

Accueil d'élèves allophones en classe régulière

Quels sont les moyens mis en œuvre par les enseignants du cycle 1 et 2 afin de les intégrer ?

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Rafaela Rocha Ferreira**

Sous la direction de : **Nicole Trachsel**

La Chaux-de-Fonds, avril 2018

Remerciements

Premièrement, je remercie madame Nicole Trachsel pour ses précieux conseils, son soutien précieux et le temps qu'elle m'a accordé tout au long de la rédaction du travail de Bachelor.

Je remercie également les cinq enseignants qui ont répondu positivement à ma demande d'entretien et qui m'ont consacré de leur temps pour répondre à mes questions.

Je remercie Léa Castro, Romane Haldimann et Jimmy Cattin pour la relecture de ce travail et pour les corrections apportées à ce dernier.

Je remercie Madame Frey, bibliothécaire de la médiathèque de La Chaux-de-Fonds, pour les nombreuses références dont elle m'a fait part pour l'élaboration de ma problématique.

Avant-propos

Résumé

Ce travail de Bachelor se centre sur l'accueil d'élèves allophones en classe régulière au cycle 1 et 2, en particulier sur les moyens que les enseignants mettent en œuvre pour favoriser cette intégration. Il a pour but de comprendre quels sont ces derniers et d'où proviennent-ils.

Pour répondre à cela, une recherche de type qualitative a été entreprise ainsi que cinq entretiens semi-directifs avec des enseignants ayant déjà été confrontés à cette situation dans le but de tirer profit de leur expérience. Les réponses de ces entretiens ont été décrites puis analysées ce qui a permis d'arriver à certaines conclusions.

Cinq mots clés :

Allophone – Intégration – Moyens didactiques – Moyens non-matériel – Hétérogénéité

Liste des figures

HETEROGENEITE DANS LES CLASSES	5
EFFECTIFS D'ELEVES ALLOPHONES 1 A 11 FORMATION REGULIERE	6
MODELE DE LA SITUATION PEDAGOGIQUE	10

Liste des tableaux

TABLEAU DES PERSONNES INTERVIEWEES	29
--	----

Liste des annexes

ANNEXE 1 : DEMANDE D'ENTRETIEN	I
ANNEXE 2 : GUIDE D'ENTRETIEN	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.

Sommaire

INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE.....	3
1.1 DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE	3
1.1.1 <i>La migration</i>	3
1.1.2 <i>A l'école</i>	3
1.1.3 <i>Elèves concernés</i>	6
1.2 ETAT DE LA QUESTION	7
1.2.1 <i>Types de français</i>	7
1.2.1.1 Français Langue Maternelle : L1	7
1.2.1.2 Français Langue Etrangère : L2	7
1.2.1.3 Français Langue Seconde : français L2	8
1.2.1.4 Français Langue de Scolarisation	8
1.2.2 <i>Inclusion scolaire</i>	9
1.2.3 <i>Différenciation pédagogique</i>	10
1.2.3.1 Démarche systémique d'enseignement explicite	11
1.2.3.2 Eléments de la différenciation	12
1.2.4 <i>Ressources</i>	13
1.2.4.1 Classes d'accueil et soutien langagier	13
1.2.4.2 Ressources didactiques.....	14
1.2.4.3 Autres ressources	16
1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS OU HYPOTHESES DE RECHERCHE	18
1.3.1 <i>Identification de la question de recherche</i>	18
1.3.2 <i>Objectifs ou hypothèses de recherche</i>	19
CHAPITRE 2. METHODOLOGIE	21
2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES.....	21
2.1.1 <i>Type de recherche</i>	21
2.1.2 <i>Type d'approche</i>	23
2.1.3 <i>Type de démarche</i>	24
2.2 NATURE DU CORPUS	25
2.2.1 <i>Récolte des données</i>	25
2.2.2 <i>Procédure et protocole de recherche</i>	28
2.2.3 <i>Echantillonnage</i>	28
2.3 METHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES.....	29
2.3.1 <i>Transcription</i>	29
2.3.2 <i>Traitement des données</i>	30
2.3.3 <i>Méthodes et analyse</i>	30
CHAPITRE 3. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	33
CONCLUSION.....	45
BIBLIOGRAPHIE	49

