



Accueil d'élèves allophones:

**Les enjeux socio-pédagogiques lors du passage d'une
classe d'accueil à une classe ordinaire**

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : Yanick Gerber

Sous la direction de : Régine Roulet

La Chaux-de-Fonds avril 2017

Remerciements

Arrivé au terme de ce travail, je tiens à remercier toutes les personnes sans qui cette recherche n'aurait pas abouti. Premièrement, un grand merci à tous les enseignants pour la confiance qu'ils m'ont accordée, pour leurs expériences partagées et pour le temps qu'ils ont pris à répondre à mes différentes questions.

Un grand merci également aux chercheurs, chercheuses, professeurs et professeuses qui m'ont accompagné dans ce travail par leurs précieux conseils, encouragements et observations : Régine Roulet, Robin Stünzi et Shanoor Kassam.

Je tiens aussi à remercier sincèrement mes correcteurs, correctrices de français et relecteurs, relectrices : Antidote et Anne Duvanel.

Finalement, je remercie Timothée Stücki pour avoir créé l'illustration de la page de garde.

Avant-propos

Résumé

Cette recherche s'inscrit dans le champ de la migration. Elle s'intéresse à l'accueil d'élèves migrants dans le cadre scolaire. Plus spécifiquement, ce travail porte un regard sur le passage que vivent les élèves allophones d'une structure d'accueil appelée et à une classe régulière. Ce passage met en avant une variété de paramètres qu'il faut prendre en considération lorsqu'il s'agit d'accueillir un élève migrant. Certains de ces paramètres auront une grande influence sur la scolarité de l'élève migrant. Bader et Fibbi (2012) les appellent « champs d'influence ». Comment les enseignants mettent-ils en place des pratiques pédagogiques répondant aux besoins de ces élèves ? Comment sont-ils accueillis ? Comment la famille migrante est-elle incluse dans ce partenariat école-parents migrants ? C'est au travers des discours d'enseignant et des observations menées dans différentes classes ayant accueilli un élève allophone que je tenterai d'amener des éléments de réponse.

Mots clés :

Élève migrant – Allophone – différenciation – structures d'accueil – intégration sociale et scolaire

| | |
|--|-----------|
| Introduction | 1 |
| 1. Définition et importance de l'objet de recherche..... | 3 |
| 1.1 Contexte international et raison d'être de l'étude..... | 3 |
| 1.2 Présentation du problème..... | 5 |
| 1.3 Intérêt de l'objet de recherche..... | 5 |
| 2. Bref historique et repères conceptuels..... | 7 |
| 2.1 Bref historique..... | 7 |
| 2.2 Concepts en migration et en sociolinguistique..... | 8 |
| 2.3 Hypothèses intermédiaires..... | 10 |
| 3. Cadre théorique : champs d'influence et parcours scolaire de l'enfant migrant..... | 10 |
| 3.1 L'intégration par les structures d'accueil scolaire..... | 12 |
| 3.1.1 Intégration sociale et implicites culturels..... | 14 |
| 3.1.2 Intégration scolaire et linguistique..... | 15 |
| 3.1.3 Hypothèses intermédiaires..... | 17 |
| 3.2 Capital social | 17 |
| 3.2.1 Acteurs scolaires..... | 17 |
| 3.2.1.1 Différenciation | 18 |
| 3.2.2 École et famille migrante..... | 19 |
| 3.2.2.1 Communication | 20 |
| 3.2.2.2 Parcours migratoire des familles migrantes | 21 |
| 3.2.3 Hypothèses intermédiaires..... | 22 |
| 4. Question de recherche et hypothèses | 23 |
| 4.1 Hypothèses et sous-questions de recherche..... | 24 |
| 4.2 Question de recherche..... | 24 |
| 5. Méthodologie..... | 24 |
| 5.1 Fondements méthodologiques..... | 24 |
| 5.1.1 Type de recherche..... | 24 |
| 5.1.2 Type d'approche..... | 25 |

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 5.1.3 | Type de démarche..... | 25 |
| 5.1.4 | Choix de la méthode..... | 26 |
| 5.2 | Nature du corpus..... | 27 |
| 5.2.1 | Choix de la population et de l'échantillonnage..... | 27 |
| 5.2.1.1 | Portraits des enseignants..... | 29 |
| 5.2.2 | Des outils qui évoluent..... | 31 |
| 5.2.2.1 | Le plan..... | 31 |
| 5.2.2.2 | La grille..... | 32 |
| 5.3 | Technique d'analyse des données..... | 32 |
| 5.3.1 | Pré-analyse : la retranscription..... | 33 |
| 5.3.2 | Traitement des données..... | 33 |
| 5.3.3 | Analyse du contenu et interprétation..... | 34 |
| 6. | Analyse des données..... | 35 |
| 6.1 | Structures scolaires..... | 36 |
| 6.1.1 | Intégration sociale et implicites culturels..... | 39 |
| 6.1.2 | Intégration scolaire et linguistique..... | 41 |
| 6.1.3 | Aides structurelles..... | 44 |
| 6.2 | Capital social | 45 |
| 6.2.1 | Accueil dans la nouvelle classe..... | 45 |
| 6.2.1.1 | Avant la transition..... | 46 |
| 6.2.1.2 | Transition dans la nouvelle classe..... | 47 |
| 6.2.1.3 | Pratiques pédagogiques différenciées..... | 49 |
| 6.2.1.4 | Aide des pairs..... | 50 |
| 6.3.2 | Communication parents-école..... | 51 |
| 6.3.2.1 | En classe d'accueil..... | 52 |
| 6.3.2.2 | En classe régulière..... | 53 |
| 6.3.2.3 | Prise en compte du parcours migratoire des familles..... | 54 |

| | | |
|-----------|---|-----------|
| 7. | Conclusions..... | 56 |
| 7.1 | Synthèse générale..... | 56 |
| 7.2 | Limites de la recherche..... | 57 |
| 7.3 | Recommandations..... | 59 |
| 7.4 | Nouvelles perspectives pour d'éventuelles recherches..... | 60 |

| | |
|---|-----------|
| Ressources bibliographiques..... | 61 |
|---|-----------|

Annexes

| | | |
|------------|--|----|
| Annexe 1 : | Grille d'entretien pour les enseignants de classe ordinaire..... | 65 |
| Annexe 2 : | Grille d'entretien pour les enseignants de classe d'accueil..... | 66 |
| Annexe 3 : | Évaluation et pronostique des élèves de classe d'accueil..... | 67 |
| Annexe 4 : | Pour une compréhension plus approfondie des concepts en migration et en socio-linguistique..... | 68 |

Liste des figures

| | | |
|------------|--|----|
| Figure 1 : | Demande d'asile dans dix pays d'Europe entre 1980 et 2015..... | 3 |
| Figure 2 : | La proportion des enfants par rapport à l'ensemble des demandes d'asile..... | 4 |
| Figure 3 : | Influence des inputs éducationnels sur le parcours de formation..... | 11 |
| Figure 4 : | Schéma zone d'intercompréhension..... | 20 |
| Figure 5 : | Les systèmes mobilisés lors du moment transitoire de l'élève..... | 27 |
| Figure 6 : | Plan en construction..... | 31 |
| Figure 7 : | Grille d'évaluation en classe d'accueil..... | 46 |

Liste des tableaux

| | | |
|-------------|---|----|
| Tableau 1 : | Concepts en migration et en sociolinguistique..... | 9 |
| Tableau 2 : | Premiers champs et premières questions..... | 23 |
| Tableau 3 : | Portraits des enseignants de classe d'accueil..... | 29 |
| Tableau 4 : | Portraits des enseignants de classes ordinaires..... | 30 |
| Tableau 5 : | Les premières thématiques retenues..... | 34 |
| Tableau 6 : | Objectifs de la classe d'accueil adaptés à partir du colloque des enseignants de l'EOCF.... | 37 |
| Tableau 7 : | Approche interculturelle dans les cours HEP de la formation initiale..... | 59 |

Introduction

Entre 2012 et 2014, j'ai eu la chance de pouvoir travailler dans des classes d'accueil de la Chaux-de-Fonds et de Tramelan en tant qu'enseignant auxiliaire. Durant cette période, j'ai assisté à l'intégration de certains élèves de classe d'accueil dans des classes régulières. Le passage entre ces deux classes avait déjà retenu mon attention. En effet, c'est un moment particulier qui voit l'élève reconnu, dans un premier temps, dans ses capacités sociolinguistiques. Puis dans un deuxième temps, confronté à la réalité de la classe ordinaire, l'élève remarque qu'il doit encore bénéficier d'aménagements pédagogiques particuliers. Ces élèves sont en passe de devenir bilingues et se retrouvent encore dans un entre-deux. Comment l'école et ses acteurs s'y prennent-ils pour gérer cet accueil puis cet entre-deux ? Comment se passe la communication famille-école ? Comment ces personnes migrantes sont-elles perçues dans le pays d'accueil ? Je tenterai de répondre à ces questionnements dans ce travail. Celui-ci sera articulé en différentes parties. Afin d'en proposer une vue d'ensemble, j'ai souhaité en dresser un bref descriptif.

Dans ce contexte, je commencerai par présenter l'idée générale de la classe d'accueil en tant que « structure de formation » (repris dans le schéma Figure 3) des inputs éducationnels proposés par Bader et Fibbi (2012). En m'intéressant plus spécifiquement au modèle de classe d'accueil, comme premier « champ d'influence », je pourrai observer comment celui-ci offre un espace de transition au « parcours migratoire » (deuxième champ d'influence) de l'enfant migrant. Le traitement de cette catégorie me permettra ensuite de m'intéresser au troisième « champ d'influence », « le capital social », représenté par les enseignants et la famille.

Dans le premier chapitre, je présenterai un bref historique des politiques migratoires suisses afin d'avoir une meilleure compréhension de la prise en charge des enfants migrants aux XXe et XXIe siècles. Dans un deuxième temps, un tableau synthétique présentera les différents concepts en migration qui ont jalonné les sciences sociales.

Troisièmement, le cadre théorique présentera un certain nombre de concepts en lien avec ce travail de recherche qui me permettront d'appréhender au mieux le chapitre six, à savoir l'analyse des données. Le premier sous-chapitre s'attardera sur les différentes structures d'accueil des enfants migrants. Ainsi, je présenterai comment ces structures envisagent la prise en charge scolaire et sociale de ces derniers. Le deuxième sous-chapitre traitera du

capital social de l'élève migrant, à savoir les acteurs scolaires et la famille migrante. Les relations famille-école seront également conceptualisées dans cette partie.

Dans la quatrième partie, je présenterai les hypothèses et les questions de recherche que soulève ma problématique. Ainsi, dans un premier temps, j'identifierai la problématique en lien étroit avec les questions migratoires. Puis, je mettrai en évidence ma question de recherche principale. Celle-ci sera traitée par plusieurs sous-questions.

La cinquième partie sera consacrée au cadre méthodologique où je présenterai toute la démarche de ce travail. Cette partie présentera le type de recherche retenue et la manière dont la population a été choisie et comment j'y ai eu accès. J'expliquerai également comment j'ai procédé pour récolter les différentes données.

Le chapitre six sera dédié à l'analyse des données récoltées. Il sera divisé en trois sous-chapitres se référant aux champs d'influences qui peuvent avoir une incidence positive sur la scolarité de l'élève et présentées dans le cadre théorique, à savoir le mode d'incorporation du pays d'accueil, les structures scolaires et le capital social de l'élève (parents et acteurs scolaires). Chacune de ces parties permettra de répondre, à leur manière, à la question de recherche principale.

Dans le dernier chapitre, je conclurai ce travail de recherche en effectuant une synthèse globale et mettrai en évidence certaines limites auxquelles j'ai pu être confronté et tenterai de proposer de nouvelles perspectives pour un élargissement de la réflexion sur cette thématique. De plus, j'apporterai quelques recommandations qui pourront être reprises par les enseignants.

1. Définition et importance de l'objet de recherche

1.1 Contexte international et raison d'être de l'étude

Les flux migratoires à l'échelle planétaire (réfugiés climatiques, économiques, politiques) sont une réalité avec laquelle l'Europe doit composer depuis un certain nombre d'années. Aujourd'hui, les conflits armés au Moyen-Orient et dans la corne de l'Afrique provoquent d'importantes migrations de ces populations, et une partie d'entre elles viennent chercher refuge en Europe. L'année 2015 (Figure 1), a ainsi été marquée par un nombre de demandes

d'asile historiquement jamais atteint ; plus d'un million de personnes ayant déposé une demande de protection internationale

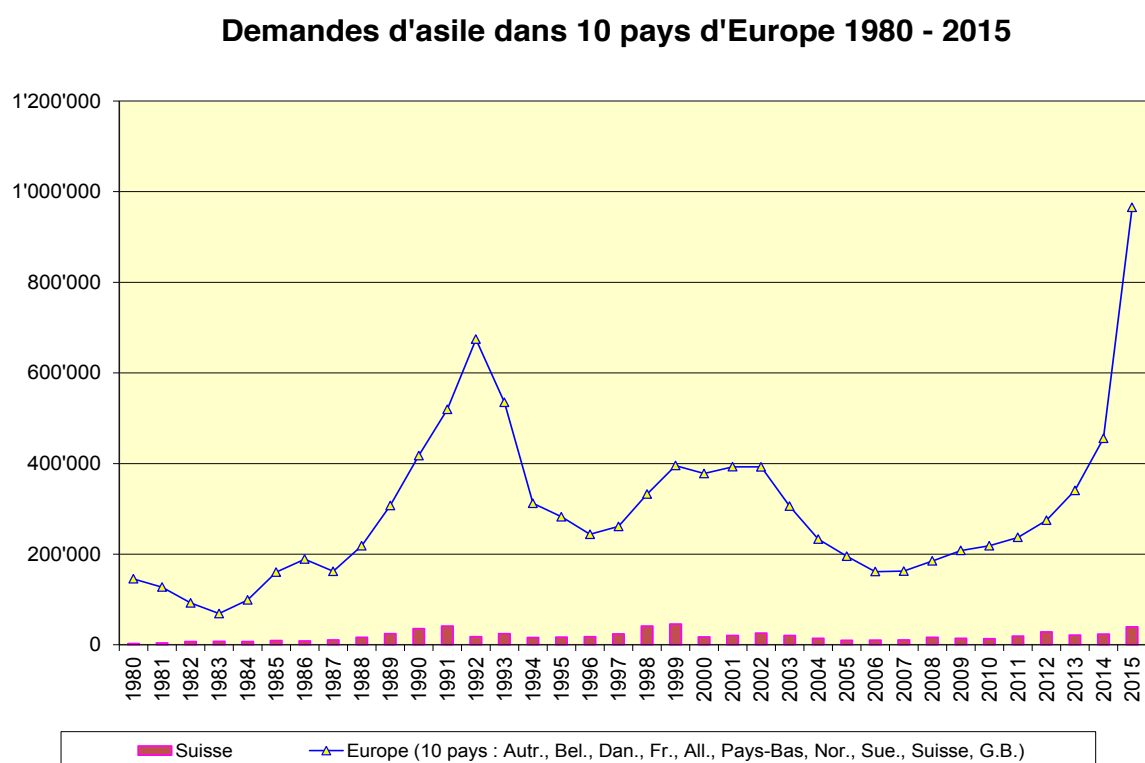
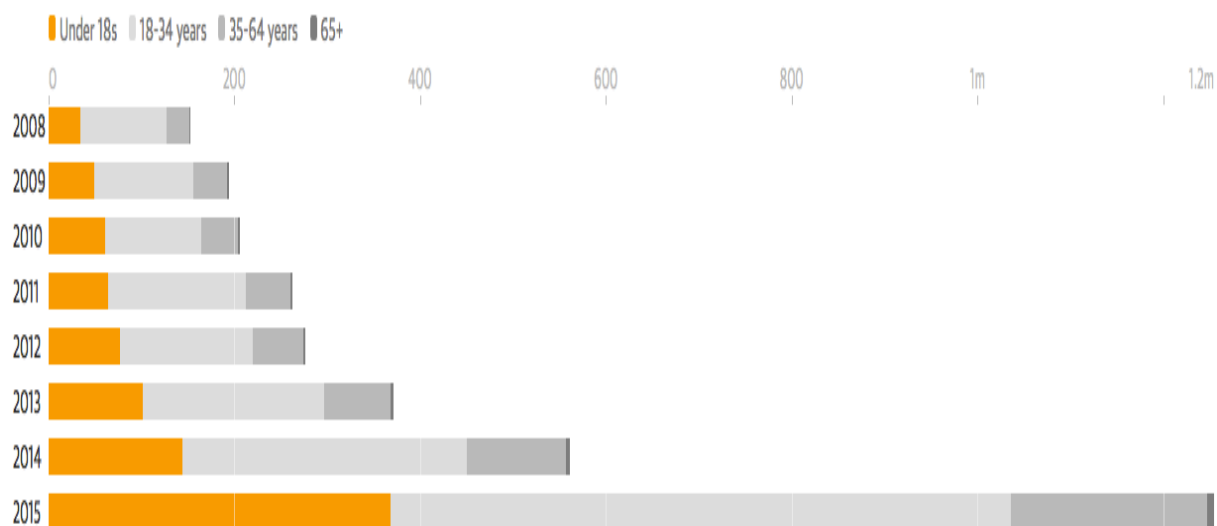


Figure 1 : Demandes d'asile dans dix pays d'Europe entre 1980 et 2015

Parmi ces personnes, le nombre de demandeurs d'asile de moins de 18 ans est extrêmement important. En 2015, ces enfants (venus avec ou sans leur famille) s'élevaient à 370'000 (Figure 2). Or, comme l'expliquent Bader et Fibbi (2012) « la migration peut conditionner le parcours scolaire de l'enfant étranger avant même son entrée à l'école » et c'est précisément cette question que j'ai décidé d'explorer. En effet, il est très probable qu'une partie de ceux-ci se retrouvent dans une classe de ma future pratique professionnelle et je devrai donc être en mesure de composer avec des élèves ayant un parcours migratoire.

Almost 370,000 children sought asylum in the EU in 2015

Thousands



Guardian graphic | Source: Eurostat

Figure 2: La proportion des enfants par rapport à l'ensemble des demandeurs d'asile.

1.2 Présentation du problème

L'accueil des enfants de ces migrants, avec tous les problèmes qu'il pose, représente politiquement, socialement et humainement un des problèmes cruciaux de notre société. (Francequin, Réal-Douté, 2001).

Ils arrivent en Suisse avec des trajectoires de vies diverses et les questions liées à leur intégration deviennent centrales. La politique d'intégration du canton de Neuchâtel a pour but essentiel « d'assurer un minimum d'équilibre à la coexistence de toutes les populations qui partagent le même espace de vie » (Facchinetti, 2006, p. 5). Dans cette perspective, le canton s'efforce de permettre aux enfants migrants, qu'ils soient clandestins ou non, de suivre une scolarité au sein de l'école publique neuchâteloise. Certaines communes comme la Chaux-de-Fonds ont mis en place des structures spécifiques, les classes d'accueil. Elles ont comme mission de doter le plus rapidement possible ces élèves allophones¹ des compétences scolaires et sociales de base leur permettant de rejoindre le cursus scolaire régulier. Par conséquent, la scolarisation de nouvelles populations nécessite, de la part des enseignants, un investissement important dans la prise en compte d'une complexité qui ne peut se limiter aux apprentissages linguistiques seuls. Ceux-ci se doivent non seulement de revoir leurs pratiques quotidiennes et proposer une offre pédagogique qui puisse répondre aux besoins de l'élève, mais également prendre en compte la dimension migratoire de l'enfant. De plus, les parents peuvent se sentir plus ou moins à l'aise face au système scolaire ; possédant parfois une idée complètement différente de ce que représente la réalité scolaire suisse.

1.3 Intérêt de l'objet de recherche

Mon intérêt pour cet objet de recherche réside dans la possibilité de mieux comprendre mon propre rapport à l'altérité dans ma future pratique professionnelle. Accepter l'autre dans son parcours migratoire, c'est se permettre d'aller à sa rencontre avec toutes les questions liées aux conséquences que ce mouvement migratoire va soulever, à savoir, les aspects communicationnels et pédagogiques (en classe et avec les parents), les attentes des parents et

¹ Un élève allophone est un élève qui, à l'origine, parle une autre langue que celle du pays d'accueil et du système éducatif dans lequel il a pris place, en l'occurrence le français pour ce qui concerne l'école suisse-romande.
(<http://www.vd.ch/themes/formation/scolarite-obligatoire/cursus-scolaire/eleves-allophones>)

de l'élève face à l'école ou encore les décalages qui pourraient exister en matière de normes ou d'attentes entre la famille et l'école. Le rôle des enseignants se redéfinit dans un contexte migratoire qui provoque une importante modification de nos sociétés de plus en plus multiculturelles. Dans ce sens, Perregaux (1994, p. 23) explique que la société multiculturelle

Demande à l'école et aux enseignants de faire face à des hétérogénéités plus visibles que par le proche passé. Les élèves nouvellement arrivés et leurs familles ont fréquemment besoin d'être pilotés dans le labyrinthe administratif et social d'une société qu'ils connaissent mal. L'enseignant se voit alors engagé à répondre à des demandes diverses, éducatives et sociales, auxquelles il ne se sent pas toujours préparé ou qu'il ne juge pas relever de sa compétence.

