouant un rôle important dans l'activité des élèves (Pelgrims, 2013, 2019) et l'imbrication de la langue d'origine et des contenus culturels enseignés, propre au contexte d'enseignement de la LCO (Schader, 2015). L'utilité accordée à la langue d'origine et à son apprentissage revêt également d'aspects identitaires et sociaux chez Clara, et d'aspects plus « fonctionnels » chez Eugénie qui évoque une perspective professionnelle future. Les deux élèves se disent compétentes dans leur LCO, mais nuancent leurs propos en fonction des savoirs (Clara) ou de l'adaptation à des contextes scolaires et extra-scolaires multilingues qui donne droit à l'erreur (Eugénie), renvoyant à une maîtrise fonctionnelle de la langue. Le français est plus fortement apprécié par Eugénie, notamment en raison des pratiques de son enseignante, que par Clara, qui dit ne pas encore le maîtriser suffisamment. Au final, nous apprenons peu sur les objets d'enseignement potentiellement transférables (ou transférés) de la classe LCO vers une classe de français, et vice-versa.

Par ailleurs, aucune des deux élèves n'évoque de stratégie employée pour l'apprentissage de la LCO qui lui serait utile pour celui du français, cette absence de conscientisation de transferts possibles étant vraisemblablement empêchée par les caractéristiques perçues comme trop différentes entre le tchèque et le français. La clarté des explications et le soutien des enseignants rapportés par les deux élèves sont également nuancés selon le contexte : Eugénie évoque la contrainte des devoirs en contexte de LCO et souhaite que les objectifs et les savoirs s'ajustent davantage à ses besoins, tandis que Clara s'attend à ce que l'enseignante de LCO soit plus exigeante quant à l'emploi du français dans les travaux en groupe. Chez les deux élèves, la perception de certaines pratiques d'enseignement, ainsi que l'intérêt pour la discipline et les savoirs, semble jouer un rôle plus important dans leur sentiment d'appartenance à la classe, que leur perception des relations avec les camarades. C'est particulièrement le cas de Clara qui, en dépit de relations négatives, voire absentes, avec ses camarades de la classe de LCO, se dit appartenir à cette dernière en raison de son intérêt pour l'apprentissage de la langue. Ainsi, à l'instar d'autres recherches (Chlostova Muñoz, 2022 ; Pelgrims, 2006, 2013), l'intérêt porté à une discipline ou des savoirs, et la perception de pratiques explicites et soutenantes, paraissent jouer un rôle important dans l'engagement des élèves à apprendre, aussi dans le cas de la LCO et de la langue de scolarisation. Certaines particularités du contexte de la LCO (Schader, 2015), sont également à considérer, comme l'hétérogénéité des niveaux de compétences langagières des élèves qui, indirectement, se reflèteraient dans la façon dont les élèves perçoivent le contexte. Toutefois, ces réflexions sont à nuancer, compte tenu du caractère exploratoire de cette étude.

Sur le plan de l'éthique du plurilinguisme, bien que l'étude n'ait pas permis d'accéder aux contenus et aux pratiques d'enseignement réelles des enseignants, nous pouvons discuter ici de certains risques mis en évidence par Azaoui (2022). Premièrement, le risque de survalorisation de la LCO par l'enseignant, en particulier dans le contexte primaire régulier (ici

en français) qui mettrait l'élève mal à l'aise, nous semble ici minime. En effet, ni Clara, ni Eugénie, ne font explicitement référence à des contenus d'enseignement et des pratiques qui s'appuieraient sur leurs compétences en LCO par exemple, et qui leur seraient désagréables. Il semble, au contraire, d'après leurs propos, qu'aucun lien explicite ne soit fait entre les deux langues et les deux contextes par les enseignants, renvoyant à une conception monolingue de l'enseignement. Deuxièmement, le risque d'une attitude « compassionnelle » des enseignants avec certaines populations issues de la migration (Azaoui, 2022), nous semble également absent des propos des élèves. En effet compte tenu de leur trajectoire scolaire, linguistique et personnelle, nous supposons que ces deux élèves ne sont pas considérées par leurs enseignants de français comme un « groupe migratoire à risque » suscitant plus d'attention que d'autres élèves. Leurs propos, par contre, invitent à une reconnaissance de leur singularité (Azaoui, 2022), de leurs parcours et des politiques familiales particulières.