Introduction

Lors du temps d'écriture, plusieurs thèmes ont suscité mon intérêt, et plus particulièrement ceux qui touchaient les unités de recherche 1 et 3 (« Professionnalisation et dynamique organisationnelle » et « Éducation, société et cultures »), qui traitent de l'intégration, de la différenciation, de l'influence du genre chez l'enseignant, de l'influence du groupe chez les élèves et de la santé au travail, soit le burnout. Après réflexion et analyse de ce qui me paraissait le plus pertinent pour ma future profession d'enseignante, mon intérêt s'est porté sur l'intégration. Suite à une visite à la médiathèque concernant les enfants allophones, le thème s'est imposé à moi, et j'ai souhaité le centrer sur l'intégration de ces élèves-là.

De nos jours, l'afflux de demandeurs d'asile ou des personnes qui migrent vers notre pays est une problématique omniprésente dans notre société. La scolarisation étant obligatoire dès 4 ans depuis l'entrée en vigueur de Harmos, les enfants sont intégrés dans des classes de soutien ou, souvent, dans des classes régulières. Ainsi donc, les élèves allophones (ou primo-arrivants) sont de plus en plus nombreux dans les classes. Leurs enseignants cherchent à ce que tous les enfants s'épanouissent et se sentent bien. En tant que future enseignante, il me paraît essentiel de m'intéresser à ce sujet afin d'avoir les outils nécessaires à une intégration favorable de ces enfants. En effet, les probabilités de me retrouver un jour dans une telle situation sont très élevées. N'ayant encore jamais eu l'occasion d'observer le travail et la collaboration d'un enseignant lors d'un accueil d'élève allophone en classe régulière pendant mes pratiques professionnelles, je trouvais pertinent de me pencher sur la question, car je ne considère pas avoir les ressources nécessaires pour accueillir un élève dont la langue première n'est pas le français. D'où mon intérêt pour ce thème-là. Ce travail devrait donc me permettre d'appréhender l'arrivée d'un élève primo-arrivant. Je me sens également particulièrement touchée par ce sujet puisque je viens d'une famille qui a migré en Suisse.

Afin de préciser ce travail, j'ai choisi de m'intéresser plus particulièrement aux moyens que les enseignants ont à disposition ou les moyens qu'ils doivent créer, que ce soit des moyens matériels ou non. Ceux-ci constituent des éléments-clés vers l'intégration et vers le développement possible des élèves primo-arrivants dans leurs apprentissages. Cette recherche va traiter la question suivante : « Quels sont les moyens mis en œuvre par des enseignants du cycle 1 et 2 afin d'intégrer les élèves allophones en classe régulière ? »

Afin d'y répondre, je vais d'abord porter mon intérêt sur les apports théoriques en lien avec le thème dans la problématique. Je parlerai du phénomène de la migration en amenant quelques statistiques afin de sensibiliser les lecteurs et pour qu'ils se rendent compte que ce phénomène est réellement actuel. Ensuite, je définirai et j'expliquerai les différents types de français « FLS », « FLE » et « FLM », abréviations qui sont des termes assez complexes et sujets à débat dans différents livres et auxquels je serai probablement confrontée plus tard dans ma vie professionnelle. Ces éléments de départ me permettront donc de me pencher sur les différents moyens et les ressources mis à disposition des enseignants et considérer ceux qu'ils utilisent. Je décrirai ces outils et montrerai des exemples quant à la manière de les utiliser. Lorsque je parlerai des ressources, je parlerai également des classes d'accueil et des cours de soutien où je décrirai brièvement le fonctionnement de ces dernières. Un thème important dans cette recherche sera également la différenciation. En effet, il est primordial de la mettre en place pour tous les élèves et, notamment, pour les élèves allophones.