Par cette recherche, je me suis également fixé quatre objectifs, à savoir :

1. Me sensibiliser aux approches interculturelles
2. Comprendre comment les enseignants des classes régulières s'y prennent lorsqu'ils accueillent un enfant migrant, quels sont les objectifs qu'ils poursuivent et quelles méthodes mettent-ils en œuvre en vue de leur réalisation.
3. Que ce travail me serve d'ancrage pratique dans ma future pratique professionnelle.
4. Dans la mesure du possible, esquisser quelques recommandations à l'intention d'enseignants qui seraient confrontés à l'accueil d'enfants migrants.

2. Bref historique et repères conceptuels

2.1 Bref historique

La Suisse est devenue une terre d'immigration au cours de ces septante dernières années et a subi, au cours du XXe siècle d'importants changements politiques et économiques. Deux principales phases d'immigration ont cependant marqué la Suisse depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale, à savoir la période couvrant les années 1948 à 1970 et celle qui part des années 1980 à nos jours. Durant la première phase, c'est une immigration pensée dans le cadre d'un régime de rotation de main d'œuvre, que l'on nommera saisonniers et qui ne sont pas censés s'installer durablement avec leur famille. À cette époque, la Suisse ne prévoit pas de scolariser les enfants. Du fait de l'interdiction du regroupement familial, les saisonniers qui désiraient malgré tout faire venir leur famille en Suisse, devaient cacher leurs enfants. Un terme va d'ailleurs apparaître dans la sphère médiatique, celui « d'enfants du placard » (Engel, 2009).

Une deuxième phase migratoire débute dans les années 1980 suite au choc pétrolier des années 1970, créant une crise économique à l'échelle mondiale. Durant cette crise économique, les travailleurs étrangers sont les premiers touchés et perdent leur emploi ; avoir une place de travail est obligatoire pour pouvoir renouveler son droit de séjour. Piguet (2009, p. 37) explique que « 50'000 saisonniers, 25'000 frontaliers et près de 100'000 résidents actifs ou membres de leurs familles ont été contraints de quitter la Suisse ».

Dans ce contexte socio-économique, un projet de loi en 1978 est soumis au parlement. Elle prévoit d'être plus conforme au droit international et « stipule que les mesures destinées à faciliter l'intégration sociale des étrangers constituent un volet essentiel de la politique à leur égard et que des possibilités concrètes d'apprentissages de la langue ou de formation professionnelle doivent être offertes » (Piguet, 2009, p. 40). Par conséquent, les personnes migrantes peuvent se regrouper au niveau familial et l'immigration devient alors ce que l'on appelle « une immigration de peuplement ». Les migrants s'installent donc durablement avec leur famille. Une nouvelle population d'enfants migrants qu'il faut scolariser et à qui il faut enseigner une langue nationale voit également le jour. Une diversification des pays de provenance est également à souligner durant cette période où « la migration a connu depuis les années 90 une profonde différenciation, de sorte que les profils des migrants se sont fortement modifiés : requérant d'asile, réfugié, femme sans-papiers et primomigrante,

étudiant étranger et personnes hautement qualifiées » (Bader et Fibbi, 2012, p. 9). Un changement paradigmatique sur l'accueil de migrants de façon durable se produit. Les questions de politique migratoire s'installent dans les débats politiques et la problématique de l'intégration se traduit notamment par la question : que faut-il faire avec les personnes qui ne viennent pas pour travailler, notamment les femmes et les enfants ?

2.2 Concepts en migration et en sociolinguistique

En tant que futur enseignant, il est important que je puisse me positionner, non seulement en tant que professionnel de l'enseignement, mais également en tant que citoyen ordinaire par rapport aux questionnements que soulèvent les mouvements migratoires. À ce sujet, la CDIP (2000, p. 13) recommande de s'intéresser aux « processus actuels de globalisation et de mondialisation, la connaissance des migrations du point de vue synchronique et diachronique et comment se manifeste la pluralité linguistique et culturelle à l'échelle du pays, des cantons, de l'espace local ».

Dans cette perspective, il est primordial de s'arrêter sur les différents concepts qui ont jalonné les sciences sociales sur les questions migratoires. Je reprendrai donc les définitions des concepts liés à la migration dans un tableau synthétique (Tableau 1), à savoir : intégration, incorporation assimilation, multiculturalisme transnationalisme, monolinguisme et plurilinguisme. Pour une lecture plus approfondie de ces concepts, se référer à l'Annexe 4.

Tableau 1 : Concepts en migration et en sociolinguistique

| |
|--|
| Assimilationisme |
| <ul style="list-style-type: none"> • Dans cette perspective, les migrants délaissent complètement leurs bagages socio.culturels pour se transformer en un individu faisant partie du « nous » national du pays d'accueil. (Streff-Fénart, 2013) |
| Multiculturalisme |
| <ul style="list-style-type: none"> • Cette perspective permet aux migrant de conserver et de perdurer leur culture au sein du pays d'accueil. • Le multiculturalisme a permis d'instaurer un nouveau discours sur l'égalité des minorités vivant au sein des différents Etats-nation. (Bloemraad, 2014) |
| Transnationalisme |
| <ul style="list-style-type: none"> • L'assimilationisme et le multiculturalisme considèrent la culture comme quelque chose de fixe, ce que Wimmer et Schiller (2002) appellent « nationalisme méthodologique ». • L'approche transnationale considère les mouvements migratoires comme quelque chose de dynamique, où les aspects culturels des migrants sont confrontés aux aspects culturels du pays d'accueil. De là naissent de nouvelles formes hybrides. |
| Intégration et incorporation |
| <ul style="list-style-type: none"> • Les approches de l'intégration « mettent au centre de leur réflexion la relation entre les immigrés et les institutions de la société d'accueil » (Bader, Fibbi, 2012, p.7) • La perspective de l'incorporation permet de comprendre comment un Etat-nation accueille les migrants. S'arrêter sur le mode d'incorporation, c'est aussi être sensible aux vécus variables des personnes migrantes. |
| Du monolinguisme au plurilinguisme |
| <ul style="list-style-type: none"> • Avant les années 60, être ou devenir bilingue représentait un désavantage cognitif sur le développement de l'enfant. • Il était alors conseillé aux parents de n'utiliser que la langue nationale avec leurs enfants au détriment de la langue maternelle, « comme si la langue maternelle constituait un frein pour la bonne acquisition et maîtrise d'une deuxième langue » (Rezzoug, de Plaën, Bensekhar et Moro, 2007, p.65) • Dans une perspective plurilingue, les langues et cultures des élèves sont sur un même pied d'égalité et représentent des ressources sur lesquelles les enseignants doivent s'appuyer afin de les valoriser. |

2.3 Hypothèses intermédiaires

Dans ce chapitre se pose une première question, à savoir comment la société et par extension l'école (ici neuchâteloise) va définir la place qu'elle entend réserver à l'enfant migrant. De là, une première hypothèse peut être formulée : les enseignants attendent que l'élève migrant s'investisse totalement dans son processus d'intégration pour faire partie d'un « Nous scolaire ».

La deuxième question que je me pose est de voir si une bonne intégration passe forcément par un apprentissage rapide du français. Je pars de l'hypothèse que le français demeure le principal objectif sur lequel les enseignants pensent qu'il faut travailler afin que l'élève puisse réussir sa scolarité, et ce même dans un contexte pluriculturel et plurilingue.

3. Cadre théorique : champs d'influence et parcours scolaire de l'enfant migrant

Dans le cadre de leurs travaux sur le potentiel scolaire des enfants migrants, Bader et Fibbi définissent un certain nombre de facteurs pouvant avoir une influence positive sur le parcours de formation de ces enfants :

Ces facteurs ont été réunis en cinq champs : le parcours et le projet migratoires, l'environnement familial, l'école et les structures de formation, le capital social et les ressources psycho-sociales. Dans chacun de ces groupes, un ou deux facteurs ont montré un impact particulièrement fort sur les possibilités de réussite scolaire des enfants de migrants. (Bader et Fibbi 2012, p. 31)

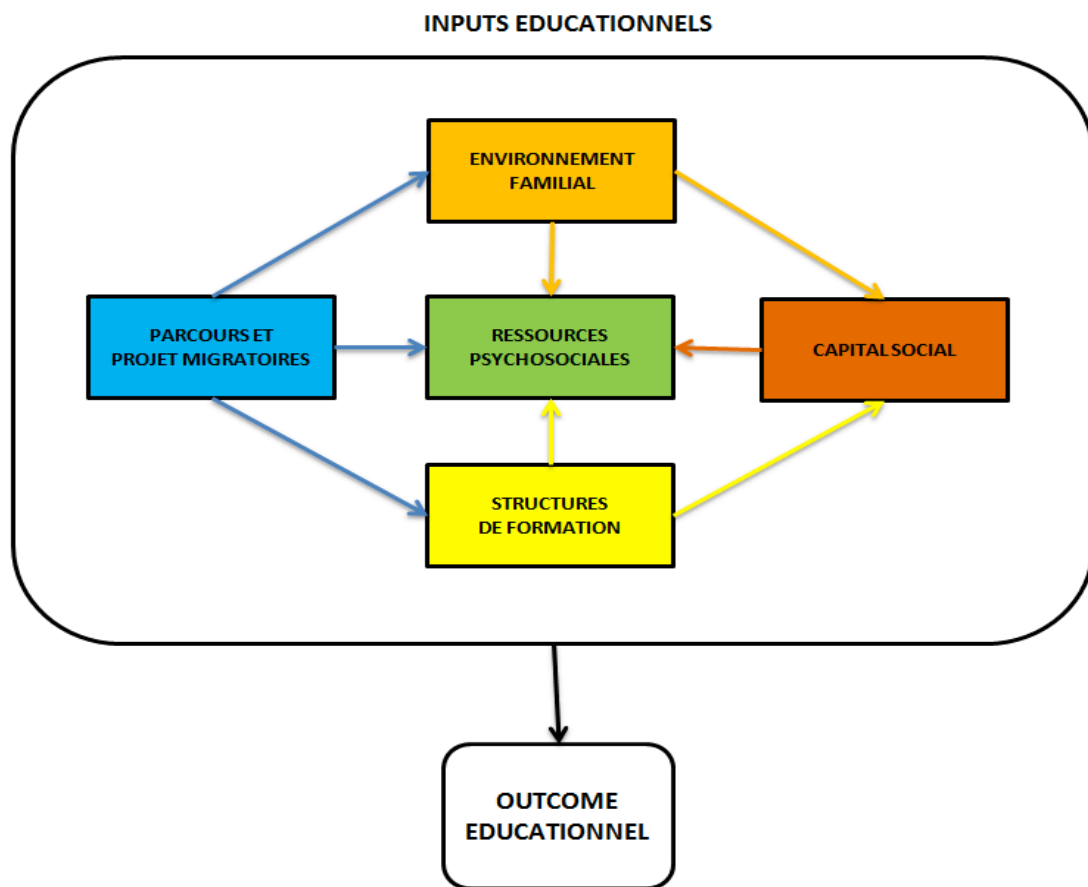


Figure 3: Influences des inputs éducationnels sur le parcours de formation

Ces différents champs représentent autant de portes d'entrée qui me permettront de voir comment les enseignants s'y prennent pour accueillir un enfant migrant dans leur classe. Une définition de certains de ces champs me permettra en outre de comprendre les facteurs qui peuvent entraver ou encourager la réussite scolaire d'un enfant migrant. Bader et Fibbi (2012) nomment ces champs d'influence des « inputs éducationnels ». Les capacités intellectuelles seules ne suffisent pas à expliquer qu'un enfant migrant réussisse ou non sa scolarité. Par conséquent, l'environnement de l'élève, dans une perspective systémique proposée par Bronfenbrenner (Absil, Vandoorne et Demarteau, 2009), aura une influence importante sur la scolarité de l'enfant migrant. Ces différents systèmes font partie intégrante de l'élève, et je devrai, en tant qu'enseignant, pouvoir composer au mieux avec ceux-ci.

3.1 L'intégration par les structures d'accueil scolaire

Le cadre officiel européen définit dans les grandes lignes la conduite à adopter dans la prise en charge des enfants migrants. Plusieurs directives de l'Union européenne se sont succédé ces dernières décennies. Dans un rapport de 1994 :

Il est souligné combien l'éducation interculturelle s'est progressivement imposée dans la plupart des États membres pour favoriser le respect et la compréhension mutuels entre tous les élèves, quelles que soient leurs origines culturelles, linguistiques, ethniques ou religieuses (Auger, 2010, p. 10).

Comment ces directives européennes s'inscrivent-elles dans les contextes cantonaux suisses ? En effet, « dans l'État fédéraliste qu'est la Suisse, les offres du domaine de la pédagogie spécialisée varient d'un canton à l'autre. Cela concerne non seulement la terminologie, mais aussi les catégories et les formes de scolarisation » (Sahrai, 2015, p. 51). Perregaux, Changkakoti, Hutter, Gremion (2008) expliquent que dans tous les cantons suisses, mis à part le Tessin, il existe des structures spécifiques d'accueil pour les élèves handicapés physiques, handicapés mentaux, en difficulté scolaire ou nouvellement arrivés notamment. Étant donné que la Constitution suisse garantit la souveraineté cantonale et communale également en matière d'éducation, il y a une variété¹ dans la mise en place de structures d'accueil.

De plus, Francequin et Réal-Douté (2001, p. 81) expliquent que ces classes :

Visent à ce que les élèves allophones acquièrent des compétences langagières (capacité d'exprimer sa pensée), des compétences linguistiques (capacité d'organiser une phrase et de faire des choix grammaticaux et sémantiques) et des compétences de

¹ Tous les cantons ont mis sur pied des leçons de soutien, des cours d'appui ou d'aide aux devoirs ainsi que des cours intensifs de la langue d'enseignement. Trois pratiques sont courantes pour les enfants immigrés de fraîche date ou qui arrivent en cours d'année scolaire : l'intégration immédiate dans les classes régulières avec cours de langue à l'appui, la fréquentation de classes d'accueil créées en fonction des effectifs et des besoins avec un enseignement intensif de la langue d'enseignement (un an en principe) et l'intégration dans les classes d'enseignement spécial, en principe réservées aux enfants éprouvant de grandes difficultés d'apprentissage. Certains cantons (Argovie, Bâle Campagne, Fribourg, Glaris, Lucerne, Neuchâtel, St-Gall, Schaffhouse, Soleure, Schwyz, Vaud, Zoug et Zurich) ouvrent parfois des classes d'accueil à plein temps ou temps partiel. (Forster, 2001, p. 89)

communication (quand parler, quand ne pas parler, de quoi parler, avec qui, à quel moment, où, de quelle manière) et des compétences transversales (règles de vie collective, projet de travail individuel ou collectif, organisation et gestion du temps, du soin, recherches d'informations, autonomie) pour regagner rapidement les classes ordinaires dans l'ensemble des matières

L'apport de Bruni (2008) est plus nuancé, parce qu'il ne prend pas seulement en compte les savoirs et savoir-être demandés par l'école, mais démontre aussi que ces structures d'accueil représentent un « lieu où célébrer la transition ». C'est un lieu qui fait office de remède contre les carences résultant du processus migratoire. Cet espace permet à l'enfant migrant d'avoir « un lieu et un temps de transition entre le pays objet maternel et le monde extérieur, où existent des temporalités différentes, étant donné qu'en principe les objets d'enseignement sensibles en classe de soutien ne le sont plus en classe ordinaire » (Bocchi, 2014, p. 172). Ainsi, l'école et les structures d'accueil ne représentent pas que des lieux où il est nécessaire d'acquérir le plus vite possible un bagage scolaire mobilisable pour retourner en classe ordinaire, mais également un lieu où ils peuvent reconstruire leur histoire. En effet, ces enfants ont été « déracinés à des moments plus ou moins lointains et il s'agit souvent de liens coupés qui doivent être recousus, d'un passé ambivalent ou fragmenté qu'il faut reconstruire » (Bruni, 2008, p. 274). Le dispositif d'accueil consiste alors à « aménager la situation de rupture forte que vivent les élèves migrants, rupture linguistique, scolaire, culturelle et sociale. » (Nicolet et Rastoldo, 1997, p. 109). De plus, ils sont devant la nécessité de se transformer dans un laps de temps relativement court en élèves du système scolaire qu'ils ont rejoint. De leur côté, Perret-Clermont et Zittoun (2001, p. 1) proposent à cette notion de transition deux moments clefs : « d'un côté, que la personne vit une forme de « rupture » avec une forme de vie antérieure ; de l'autre, que la personne est nécessairement « en changement » pour s'adapter à de nouvelles conditions. » La question ouverte que suppose ce moment transitoire est de voir comment l'école peut créer un nouvel espace propice à l'articulation harmonieuse des différents champs liés à la migration.

Il est évident que la tâche de l'école et donc de l'enseignant semble difficile parce que très complexe. Cependant, l'école et les structures spéciales de formation représentent un des « champs d'influence » primordial que proposent Bader et Fibbi (2012) dans leur recherche sur la réussite des enfants migrants à l'école. En effet, elles relèvent que les offres scolaires comme les classes d'accueil « permettent de compenser les inégalités du contexte de départ en

offrant aux jeunes enfants migrants la possibilité de commencer l'apprentissage de la langue de scolarisation avant même leur entrée à l'école obligatoire ». Dans cette perspective, Perregaux (2006) alimente la question de l'accueil en parlant « d'accueils au pluriel ». En effet, l'accueil va se moduler au travers de différents paramètres. L'élève pourrait très bien venir « d'une autre école, d'un autre canton ou d'une autre région linguistique de Suisse ».

La question qui se pose ici est de savoir si les classes d'accueil permettent aux élèves migrants d'acquérir les bases nécessaires pour leur intégration future en classe ordinaire. Je pars de l'hypothèse que ces structures spécialisées permettent à l'élève migrant non seulement de disposer d'un temps d'adaptation qui lui est propre, mais également d'acquérir un bagage socio-culturel suffisant pour pouvoir décoder les attentes institutionnelles scolaires.

Lors des deux prochains sous-chapitres, je montrerai comment le concept de classe d'accueil se positionne en fonction des deux grands groupes de concepts liés d'une part au processus d'intégration et d'autre part à la sociolinguistique.

3.1.1 Intégration sociale et implicites culturels

Selon Perregaux (1994) l'implicite culturel est à la base de tout groupe. En effet, tout ce qui va de soi dans la vie de tous les jours, tous ces petits moments du quotidien auxquels on ne prête plus attention forment un corpus de comportements qui ont été appris, intériorisés et socialement définis.

Ainsi, un individu ne naît pas membre d'une société, mais le devient. L'« intériorisation » dans le sens général, est la base, premièrement, d'une compréhension des semblables et, secondement, d'une appréhension du monde en tant que réalité sociale et signifiante. Ainsi, une fois que l'individu comprend les instantanés subjectifs de l'autre, ce qui n'est non plus pas toujours aisé, il peut communiquer plus aisément avec ses pairs culturels (Bergman et Luckman, 1996). Dans ce sens, Le Breton (2004, p. 49-50) explique que :

Le lien social est un débat autour de la définition des situations, c'est-à-dire autour des significations attribuées par les uns et par les autres. La définition de la situation pour ne pas produire le chaos ou le conflit implique un minimum de connivence, de valeurs et de significations communes. Mais ces dernières ne sont pas une garantie, car les

interprétations d'une même situation peuvent diverger et créer des tensions.

Cela peut donc poser problème dans le cadre scolaire où il existe beaucoup d'implicites. Par exemple, les règles qui y circulent sont souvent le fruit d'une transmission de générations d'élèves. Ainsi, « l'école fonctionne avec ses règles qui correspondent, grosso modo avec celles qui sont valorisées dans la société (l'ordre, la propreté, la politesse, le seuil de tolérance au bruit, etc. » (Perregaux, 1994, p. 110). L'école devient alors un lieu important pour une socialisation secondaire qui viendrait après celle de la socialisation primaire perçue au sein de la famille.