## **Conclusion**

Cette étude exploratoire menée avec deux élèves a permis d'investiguer les perceptions qu'ont des élèves de leur LCO et du français, langue de l'école, et de leurs contextes d'enseignement-apprentissage. Les propos issus des entretiens semi-dirigés montrent des perceptions nuancées et deux profils contrastés. Pourtant, il s'agit de deux élèves fréquentant la même classe de LCO et ayant acquis les mêmes objectifs d'apprentissage, issus des mêmes pratiques d'enseignement. Ces résultats rendent ainsi compte du rôle primordial de l'expérience même des élèves, telle qu'ils la perçoivent et verbalisent, au fil de leur trajectoire scolaire et extrascolaire de l'apprentissage des langues. Elle montre, de ce fait, que les dispositifs d'enseignement de la LCO prévus devraient considérer les besoins spécifiques non seulement de ce public particulier, soit des élèves baignés depuis plus ou moins longtemps dans un contexte plurilingue, voire multiculturel, mais aussi les besoins pédagogiques, didactiques, linguistiques, voire culturels d'élèves, qui varient en fonction de leurs trajectoires et expériences respectives. Des recherches futures, menées avec un plus grand nombre d'élèves et de LCO différentes, pourraient explorer davantage les perceptions des élèves, notamment dans des situations d'enseignement-apprentissage en classe, de par des méthodes qualitatives (entretiens, observations de séances d'enseignement-apprentissage) et quantitatives (questionnaires complétés par les élèves) permettant de mieux cerner le lien entre ces dimensions.

## BIBLIOGRAPHIE

- Aeby Daghé, S. et Silva-Hardmeyer, C. (2023). Quel dispositif didactique pour des élèves plurilingues ? De la solarisation d'un album de littérature de jeunesse en classe de langue d'origine. *Didactiques & disciplines*, 1 (2), 31-43.
- Azaoui, B. (2022). Pour une éthique de l'éducation plurilingue. *Tréma*, 58. <https://doi.org/10.4000/trema.7843>
- Bandura, A. (1998). Personal and collective efficacy in human adaptation and change. *Advances in psychological science*, 1(1), 51-71.
- Bastin, S. (2022). *Traitement et usages des langues et des cultures d'origine à l'école primaire. Comparaison de dispositifs dans des pays francophones et analyse d'un terrain genevois* [thèse de doctorat, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève].
- Bautier, É. (2006). Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves. Une analyse de pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées. *Recherche et formation*, 51, 105-118. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.497>
- Bautier, E. et Rochex J.-Y. (1997). Apprendre : des malentendus qui font la différence. Dans J.-P. Terrail (dir.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux* (pp. 105-122). La Dispute.
- Benmamoun, E., Montrul, S. et Polinsky, M. (2013). Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical linguistics*, 39(3-4), 129-181.
- Berthelot, J. M. (2012). *Épistémologie des sciences sociales*. PUF.
- Boekaerts, M. (2001). Context sensitivity: Activated motivational beliefs, current concerns and emotional arousal. Dans S. Volet et S. Järvelä (dir.), *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications* (pp. 17–32). Pergamon Press.
- Boekaerts, M. (2005). Self-regulation with a focus on the self-regulation of motivation and effort. Dans I. E. Siegel & K. A. Renninger (dir.), *Handbook of child psychology* (Vol. 4, pp. 345-377). Wiley.
- Boekaerts, M., et Boscolo, P. (2002). Interest in learning, learning to be interested. *Learning and Instruction*, 12(4), 375–382. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00007-X](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00007-X)
- Candelier, M., et Manno, G. (dir.) (2023). *La didactique intégrée des langues - Apprendre une langue avec d'autres langues ?*. Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue (ADEB).
- Chevalier, F., et Meyer, V. (2018). Les entretiens. Dans F. Chevalier, L. M. Cloutier et N. Mitev (dir.), *Les méthodes de recherche du DBA* (pp. 108-125). EMS Editions.
- Chlostova Muñoz, M. (2022). *Intention d'action, engagement et autorégulation dans les apprentissages des élèves en classes d'enseignement spécialisé intégrées au secondaire 1 : Rôle des appréciations que font les élèves des situations, de la discipline et des pratiques d'enseignement en mathématiques* [Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Université de Genève].
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2003). *Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande du 30 janvier 2003*. CIIP.
- Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique (CDIP) (2004). Enseignement des langues à l'école obligatoire : Stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale. [https://edudoc.ch/record/30009/files/sprachen\\_f.pdf](https://edudoc.ch/record/30009/files/sprachen_f.pdf)
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2012). *Plan d'études romand*. CIIP.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe, Unité des Politiques linguistiques.
- Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues :*

- apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs.* Conseil de l'Europe, Division des Politiques éducatives.
- Cummins, J. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. Dans California State Department of Education (dir.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (pp. 3–49). National Dissemination Center.
- Département de l'instruction publique, de la culture et du sport (DIP). (2024). *Lettre d'information 2024 aux parents des élèves plurilingues*. <https://edu.ge.ch/enseignement/accueil-des-eleves-allophones/ressource/langues-et-cultures-dorigine-lco-3024>.
- Dutrévis, M. et Brüderlin, M. (2018). *Étude sur les nouveaux dispositifs d'accueil pour élèves primo-arrivants allophones*. SRED.
- Eccles, J. S., et Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132.
- Egli Cuenat, M. (2016). Schreiben in drei Sprachen : Sprachenübergreifender Erwerb von Textkompetenz im schulischen Kontext. *Bulletin VALS-ASLA*, 103, 57-78.
- Emilsson Peskova, R. (2021). *School experience of plurilingual students. A multiple case study from Iceland* [thèse de doctorat, School of Education, University of Iceland].
- Evrard, A., Hrizi, Y., Ducrey, F. & Rastoldo, F. (2016). *Analyse des dispositifs d'accueil et d'intégration des élèves primo-arrivants allophones. Rapport 2 : Étude des parcours scolaires des élèves issus des classes d'accueil à Genève*. SRED.
- Galand, B. (2006). Pratiques d'enseignement et adaptation scolaire des élèves. Dans B. Galand et E. Bourgeois (dir.), *(Se) motiver à apprendre* (pp. 154-158). PUF.
- Gauthier, R. (2020). *L'identité dans l'interstice : une enquête narrative auprès d'élèves Anglo-dominants d'héritage francophone qui fréquentent l'école de langue française à l'Île-du-Prince-Édouard* [Thèse de doctorat en éducation, Université de Moncton (Canada)]. ProQuest. <https://www.proquest.com/openview/4aa8a863c3b75db1779a8c64cccaf197/1?cbl=18750&diss=y&pq-origsite=gscholar>
- Goigoux, R. & Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école: tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Retz.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90.
- Gurtner, J. L., Gulfi, A., Monnard, I., & Schumacher, J. (2006). Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence ? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 155, 21-33. <https://doi.org/10.4000/rfp.73>.
- Hutterli, S., Coste, D., Elmiger, D., Eriksson, B., Lenz, P., Stotz, D., Wokuschn, S. et Zappatore, D. (2012). *Coordination de l'enseignement des langues en Suisse. État des lieux-développements-perspectives*. CDIP.
- Kofler, K., Peyer, E., et Barras, M. (2020). Wie wird die Mehrsprachigkeitsdidaktik in Lehrwerkem umgesetzt? Eine Analyse der mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze in Englisch- und Französisch-Lehrwerken der Deutschschweiz. Dans B. Schädlich (dir.), *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht - Regards croisés sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues* (pp. 101-120). Springer-Verlag GmbH Deutschland.
- Krapp, A. (2002). An educational-psychological theory of interest and its relation to SDT. Dans E. L. Deci & R. M. Ryan (dir.), *Handbook of self-determination research* (pp. 405–427). University of Rochester Press.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Sage Publications.
- Lambelet, A., Berthele, R., Vanhove, J., Desgrippes, M., Pestana, C. & Decandio, F. (2020). *Langue d'origine et langue de scolarisation : dans quelle mesure les compétences en littéracie sont-elles transférables ?* Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme.