Dans la méthodologie, le recueil de mes données se fera sur la base d'entretiens semi-directifs. Ce type d'entretien permettra d'ouvrir la conversation et de laisser parler les enseignants des deux cycles de leur vécu et de leurs expériences. Je les interrogerai pour qu'ils me parlent des moyens utilisés dans leur classe. Je m'intéresserai aux moyens qu'ils ont à disposition et/ou aux outils, qu'ils créent eux-mêmes. Ainsi, je constaterai les éventuelles différences d'intégration dans l'un ou l'autre cycle. Cette recherche sera de type qualitatif, car, en effet, il y a un nombre limité de personnes interviewées, ce qui donc ne me permettra pas de généraliser mes résultats à l'ensemble du corps enseignant.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1 La migration

La migration peut être due à des causes de nature économique, politique, de guerres, de famine ou de catastrophe naturelle. En Suisse, le taux de migration a connu une hausse importante dans les années après-guerre. Selon Perregaux, Ogay, Leanza et Dasen (2001), entre 1950 et 1980, il existe un manque de main-d'œuvre en Suisse qui fait que l'on remarque une arrivée éminente de travailleurs de provenance d'Italie et du Portugal. L'immigration est un élément important dans l'histoire de la Suisse dans les soixante dernières années et celui-ci est considéré comme un grand pays d'immigration. Un quart de sa population est née à l'étranger et un tiers est directement issu de la migration ou par l'un de ses deux parents

1.1.2 A l'école

La Loi scolaire de 1984 nous dit que « 1. Les élèves en provenance d'un autre canton ou de l'étranger sont, en principe, placés dans l'année scolaire correspondant à leur âge. 2. Au besoin, ils bénéficient de mesures d'appui. » (Art. 22). En effet, l'enseignement au sein des classes avec diversité culturelle et linguistique est donc taillé sur mesure. Les défis didactiques et sociaux, en termes d'efficacité et d'égalité des chances, augmentent en fonction du taux de diversité.

Il n'y a pas si longtemps, les élèves à besoins éducatifs particuliers étaient placés dans des classes spécialisées. Aujourd'hui, le processus de planification de programmes découlant de la collaboration des enseignants, des orthopédagogues, des parents et, en fonction des situations, des élèves eux-mêmes permet une intégration de tous les élèves dans une classe dite « ordinaire ».

Selon l'Office Fédéral de la Statistique (2016), la classe représente la plus petite unité du système. La composition culturelle de cette dernière, c'est-à-dire le nombre d'élèves étrangers et d'élèves de langue étrangère, n'est pas sans influence sur le processus didactique. Les élèves et les enseignants sont amenés à se familiariser avec l'altérité, à

appréhender les différentes visions de leur monde et à imaginer des solutions communes à toute sorte de situations. Selon la loi sur l'organisation scolaire de 1984,

« 1 Le personnel enseignant exerce ses fonctions dans le respect des institutions du pays. 2 Il observe la neutralité de l'enseignement aux points de vue politique et religieux en s'abstenant de toute attitude partisane. 3 Il développe le sens de la responsabilité et de la solidarité des élèves. (Art. 42) 1 Le personnel enseignant est tenu de traiter les élèves avec équité. 2 Il tient compte de la personnalité de chacun d'eux. (Art. 43) ».

En effet, les personnes qui accueillent doivent respecter l'intégrité, les valeurs et la langue des personnes étrangères. Ils doivent également apprendre à accepter ces différences autant dans la culture que dans les façons de penser. L'effort n'est évidemment pas que fourni par les personnes qui accueillent cette personne. On demande également à celle-ci de s'intégrer dans cette nouvelle population et de se plier à la culture et la langue du pays.

Selon l'Office Fédéral de la Statistique (2016),

« la composition culturelle des classes tient compte aussi bien du pays d'origine de l'enfant que de sa langue maternelle. Les enfants provenant d'horizons culturels différents sont de nationalité étrangère et/ou parlent une langue autre que celle enseignée à l'école. On distingue trois catégories de classes :

- les classes homogènes ne comptent aucun enfant de nationalité étrangère et/ou parlant une langue autre que celle enseignée à l'école ;
- les classes hétérogènes accueillent un petit nombre de ces élèves (moins de 30%) ; les classes très hétérogènes comptent au moins 30% d'élèves de nationalité étrangère et/ou parlant une autre langue. »

Bruno Suchaut, cité par Zakhartchouk (2015), définit l'hétérogénéité par un changement dans la composition du public d'élèves accueillis à l'école. La plus grande diversité des élèves est prioritairement dû à deux mécanismes.