Ainsi, la socialisation secondaire exige l'acquisition de vocabulaires spécifiques de rôles qui impliquent que les individus vont peu à peu intérioriser les interprétations qu'ils se font du monde environnant afin de pouvoir se mouvoir à l'intérieur d'un cadre organisationnel comme l'école. C'est par l'intégration avec son groupe culturel que l'individu va se construire une identité culturelle. Cependant, Belgacem (2012, p. 52) explique que le développement s'opère également dans le regard de l'autre. En ce sens, un enfant migrant, qui se retrouve confronté à de nouvelles réalités culturelles, peut ne pas être reconnu pour ce qu'il est et prendre conscience de sa différence culturelle de manière négative. Il risque alors « d'être confronté à des incohérences entre ce qu'il est chez lui, et ce qu'on lui renvoie à l'école. » (Belgacem, 2012, p. 52)

3.1.2 Intégration scolaire et linguistique

Le concept d'intégration scolaire a été longtemps opposé au terme d'assimilation dans une perspective migratoire. C'est pourquoi l'utilisation du terme intégration est plus souvent mobilisée que celui d'inclusion lorsqu'il est question d'enfants migrants, et ce même au sein du contexte scolaire (Perregaux, Changkakoti, Hutter, Gremion, 2008). Brunet et Wagner (1996) estiment plutôt que le « processus d'intégration » correspond à une catégorie d'enfants qui ne seraient pas ou pas tout de suite admis dans les classes d'école ordinaire. Perregaux, Changkakoti, Hutter, Gremion, (2008) pensent que le choix du terme séparation représente un concept qu'il serait plus judicieux de mobiliser. Or c'est précisément le cas des classes d'accueil sur lesquelles repose en partie la présente recherche. En effet, ces classes traduisent des choix politiques, instaurant une séparation des élèves nouvellement arrivés des élèves

ordinaires. Suivant les communes, ces choix proposeront soit une séparation complète entre classe d'accueil et classe ordinaire, soit une forme d'inclusion. Dans tous les cas, il est attendu de l'élève qu'il ait acquis un certain nombre de connaissances, et ce principalement dans l'apprentissage du français. Dans ce sens, Chiss (2005, p. 127) propose quelques pistes pour l'acquisition en classe d'accueil d'un bagage linguistique suffisant en langue française. Pour lui, il est indispensable que l'élève puisse maîtriser le français comme « langue des disciplines ». Dans cette perspective, le français ne doit pas être qu'une langue à enseigner, mais devrait peu à peu devenir une langue dans laquelle l'élève arrive à se développer cognitivement, afin qu'elle puisse participer elle aussi à la construction des savoirs de l'élève. L'apprentissage d'une langue doit aussi permettre à l'élève d'accéder à des discours plus spécialisés qui « s'ouvrent sur la complexité du déchiffrement des manuels scolaires, du maniement des pratiques explicatives - argumentatives, des modalités d'exposition d'un problème ou d'une démonstration et des usages cognitifs de l'écrit » (Chiss, 2005, p. 130). Toujours selon cet auteur, il est important d'acquérir les codes d'une communication scolaire. Certaines formulations ne sont pas attendues dans le contexte scolaire, alors que d'autres oui. Cette volonté de faire acquérir des usages et habitudes à utiliser en classe aux élèves migrants provoque parfois un sentiment d'étrangeté et d'artificialité chez ces derniers qui peinent à en saisir le sens. Cependant, ces capacités métalinguistiques, qui permettent, par la langue d'accéder aux savoirs, ne peuvent s'effectuer que si elles peuvent être appuyées sur des bases d'une langue de référence déjà solide. Lucchini (2005, p. 311) apporte un éclairage intéressant sur la distinction qu'il faudrait opérer entre « la langue de référence et la langue maternelle ». Dans cette perspective, il est important pour l'élève qu'il puisse se constituer une langue de référence « dans la mesure où elle conditionne toute acquisition linguistique ultérieure, en ce qui concerne tant les langues étrangères que les langues standards » (Lucchini, 2005, p. 313). Cependant, prétendre que c'est seulement par la langue que l'élève parviendra à une bonne intégration scolaire paraît réducteur. En effet, Dollé (2013, p. 63) explique que « la prise en compte de la langue et de la culture familiale des enfants d'origine étrangère dans les institutions » est cruciale pour le bon développement scolaire de l'élève migrant. Cela pose un problème plus général, celui de la communication entre les familles migrantes et les institutions éducatives. Prendre en compte les réalités des familles migrantes dans la scolarité des enfants migrants, c'est permettre de prendre en compte la complexité du projet migratoire de ces familles. Ainsi : « Lorsqu'une institution ne reconnaît pas l'enfant dans sa culture, lorsqu'elle lui demande de l'abandonner en franchissant le seuil, lorsque, de même, elle ne reconnaît pas, dans ses contacts avec les parents, la culture familiale, elle pénalise le

développement de l'enfant » (Dollé, 2013, p. 63).

3.1.3 Hypothèses intermédiaires

J'en viens ainsi à me demander si les enseignants mettent en place des activités permettant aux élèves de parler de leurs langues et cultures d'origines ? Mon hypothèse est que les enseignants des classes ordinaires ne prennent pas suffisamment en compte les bagages culturels et linguistiques des élèves migrants et ne les considèrent pas comme des ressources mobilisables pour réussir leur scolarité. Cela me mène à une deuxième hypothèse, où, à l'inverse des classes ordinaires, les enseignants des classes d'accueil portent une attention particulière aux langues parlées par leurs élèves.

3.2 Capital social

3.2.1 Acteurs scolaires

Les structures scolaires mises en place par les différentes communes permettent aux élèves de se (re)construire dans un nouveau pays d'accueil. De plus, au sein de ces structures, les acteurs du monde scolaire représentent un autre « champ d'influence » (capital social) qui aura également une certaine influence sur les performances scolaires des enfants migrants. Parmi les différents acteurs de l'école, l'enseignant demeure la principale ressource de l'enfant migrant, parce que son champ d'action est large.

Tout d'abord, une aide individualisée de l'enseignant favorise l'apprentissage de l'enfant de migrants. De plus, l'enseignant tient un rôle de «messenger» puisqu'il peut convaincre les parents de soutenir leur enfant dans sa scolarité. Enfin, il est la personne la plus à même de leur expliquer le système scolaire et de leur indiquer comment ils peuvent aider leur enfant. (Bader et Fibbi, 2012, p. 25)

Plusieurs questionnements ont émergé de cette partie. Comment les informations sont-elles transmises des enseignants de classe d'accueil aux enseignants des classes régulières ? Ces informations sont-elles suffisantes ? Comment l'enseignant prépare-t-il la venue du nouvel élève ? Je pars de l'hypothèse que l'enseignant reçoit suffisamment d'informations sur l'élève

pour pouvoir l'intégrer au mieux dans sa nouvelle classe. Cela lui permet par la suite de préparer l'arrivée de l'élève migrant au mieux dans la classe et avec le groupe d'élèves déjà existant.

3.2.1.1 Différenciation

Autant dans les classes d'accueil que dans des classes ordinaires, les enseignants doivent composer avec l'hétérogénéité des élèves. Ceux-ci doivent composer avec les réalités propres à chacun des élèves et proposer une offre pédagogique appropriée, répondant aux besoins de chacun.

Une définition du concept de « différenciation » me permettra de comprendre comment les enseignants prennent en compte l'hétérogénéité de la classe. Selon Morandi et La Broderie, (2006, p. 116), La différenciation représente « l'ensemble des dispositifs éducatifs et pédagogiques pouvant répondre aux différences dans les manières d'apprendre et réduire les effets réducteurs de pratiques standardisées ». Ce terme ne se situe pas seulement au niveau pédagogique, mais revêt également une importance éducative, dans la mesure où il est essentiel de prendre en compte les ressources de chaque élève. Morandi et La Broderie ajoutent (2006) qu'il ne faut pas considérer le concept de différenciation comme une nouvelle forme pédagogique, mais plutôt comme une « variété organisée d'approches, de situations utilisables. Elle permet de multiplier les parcours, les itinéraires, afin que chaque élève accède aux meilleures conditions pour apprendre ». C'est donc une ouverture d'esprit qui permet à l'enseignant de considérer sa classe également comme une somme d'individualités, qu'il faut parfois pouvoir prendre en considération, notamment lorsqu'il est question d'un élève migrant ou en difficulté scolaire. Cependant, Hüver et Goï (2010, p. 104), pour leur part, expliquent qu'il est possible de considérer ces élèves « non pas comme incompetents, mais comme dotés de compétences construites avant, ailleurs, autrement ». Dans ce sens, Fargeas (2007) invite les enseignants à également s'interroger sur les « contenus culturels adéquats » à privilégier lors des démarches pédagogiques, où une attention particulière devra être portée quant aux afférences culturelles.

Ces pratiques se révèlent également profitables aux autres élèves de la classe qui voient leurs façons d'apprendre se diversifier (Massé, 2012, Zakhartchouk, 2004) et (Caron, 2010). De

plus, dans son rapport final « *Pour une formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles* », la CDIP (2000) explique que la réussite d'un enseignement différencié relève de la capacité de l'enseignant à comprendre « les variétés didactiques » qu'il construit. En effet, il est important pour l'enseignant de repérer ses gestes pédagogiques du quotidien dans le but de comprendre ce qui relève de pratiques implicites. Celles-ci, lorsqu'elles sont trop ancrées et inconscientes (gestes routiniers par exemple), constituent parfois un obstacle aux apprentissages pour certains élèves de la migration. Il est donc important de passer d'un « trop implicite, peu compréhensible pour des élèves qui connaissent mal ou pas le code scolaire vers un enseignement explicite, qui répond à la variété de questions que peuvent se poser les élèves » (CDIP, 2000, p. 18).

L'enseignant met-il alors en place de nouvelles pratiques pédagogiques comme le proposent certains auteurs tels que Bariat (2013), Corny (2002) ou encore Francols (2009). Je pars donc de l'hypothèse que les enseignants, de classe d'accueil ou ordinaire, mettent en place des pratiques pédagogiques différenciées en faveur de l'élève migrant et que celles-ci concernent autant les contenus, les modalités et même les objectifs d'apprentissages et leurs évaluations. En outre, l'arrivée d'un enfant migrant dans sa classe met encore plus en avant l'hétérogénéité d'une classe. Comment la gestion de classe est-elle alors (re)pensée ? Une deuxième hypothèse vient alors compléter la première : l'enseignant met en place un climat favorisant l'aide par les pairs.

3.2.2 *École et famille migrante*

La diversité des familles représente un grand défi dans la pratique enseignante, à savoir pouvoir composer avec chacune d'elles. Comment alors faire en sorte que nous puissions représenter ce pont entre pays d'origine et pays d'accueil ? Est-il important pour l'enseignant d'acquérir des compétences transculturelles afin de prendre en compte l'autre dans sa singularité ainsi que dans ses appartenances culturelles multiples ? Dans ce sens, la CDIP (2000) recommande aux enseignants de se former à la communication interculturelle dans le but de pouvoir, dans une certaine mesure, mieux appréhender les moments d'interactions avec les parents et les enfants migrants.

3.2.2.1 Communication

Dans ce rôle de médiateur entre les acteurs scolaires et les parents de l'enfant migrant, l'enseignant doit pouvoir offrir un lieu où la communication puisse avoir lieu. En effet, « la famille et l'école sont deux systèmes distincts qui, au travers de leur coordination, parviennent à optimiser leur soutien pour la scolarité de l'enfant » (Bader, Fibbi, 2012, p. 27). De son côté, Perregaux (1994) parle de « zone d'intercompréhension » (Figure 4). Ce sont des zones qu'il faut créer pour permettre à chacun de trouver un espace où le dialogue est possible afin d'éviter les situations conflictuelles. De plus, il est nécessaire que ces moments soient fréquents, afin de permettre à l'élève de se sentir « moins écartelé entre deux systèmes qui peuvent devenir antagonistes » (Perregaux, 1994, p. 94).

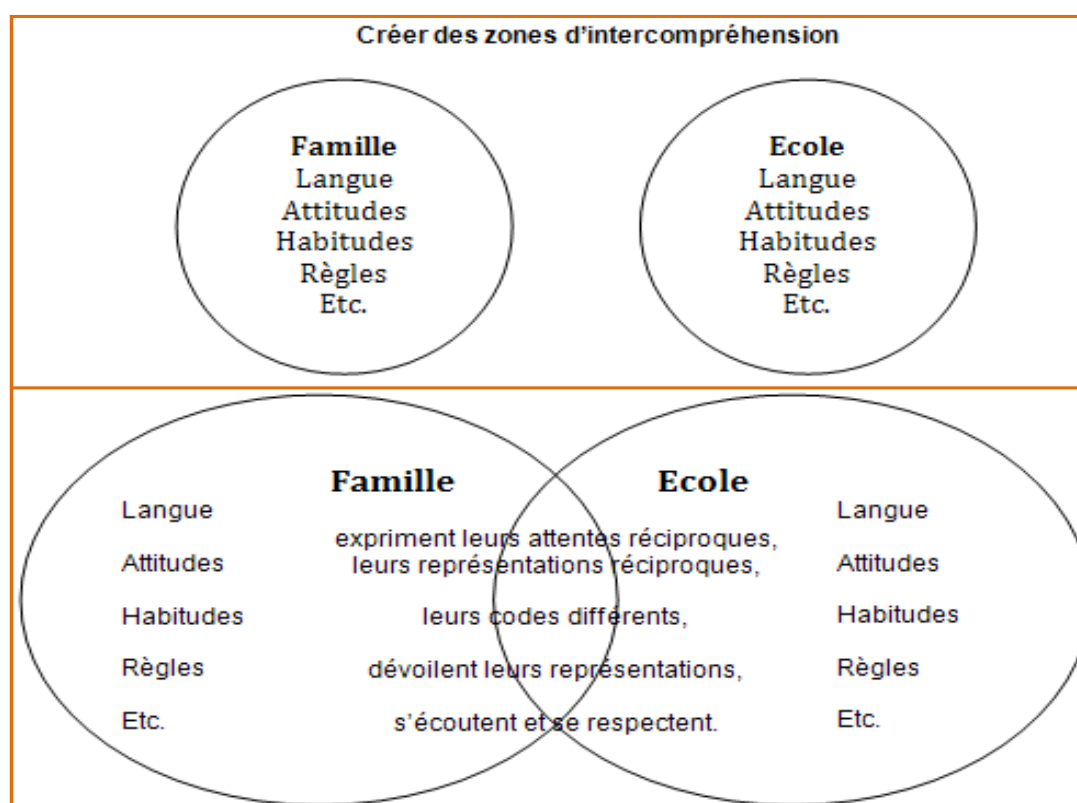


Figure 4: Schéma zones d'intercompréhension

Dans le schéma de la Figure 4, on observe deux modèles communicationnels. Celui du haut présente le cas d'une communication presque inexistante, où les deux côtés campent sur leurs positions. La famille migrante reste soumise à un dilemme, celui de satisfaire autant aux exigences de la société d'origine que de la société d'accueil. Dans ce sens, Ciola (1995)

explique que si l'on souhaite (en tant qu'enseignant par exemple) les aider dans leur processus migratoire, il ne faut pas éliminer l'une des deux exigences. Dans la partie du bas, les parents et les enseignants deviennent partenaires et les deux parties tentent de trouver un terrain d'entente sur des thématiques aussi variées que la langue, les attitudes, les habitudes ou encore les règles en vigueur dans la classe. À ce sujet, Bader et Fibbi (2012, p. 27) expliquent : « afin de pouvoir aider au mieux l'enfant dans sa scolarité, la communication individuelle et orale entre ces deux groupes d'acteurs est nécessaire et cela passe par une information réciproque ». L'intégration des élèves migrants devient plus importante en regard aux changements des sociétés modernes. Dans ce sens, les processus de médiation culturelle deviennent nécessaires dans le cadre scolaire.

Dans le domaine éducatif, l'idée de la médiation culturelle peut concerner le pédagogique, en tant que relation entre un savoir et celui qui apprend, ou porter sur les relations humaines qu'il instaure. Le rôle du médiateur culturel à l'école peut être envisagé au niveau de l'instauration de divers processus de régulation pédagogiques entre les acteurs de socialisation appartenant à des cultures différentes. (Berthoud-Aghili, 2002, p.155)

3.2.2.2 Parcours migratoire de la famille migrante

La migration peut, selon Bader et Fibbi (2012) « conditionner le parcours scolaire de l'enfant étranger avant même son entrée à l'école ». En effet, la famille va construire les bases de son projet migratoire dans une société nouvelle et ces bases seront conditionnées par trois facteurs : « le motif d'immigration, le mode d'incorporation et le projet migratoire ». Le motif d'immigration diffère fortement. Ses fondements peuvent être politiques, économiques ou familiaux. Par conséquent :

Les conditions d'immigration tiennent un rôle essentiel dans le devenir des enfants de migrants. Chaque enfant de migrants, né à l'étranger doit faire face à une vie nouvelle dans le pays d'accueil. Mais selon le motif d'immigration, le contexte de départ est plus ou moins difficile et les obstacles plus ou moins grands. (Bader et Fibbi, 2012, p. 11)

De plus, le projet migratoire peut changer en cours de route. En effet, selon le mode d'incorporation du pays d'accueil, la famille vivra dans l'attente ou aura peur de rentrer dans son pays d'origine. Dans cette optique, Crul (2000) explique que « les migrants qui projettent l'avenir de leurs enfants dans le pays d'accueil portent davantage d'attention aux résultats scolaires, encourageant la poursuite de la formation et l'apprentissage de la langue d'accueil afin qu'ils s'intègrent au mieux ».

3.2.3 Hypothèses intermédiaires

Plusieurs questionnements ont retenu mon attention : la communication avec la famille est-elle aisée ? Un partenariat école-famille est-il envisageable ? L'enseignant représente-t-il ce pont entre la famille migrante et l'école, voire le pays d'accueil ? Je pars de l'hypothèse que les enseignants ne prennent pas le temps de créer des lieux d'intercompréhension. La langue et les différences culturelles représentent des barrières que les enseignants peinent à franchir. De plus, le projet migratoire de la famille permet-il à l'enfant de se projeter dans sa scolarité ? Ce projet permet-il aux familles de s'impliquer dans la scolarité de l'enfant ? Je pars donc de l'hypothèse que les parents d'enfants migrants souhaitent leur réussite scolaire, mais manquent parfois de ressources pour pouvoir s'impliquer dans la scolarité de leurs enfants.

4. Question de recherche et hypothèses

4.1 Hypothèse et sous-questions de recherche

Plusieurs facteurs peuvent influencer la réussite scolaire de l'enfant migrant. En effet, la réussite scolaire d'un élève migrant dépend d'un certain nombre de « champs d'influence » sur lesquels l'enseignant est directement sollicité. Les « champs d'influence » retenus dans cette recherche sont : les structures de formation, le capital social et le parcours migratoire.

Tableau 2: Premiers champs et premières questions

| Structures de formation |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Comment les structures d'accueil permettent-elles aux élèves d'acquérir les bases nécessaires pour leur intégration future en classe ordinaire ?• L'intégration scolaire passe-t-elle nécessairement par l'apprentissage rapide du français ?• Favoriser l'intégration sociale de l'élève lui permet-il de mieux développer ses nouvelles capacités langagières ? |
| Le capital social |
| <ul style="list-style-type: none">• Quels sont les rituels mis en place lors du passage de la classe d'accueil à la classe régulière ?• Comment les informations sur l'élève sont-elles transmises entre enseignants ?• L'enseignant se sent-il suffisamment armé pour accueillir un élève issu de la migration ?• Comment prépare-t-il sa classe à la venue de l'élève migrant ?• Quelles pratiques pédagogiques met-il en place pour le nouvel arrivant ?• Comment l'enseignant communique-t-il avec la famille ?• Un partenariat école-famille est-il envisageable ?• L'enseignant fait-il office de pont entre la famille migrante et l'école, voire le pays d'accueil ? |
| Le projet migratoire |
| <ul style="list-style-type: none">• Le projet migratoire de la famille permet-il à l'enfant de se projeter dans sa scolarité ?• Ce projet migratoire permet-il aux familles de s'impliquer dans la scolarité de l'enfant ? |

4.2 Question de recherche

De ces différents questionnements une question principale s'est détachée. Celle-ci constituera un fil rouge qui sera alimenté autant par les apports de la littérature scientifique que par les données recueillies. Cela me conduit donc à formuler ma question de recherche comme suit :

Comment l'école et ses acteurs tiennent-ils compte des champs d'influence dans le parcours de formation des enfants de migrants ?