- Office cantonal de la statistique du canton de Genève (OCS). (2024). *Population résidante selon le groupe d'âges et la ou les langue(s) principale(s) de 2018 à 2022*. Consulté le 12 octobre 2024, sur [https://statistique.ge.ch/domaines/01/01\\_06/tableaux.asp#1](https://statistique.ge.ch/domaines/01/01_06/tableaux.asp#1)
- Osterman, K. F. (2000). Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Pelgrims, G. (2006). *Intention d'apprendre, peur de l'échec et persévérance des élèves en classes spécialisées : des composantes générales aux dimensions situationnelles de la motivation à apprendre*. [Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève]. Archive Ouverte UNIGE. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:150132>
- Pelgrims, G. (2008). *Le français, la lecture et l'école... Qu'en pensent les jeunes ?* Questionnaire et manuscrit des consignes non publié, Université de Genève, Section des sciences de l'éducation.
- Pelgrims, G. (2009). Contraintes et libertés d'action en classe spécialisée : leurs traces dans la motivation des élèves à apprendre les mathématiques. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 135-158.
- Pelgrims, G. (2013). L'autorégulation émotionnelle et motivationnelle face aux difficultés d'apprentissage en classes spécialisées : des processus nécessaires parfois empêchés. Dans J.L. Berger & F. Buchel (dir.), *L'autorégulation de l'apprentissage : perspectives théoriques et applications* (pp. 257-291). Ovidia.
- Pelgrims, G. (2019). Des « élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers » : Apports d'une approche centrée sur l'activité à la question des désignations. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 86, 173-193.
- Pelgrims, G. et Bauquis, C. (2016). Des élèves à BEP à la notion de besoins pédagogiques et didactiques particuliers pour apprendre des savoirs en classe ordinaire. Dans G. Pelgrims & J.-M. Perez (dir.), *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives* (pp.73-96). INSHEA.
- Pelgrims, G. et Cèbe, S. (2015). Aspects motivationnels et cognitifs des difficultés d'apprentissage : rôle des pratiques d'enseignement. Dans M. Crahay & M. Dutrévis (dir.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (2<sup>e</sup> édition revue et augmentée, pp. 143-167). De Boeck.
- Pelgrims, G., Delorme, C. et Chlostova, M. (2021, 31 mars – 1<sup>er</sup> avril). *Pour entendre et comprendre comment les élèves interprètent des situations d'enseignement-apprentissage : démarches d'entretien et de questionnaire in situ* [communication orale]. 9<sup>e</sup> Colloque international de l'OPHRIS « L'inclusion scolaire à la première personne : expérience(s), prise de parole et éthique de la différence », Université Paul Valéry Montpellier 3.
- Pogranova, S. et Waltermann, E. (2024). De l'intention à l'outil : Le plurilinguisme dans les manuels d'enseignement de langues étrangères en Suisse romande. Dans Y. Buyck, M. Sudriès, F. Ligozat & C. Marlot (éd.), *Les didactiques face à l'évolution des curriculums. Savoir(s) et pratiques pour entrer dans la complexité du monde. Actes du 6<sup>ème</sup> Colloque international de l'ARCD* (vol.5, pp. 123-133). Genève.
- Ranoroosa, S. (2021). *Étude du sentiment d'appartenance scolaire des élèves en contexte de formation professionnelle commerciale et d'enseignement de l'informatique* [Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève].
- Rastoldo, F., Wassmer, P.-A., Evrard, A. et Kaiser, C. A. (2013). *Analyse des dispositifs d'accueil et d'intégration des élèves primo-arrivants allophones*. SRED.
- Rubin, H. J., et Rubin, I. S. (2011). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (2e éd.). Sage Publications.
- Schader, B. (2015). *Principes et contextes. Matériel pour l'enseignement de la langue et de la culture d'origine*. Centre IPE (International Projects in Education) de la Haute école pédagogique de Zurich. University of Zürich.
- Schneuwly, B. et Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la surbordonnée relative*. Presses universitaires de Rennes.