« Le premier tient au phénomène de massification du système qui a permis à l'ensemble d'une classe d'âge d'accéder à des parcours scolaires de plus en plus longs. Le second tient à la suppression de certains paliers d'orientation, de filière (et d'une partie des structures d'enseignement spécialisé), mais aussi à une diminution sensible des redoublements. À cela s'ajoute une évolution sociale,

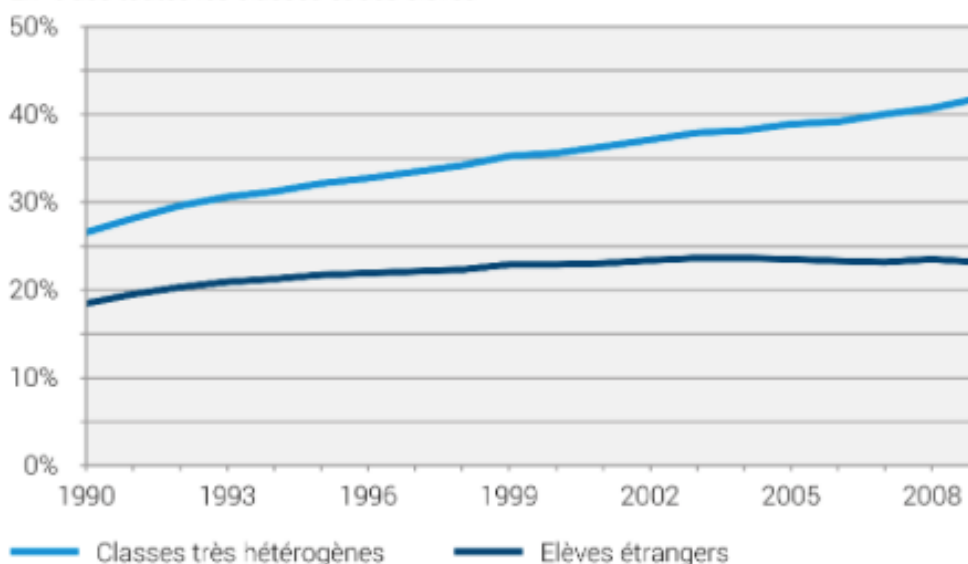
économique et culturelle de la société qui a provoqué des changements dans le rapport des individus à l'école. Une population d'élèves se conforme moins à la norme scolaire traditionnelle. » (p.18)

Pour toutes ces raisons, les élèves se retrouvent dans des classes de plus en plus diversifiées ce qui donne lieu à une plus grande difficulté dans le métier d'enseignant.

Ci-dessous, nous voyons que la part des classes de l'école obligatoire compte 30% ou plus d'élèves de nationalité ou de langues maternelles étrangères.¹

Hétérogénéité culturelle des classes, 1990-2009

En % des toutes les classes et des élèves¹



Source : OFS – SDL

© OFS 2016

¹ Institutions publiques de l'école obligatoire uniquement.

Suite à une période d'augmentation considérable d'élèves étrangers et de langue étrangère au sein de l'école obligatoire, on remarque une stabilisation de cette proportion. Cette augmentation modérée des élèves étrangers a dépassé le seuil critique du pourcentage d'enfants étrangers au sein de beaucoup de classes.