5. Méthodologie

5.1 Fondement méthodologique

5.1.1 Type de recherche

Lors de ce travail, je me suis non seulement intéressé aux pratiques pédagogiques mises en place dans deux structures scolaires distinctes, la classe d'accueil et la classe ordinaire, mais aussi aux représentations que pouvaient avoir les enseignants de classe d'accueil, sur leurs pratiques pédagogiques ainsi qu'à celles évoquées par les enseignants de classe ordinaire sur l'accueil d'un nouvel élève migrant. J'ai également choisi de confronter les réalités des enseignants à celles de familles migrantes.

Pour ces différentes raisons, je retiendrai pour ce travail une recherche de type qualitative.

Elle renvoie à une méthode de recherche intéressée par le sens et l'observation d'un phénomène social en milieu naturel. Elle traite des données difficilement quantifiables. Elle ne rejette pas les chiffres ni les statistiques, mais ne leur accorde tout simplement pas la première place. (Kakai, 2008, p. 1)

De plus,

Le chercheur est intéressé à connaître les facteurs conditionnant un certain aspect du comportement de l'acteur social mis au contact d'une réalité. Il se sert d'un modèle interprétatif où l'accent est mis sur les processus qui se développent au sein des

acteurs (ici, on est intéressé par les significations que l'acteur attribue à son environnement de même qu'à ces interprétations). (Kakai, 2008, p. 1)

En m'intéressant aux discours des acteurs scolaires, j'accède à différentes réalités vécues par les enseignants confrontés à l'accueil d'un élève migrant dans leur classe. Par conséquent, une « construction sociale de la réalité » scolaire (Berger et Luckman, 2012) pourra être établie par les représentations propres aux différents acteurs rencontrés lors de cette recherche. De plus, cette démarche me permet d'accéder à un degré de profondeur plus important lors de la récolte des données. En effet, les échantillons étant moins nombreux, il est possible de passer plus de temps sur les différentes méthodes utilisées.

5.1.2 Type d'approche

La démarche scientifique est de type compréhensive (Schneider, 2007). Au travers de cette recherche, je tenterai de comprendre les structures et les phénomènes liés à l'accueil d'un élève migrant dans sa classe et comment les acteurs scolaires appréhendent la venue d'un enfant issu de la migration. Cependant, cette démarche peut avoir ses limites. En effet, je me base sur les représentations de différents enseignants. Les données auront alors un caractère subjectif qui ne me permettront pas d'en tirer des généralités.

5.1.3 Type de démarche

Les approches inductives et déductives pourront se compléter durant ce travail. En effet, c'est au travers d'une double articulation, entre des concepts et idées tirées de la littérature et des situations concrètes qui me seront accessibles en tant qu'observateur que la construction de mon objet de recherche pourra s'effectuer.

Cette construction intellectuelle fait appel le plus souvent à des éléments à la fois inductifs et déductifs. À l'induction, en se fondant sur les faits connus au moment de son élaboration, mais aussi à la déduction en combinant souvent ceux-ci avec des emprunts à des théories déjà formulées, se rapportant par exemple à des faits identiques ou analogues. (Del Bayle, 2000, p. 342)

5.1.4 Choix de la méthode

Dans le cadre d'une recherche en sciences humaine et sociale, quatre méthodes de bases peuvent être mobilisées : l'observation, l'entretien, l'analyse de documents et le recours à des questionnaires. Dans le cas de cette recherche, j'ai opté pour deux méthodes : les entretiens et l'observation.

C'est l'entretien qui m'a semblé le plus adéquat pour cette recherche. L'entretien me permettra d'accéder aux discours des enseignants afin qu'ils puissent parler librement de leurs expériences dans l'accueil d'élèves migrants. En promettant l'anonymat le plus total quant au traitement des données, j'espère pouvoir dialoguer avec une certaine profondeur avec la plupart des personnes interviewées. À ce sujet, Kaufmann conseille de privilégier un style oral et d'éviter un entretien de type questionnaire où :

Le ton et la formulation des questions invitent logiquement à des réponses brèves et claires : oui ou non, choix multiples, phrase « ouverte », mais succinctes. Ce type de questionnement instaure une hiérarchie dans l'interaction : l'enquêté se soumet à l'enquêteur, acceptant ses catégories, et attend sagement la question suivante. (Kaufmann, 2011, p. 47)

L'utilisation de l'entretien semi-directif me permettra de conserver un cadre dans lequel évoluer. En effet, une grille de lecture (Annexes 1 et 2) préalablement constituée recentrera l'entretien en fonction des objectifs que je me suis fixés.

Par ailleurs, je procéderai également à des périodes d'observations en classe. Celles-ci précéderont toujours les entretiens. En effet, elles me permettront d'avoir accès à certains éléments à partir desquels je pourrai affiner au cas par cas les questionnements lors des entretiens. Sur la base d'une grille d'observation sommaire, je me laisserai également la possibilité de noter tout élément qui pourrait être pertinent pour ma recherche.

Par conséquent, c'est par une double approche de récolte des données que je constituerai peu à peu mes données. Dans ce sens, De Sardan explique (2001, p. 19) que l'écrit anthropologique « donne à entendre, par l'usage de citations renvoyant à des entretiens et donne à voir par l'usage de descriptions renvoyant à des observations ».

5.2 Nature du corpus

5.2.1 Choix de la population de recherche et de l'échantillonnage

Lorsqu'un élève de classe d'accueil est pressenti pour intégrer une classe du cursus ordinaire, plusieurs acteurs sont mis à contribution lors du moment transitoire. J'ai donc souhaité, dans un premier temps, focaliser ma recherche sur les enseignants des classes ordinaires. J'ai par la suite pensé qu'il serait intéressant de mettre en perspectives leurs discours avec ceux des enseignants de classe d'accueil.

Le choix de la population s'est donc porté sur l'articulation des différents systèmes qui entraient en jeu lors du moment transitoire (Figure 5), à savoir l'école, l'élève et la famille. La sphère « système scolaire » a été privilégiée dans ce travail. J'ai néanmoins décidé de mener deux entretiens avec des parents d'enfants migrants, afin de les mettre également en perspective avec les discours des enseignants. Je crois que c'était aussi un défi, celui de conduire des entretiens en espagnol et en pidgin-anglais avec exemples de parents que je pourrais retrouver dans ma future pratique professionnelle. Les entretiens ont été menés entre octobre et décembre 2016.

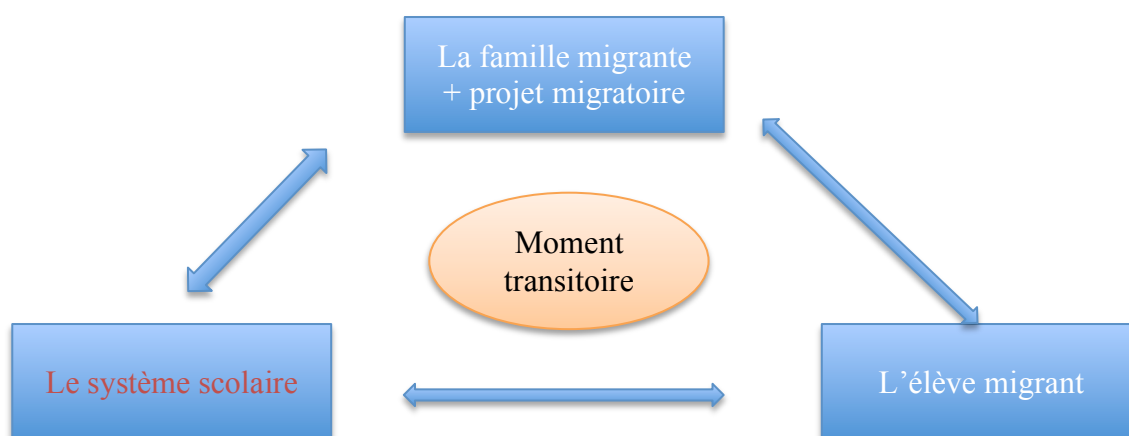


Figure 5 : Les systèmes mobilisés lors du moment transitoire de l'élève migrant

J'ai tout d'abord décidé de porter mon attention sur les enseignants des classes ordinaires recevant un élève provenant d'une classe d'accueil. J'ai commencé par appeler un enseignant de la classe d'accueil dans le but qu'il me fournisse le nom d'élèves qui devaient rejoindre le cursus ordinaire après les vacances d'octobre 2016. Il y a eu dès lors trois cas de figure : une élève migrante qui se trouvait en classe régulière a été remise en classe d'accueil et deux autres élèves ont été placés dans des classes de 5H et 7H. J'ai donc commencé par effectuer

une première entrevue avec l'enseignant qui avait décidé de remettre pour un moment l'élève en classe d'accueil. Ensuite, j'ai effectué trois phases d'observation autour de la situation d'intégration de trois élèves en classe ordinaire. J'ai ensuite décidé d'interviewer ces trois enseignants qui m'avaient accueilli dans leur classe. En outre, j'ai mené trois entretiens avec des enseignants de classes d'accueil de la Chaux-de-Fonds et de Tramelan. En effet, il me semblait que la prise en charge des enfants n'était pas aussi importante que ce que j'avais pu soutenir lors de mes hypothèses de recherche. Je suis donc allé voir comment les élèves migrants étaient considérés non seulement d'un point de vue pédagogique, mais également culturel et migratoire. La structure d'accueil de Tramelan diffère quelque peu de celle de la Chaux-de-Fonds, j'ai donc privilégié les questions de la relation que l'enseignante développait dans l'accueil des enfants migrants. Pour terminer, j'ai décidé d'interviewer les parents des trois élèves qui avaient intégré des classes régulières. Ce sont finalement deux parents qui ont été retenus. L'un des parents a vu deux de ses fils intégrer une classe régulière après les vacances d'octobre. En effet, je souhaitais comprendre comment ils avaient vécu l'entrée dans la scolarité de leur enfant, avec toutes les contraintes structurelles et linguistiques qu'ils ont dû traverser. De plus, le moment transitoire d'une classe d'accueil à une classe régulière pouvait se révéler haut en signification pour les parents de l'élève migrant.

5.2.1.1 Portraits d'enseignants¹

Tableau 3 : Portrait des enseignants de classes d'accueil

| Prénoms fictifs | Enseignants de classe ordinaire | Âge | Degré | Portrait récapitulatifs des enseignants en lien aux thèmes traités dans ce travail |
|-----------------|---------------------------------|-----|-------|---|
| Y. | ECA1 | 64 | 5-8H | <ul style="list-style-type: none"> • Enseignement en Amérique du Sud • Différenciation suivant le niveau des élèves, programme à la carte • Importance du cadre scolaire |
| L. | ECA2 | 60 | 5-8H | <ul style="list-style-type: none"> • Différenciation suivant le niveau des élèves, programme à la carte • Importance du cadre scolaire |
| C. | ECA3 | 30 | 3-11H | <ul style="list-style-type: none"> • Différenciation suivant le niveau des élèves, programme à la carte • Laisser aux élèves le temps de se reconstruire et d'attérir |

¹ Afin de garantir l'anonymat des enseignants, j'utiliserai de ce travail les codes présentés dans les tableaux ECO1-ECO4 et ECA1-ECA3.

Tableau 4 : Portraits des enseignants de classes ordinaires

| Prénoms fictifs | Enseignants de classe ordinaire | Âge | degré | Portrait récapitulatifs des enseignants en lien aux thèmes traités dans ce travail |
|-----------------|---------------------------------|-----|-------|--|
| C. | ECO1 | 57 | 3H | <ul style="list-style-type: none"> • Formation continue à Haut-Récif • Met en place de nombreuses activités différenciées pour l'élève allophone • S'appuie sur l'aide par les pairs • Contacts rapides fréquents avec la famille migrante • Chansons dans la langue de l'élève |
| R. | ECO2 | 62 | 5H | <ul style="list-style-type: none"> • Contacts tardifs avec la famille migrante • L'élève suit le programme avec les autres élèves de manière générale • Doit bien maîtriser le français avant de quitter la classe d'accueil |
| L. | ECO3 | 25 | 7H | <ul style="list-style-type: none"> • A travaillé dans une ONG au Vietnam • Différenciation pour les évaluations • Pas de contact rapide avec la famille migrante • Travaille sur les langues de la classe. |
| D. | ECO4 | 59 | 5H | <ul style="list-style-type: none"> • Pas de prise de contact avec la famille migrante • Un bon cadre pour une bonne intégration sociale • Peu de place pour la langue de l'élève |

5.2.2 Des outils qui évoluent

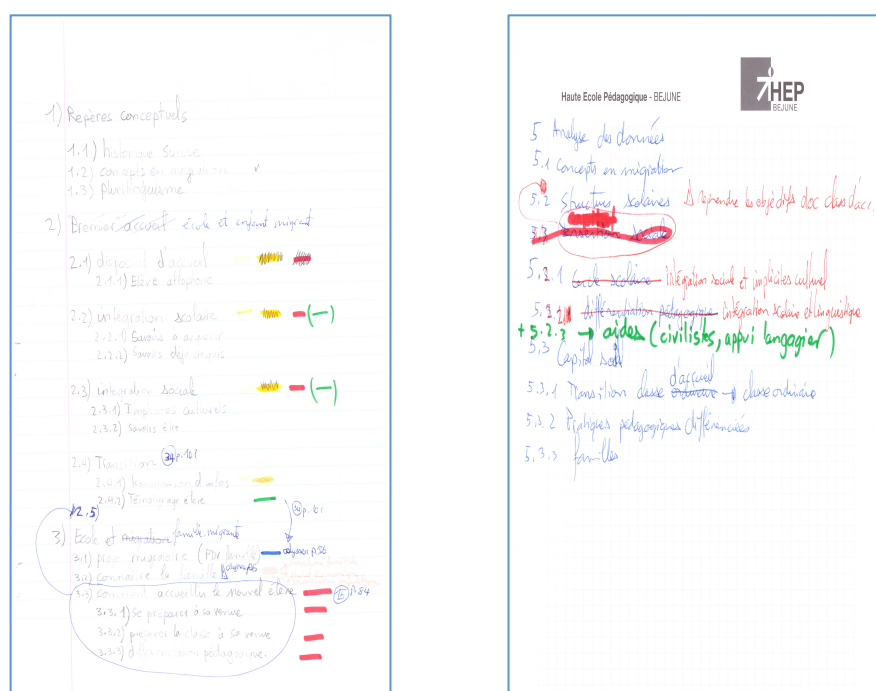


Figure 6 : Plan en construction

5.2.2.1 Le plan

Il est parfois difficile de s'y retrouver alors que les données récoltées commencent à s'amasser autant par les retranscriptions des entretiens que par les feuilles noircies d'observations. Que faire de toute cette matière ? Est-ce que tout est utile, comment faire des choix ? Kaufmann (2011) propose de constituer une sorte de squelette, un fil rouge. Il explique qu'il :

Dresse un plan de rédaction dès la phase exploratoire. Un vrai plan, avec parties et sous-parties, articulé, travaillé comme s'il devait être présenté à un jury, comme s'il devait ne plus changer. En vérité il change ; il ne cesse même de changer jour après jour, parfois sur des détails, des ajours, des précisions. (Kaufmann, 2011, p. 40)

Je me suis donc efforcé de mettre dès le début en place un plan de travail (Figure 6), principalement pour le cadre théorique où j'abordais les différents concepts. En parallèle, j'imaginai également sur papier à quoi allaient correspondre les groupes d'hypothèses dans

la phase d'analyse des données, quels groupes et sous-groupes il allait falloir aborder. Une grande souplesse est nécessaire dans ce procédé, où les différentes catégories peuvent évoluer à la lumière de nouveaux éléments tirés de la théorie ou du « terrain » de recherche.

5.2.2.2 La grille

Pour chacun des entretiens, j'ai rédigé une grille de questions. La constitution de mon échantillon portant sur trois catégories spécifiques : les enseignants de classe d'accueil, les enseignants de classe régulière ayant accueilli un enfant provenant de la classe d'accueil et les parents d'élèves migrants ayant vécu ce moment transitoire, j'ai rédigé deux modèles de grilles de questions (Annexes 1, 2). J'ai choisi de m'intéresser à certains thèmes qui étaient plus ou moins repris dans les trois catégories de l'échantillon : intégration scolaire et sociale, relation école famille, pratiques pédagogiques mises en place dans le cadre de l'accueil d'un élève migrant, son rapport à l'altérité. Dans ce sens, Kaufmann (2011, p. 44) estime que « la suite des questions doit être logique (il est utile de les ranger par thèmes) et l'ensemble cohérent : le coq-à-l'âne et le pot pourri doivent être systématiquement combattus ».

5.3 Technique d'analyse des données

Avant d'entamer l'analyse des différents entretiens, je suis passé par différentes phases. Ces phases, Wanlin (2007) les définit comme suit : L'analyse de contenu s'organise autour de trois phases chronologiques : la préanalyse, l'exploitation du matériel ainsi que le traitement des résultats, l'inférence et l'interprétation. Ci-dessous, j'expliquerai comment j'ai procédé pour ces différentes phases.

5.3.1 Pré-analyse : la retranscription

J'ai assez vite pris le temps de retranscrire les discours enregistrés lors des interviews¹. En effet, il me semblait important d'avoir accès à ce que les enseignants avaient à dire. Afin de rendre plus lisibles les extraits tirés des entrevues, j'ai parfois simplifié les hésitations ou les redondances des interlocuteurs. De plus, j'ai ajouté la ponctuation qui se rapprochait le plus de l'oralité des interlocuteurs.

Retranscrire demande du temps. C'est une dimension importante du travail de recherche. J'ai d'ailleurs testé différentes techniques pour retranscrire au plus vite. J'ai commencé par retranscrire phrase par phrase : j'écoutais une phrase, j'arrêtais la lecture et je retranscrivais. Puis j'ai décidé de prendre le matériel audio que j'ai passé dans un logiciel audio qui m'a permis de ralentir ces échantillons, entre 1,5 et deux fois. Je suis parvenu à taper de longs moments sans arrêter la lecture. Cela m'a permis d'arriver à un rendement d'environ 1 : 3 où une heure d'entrevue me demandait trois heures de retranscription.

5.3.2 Traitement des données

Le but de cette phase était de découper les différentes entrevues en catégories qui se corrélaient avec les thématiques définies dans le cadre théorique. Les données ainsi récoltées venaient peu à peu illustrer les concepts précédemment étudiés. Cette phase, selon Wanlin (2007, p. 250) « consiste surtout à procéder aux opérations de codage, décompte ou énumération en fonction des consignes préalablement formulées ». Par conséquent, après avoir défini une grille de thématiques, que j'ai inscrite dans un cahier vierge, j'ai procédé à un codage des entretiens et j'ai peu à peu rempli cette grille de parties d'entretien qui correspondait aux thématiques précédemment formées. Les premières thématiques retenues étaient :

¹ Les retranscriptions des entrevues sont disponibles en format électronique et sous demande.

Tableau 5: Les premières thématiques retenues

| |
|---|
| |
| <ul style="list-style-type: none">• Comment les enseignants se situent-ils par rapport aux concepts liés à la migration ? ont-il une approche plutôt assimilationniste, multiculturaliste, transnationaliste, etc.• Comment conçoivent-ils l'intégration sociale et les référents culturels des enfants migrants ?• Comment conçoivent-ils le rapport à la langue française, aux langues en général dans une perspective d'intégration scolaire, l'accès au savoir.• Comment les enseignants conçoivent-ils les enjeux dans le premier accueil de la classe d'accueil (enseignants de classe d'accueil et classes ordinaires)• Comment se passe le moment transitoire, quand l'élève passe de la classe d'accueil à la classe régulière (de la part des deux structures)• Le rapport école-famille migrante (communication et besoin de connaître la famille migrante) |
| |

Une des difficultés rencontrée lors de cette étape était de choisir la citation qui avait le plus de poids pour illustrer une thématique donnée. Il a fallu faire le choix entre différentes citations qui expliquaient assez bien à leur manière certains phénomènes.

5.3.3 Analyse du contenu et interprétation

L'analyse du contenu a été mise en perspective avec les hypothèses de départ. En effet, il me fallait constamment avoir en tête ma question de départ et les sous-questionnements qui la constituaient, pour permettre à l'analyse de s'y retrouver par rapport au fil rouge que j'avais préalablement établi. Dans ce sens, Wanlin (2007, p. 251) explique que « l'interprétation des résultats consiste à prendre appui sur les éléments mis au jour par la catégorisation pour fonder une lecture à la fois originale et objective du corpus étudié ».