- Service de la recherche en éducation (SRED) (2022). Carte B1.d. *Proportion d'élèves allophones dans l'enseignement public obligatoire, l'enseignement spécialisé et l'enseignement secondaire II, selon la commune de domicile et le quartier (pour la ville de Genève)*. DIP/SRED Genève.
- Silva-Hardmeyer, C. et Aeby Daghé, S. (2022). Interaction entre la langue d'origine et la langue de scolarisation dans l'enseignement de l'oral en cours de portugais brésilien à Genève : la présentation de soi. *Revista de Letras*, 41 (2), 1-15.
- Silva-Hardmeyer, C., Aeby Daghé, S. et Riccioppo, A. P. (2023). L'enseignement du portugais brésilien à Genève : une séquence didactique adaptée au contexte LCO. *Babylonia*, 1, 28-33.
- St-Amand, J. (2016). *Le sentiment d'appartenance à l'école: un regard conceptuel, psychométrique et théorique*. [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Montréal].
- St-Amand, J., Bowen, F., Bulut, O., Cormier, D., Janosz, M., et Girard, S. (2020). Le sentiment d'appartenance à l'école: validation d'un modèle théorique prédisant l'engagement et le rendement scolaire en mathématiques d'élèves du secondaire. *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, 28(2), 89-105. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.530>

ANNEXES

Annexe 1. Extrait du tableau d'analyse des données pour Clara

4	Dimensions	Tchèque	Extraits entretien	Français	Extraits entretien
5	Organisation + fonctionnement cours tchèque	Disciplines: Cours de tchèque, géo et Histoire en tchèque. Moyens d'enseignement: Brochures, cahiers de l'élève, livres, folies. Contenus actuels: lecture d'une histoire à propos d'un chien. 6 él, qu'elle connaissait tous de l'année passée, sauf une. Hétérogénéité des niveaux		Fr presque tous les jours de la semaine, env 5h/sem. Tous les autres cours en anglais. Depuis 2 ans. Actuellement au niv3, va passer bientôt au niv4. Contenus actuels: conjugaison, sons "oua, "ou". Autres él qu'à l'école tchèque, de différentes langues. Ens changent chaque année --> absence de continuité Moyens d'enseignement: pas de livres, mais textes avec courtes phrases, mots croisés ou cachés (difficile)	
6	Utilité, importance	Langue de la mère, de la famille --> identité, liens, lieu de naissance des parents (idem pour l'italien). Se considère comme tchéco-italienne. Important de bien savoir parler quand elle sera grande	"C'est important, parce que c'est la langue de maman, et l'italien aussi est une langue importante. "Parce que c'est les langues ou sont nés maman et papa." "Les déclinaisons c'est important, parce que quand j'aurai, je sais pas, 20 ans, je ne pourrai pas parler comme ça, me tromper. "	UT+: pour comprendre dans la vie de tous les jours, mais moins que le tchèque, car liens familiaux	"Si je savais pas le français, ce serait un peu plus dur, de comprendre les choses, qui sont p. ex. dehors. Quand les gens me parlent. Mais pour moi ce n'est pas aussi important, parce qu'avec ma famille, si je ne pouvais pas parler, ce serait mauvais. Si je ne pouvais pas parler avec les autres dehors, ce serait pas si grave, si je parlais pas français. "
7	Intérêt	INT++ tchèque (individuel) INT+ histoire-géo, IA++ continuer les cours pour s'améliorer, mais souhaite que camarades patlent tout le temps tchèque	"La géo m'intéresse assez. Et le tchèque, j'aime beaucoup. "L'histoire moins, parce que je n'aime pas apprendre tout ce qui s'est passé, toutes les guerres. "	INT+: proche de l'italien, mais difficile (ne se prononce pas comme ça s'écrit). IA+ car aime apprendre langue en général (pas spécifique au français)	"Je sais pas. Faut-être parce que c'est proche de l'italien. Ce n'est pas une mauvaise langue. "