¹ Source : Office Fédéral de la Statistique

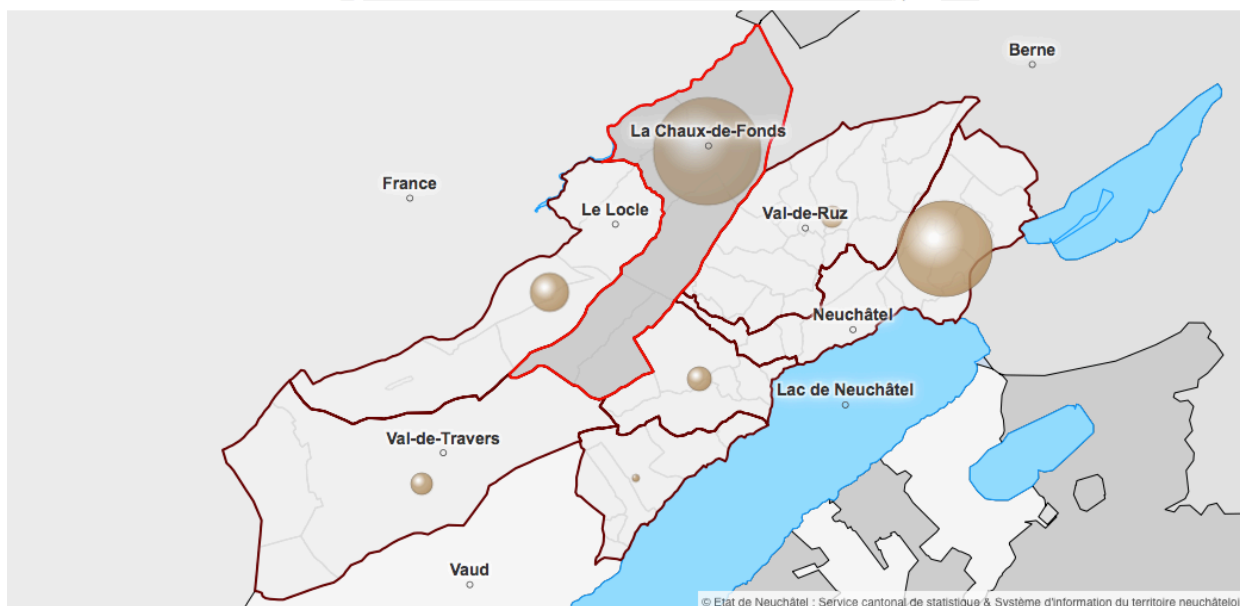
Ces différentes statistiques nous permettent de nous rendre compte que les enseignants sont de plus en plus confrontés au phénomène de migration. Tous les enfants ont droit à la scolarisation et il est fondamental que les enseignants soient équipés afin d'affronter cette diversité de la meilleure manière. Ainsi, les élèves se sentiront bien dans notre classe. Cela permettra leur épanouissement et une intégration optimale qui les conduiront vers leur réussite scolaire.

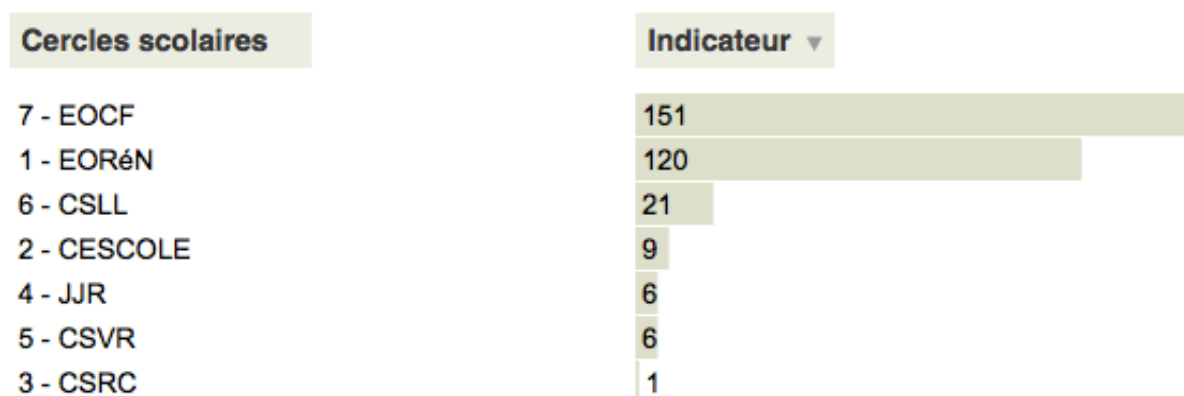
1.1.3 Élèves concernés

Selon Le Grand Robert de la langue française, le terme « allophone » désigne une « personne dont la langue maternelle est une langue étrangère dans la communauté où elle se trouve ». On peut les nommer également « néo-migrants » ainsi que « primo-arrivants ». Gieruc (2007) précise que les enfants nouvellement arrivés dans le pays d'accueil font évidemment partie de ce groupe. Elle ajoute également que les élèves nés dans le pays d'accueil de la deuxième ou troisième génération peuvent également être considérés allophones s'ils ne parlent pas ou peu la langue scolaire.