6. Analyse des données

Dans ce chapitre, je traiterai les données récoltées par des entretiens et des observations. L'analyse de ces données permettra d'exposer différentes catégories de recherches qui viseront à répondre aux interrogations soulevées dans cette recherche. En introduction à cette partie analytique, il me semble nécessaire d'expliquer que j'ai pu observer une grande variété de situations vécues par les élèves migrants. En effet, les projets migratoires, le contexte familial, les pratiques pédagogiques des enseignants diffèrent selon les élèves. Je me suis donc questionné sur la diversité des paramètres qui peuvent avoir une influence sur la bonne scolarité de l'élève migrant. Dans ce sens, Perregaux (1994, p. 1) explique que « plus on s'intéresse au sens que les autres donnent à la vie, à l'école, plus on a d'éléments sur les comportements et les attitudes qui auparavant semblaient étranges. On se sent moins pris au piège de l'inconnu qui désécurise ». Sans une certaine propension à réfléchir sur le rôle et les conséquences qu'ont les migrations sur la scolarité des élèves migrants, les enseignants peuvent vite se sentir démunis lors de l'arrivée, parfois en cours d'année, d'un élève de classe d'accueil. Parfois, seul un message électronique provenant d'un programme informatique nommé CLOEE¹ annonce l'arrivée d'un nouvel élève. L'exemple qui suit illustre le manque de ressources personnelles et institutionnelles d'une enseignante dans la prise en charge d'un enfant migrant :

Juste un mail automatique que tu reçois de CLOEE, un truc automatique, il vient de cette classe, il arrive en telle classe à tel moment, et rien d'autre. Donc t'as le nom de famille, un ou deux trucs et après c'est tout, donc en gros t'as le nom de l'enfant, mais sinon, pas de message de la direction, pas de marche à suivre. Donc pour moi pour qui c'était la première fois, t'as rien quoi. (...) J'avais tellement de questions, comment était l'élève, quel était son niveau, s'il parlait déjà bien le français, si je

¹ CLOEE est utilisé comme progiciel standard de gestion de l'école publique neuchâteloise assurant : la gestion des élèves (inscription, cursus unique, notification, promotion, absence, édition et archivage de documents officiels (bulletins, titres, etc.), la gestion des enseignants (dossier unique, titres et compétences, absences, organisation des remplacements, etc.) , la gestion administrative de l'école (organisation structurelle, plans d'études, horaires modèles, horaires appliqués, facturation, etc.), la gestion des remplacements. (<https://portail.rpn.ch/administration/logi-a/Pages/ad-cl.aspx>)

devais faire des choses particulières pour lui, comment ça se passait au niveau des évaluations, par rapport aux parents, s'ils parlaient français ou pas, si je devais avoir un entretien avec la direction pour faire le point de temps en temps ou pas du tout.
(ECO3)

Cet extrait montre à quel point on peut être démuni lorsque l'on accueille un élève migrant et d'autant plus si c'est pour la première fois. L'intérêt de cette recherche réside dans son approche que j'ai souhaitée très pragmatique. En effet, c'est par les discours des acteurs impliqués dans la scolarité de l'élève que je souhaite déceler des éléments pratiques à mobiliser dans ma future pratique professionnelle. Ainsi, je ne serai peut-être pas aussi démuni que cette enseignante lorsque j'accueillerai un enfant migrant pour la première fois dans ma classe.

6.1 Structures scolaires

Le choix institutionnel chaux-de-fonnier prévoit une intégration totale d'élèves allophones nouvellement arrivés dans une classe spécifique : la classe d'accueil. Le temps passé dans cette structure d'accueil varie selon les élèves :

T'as des élèves en six mois c'est réglé, ils sont autonomes, ils comprennent le nécessaire pour entrer dans une classe régulière, pour d'autres il faut une année et demi, voire deux ans maintenant avec les situations délicates qui sont celles de la Syrie, de l'Irak, de l'Afghanistan. (ECA2)

Les volontés affichées par l'école primaire de la Chaux-de-Fonds dans l'accueil d'enfants migrants sont présentées au travers de deux documents¹ : « Réflexion sur les mesures d'aide, l'accueil et l'enseignement spécialisé dans notre école » (EOCF, 2005) et « Concept de l'accueil de l'élève allophone » (EOCF, 2002). Les objectifs² présents dans ces documents ont

¹ Ces objectifs font référence aux documents conçus par la direction et le groupe d'enseignants auquel appartient ECA1

² Ces objectifs ont tout d'abord été définis de manière générale dans le document « concepts de l'accueil de l'élève allophone. À cela se sont par la suite ajoutés des objectifs pédagogiques plus spécifiques et faisant directement référence au classeur bleu « Grille horaire et programme de l'enseignement primaire » de l'ensemble des programmes romands (programmes du CIRCE). Ce document de référence permet de répondre

comme but l'intégration complète en classe régulière. J'ai repris les objectifs énoncés dans ces deux documents dans le but de les regrouper dans deux catégories principales : l'une liée à la sociolinguistique et l'autre aux concepts liés à l'intégration. Au travers de ce tableau (Tableau 4), je montre comment l'idée des structures d'accueil se positionne en fonction des deux grands groupes de concepts présentés précédemment, à savoir les concepts liés à la sociolinguistique et ceux liés au processus d'intégration.

Tableau 6: Objectifs de la classe d'accueil adaptés à partir du colloque des enseignants de l'EOCF

| Objectifs de la classe d'accueil | |
|---|---|
| Perspective linguistique | Perspective processus d'intégration |
| Acquérir les bases de notre langue en matière de compréhension et d'expression pour pouvoir être suffisamment autonome. | Consolider sa personnalité, rassembler ses idées, en fonction de son vécu antérieur, pour pouvoir assumer sa présence en Suisse et développer des relations sociales adéquates. |
| Acquérir les bases notionnelles des programmes de sa future classe d'intégration. | Aider la famille à appréhender notre système scolaire. |
| | L'aider à prendre ses marques en ville. |
| | Offrir un premier lieu de scolarisation dans lequel l'enfant puisse acquérir la connaissance de fonctionnement de notre école (horaire, régulations, fréquentations, devoirs, relations). |
| | Développer les compétences acquises dans son pays d'origine |
| Evaluer le degré de scolarisation de l'enfant et ses compétences pour adapter l'action pédagogique. | |

Ce tableau souligne les variables nécessaires proposées par l'EOCF pour une intégration réussie en classe ordinaire. À la lecture de ce tableau, plusieurs éléments se retrouvent dans la

aux exigences d'acquisition des connaissances nécessaires à l'intégration des élèves dans la vie sociale et professionnelle.

colonne des concepts liés à l'intégration. Comment les enseignants vont-ils alors composer avec les attentes fortes liées à la relative maîtrise d'une langue de scolarisation et les aspects liés à son intégration ? Un premier élément de réponse réside dans l'extrait suivant, où cet enseignant de classe d'accueil explique sur quoi il est important de travailler à l'accueil d'un élève allophone.

Ça c'est un facteur important de prise en compte, c'est l'enfant, c'est son vécu, parce qu'accueillir, c'est aussi entendre ce que t'as vécu, c'est comment par rapport aux objectifs que j'ai avec toi, je vais pouvoir les mettre en place. Alors faut d'abord que j'apprenne à te connaître, faire un peu des bilans aussi de tes savoirs, et puis voir aussi au niveau comportemental, ce que tu peux donner, ce que tu peux pas donner, qu'est ce qui est un peu bloquant pour toi et quand tu as fait un peu le tour de ça, tu démarres un peu dans les apprentissages.

Cet extrait illustre à quel point un accès au savoir ne peut réellement s'effectuer dans de bonnes conditions si un premier travail sur l'enfant et son environnement n'est pas pris en charge par les acteurs du système scolaire. Dans ce sens, Francequin, Réal-Douté (2001, p. 81) expliquent qu'il est nécessaire dans l'accueil et l'intégration d'enfants migrants « d'écouter, de comprendre, de donner une place et d'accompagner l'élève étranger qui arrive » De plus, selon Dat et Spanghero-gaillard (2009, p. 18) « la question de la maîtrise de la langue semble venir dans un deuxième temps, ou dit autrement, l'évolution langagière du français se fera d'autant plus facilement que les conditions préalables seront atteintes ». Une hiérarchie des exigences devra être conduite entre ces deux domaines. C'est par une attention particulière sur la prise en compte de l'aspect social de l'enfant dans un premier temps que se façonneront les premières bases. Sans ces bases, il sera presque impossible à l'élève migrant de se construire dans un nouvel environnement. La classe d'accueil représente cet entre-deux ou plutôt un endroit qui permet aux différentes identités, celles du passé et celles en devenir, de se retrouver et de s'accorder. Dans ce sens, Bruni (2008, p. 273) explique qu'il est important de créer pour eux un « espace à deux » : moi et pas moi, dedans et dehors, groupe d'appartenance et groupe d'accueil, passé et futur ». L'extrait qui suit montre à quel point la classe d'accueil peut revêtir ce caractère transitoire, où les enfants migrants ont le temps de gérer l'ici et l'ailleurs.

Peut-être les profs de classes ordinaires, ils en ont beaucoup, ils voient beaucoup le côté scolaire, et puis c'est difficile après des fois de discuter de l'émotionnel, du vécu des enfants, de prendre ça en compte aussi. Et puis de faire avec ça. Qu'est-ce que ça peut, ils ont un programme, je veux pas les blâmer, des fois c'est difficile de, des fois ils décident de laisser un peu tomber, mais ils prennent pas toujours en compte dans cette classe, on laisse la place pour dire que ce matin ta cousine est dans un bateau. Et puis on est tous un peu suspendus comme cela, on attend le SMS qui dit qu'elle est arrivée. Et on apprend ensemble qu'il est arrivé et c'est bon on peut continuer. Mais je veux dire qu'il y a la place pour ça. Et je pense que dans une classe régulière, il y a pas la place et puis en même temps ils ne veulent pas se montrer comme ça les élèves. Mais ils sont quand même envahis par ça. Pour eux c'est quand même super dure à gérer je pense ce côté-là. Et pour ça moi je laisse beaucoup de place. (ECA3)

Les deux prochains sous-chapitres permettront de voir comment les enseignants des classes d'accueil proposent la prise en charge dans le domaine de la langue et de l'intégration et ils arrivent à faire dialoguer ces deux aspects.

6.1.1 Intégration sociale et implicites culturels

Viens on se sert au moins une fois la main en se regardant dans les yeux. (Youssoupha, 2012)

Deux perspectives sont à prendre en compte dans ce chapitre : celle de l'enfant migrant et celle de l'enseignant. Les implicites culturels peuvent être troublants et présenter des obstacles non seulement pour les enfants migrants qui n'ont pas tous les outils pour décoder les différents éléments socio-culturels de la sphère de l'école, mais également pour les enseignants qui ne comprennent pas toujours les comportements des enfants migrants qui ne correspondent pas aux habitudes culturelles usuelles. Dans ce sens, Perregaux (1994, p. 113) explique que « seul l'intérêt pour les autres, la curiosité d'élargir son propre univers, la nécessité d'établir des références comprises de chacun bannissent les jugements lapidaires trop souvent portés sur ce qu'on ignore ». Chacun donne sens à son quotidien au travers de grilles qui permettent de comprendre le monde d'après un certain nombre de référents culturels. L'extrait suivant présente la façon dont l'enseignante de classe d'accueil prend en compte les comportements liés aux formules de salutation.

C'est vrai qu'on a tendance à dire quand les enfants arrivent, vous nous serrez la main, vous nous regardez dans les yeux, ils sont souvent fuyants et puis, ben moi là un arabe, qui soit garçon ou fille, on lui a appris à justement ne pas regarder dans les yeux. Donc les premiers jours, on se sert la main, moi je réagis jamais vivement s'il ne me regarde pas. Et puis petit à petit, j'explique qu'ici c'est d'autres habitudes. Qu'on doit regarder les gens pour dire bonjour et pas ne pas regarder dans les yeux et passer tout droit pour dire bonjour, des petites choses comme ça qui paraissent insignifiantes mais qui peuvent avoir une grande importance dans la relation qu'on a avec les élèves. (ECA1)

Avoir à l'esprit que dans le monde il y a différentes façons de se saluer permet aux personnes engagées dans une interaction de ne pas se sentir blessées si le comportement ne correspond pas aux attentes (Balsiger, Berger, Dufour et Gremion, 2003).

Dans cet apprentissage, il y a aussi les implicites qui se cachent dans le quotidien de la vie scolaire. Un certain nombre d'éléments sont partagés par un ensemble de personnes et ceux-ci sont si bien intégrés, qu'ils paraissent comme allant de soi. Cependant, dans certaines situations, les individus ne donnent pas les mêmes significations à une situation donnée. Une anecdote donnée par une enseignante de classe d'accueil, lors d'un moment de discussion informelle, m'expliquait qu'elle avait eu un élève espagnol qui n'était pas venu à l'école un jour de forte neige. Cet élève avait pour habitude de rester à la maison en cas de fortes pluies. C'était la norme en vigueur dans son établissement scolaire espagnol. L'enseignante n'a pas puni ou sermonné l'élève migrant. Elle a par contre pris le temps d'informer l'élève et les parents de la façon dont les établissements scolaires en Suisse se positionnaient par rapport aux éventuelles intempéries. Ici, l'enseignante de classe d'accueil a su faire preuve d'ouverture d'esprit en prenant en compte les implicites de l'élève. Dans ce sens, Perregaux (1994, p. 110) explique que l'élève peut « se sentir jugé, parfois puni pour des comportements qui sont habituels dans son milieu familial, mais qui ne sont pas acceptés dans la classe. Il a la douloureuse surprise de se voir réprimandé, humilié parfois, sans savoir pourquoi ». Un travail d'explicitation des règles et des fonctionnements scolaires doit être mené, afin d'éviter les phrases de type : « ici c'est comme ça ». Celles-ci reflètent donc les valeurs de l'école et de ses acteurs. Cette enseignante de classe d'accueil explique sur quels éléments il est important de travailler pour que l'élève migrant comprenne comment évoluer dans l'école.

Quand ils arrivent, il faut apprendre à venir à l'heure à l'école, avoir ses affaires, avoir un sac, faire ses devoirs, si possible les ramener à l'école. Rapporter des signatures quand c'est exigé. Ensuite il y a le comportement en classe, pendant les récréations, dans le collège. Forcément, c'est un programme implicite, même si on ne nous l'écrit pas comme ça dans le cahier des charges. Après, respecter l'enseignant aussi. Pour certains, c'est la suite de ce qu'ils ont fait dans leur pays. Pour d'autres qui ont pratiquement pas été scolarisés, qui ont vécu soit une situation de guerre, soit un itinéraire compliqué, voire un peu enfant de la rue, je pense que avant d'arriver au programme scolaire proprement dit, il faut d'abord créer des habitudes de vie et comportementales adéquates. Et ça c'est compliqué pour certains. (ECA1)

6.1.2 Intégration scolaire et linguistique

L'apprentissage linguistique se fait-il dans un dialogue avec la langue d'origine ? Le français est-il imposé sans recours possible aux référents linguistiques de l'élève ? Selon Perregaux (1994) « Le plan d'études romand n'indique aucune nuance entre l'étude du français, langue maternelle, et l'apprentissage et l'étude du français, langue d'accueil ». Il me semble qu'une attention particulière est portée à la prise en compte de la langue de l'élève migrant au sein de la classe d'accueil. Une activité me paraît particulièrement révélatrice de cette propension à reconnaître l'élève migrant.

Le fait que l'on fasse une phrase en commun, moi j'ai trouvé que c'était une excellente idée, donc on fait une phrase, ça permet déjà de parler, de faire parler les enfants, de voir s'ils ont quelque chose d'intéressant à dire. Voir s'il y a une communication à faire pour les familles, on choisira de, une phrase qui concerne tout le monde, général, d'un événement qui s'est passé dans la classe, ou dire le fait qu'on accueille un nouveau aujourd'hui. On explique cette phrase, on l'écrit, on la traduit dans les différentes langues, et on en fait une analyse grammaticale. (ECA1)

Lorsque les élèves migrants arrivent depuis peu en classe d'accueil, ils commencent par proposer des phrases dans leur langue. Quand c'est possible, un autre élève parlant la même langue tente de traduire la phrase au reste de la classe. De plus, lorsqu'une phrase est choisie parmi les différentes propositions, l'enseignant de classe d'accueil s'assure que la phrase soit traduite dans toutes les langues présentes dans la classe. Cette reconnaissance des langues peut non seulement « motiver à entrer dans la norme linguistique scolaire, mais elle peut

également accroître la motivation des apprenants et des enseignants monolingues qui parlent déjà la langue scolaire en favorisant l'exposition à ces plurilinguismes » (Auger, 2007, p. 84). Permettre à l'enseignant de mettre sur un même niveau les différentes langues, permet de sortir du préjugé que toutes les langues ne se valent pas. Cette activité permet également d'inclure la famille dans l'apprentissage de la langue française. Ce qui est enrichissant dans cette activité, c'est la possibilité qui est donnée aux parents de participer à l'apprentissage du français. La phrase est discutée en famille, le plus souvent dans la langue parlée à la maison. Elle est ensuite reprise dans le contexte classe où elle est traduite directement par l'élève s'il a déjà un bagage linguistique suffisant ou à l'aide de ses pairs. L'extrait suivant décrit comment l'école arrive à faire intervenir la famille dans l'apprentissage de la langue scolaire de l'enfant.

Its everyday one sentence, you can look it for classe sentence. This book everyday he works sentence. Any probleme, you can look here. Everyday my wife say one sentence, and my baby say one sentence to the classroom. Not my baby only, also all the children. (Père migrant)¹

De plus, l'école offre aussi, au travers d'actions parfois spontanées de certains de ses acteurs, des possibilités d'accéder à la réalité pluriculturelle et plurilingue que vivent la société et l'école.

Maintenant on a une superbe bibliothécaire, ça a changé maintenant d'il y a un ou deux ans, elle achète, elle vient régulièrement me demander qu'il y a en classe d'accueil, d'ailleurs elle est régulièrement dans la classe, elle commande des livres, elle se renseigne. Elle s'est même renseignée pour faire traduire un livre, parce que vraiment elle trouvait rien du tout dans cette langue. C'est vrai que ça coûte cher, mais les élèves du coup ils y vont, elle prend le temps, elle les écoute, elle les fait lire pour tout le monde dans leur langue. (ECA3)

¹ Chaque jour c'est une phrase, tu peux y voir la phrase de la classe. Ce livre, chaque jour il y écrit une phrase. S'il y a des problèmes, ils sont écrits ici (dans ce cahier). Chaque jour ma femme dit une phrase, et mon enfant dit cette phrase à la classe. Mais pas que mon enfant, tous les autres élèves (disent leur phrase).

Cette initiative est riche de sens pour les élèves migrants et leur permet de se construire dans un espace où il est socialement acceptable de reconnaître l'autre dans sa diversité. Cet investissement d'une personne ressource comme une bibliothécaire, qui sait où et comment chercher des ouvrages, a fait que les élèves retournent souvent la voir dans la bibliothèque. Ici, nous avons un exemple intéressant de la création d'un espace qui permet à tous d'être reconnus dans sa langue. Dans ce sens, Perregaux, Changkakoti, Hutter et Gremion (2008, p. 188) estiment que l'école permet « la construction d'un imaginaire social où chacun est reconnu à la fois dans ses savoirs culturels et linguistiques particuliers et partagés, dans ses appartenances propres et communes, et dans sa participation à un espace d'actions commun ».

Pour terminer, apprendre les codes de communications scolaires fait également partie des objectifs (voir Tableau 4) que les enseignants de la classe d'accueil se sont fixés. En effet, les consignes font partie de ces discours spécialisés que l'élève migrant doit apprendre à décoder dans le but de déchiffrer au mieux les contenus des moyens d'enseignements, les évaluations ainsi que d'autres matériels préparés par les enseignants. Cette enseignante de classe d'accueil explique comment elle s'y prend pour faire entrer l'élève migrant dans la compréhension d'une consigne.

L'avantage de ces petits livres, dans les exercices qu'ils ont à faire, il y a toujours une petite consigne, je pense que c'est aussi bien de leur apprendre à comprendre une consigne. Les consignes se répètent dans ces livres. Quand ils prennent un autre livre, ils arrivent à se débrouiller avec la consigne tout seul. Et il y a toujours un petit dessin qui les aide à comprendre la consigne, colle, souligne, découpe. Je pense que ça c'est important. (ECA1)

La consigne constitue un point du jargon scolaire que l'enfant migrant doit apprendre à déchiffrer.

6.1.3 Aides structurelles : civilistes et appui langagier

Lorsque les enseignants des classes ordinaires accueillent des élèves migrants, cela peut provoquer un changement assez important dans la dynamique de la classe. Une aide très soutenue doit être accordée à l'élève migrant, non seulement d'un point de vue scolaire, mais également sur le plan psycho-affectif. Cela demande un investissement important en temps et en ressources personnelles de la part de l'enseignant, au risque de ne pas pouvoir consacrer tout son temps et son énergie au reste de la classe. Dans ce sens, les enseignants des classes ordinaires n'hésitent pas à bénéficier d'aides comme l'appui langagier extensif¹. Cette aide semble précieuse pour certains enseignants qui se retrouvent à court de solutions lorsqu'ils accueillent des cas particuliers d'élèves migrants dans leur classe :

J'ai pu faire appel à un civiliste. J'ai jamais fait appel à ce genre de personnes. Il venait pendant deux périodes, et tu sais ça me soulageait, parce que là il était vers S. il venait une fois par semaines, mais juste une période, c'était ma bouffée d'oxygène, je lui disais : « tu me fais du bien ». C'est vraiment bien quoi, et comme ça il s'occupait de lui mais aussi dans le but de le rendre plus autonome. Plus volontaire. C'est vrai que quand on s'occupait, quand on était vers S. il était heureux. L il bossait. Il avait besoin, de ce qu'on s'occupe, qu'on voit qu'il est là, qu'on tienne à lui. Mais quand tu as 19-20 élèves, c'est pas possible, les autres ont aussi besoin de toi. (ECO1)

Ici, on remarque la difficulté qu'à l'enseignante à composer avec un programme scolaire à réaliser dans un temps bien précis et le temps que demande un élève migrant pour s'adapter. Cette aide précieuse apportée par les civilistes cache néanmoins les manques de certains enseignants dans l'accueil d'élèves migrants. « Ces manques posent bien sûr les problèmes habituels de prise en charge des élèves, mais les conséquences vis-à-vis de la scolarité des nouveaux arrivants peuvent s'avérer particulièrement négatives » (Dat, Spanghero.Gaillard, 2009, p. 16).

¹ C'est une solution d'appui langagier proposée par la ville de la Chaux-de-Fonds dans le cadre du service civil. « La tâche des civilistes consiste donc à poursuivre le travail de familiarisation avec la langue française entamé en appui langagier avec des enseignants spécialisés diplômés. » (Rion, 2016, p.24)

6.2 Capital social

Dans ce chapitre, je traiterai d'un deuxième « champ d'influence » (Bader et Fibbi, 2012) celui du capital social. Dans ce travail, deux aspects du capital social ont été traités : les acteurs scolaires et la famille migrante. En effet, je montre comment ces deux sphères d'influence peuvent avoir un impact positif sur la scolarité de l'élève. Les exemples choisis pour illustrer cette partie me permettront d'avoir une vue plus globale de la manière dont chacun des individus opérant dans ces deux systèmes conçoit la scolarité des enfants migrants. En fin de chapitre, je traite un troisième « champ d'influence » que j'inclus dans le capital social : « le parcours et projet migratoire ». En effet, il me semble que ce champ s'inscrit dans la zone d'intercompréhension que les enseignants et les familles peuvent mettre en place. L'articulation de ces deux champs me paraît donc importante à analyser dans ce travail.

6.2.1 Accueil dans la nouvelle classe

La transition de la classe d'accueil à la classe ordinaire est un passage important et qui contient un certain nombre de moments ritualisés, non seulement du côté des enseignants de classe d'accueil, mais également de celui des enseignants des classes ordinaires qui vont recevoir l'élève migrant. De plus, les structures scolaires se mettent à dialoguer et leurs acteurs mettent en place des stratégies communicationnelles et organisationnelles.

6.2.1.1 Avant la transition

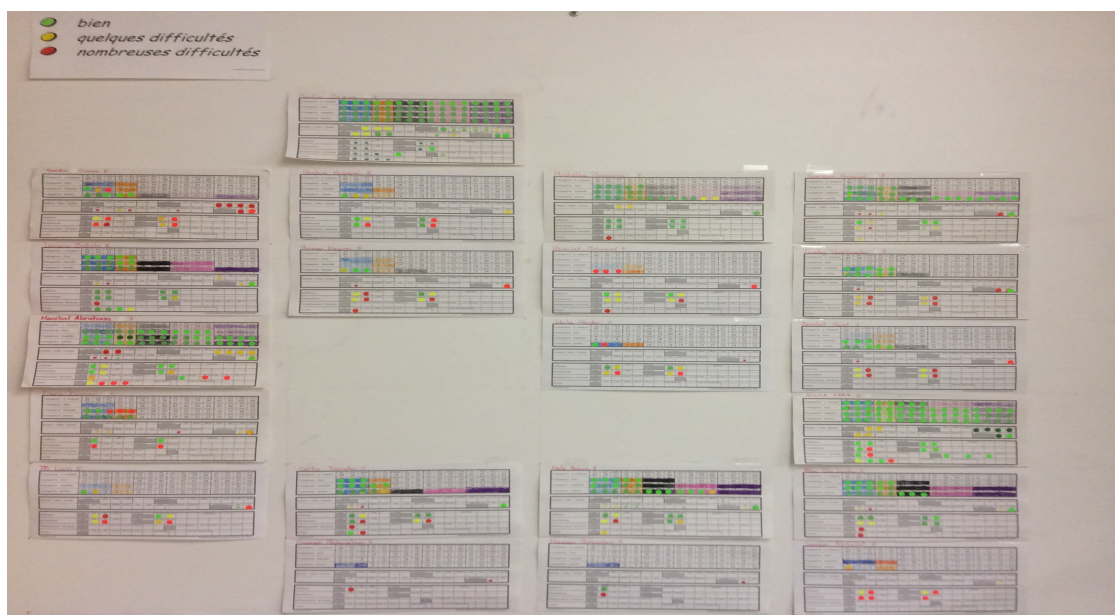


Figure 7: Grille d'évaluation en classe d'accueil

L'enseignant de la classe d'accueil a constamment sous les yeux une grille d'évaluation (Annexe 3). Celle-ci (Figure 6) est non seulement accrochée au mur à côté de son bureau, mais également en fond d'écran sur son ordinateur. Ce qui est intéressant avec la grille accrochée au mur, c'est que ce sont les élèves qui peu à peu la remplissent avec des pastilles de couleurs. Ceux-ci peuvent également voir leur progression dans différents domaines du français et des mathématiques principalement. L'enseignant de classe d'accueil a évoqué que le moment de la transition est un moment qu'il jugeait particulièrement sensible. En effet, celui-ci a autant besoin de se baser sur les observations les plus objectives possibles qu'au « *feeling qu'il laisse monter peu à peu* » (ECA 2).

Vu l'évolution des couleurs, c'est des couleurs qui n'ont rien à voir avec les évaluations habituelles, et quand je vois que ça commence à venir jaune, ou vert, ça veut dire L. attention il faut commencer à chercher une classe. Je pouvais pas que me faire confiance à mon feeling. Il fallait que je sache précisément si en math il en est où à quel degré, en français il en est où à quel degré et en fonction de ça bien sûr je pourrai pas les mettre dans ces degrés-là. En français non. C'est là que je commence à me dire attention. Quand je vois que dans trois ou quatre mois ça pourrait être possible, mais on est toujours dans une espèce de truc mouvant, parce que je me suis trompé, j'en ai eu parfois placé trop vite et parfois trop tard. (ECA2)

Le système mis en place est donc basé sur des objectifs quantifiables. La grille et l'élève dans ce qu'il dégage permettent à l'enseignant de commencer à réfléchir à son prochain changement de classe. Par exemple, il arrive que l'élève présente de bonnes capacités scolaires et fasse preuve d'autonomie dans cette classe. Le *feeling* et la grille d'évaluation donnent des indications claires à l'enseignant de classe d'accueil. Cependant, selon son expérience, un élève qui a su mettre en place des stratégies d'autonomies dans la classe d'accueil pourrait se retrouver en difficulté dans une autre classe. En effet, l'enseignant explique « *mais je dois me dire chaque fois il va se trouver en face d'une maîtresse qui parle vite, la classe d'accueil c'est aussi des fois un cocon* » (ECA1). Dans ce sens, Perregaux, Changkakoti, Hutter, Gremion (2008, p. 101) expliquent que la classe d'accueil est véritablement un lieu qui permet un apprentissage de la langue française, de « certains rattrapages scolaires et un début d'adaptation sociale, mais il apparaît que la transition vers la classe ordinaire reste un seuil important à négocier avec les élèves nouvellement arrivés ».

6.2.1.2 Transition dans la nouvelle classe

La transition dans la nouvelle classe se passe en général de la même manière. Dans la classe d'accueil, les deux enseignants y travaillent. C'est en général l'enseignante qui accompagne l'élève migrant dans sa nouvelle classe. Les accueils varient d'une classe à l'autre. L'extrait suivant montre à quel point les accueils diffèrent :

Moi j'ai toujours demandé en allant si je pouvais rester un moment. Alors il y a des enseignants qui ont tout préparé l'accueil avec les enfants, qui ont fait des devinettes, qui se présentent. Et il y en a d'autres, c'est comme si tu amenais un paquet, t'oses presque pas rentrer dans la classe. Viens il y a ta place ici à côté de machin, et puis tu peux dire au revoir. J'en ai pas vu beaucoup, mais cela se fait. (ECA1)

Cette nouvelle phase transitoire est importante pour la suite de la scolarité de l'enfant. En effet, celui-ci est de nouveau confronté à quitter un lieu qu'il avait peu à peu apprivoisé : « *La classe d'accueil c'est aussi un peu un cocon* » (ECA1). C'est un endroit où l'on peut prendre le temps de comprendre, où l'enseignant parle assez lentement et accompagne souvent ses paroles de gestes explicites. J'ai donc pu observer des pratiques différentes quant à l'accueil

d'un élève migrant, entre les « *enseignants qui ont tout préparé* » et ceux qui reçoivent un nouveau « paquet ». C'est pourquoi je prendrai un exemple que je considère comme favorable dans l'accueil d'un enfant migrant en classe régulière. Cela s'est passé dans une classe de 3H. L'enseignante de classe d'accueil a accompagné l'élève migrante dans sa nouvelle classe. Celle-ci est rentrée dans la classe avec l'élève migrante et ils ont tous deux salué toute la classe. L'enseignante ordinaire est venue à leur rencontre et a indiqué la nouvelle table de l'élève. L'enseignante avait préparé deux activités de présentation : l'une partant de photos disposées en trois endroits distincts et l'autre sur les prénoms de la classe. Les élèves ont commencé par chercher une photo et une fois celle-ci trouvée, ils se sont installés en cercle. Chacun des élèves se présentait à la nouvelle élève et expliquait ce qu'il avait apprécié dans la photo. À ce sujet, l'enseignante demandait régulièrement aux élèves de s'adresser directement à l'élève et de manière distincte. L'autre activité reprenait les prénoms des élèves à l'aide d'une balle de tennis roulée d'élève à élève. Durant tout ce moment, l'enseignante de classe d'accueil est demeurée près de l'élève migrante et l'invitait parfois à répondre par un hochement de tête et un sourire encourageant.

Cet exemple montre à quel point, la part des enseignants peut être bénéfique dans le nouveau passage que peut vivre un enfant migrant. En effet, les activités et la présence de l'enseignant, qui signifie qu'elle reste là au cas où, représentent des composantes d'un cadre qui peut se révéler favorable au développement de l'enfant migrante. Dans ce sens, Perret-Clermont et Zittoun (2002, pp. 13-14) expliquent que ces composantes favorisent le développement de l'individu dans ces phases transitoires et qu'elles « sont liées aux cadres sociaux dans lesquels elles ont lieu, à la qualité de l'espace relationnel qui s'y déploie, à la présence de ressources symboliques, à une orientation de ce cadre vers le monde extérieur ».

6.2.1.3 Pratiques pédagogiques différenciées

J'avais émis l'hypothèse que les enseignants des classes ordinaires mettent en place des pratiques pédagogiques différenciées. Ces pratiques se sont révélées différentes d'un enseignant à l'autre. Dans ce premier exemple, on peut observer comment l'enseignante d'une classe de 4H met en place différentes stratégies pour permettre à l'élève de ne pas être dépassé par le programme scolaire qu'il ne peut suivre dans sa globalité. Cette enseignante d'une classe ordinaire explique :

Je simplifiais tout, ou bien je le faisais travailler à l'ordinateur, il y avait des programmes où il y avait des mots qui sont dits et les images. Et puis lui je lui faisais faire des choses qu'on avait fait en début de 3H, même si on était déjà en octobre. Pour lui faire apprendre à connaître les enfants aussi, parce qu'il y avait des photos des enfants. Après je simplifiais aussi les devoirs, en fait il est pas bête du tout S. mais vraiment pas, et puis petit à petit il s'est mis à comprendre. (ECA1)

Cet exemple met en avant le travail presque individualisé qu'il faut entreprendre avec des élèves migrants dans une classe régulière. Cet élève se retrouvait dans des apprentissages qu'il effectuait en marge du groupe classe, pour parvenir à combler certaines lacunes. La différenciation peut également porter sur les devoirs, qui seront plus ciblés en fonction des objectifs particuliers à atteindre avec cet élève. L'aide informatique peut également se révéler efficace. En effet, elle permet à l'élève d'accéder à un imagier correspondant aux mots recherchés. Ceci permet, dans un premier temps, comme l'explique Francols, (2009) de « contourner l'obstacle de la langue ». Les photos jouent le même rôle dans l'apprentissage des noms des enfants de la classe. Cet élève jouait au Memory avec les photos et les noms des élèves de la classe. Cela l'aidait également dans son apprentissage social.

L'évaluation d'objectifs peut également être différenciée. Cet exemple met en avant les mesures d'assouplissements proposés par l'EOCF (2005) dans sa « réflexion sur les mesures d'aide, l'accueil et l'enseignement spécialisé dans notre école » et mises en oeuvre par cette enseignante. Ici, l'évaluation porte sur une dictée préparée. Cela peut se révéler particulièrement difficile pour un enfant migrant, parce qu'il peut se retrouver face à des

mots, qui peuvent être considérés comme banals, mais qui en réalité peuvent se révéler nouveaux pour l'élève migrant.

Il y a aussi pour la dictée, depuis le début de l'année, je fais une semaine de vocabulaire sur deux et puis sur la deuxième semaine, c'est une dictée préparée pour le moment. Au début de l'année je donnais à tout le monde une semaine à l'avance la dictée et puis maintenant, je donne le lundi pour le mercredi pour les autres. Il y a quand même certains élèves qui ont des BEP¹ ou des grosses difficultés à qui où je donne encore peut-être le jeudi ou le vendredi. Ben là avec A. je lui donne une semaine avant. Le vendredi, ou jeudi. (ECO3)

6.2.1.4 Aide des pairs

J'ai, par exemple, pu assister à la première matinée d'une élève provenant de la classe d'accueil intégrée dans une classe ordinaire de 3H. L'enseignante, dans sa forme de gestion de classe, proposait quatre ateliers de 15 minutes. Cette forme de travail permettait à l'enseignante de travailler la lecture avec un petit groupe de 4 à 5 élèves. En effet, les ateliers permettaient aux élèves de fonctionner de manière autonome. L'élève nouvellement arrivée a été par conséquent placée dans un groupe dont elle jugeait les élèves capables de la prendre en charge dans les différents ateliers. Principalement deux élèves lui expliquaient ce qui était attendu des ateliers.

L'aide par les pairs permet à l'élève de comprendre qu'il peut se fier à d'autres élèves, et que ceux-ci sont des ressources importantes pour qu'il puisse rentrer non seulement, mais également dans un nouveau fonctionnement induit par le fonctionnement de la classe. Dans cet exemple, j'ai pu observer que l'élève n'était pas repliée sur elle-même, mais qu'elle posait des questions. Toujours dans cette même classe, l'enseignante, avant la récréation, a demandé aux élèves qui aimeraient devenir « chefs de la récréation ». Une fois ceux-ci désignés, ils avaient la tâche d'expliquer deux jeux durant la récréation à l'élève migrante et de faire

¹ Selon l'arrêté du 2 juillet 2014, des mesures d'adaptation sont mises en œuvre pour répondre aux besoins éducatifs particuliers avérés d'un élève de la scolarité obligatoire. Ces mesures s'adressent principalement aux élèves qui rencontrent de grandes difficultés en matière de facultés d'apprentissage ou de réalisation et qui ne peuvent pas, plus ou seulement partiellement suivre le programme de l'école ordinaire. (<http://www.ne.ch/autorites/DEF/SEEO/pedagogie-scolaire/Pages/bep.aspx>)

attention à ce qu'elle soit bien intégrée et qu'elle comprenne bien les jeux. Cependant, Corny (2002) met en garde les enseignants par rapport au poids que peut représenter l'aide par les pairs. En effet, il ne devrait pas y avoir qu'un seul tuteur, car cela pourrait être une charge trop lourde pour un seul élève. Plusieurs élèves pourraient aider l'élève migrant dans différentes situations, d'autant plus si la venue de l'élève migrant peut poser problème :

J'ai essayé du coaching de certains élèves à la récré, de l'encadrer, de le soutenir, d'essayer de calmer le jeu. C'était pas facile, j'ai essayé aussi, il y avait des volontaires qui voulaient bien passer la récré avec lui. Ils étaient très choux, « ha mais oui je vais essayer, je le fais volontiers, puis après, je relisais un truc avant ben avec elle ça jouait pas ». (ECO1)

6.3.2 Communication parents-école

Dans ce chapitre, j'ai choisi de comparer les deux structures scolaires qui font l'objet de ce travail, à savoir la classe d'accueil et la classe ordinaire. En effet, par les témoignages que j'ai pu recueillir, j'ai pu remarquer une tendance de la part des enseignants de classe d'accueil à faire un travail beaucoup plus conséquent dans la mise en place d'un dialogue avec les parents migrants. Cependant, une bonne communication entre les familles migrantes et les acteurs scolaires demeure primordiale «pour permettre une collaboration au niveau du processus éducatif de l'enfant. La famille et l'école sont deux systèmes distincts qui, au travers de leur coordination, parviennent à optimiser leur soutien pour la scolarité de l'enfant » (Bader, Fibbi, 2012, p. 26). La communication entre les différents acteurs institutionnels et les parents est essentielle pour permettre une collaboration au niveau du processus éducatif de l'enfant. La famille et l'école sont deux systèmes distincts qui, au travers de leur coordination, parviennent à optimiser leur soutien pour la scolarité de l'enfant.

6.3.2.1 En classe d'accueil

En classe d'accueil, une rencontre est prévue avec les parents de l'élève allophone. Comme l'explique un enseignant de classe d'accueil, ceux-ci sont plutôt invités à l'école. Auparavant, celui-ci procédait parfois à la visite de certaines familles à leur domicile, mais cette pratique s'est révélée parfois trop intrusive dans leur quotidien. Ces dernières étaient parfois économiquement très démunies et pouvaient avoir honte d'accueillir l'enseignant. Dès lors, un traducteur accompagne souvent ce premier entretien. L'enseignant va tenter de créer des « ponts de confiances » dans le but d'instaurer un dialogue entre les deux parties avant que ne se cristallisent des représentations contradictoires entre les deux systèmes (Perregaux, 1996, p. 94). Dans ce sens, l'exemple suivant présente la façon dont cet enseignant de classe d'accueil crée un partenariat avec la famille. Il explique très vite et très directement que la tâche risque d'être laborieuse et qu'il sera souvent présent pour la leur rappeler.

On crée un lien qui est un lien d'adulte à adulte. Et là j'utilise un traducteur pour cela pas l'enfant. Qu'est-ce qui s'est passé ? comment vous êtes venus ? Il s'est passé quoi là-bas, ha vous avez perdu votre boulot au Portugal... ça ça concerne pas l'enfant. Si eux ils veulent en parler ils en parlent à l'enfant. Mais moi je ne fais pas ça. Donc là on a déjà un lien. T'essaie d'établir un lien de confiance. Voilà, je sais que cela va être difficile pour vous, mais j'aurai quelques exigences. J'aimerais bien que vous signiez le cahier de vie. Parce que ça montre que vous vous intéressez à votre fils, alors je vais un peu vous embêter, avec ça. J'aimerais bien que vous lisiez la phrase du lundi parce que ça montre à votre fils que vous êtes intéressés. Ça me montre à moi que vous êtes intéressé à votre fils. Et puis il y a ce triangle, et on va tourner sans arrêt. (ECA2)

L'exemple montre dans quelle mesure cet enseignant de classe d'accueil s'efforce de créer une « zone d'intercompréhension » dans le but d'expliquer les buts et attentes de l'école et plus particulièrement ici, les règles qui concernent les objets qui favorisent la communication entre l'école et la famille : le cahier de vie. Quand il déclare : « on va tourner sans arrêt », il met en avant le fait que l'apprentissage du métier d'élève, mais également de celui de métier de parents d'élève prend du temps. Ce n'est donc pas seulement l'élève qui se retrouve dans ce moment transitoire, mais c'est bel et bien tout le système familial qui doit également faire

ce cheminement dans la compréhension et l'acceptation des codes scolaires. Dans ce sens, Perregaux, Changkakoti, Hutter et Gremion (2008, p. 106) expliquent que le succès scolaire d'un élève migrant peut être favorisé par « un accueil qui tient compte de la dynamique de changement dans laquelle la scolarisation de l'élève entraîne la famille et en fait un moment clé de l'acculturation familiale ».

6.3.2.2 En classe régulière

Les enseignants de classe ordinaire ne prennent pas contact avec la famille migrante très vite après l'accueil de l'élève dans leur classe. Un délai de plusieurs semaines a été constaté lors des entretiens que j'ai pu mener avec les enseignants des classes ordinaires. La volonté de connaître et d'échanger avec les parents ne constitue pas une attente fondamentale de la part des enseignants de classe ordinaire : *j'ai juste vu le papa qui est venu le chercher pour un rendez-vous chez le médecin, je lui ai dit, ah vous êtes le papa, enchanté, et pour le moment c'est tout (ECO4)*. Un élément de réponse réside dans le fait que si les élèves migrants répondent aux exigences des enseignants de classe ordinaire, alors ceux-ci n'éprouvent pas le besoin de créer très vite un lien :

Pas de communication, pas de téléphone, rien pour le moment. J'ai essayé de les appeler une fois, mais ça n'avait pas abouti. Mais étant donné que ça allait tout bien à l'école, j'ai pas stressé. Les circulaires reviennent signées, il y a pas de souci de la part des parents. (ECO3)

Il est intéressant de constater que derrière ce discours se cache la raison qui pousse les enseignants à prendre contact avec la famille, à savoir des problèmes scolaires ou comportementaux. Les enseignants pourraient alors profiter d'une situation positive pour créer une zone d'intercompréhension. Je suis convaincu que la qualité de la communication peut être facilitée si l'enseignant peut montrer que l'élève migrant montre d'encourageantes modalités d'apprentissage. En ce sens, Bochaca (2012, p. 23) explique que « Ces contacts sont utiles pour encourager les échanges grâce à des explications positives, ils montrent l'intérêt de faire un suivi de l'élève et la volonté de parler et de connaître les points de vue des parents ».

6.3.2.3 Prise en compte du parcours migratoire des familles

Le motif d'émigration et la façon dont les familles migrantes vont s'installer dans le pays d'accueil détermineront le nouvel environnement dans lequel les enfants de migrants vont évoluer. Les conditions d'émigration auront une influence différente selon leur statut, économique ou exil forcé. En effet, les « exilés doivent faire face à un avenir incertain, lié aux craintes de ne pas obtenir le statut de réfugiés. Aussi est-il difficile, pour un enfant dans cette situation, de se concentrer sur sa formation et de disposer d'un cadre de vie et d'un entourage social sereins » (Bader et Fibbi, 2012, p. 12) ». Il est par conséquent primordial de pouvoir accéder aux discours des parents concernant les conditions dans lesquelles les familles migrantes ont émigré.

Dans un enseignement régulier, on a déjà tellement besoin de connaître la famille, c'est encore plus ici quelque part. déjà parce que tu représentes le seul élément qu'ils connaissent, là je parle des réfugiés. C'est différent d'un portugais qui vient de Santa Maria da Feira, il sont déjà dix milles ici. Donc c'est un peu différent. Mais quand même, si tu veux l'approche est toujours la même. J'essaie de faire un bilan de famille, de savoir qui vit là, avec qui tu vas vivre dans cet appartement, après il y a aussi d'où tu viens ? Où est maman ? S'il est qu'avec papa ? Je vais tenter de savoir ce qui s'est passé. Je vais pas forcément en parler avec l'enfant, mais avec le parent, ha ça c'est très important. (ECA2)

En outre, un parcours migratoire difficile peut affecter la santé psychique de la famille entière et les enfants migrants dans ce contexte ne peuvent prétendre à rentrer dans des apprentissages. Connaître le parcours migratoire, c'est aussi se permettre de prendre du recul par rapport aux difficultés que peuvent vivre certaines familles migrantes :

Dans la majorité des cas, les parents, ils sont arrivés là, ils les ont amenés sains et saufs et eux-mêmes ils lâchent. Je pense que quand ils sont à l'école, eux-mêmes pleurent. Ils tiennent tant qu'il y a les petits à la maison, ils ont tenus lors du voyage. Souvent ils se disent, ils vont à l'école et c'est bien. J'essaie de me mettre à leur place et c'est vrai quoi, tu te rends bien compte que ton petit il a pas le niveau, il sait pas le français. Mais en même temps tu le vois travailler, avancer, je me souviens des premiers entretiens que je faisais, j'avais des pages pleines de remarques, j'avais envie de dire, mais pourquoi, ça avance pas, pourquoi vous faites pas les devoirs, c'est

des choses pas compliquées, qu'il peut refaire à la maison, j'ai finalement jamais dit de ces remarques et j'étais en train de dire bravo madame, c'est super, tout va bien, vous pouvez être fière. Voilà, mais je pense que c'est vraiment ce premier pas, ces premiers mois ici où ils atterrissent. (ECA3)

Pouvoir s'investir dans la scolarité de son enfant demande, de la part de la famille migrante, de pouvoir s'extraire d'un éventuel traumatisme causé par le parcours migratoire. Ici, l'enseignante de classe d'accueil comprend qu'il est encore trop tôt pour inclure la famille dans le projet scolaire de l'enfant. Il me semble que cette approche est souhaitable dans un premier temps, parce que la famille migrante ne peut faire autrement que de se laisser le temps d'arriver. Selon Bochaca (2012, p. 24) « Les enseignants demandent souvent la participation de la famille dans le processus d'apprentissage, sans toujours tenir compte du fait que certaines familles n'ont pas les ressources suffisantes pour répondre à ces exigences ».

7. Conclusions

7.1 Synthèse générale

Une première synthèse générale me permettra de rendre visibles les idées principales de ce travail et de les mettre en lien avec ma question de recherche.

Les réponses à ma question de recherche revêtent un caractère assez nuancé. En effet, les pratiques enseignantes diffèrent grandement.

Pour commencer, j'avais émis l'hypothèse que les enseignants attendent principalement des élèves migrants qu'ils se conforment aux normes scolaires et linguistiques de l'école, et ce le plus rapidement possible. Les résultats paraissent plus nuancés. En effet, si certains pensent qu'en mettant en place un cadre rigide, les élèves migrants finiront par se plier aux normes scolaires, d'autres témoignages reflètent une tendance à prendre en compte les différents référents culturels. Ce sont principalement les enseignants ECA1-ECA3 qui semblent les plus sensibles à travailler aussi à partir du bagage socio-linguistique de l'élève.

J'ai ensuite porté mon regard sur les classes d'accueil qui, selon mon hypothèse, permettent à l'élève non seulement de disposer d'un temps d'adaptation qui lui est propre, mais également d'acquérir un bagage socio-culturel suffisant pour pouvoir décoder les attentes institutionnelles scolaires. L'analyse des entretiens ECA1-ECA4 la confirme, dans le sens où tous prennent du temps à la (re)construction d'un nouvel espace social. Ces enseignants sont conscients des particularités socio-culturelles des élèves migrants qu'ils accueillent et les aident à comprendre celles de la société d'accueil. De plus, la place de la langue d'origine y reste importante.

Le temps de l'accueil une fois passé, les élèves migrants rejoignent une classe ordinaire. En se basant sur mes observations et les témoignages des enseignants, ce passage peut être plus ou moins bien orchestré. Un accompagnement est systématiquement effectué de la part des enseignants CA1 et CA2. Cette nouvelle rupture peut être difficile à vivre pour certains élèves. De plus, une meilleure transmission des informations pour un meilleur suivi des élèves est à envisager.

Les enseignants des classes ordinaires ont des ressources sur lesquelles ils peuvent s'appuyer pour accueillir un élève migrant : les civilistes, les traducteurs pour conduire les entretiens, la

préparation de programmes adaptés au niveau langagier de l'élève ou encore le groupe classe. De plus, ces pistes peuvent se révéler non seulement utiles pour les élèves migrants, mais également pour tous les autres élèves. En effet, lors d'une de mes observations, j'ai assisté à un cours de français sur les quatre types de phrases. Des gestes accompagnaient chacune d'elles. Ainsi, tous les élèves pouvaient mobiliser ces expériences kinesthésiques pour ancrer ces apprentissages.

Un chapitre important également, est celui du contact enseignants-familles migrantes. J'ai senti une certaine frilosité de la part des enseignants ECO2, ECO3 et ECO4 à rencontrer les familles migrantes. Plusieurs semaines s'étaient écoulées sans prise de contact que ce soit du côté des parents que du côté des enseignants. À ce sujet,

La langue ne doit pas constituer un obstacle à toute communication entre les parents et l'enseignant, car il est important que ces deux groupes d'acteurs se rencontrent. (Bader, Fibbi, 2012, p. 27)

De leur côté, les enseignants CA1, CA2, et CA3 s'efforcent de créer une zone d'intercompréhension avec les familles migrantes. Ceux-ci font appel à des traducteurs et peuvent convoquer les parents à plusieurs reprises. Une meilleure prise en compte du système familial réside au sein de ces enseignants.

7.2 Limites et apports de la recherche

Les observations menées dans les différentes classes pouvaient être biaisées. Je ne suis resté qu'une matinée au maximum dans chacune de mes observations. Il m'a semblé qu'une attention plus particulière était adressée à l'élève nouvellement arrivé dans les classes des enseignants ECO1-ECO4. Il aurait fallu une période d'observation plus prolongée pour permettre de déceler des pratiques plus proches du quotidien des enseignants.

Une autre limite à cette recherche réside dans le nombre restreint d'enseignants interrogés, sept. En effet, il n'est pas possible de mettre en avant des généralités propres à l'accueil des élèves migrants. Chaque cas de figure était différent. Ainsi, j'ai eu accès à des réalités diverses et propres à chacun des enseignants avec qui je me suis entretenu.

Pour terminer, j'ai également eu de la difficulté à trouver suffisamment tôt dans ma recherche des élèves vivant le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire. En effet, ce n'est qu'après les vacances d'octobre 2016 que j'ai pu suivre certains élèves. De plus, ces élèves étaient considérés comme de bons élèves. C'est peut-être une explication au contact tardif des enseignants envers la famille de l'élève migrant.

Ce travail m'a permis de comprendre qu'il existe une multitude de paramètres à prendre en considération lorsque l'on accueille un élève issu de la migration. Par exemple, lors de mon dernier remplacement j'ai été plus sensible aux questions langagières et culturelles des élèves. J'ai mené différentes activités en lien avec l'interculturalité présente au sein de la classe. Je suis également mieux informé aux démarches que je peux mener dans l'accueil d'un élève migrant : soutiens langagiers, service de traducteur pour les entretiens avec les parents, aménagement pédagogique diversifiés ou encore formation continue.

7.3 Recommandations

Tableau 7: Approche interculturelle dans les cours HEP de la formation initiale

| Choix institutionnels | Choix personnels |
|---|--|
| 1^{ère} année HEP | |
| Ethique et religion - migrations et transformation du paysage religieux suisse (4 cours) | |
| SED 1 Laïcité et école (3 cours) | |
| APP - Etude de cas « jeu de l'homme noir et maman afro-américaine » (1 cours) | |
| 2^{ème} année HEP | |
| SED -L'élève ses rôles son parcours : familles (migrantes) (4 cours) | Module d'ouverture - Cours de français pour tous - conférences (Ex-Yougoslavie, immigration en Suisse) |
| ALL - Séquence stage en Suisse-allemande basée sur EOLE | MU -Dossier sur la prise en compte de la culture de l'élève dans l'enseignement de la musique |
| ANG -Dossier sur notre rapport aux langues et biographie langagière | SED - Projet MITIC témoignage de personnes issues de la migration |
| | APP - Dossier sur l'étude de cas d'une enfant allophone espagnole en1-2H |
| 3^{ème} année HEP | |
| ALL - Biographie langagière | Module d'ouverture - Cours de français pour tous |
| | Mémoire de fin d'étude |

La première concerne la formation initiale. En effet, j'ai construit un tableau (Tableau 7) où j'expose les cours et choix personnels abordant les questions liées à l'interculturalité. Il me semble que l'offre est restreinte. D'autant plus que dans chacune des classes où je me suis rendu lors des stages, il y avait une proportion importante d'élèves issus de la migration et certains des parents ne parlaient pas français.

Heureusement, il y a la formation continue qui représente une ressource importante pour les enseignants. Cependant, à ce jour le catalogue de la HEP BEJUNE ne prévoit pas de cours

avec pour thématique les enfants migrants¹.

Une deuxième recommandation que je propose aux enseignants se situe au niveau du dialogue qu'il faut instaurer avec la famille migrante. De nos jours, l'école a accès à de nombreuses ressources telles que des traducteurs ou des médiateurs culturels pour permettre la mise en place d'une zone d'intercompréhension. Dans le cas des enseignants ECO3 et ECO4 l'élève en question ne présentait pas de problème particulier. Il semble alors souhaitable d'inviter la famille migrante dans un contexte qui pourrait favoriser les échanges.

7.4 Nouvelles perspectives pour d'éventuelles recherches

Lors des deux entrevues que j'ai pu mener avec des parents d'enfants migrants, je me suis dit qu'il y avait une intéressante thématique à développer. En effet, ceux-ci arrivent souvent démunis et n'ont pas accès à toutes les informations relatives au cadre scolaire. Il pourrait être intéressant de voir quelles sont les stratégies que les familles migrantes mettent en place quant à la scolarité de leurs enfants.

J'ai aussi été surpris par les témoignages des enseignants des classes d'accueil, qui mettaient en avant le rôle parfois trop important qu'endossaient les enfants migrants. En effet, ceux-ci deviennent beaucoup plus rapidement que leurs parents capables de parler dans la langue du pays d'accueil. Ces enfants deviennent de « jeunes-aidants »². Une recherche sur la responsabilité des jeunes aidants pourrait aussi être envisagée, à savoir quels rôles ils endossent au sein de la famille et comment celui-ci peut avoir un impact sur la scolarité de ces élèves migrants.

¹ Deux cours ont eu lieu durant l'année scolaire 2016-2017 : « *Aider les élèves allophones dans la classe* » et « *enseigner la lecture aux enfants allophones* ». Ces cours seront peut-être reconduits l'année prochaine. Des formations Postgrade sont également disponibles : « *enseigner en milieu interculturel, didactique(s) du/des plurilinguisme(s) et CAS éducation et plurilinguisme – Bildung und Mehrsprachigkeit* ».

² Alors qu'ils sont enfants, adolescents ou jeunes adultes, ils ne se rendent pas souvent compte de leur statut de Jeunes Aidants Proches, ils ressentent juste une différence avec les autres jeunes de leur âge. Ils apportent de l'aide quotidienne à un parent, un frère, une sœur, ... en situation de dépendance à la suite d'un accident, d'une maladie physique ou mentale, d'un handicap ou de situation de dépendance (alcool, drogue, jeu, ...)
(<https://www.jeunesaidantsproches.be/about1-clx1t>)
(<http://www.careum.ch/youngcarers>)

Ressources bibliographiques

Absil, G., Vandoorne, C., & Demarteau, M. (2009). Bronfenbrenner, l'écologie du développement humain. *Réflexion et action pour la promotion de la santé*. Liège: Université de Liège, École de santé publique.

Akkari, A., & Changkakoti, N. (2009). Les relations entre parents et enseignants. *La revue internationale de l'éducation familiale*, (1), 103-130.

Appadurai, A. (2001). Après le colonialisme. *Les conséquences culturelles de la globalisation*, 241.

Auger, N. (2007). Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français: vers une pédagogie de l'inclusion. *Le français aujourd'hui*, (3), 76-83.

Bader, D., & Fibbi, R. (2012). Les enfants de migrants un véritable potentiel. Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population.

Balsiger, C., Berger, C., Dufour, J., & Gremion, L. (2003). Education et ouverture aux langues à l'école EOLE. Volume 1: 1er Enfantine-2e Primaire. Neuchâtel: SG/CIIP.

Bariat M.C. (2013). L'élève allophone à l'école maternelle. Repéré à <http://ww2.ac-poitiers.fr/casnav/spip.php?article238>.

Beck, U. (2000). What is Globalization?, trans. Patrick Camiller. London: Polity.

Belgacem, D. (2012). Identité et culture. *Les Cahiers Dynamiques*, (4), 51-56.

Berger, P., & Luckmann, T. (2012). *La construction sociale de la réalité*. Armand Colin.

Berthoud-Aghili, N. (2002). *Le dialogue interculturel à l'école: rôles de la médiation* (pp. 147-162). De Boeck Supérieur.

Bloemraad, I., & Wright, M. (2014). "Utter failure" or unity out of diversity? Debating and evaluating policies of multiculturalism. *International Migration Review*, 48(s1), S292-S334.

Bocchi, P. C. (2014). Spécificité de l'action didactique des enseignants de soutien et évolution des pratiques de différenciation. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (2), 171-190.

Bochaca, J. G. (2012). La scolarisation des élèves d'origine étrangère en Espagne. *La revue internationale de l'éducation familiale*, (1), 13-29.

Bourgain, D. (2015). Représentations et identité scripturale DOI-10.5752/P. 2358-3428.2013 v17n32p241. *Scripta*, 17(32), 241-260.

Brunet, J. P., & Wagner, S. (1996). *Réussir l'intégration scolaire: la déficience intellectuelle*. Montréal: Éditions Logiques.

Bruni, C. (2008). Écouter autrement: une expérience d'écoute des adolescents migrants dans un lycée de Milan. *L'Autre*, 9(2), 271-279.

Caron, J. (2010). *Différencier au quotidien. Cadre d'expérimentation avec points de repère et outils supports*. Montréal : Chenelière Education.

CDIP (2000). Pour une formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles/Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen-und Lehrerbildung.

Chiss, J. L. (2005). L'enseignement du français face aux hétérogénéités linguistiques et culturelles. *V. Conti, V. et De Pietro, J.-F.(coord.), L'intégration des migrants en terre francophone. Aspects linguistiques et sociaux, Le Mont-sur-Lausanne, LEP*, 127-132.

Ciola, A. (1995). Comment être bien assis entre deux chaises. *Interdialogos*, 2, 19-22.

Corny, L. (2002). Vous accueillez un élève nouvellement arrivé en classe ordinaire. Repéré à https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/piapp1_64052/portail-casnav.

Crul, M. (2000). Breaking the circle of disadvantage. Social mobility of second-generation Moroccans and Turks in the Netherlands. In *Immigrants, schooling and social mobility* (pp. 225-244). Palgrave Macmillan UK.

Del Bayle, J. L. L. (2000). *Initiation aux méthodes des sciences sociales*. L'harmattan.

Olivier de Sardan, J. P. (2003). L'enquête socio-anthropologique de terrain: synthèse méthodologique et recommandations à usage des étudiants. Études et Travaux n 13. Lasdel (Laboratoire d'études et recherches sur les dynamiques sociales et le développement local), Niamey, Niger.

Deprez, C. (2006). Ouvertures nouveaux regards sur les migrations, nouvelles approches des questions langagières. *Langage et société*, (2), 119-126.

Dollé, M. (2013). 2. Plurilinguisme et pluriculturalisme en France: une nécessité confrontée au modèle républicain. In *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant* (pp. 61-68). ERES.

Dorison, C., & Lewi-Dumont, N. (2011). La formation de tous les enseignants à la diversité. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (3), 7-10.

Facchinetti, T. (2006). Coexistence des populations et politiques d'intégration des étrangers dans le canton de Neuchâtel, sur le site : <http://www.ne.ch/autorites/DEAS/COSM/integration/Documents/PolintegratNe2006.pdf>

Fischer, N., & Hamidi, C. (2016). V. Les politiques d'intégration des migrants et des minorités. *Repères*, 83-104.

Forster, S. (2001). *Comment l'école suisse intègre les enfants étrangers*.

Francequin, G., & Réal-Douté, M. (2001). Accueillir les enfants immigrants. *Enfances & Psy*, (4), 81-88.

Francols, N. (2009). Avec un Enaf en classe ordinaire. *Enfants d'ailleurs, élèves en France. Cahiers pédagogiques* 473.

Gadet, F., & Varro, G. (2006). Le "scandale" du bilinguisme. *Langage et société*, (2), 9-28.

Giust-Desprairies, F. (2010). Traitement de la diversité et crise du lien social dans l'école. *Nouvelle revue de psychosociologie*, (1), 29-39.

Huver, E., & Goï, C. (2010). Évaluer–accueillir–insérer. *Cahiers de sociolinguistique*, (1), 97-108.

Kakai, H. (2008). Contribution à la recherche qualitative. *Cadre méthodologie de rédaction de mémoire*.

Kaufmann, J. C. (2011). *L'entretien compréhensif*. Armand Colin.

Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique* (p. XXX). Puf.

Lucchini, S. (2005). L'enfant entre plusieurs langues: à la recherche d'une langue de référence. *Enfance*, 57(4), 299-315.

Marie-Ange, D. A. T., & Spanghero-Gaillard, N. (2009). Les dispositifs d'accueil pour les ENAF dans les écoles publiques. *Le français aujourd'hui*, (1), 9-19.

Massé, L. (2012). *Stratégies d'enseignement pour une classe inclusive*. In : *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Piste d'action pour apprendre tous ensemble*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Morandi, F., & La Borderie, R. (2006). *Dictionnaire de pédagogie*. Nathan.

Nedelcu, M. (2010). (Re) penser le transnationalisme et l'intégration à l'ère du numérique. Vers un tournant cosmopolitique dans l'étude des migrations internationales?. *Revue européenne des migrations internationales*, 26(2), 33-55.

Nicolet, M., Vaud. Centre de recherches pédagogiques, Genève (canton). Centre de recherches psychopédagogiques, Rastoldo, F., & Badoux, B. (1997). *Regard de l'élève migrant sur son parcours scolaire et personnel*. LEP: Centre vaudois de recherches pédagogiques; Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation de Genève.

Perregaux, C. (1994). *Odyssée: accueils et approches interculturelles*. Corome, Commission romande des moyens d'enseignement et d'apprentissage.

Perregaux, C., Changkakoti, N., Hutter, V., & Gremion, M. (2008). L'accueil scolaire d'élèves nouvellement arrivés en Suisse: tensions entre séparation et inclusion. *Glottopol: revue de sociolinguistique en ligne*, (11), 95-109.

Perret-Clermont, A. N., & Zittoun, T. (2002). Esquisse d'une psychologie de la transition. *Education permanente*, 1, 12-14.

Perret-Clermont, A. N., & Zittoun, T. (2001). Contributions à une psychologie de la transition. *Congrès international de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE)*.

Piguet, E. (2009). *L'immigration en Suisse: soixante ans d'entrouverture* (No. 24). Collection le savoir suisse.

Rezzoug, D., De Plaën, S., BENSEKHAR-BENNABI, M., & Moro, M. R. (2007). Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités. *Le Français aujourd'hui*, (3), 58-65.

Rion, V. (2016). L'appui langagier extensif : une solution d'intégration proposée par la ville de la Chaux-de-Fonds dans le cadre du service civile.

Sahrai, D. (2015). Egalité des chances et discrimination dans le cadre de la scolarisation spécialisée des enfants et des jeunes issus de la migration. Dans Haenni Hoti (dir), *Équité – Discrimination et égalité des chances au sein du système éducatif. Migration et origine sociale*. Berne : CDIP.

Schneider, D. K. (2007). Méthodes qualitatives en sciences sociales: Petite introduction aux méthodes qualitatives. *Research Design MPA© DKS*, 7(11), 06.

Streiff-Fénart, J. (2013). Penser l'étranger. *Revue européenne des sciences sociales*, 51(1), 65-93.

Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens: une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives*, 3, 243-272.

Wimmer, A., & Glick Schiller, N. (2002). Methodological nationalism and beyond: nation-state building, migration and the social sciences. *Global networks*, 2(4), 301-334.

Zakhartchouk, J-M. (2004). *Au risque de la pédagogie différenciée*. Paris : INRP.

Vidéos

Engel, R. (2009). Les enfants du placard. *Temps Présent*. Genève : RTS.

Youssoupha. (2012). Youssoupha-Viens (Vidéo en ligne).

Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=nO3JkL5NVcU>

Annexes :

Annexe 1 : Grille d'entretien pour les enseignants de classe ordinaire

1. Présentation du travail de recherche, questions sur l'âge, classe, degré d'enseignement
2. Comment as-tu pris la nouvelle lorsque tu as reçu la nouvelle de l'arrivée d'un nouvel élève ?
3. Quelles sont les informations que tu as reçues sur cette élève de la part des enseignants de la classe d'accueil ? sont-elles suffisantes pour toi ? Pourquoi ?
4. Que connais-tu le fonctionnement de la classe d'accueil ? Quelles sont tes attentes par rapport à cette classe ?
5. Comment as-tu préparé l'arrivée de l'élève ?
 - personnellement
 - dans la classe
 - avec la classe
6. Comment les autres élèves prennent ils-en compte/ en charge cet élève ?
7. Quelles sont les principales difficultés que tu rencontres avec cet élève ?
8. Quelles sont ses richesses à partir desquelles tu peux travailler ?
9. Est-ce que tu laisses de la place pour la culture et la langue de ton élève au sein de la classe ? Plus généralement, le fais-tu avec les autres élèves ?
10. Partage-t-il volontiers quelques mots d'usage courant dans sa langue au sein de la classe ?
11. Utilises-tu le Portfolio européen des langues ?
12. Fais-tu des activités ouverture aux langues, type EOLE ? Dans quelle mesure ?
13. Est-ce que tes pratiques pédagogiques ont évolué à l'arrivée de cet élève ? Si oui comment ?
14. Comment communique-tu avec les parents ? Dans quelle langue ? Transmission d'informations ? Sais-tu ce que souhaitent les parents en terme de scolarité de leur enfant ?
15. Connais-tu le parcours, voire le projet migratoire de la famille ?
16. Pour toi, comment faire au mieux pour intégrer les enfants migrants à l'école ?

Annexe 2 : Grille d'entretien pour les enseignants de classe d'accueil

1. Présentation du travail de recherche, questions sur l'âge, classe, degré d'enseignement
2. Peux-tu me présenter ton parcours en tant qu'enseignant ?
3. Dans quelle mesure ce parcours t'a-t-il aidé dans ta pratique enseignante en classe d'accueil ?
4. Qu'est ce qu'on attend de vous en classe d'accueil ? Dans quel cadre institutionnel vous inscrivez-vous ? Quel est votre mandat ?
5. Comment t'y prends-tu pour travailler sur les aspects scolaires et sociaux des élèves migrants ?
6. Comment est organisé le travail en classe d'accueil ?
7. Comment fais-tu pour poser un premier « diagnostic » sur les compétences de base de l'élève nouvellement arrivé ?
8. Comment est-ce que tu prends en compte la langue et la culture de l'élève en classe ?
9. Quand est ce que vous vous dites : c'est le moment d'intégrer l'élève dans le cursus ordinaire ?
10. Comment se passe la transition de la classe d'accueil à la classe régulière ?
11. Comment se passe la transmission d'informations entre enseignants ?
12. Comment se passe l'accueil de l'élève et des familles migrantes ? Quelles sont les étapes ?
13. Qu'est-ce qui te semble important de mettre en place avec la famille ? Comment le fais-tu ?
14. Comment prends-tu en compte la dimension « parcours migratoire » de la famille migrante ?
15. Comment communique-tu avec la famille migrante ?
16. Des conseils pour la famille migrante pour aider leur enfant dans leur scolarité ?

| 24 élèves | | degré notions | comprend le français | s'exprime en français | lecture | degré notions | comprend les notions | socialisation | date d'arrivée | degré d'intégration | date prévue |
|-----------|---|---------------|----------------------|-----------------------|---------|---------------|----------------------|---------------|----------------|---------------------|-------------|
| français | | | | | | maths | | | intégration | | |
| Mof | 7 | 3 | ● | ● | ● | 4 II | ● | ● | 19.10.16 | 7 | oct 17 |
| San | 5 | 3 | ● | ● | ● | 3 | ● | ● | 19.10.16 | 7 | oct 17 |
| Has | 4 | 1 | ● | ● | ● | 1 | ● | ● | 15.08.16 | 4 ? | août 17 |
| Hus | 4 | 1 | ● | ● | ● | 1 | ● | ● | 15.08.16 | 4 ? | août 17 |
| Han | 7 | 3 | ● | ● | ● | 5 II | ● | ● | 05.11.15 | 6 | fév 17 |
| Hell | 4 | 3 | ● | ● | ● | 3 | ● | ● | 20.10.16 | 3 AR | nov 16 |
| Lav | 5 | 3 | ● | ● | ● | 3 | ● | ● | 20.10.16 | 5 | oct 17 |
| San | 8 | 4 I | ● | ● | ● | 4 IV | ● | ● | 05.02.16 | 7 ou 6 AR | fév 17 |
| Ade | 5 | 4 III | ● | ● | ● | 4 IV | ● | ● | 15.08.16 | 4 | jan 17 |
| Luc | 8 | 3 | ● | ● | ● | 6 I | ● | ● | 15.08.16 | 8 | août 17 |
| Yos | 6 | 3 | ● | ● | ● | 4 III | ● | ● | 13.09.16 | 6 | oct 17 |
| Alb | 5 | 3 | ● | ● | ● | 5 II | ● | ● | 15.08.16 | 5 | août 17 |
| Shi | 5 | 3 | ● | ● | ● | 4 I | ● | ● | 08.11.16 | 5 | nov 17 |
| Shc | 8 | 3 | ● | ● | ● | 4 I | ● | ● | 26.10.16 | 8 | oct 17 |
| Dar | 6 | 4 I | ● | ● | ● | 4 III | ● | ● | 03.02.16 | 5 AR | nov 16 |
| Aml | 8 | 3 | ● | ● | ● | 4 III | ● | ● | 25.08.16 | AC sec | août 17 |
| Brir | 8 | 5 II | ● | ● | ● | 6 IV | ● | ● | 20.01.16 | 7 AR | jan 17 |
| San | 8 | 3 | ● | ● | ● | 4 IV | ● | ● | 19.12.15 | 7 ou FS | fév 17 |
| Jaz | 6 | 3 | ● | ● | ● | 4 I | ● | ● | 08.09.16 | 5 ou FS AR | jan 17 |
| Anz | 8 | 4 III | ● | ● | ● | 6 III | ● | ● | 09.11.15 | 7 | fév 17 |
| Car | 5 | 3 | ● | ● | ● | 5 I | ● | ● | 12.09.16 | 5 | oct 17 |
| Lan | 6 | 4 II | ● | ● | ● | 5 I | ● | ● | 12.01.16 | 5 AR | nov 16 |
| Car | 5 | 3 | ● | ● | ● | 5 I | ● | ● | 25.10.16 | 5 | oct 17 |
| Thi | 7 | 3 | ● | ● | ● | 4 III | ● | ● | 14.04.16 | 6 ou FS | avril 17 |

Annexe 4 : Pour une compréhension plus approfondie des concepts en migration et en socio-linguistique

Perspective de l'assimilationnisme

Cette thèse s'inscrit dans une tradition sociologique « organiciste », où la société est perçue comme un corps vivant, où chacun a sa place et une fonction définie. Au travers de cette image, l'étranger représente le corps étranger à phagocyter. En effet, selon Streiff-Fénart (2013) « la métaphore de l'assimilation doit aussi beaucoup à une vision « progressiste » du changement et de la diversité humaine ». Le migrant, dans cette perspective, est considéré comme un être en voie de développement et qui serait en quelque sorte régénéré au contact de la nouvelle société avec laquelle il entrerait en contact. Par conséquent, le migrant doit littéralement se fondre dans la culture du pays d'accueil et adopter son mode de fonctionnement. Ce point de vue théorique suppose que les immigrants délaissent complètement les bagages socioculturels de leur pays d'origine. On attend de l'étranger qu'il s'investisse totalement dans son processus d'intégration pour finir par faire partie d'un « Nous national ». Ceci suppose donc de sa part « un travail d'acquisition et une disposition au changement » (Streiff-Fénart, 2013, p. 38). En effet, l'étranger est appelé à s'assimiler de façon active. Il doit prouver qu'il est acteur de son acculturation.

Le multiculturalisme

Dans un continuum gradué, où la perspective assimilationniste se trouverait à l'un des pôles, la perspective multiculturaliste se trouverait à l'autre, Fischer et Hamidi (2016) considèrent que le multiculturalisme est important parce qu'il permet aux immigrants de choisir de perdurer leur culture au sein du pays d'accueil. Dans cette perspective, les différents groupes d'immigrants ont des droits polyethniques, par exemple pour les Sikhs, le droit de porter un turban à la place d'un casque sur une moto. Les approches multiculturelles et assimilationniste s'inscrivent donc dans des traditions opposées du rapport aux minorités à l'intérieur des espaces nationaux. Il existe une conception plutôt française de l'assimilation et une conception plutôt anglo-saxonne du multiculturalisme. En réaction à la première conception, la perspective multiculturaliste représente un changement symbolique des

hiérarchies existantes entre l'État et les personnes migrantes. Ainsi, cette notion a permis d'instaurer un nouveau discours sur l'égalité des minorités qui vivaient au sein des différents États-nations : « it was a reaction to the predominant orientation of the time, assimilation, understood as the erasure of difference such that minorities would become indistinguishable from the majority » (Bloemraad, 2014, p. 300) .

Le transnationalisme

Les deux approches ci-dessus expliquent les phénomènes migratoires sous le seul angle des États nations et tendent ainsi à concevoir la culture comme quelque chose de fixe, un phénomène essentialisé et monolithique. Cette manière d'appréhender le fait migratoire considère que les pratiques sociales, « dans des sphères aussi diverses que la production, la culture, le langage, le travail, l'éducation, etc. sont dès lors définies et standardisées en rapport avec « leur » contenant, l'État-nation, et du moins qualifiées de « nationales » (Beck, 2000)

Cette vision découle d'un paradigme dans les sciences sociales que Wimmer et Schiller (2002) appellent le « nationalisme méthodologique ». C'est-à-dire que les sciences sociales se sont obstinées à décrire ces processus migratoires avec des jumelles venant de l'intérieur des frontières de l'État-nation, en perdant de vue les imbrications et interactions qui peuvent exister avec l'extérieur de ces territoires définis géographiquement.

Il est donc important de considérer les mouvements migratoires comme quelque chose de dynamique. Ainsi, le concept de transnationalisme montre que la culture n'est jamais figée. Fluidité et spatialité viennent s'opposer à la fixité et à la localité des aspects culturels. Selon Nedelcu (2010, p. 8) :

L'altérité rend possible la coexistence des dynamiques globales et locales et des mouvements nationalistes avec des orientations transnationales. Elle produit une vision pluraliste des appartenances qui rend compte de la possibilité d'occuper différentes positions sociales en rapport avec différentes sociétés nationales.

Cette vision propose donc une sorte de bricolage entre plusieurs espaces nationaux, où les aspects culturels des migrants sont confrontés aux aspects culturels du pays d'accueil. De

cette confrontation naissent de nouveaux aspects hybrides qui refont les constructions identitaires. Les groupes subissant des déterritorialisations forcées ne perdent pas totalement leur identité au détriment de celle du pays d'accueil ; ils n'y sont pas purement et simplement absorbés dans une culture en apparence homogène. En effet, Appadurai (2001, p. 78) explique que « les groupes migrent, se rassemblent dans des lieux nouveaux, reconstruisent leur histoire et reconfigurent leur projet ethnique... désormais, les groupes ne sont plus étroitement territorialisés, ni liés spatialement, ni dépourvus d'une conscience historique d'eux-mêmes, ni culturellement homogènes ». Ces concepts théoriques placent donc les questions du changement culturel au centre de leurs réflexions.

Intégration et incorporation

À ces quelques concepts, je propose d'ajouter les approches de l'intégration qui « mettent au centre de leur réflexion la relation entre les immigrés et les institutions de la société d'accueil » (Bader, Fibbi, 2012, p. 7). Dans cette perspective, la personne migrante est considérée comme bien intégrée si elle répond aux attentes institutionnelles du pays d'accueil tels que le cursus scolaire, le travail, l'engagement politique ou la façon dont elle se loge. Cependant, cette vision prend plutôt en compte les « facteurs individuels » du processus d'intégration des migrants et ne porte pas son attention à la différence des parcours divers que l'on peut trouver « entre divers groupes d'origine et à l'intérieur des divers groupes d'origine ». Bader et Fibbi (2012, p. 8), proposent d'ajouter au concept d'intégration « la perspective des théories de l'incorporation dans la mesure où elle pose au centre de son intérêt l'insertion structurelle des migrants ». En effet, ce mode nous permet d'entrevoir également la nécessité de comprendre comment un État-nation accueille les migrants. Celui-ci peut être favorable, défavorable ou neutre à la présence de migrants sur son territoire¹. La notion de mode d'incorporation prend en compte les différents obstacles auxquels sont confrontés les migrants et leurs enfants et propose une analyse des « ressources » mobilisables par les

¹ « Un mode d'incorporation favorable est celui dont bénéficie un réfugié statutaire auquel les autorités reconnaissent un droit à la protection du pays d'accueil en mettant à sa disposition des ressources. Lorsque ce statut ne lui est pas reconnu, le migrant d'asile fait face à un mode d'incorporation défavorable, tout comme le sans-papiers. Quant au mode d'incorporation neutre, il correspond à celui des migrants économiques ayant reçu un permis de séjour ou d'établissement en réponse à la demande du marché de l'emploi du pays d'accueil. » (Bader et Fibbi, 2012, p.13)

migrants une fois admis dans leur nouveau pays d'accueil. S'arrêter sur le « mode d'incorporation » c'est aussi être sensible aux vécus variables des personnes migrantes.

Concepts en sociolinguistique

Un détour par ces différents concepts liés à la migration m'a paru nécessaire afin de les corréler à ceux que l'on retrouve dans les concepts propres à la sphère du langage. Il est important de faire un travail sur la terminologie qui peut avoir un poids certain dans la compréhension que l'on a du monde où « l'idéologie monolingue formate encore trop souvent nos analyses » (Deprez, 2006, p. 125).

Certains concepts propres à la sociolinguistique, tels que le monolinguisme, le bilinguisme et le plurilinguisme ont également leurs propres histoires et nous amènent à concevoir la façon dont les migrants utilisent le capital linguistique acquis durant leur projet migratoire.

Du monolinguisme au bi/plurilinguisme

Comme présenté plus tôt, la migration ne peut être vue comme un mouvement linéaire d'un pays A à un pays B. En effet, Gadet et Varro (2006, p. 18) expliquent que l'unilinguisme fait référence au concept d'État-nation où la représentation symbolique idéale est donnée par une langue qui équivaldrait à un pays. Cette forme de « nationalisme linguistique » promeut en général une langue au détriment des autres. De plus, en sociolinguistique, les groupes ethniques ont traditionnellement été liés aux notions de « communautés langagières ». Les nations qui tendent à véhiculer ce type d'approche linguistique répercuteront leurs représentations sur leurs systèmes scolaires, posant le problème de la valorisation ou non de certaines communautés langagières au détriment d'autres. Ainsi, ce qui se joue à l'école n'est autre qu'une « expression d'une intériorisation des représentations du pays d'accueil à l'égard des migrants » (Rezzoug, de Plaën, Bensekhar-Bennabi et Moro, 2007, p. 65). Dans ce sens, avant les années 60, être ou devenir bilingue représentait un désavantage cognitif sur le développement de l'enfant. Rezzoug, de Plaën, Bensekhar-Bennabi et Moro, (2007) expliquent qu'il était alors conseillé aux parents de n'utiliser que la langue nationale avec leurs enfants au détriment de la langue maternelle « comme si la langue maternelle constituait

un frein pour la bonne acquisition et maîtrise d'une deuxième langue ». De leur côté, Gadet et Varro (2006), se détachent de l'acceptation largement partagée que le bilinguisme correspondrait à une maîtrise parfaite de deux langues. De là, un changement paradigmatique s'est installé, où les individus parlant deux langues n'étaient plus considérés comme inférieurs, où parler deux langues pouvait être considérées comme source de handicap provoquant des troubles de l'identité (Bertucci, 2013). En effet, les études sur le bilinguisme s'accordent pour conclure que :

La coexistence de deux systèmes linguistiques génère des connaissances d'un troisième ordre avec de meilleures capacités métalinguistiques, c'est-à-dire, une meilleure conscience phonologique et de meilleures aptitudes dans les jugements de grammaticalité ou encore dans les tâches de catégorisations. « Rezzoug, de Plaën, Bensekhar-Bennabi et Moro, 2007, p. 64)

Dans une perspective plurilingue, Perregaux (2008) explique que nos sociétés modernes (et par extension l'école) sont pluriculturelles et plurilingues. Comme expliqué plus tôt, les grands centres urbains sont transformés par la diversité des populations qui viennent s'y installer. En ce sens, les langues et cultures des élèves représentent des ressources que les enseignants doivent prendre en compte et valoriser.