ATLAS STATISTIQUE DU CANTON DE NEUCHÂTEL

 EFFECTIFS D'ÉLÈVES ALLOPHONES 1 À 11 FORMATION RÉGULIÈRE, pour 2016





Grâce à ces images, nous voyons que dans les cercles scolaires EOCF et EORéN les élèves allophones sont nombreux. Ce nombre chute dans les autres cercles. Avec 14 écoles à La Chaux-de-Fonds, il y aurait donc une moyenne de 11 élèves « néo-migrants » dans chacune d'entre elles.

1.2 Etat de la question

Les types de français sont des thèmes à débat dans différents livres lus. Ce sont des abréviations que je rencontrerai probablement plus tard dans mon métier d'enseignante. C'est pourquoi je trouve important de les définir.

1.2.1 Types de français

Les types de français sont sujets à débat dans différents ouvrages. En tant que future enseignante, j'y serai probablement confrontée. C'est pourquoi il me paraît pertinent de les définir pour en avoir une meilleure compréhension.

1.2.1.1 Français Langue Maternelle : L1

C'est la première langue de socialisation de l'enfant. On l'appelle souvent *langue première*. L'enfant acquiert la langue naturellement, par contact avec la mère et plus largement lors d'interactions avec ceux qui l'entourent.

1.2.1.2 Français Langue Etrangère : L2

Selon Verdelhan-Bourgade (2002), « la définition de la langue seconde/étrangère, comme « langue acquise (naturellement) ou apprise (institutionnellement) après qu'on a acquis au moins une langue maternelle et, souvent, après avoir été scolarisé dans celle-ci. » (p.10) Besse rajoute encore que celle-ci consiste à *enseigner/apprendre ce qui, en principe, a déjà*

été naturellement acquis quand on commence à étudier une langue première ou maternelle, c'est-à-dire une compétence communicative dans au moins une des variétés de langue. Elle n'est donc pas utilisée pour des situations de communications quotidiennes. Par exemple, pour les élèves scolarisés dans un pays où l'on offre la possibilité d'apprendre le français comme choix disciplinaire, le type de français sera donc le FLE.

1.2.1.3 Français Langue Seconde : français L2

L'expression « français langue seconde » est récente. Ce fut au moment où, dans les anciennes colonies françaises, le développement rapide de la scolarisation eut lieu. Les enfants de milieu soit ruraux, soit urbains, provenant de quartiers plus populaires étaient amenés à aller à l'école, mais n'avaient aucune familiarité avec le français. Une nouvelle pédagogie a été réfléchie, car les pratiques, qui avaient réussi jusqu'à ce jour-là, sont devenues inopérantes. Elle a été modifiée afin de s'adapter à l'arrivée des enfants dont la langue maternelle n'était pas le français. L'explication de celle-ci se révèle être un peu plus complexe. Si on en retient le sens large, c'est une langue non maternelle qui est acquise dans un environnement où on la parle. Selon Verdelhan-Bourgade (2002), « on considérera qu'il y aura enseignement/apprentissage d'une langue seconde quand ses apprenants ont la possibilité quotidienne d'être confrontés à elle en dehors des cours qui en révèlent. » (p.10) C'est-à-dire que lorsque cette langue est parlée dans le milieu où la personne vit, soit, car c'est la langue officielle, soit parce qu'une partie de la population la parle, ce type de français sera donc le FLS. Il joue un rôle important au niveau social dans le système éducatif ou dans la production culturelle. La langue seconde est d'abord langue étrangère, mais celle-ci va dépendre des contextes sociolinguistiques ou sociopolitiques.

1.2.1.4 Français Langue de Scolarisation

Le Français Langue de Scolarisation, issu du FLS, est un français qui se définit comme « une langue apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même et qui peut, dans certains pays, être présente dans l'environnement économique et social des élèves. » (G. Vigner, 1992, pp.39-54) Autrement dit, c'est une langue utilisée à l'école et par l'école et également parfois apprise à l'école.

Selon Michèle Verdelhan-Bourgade (2002), la langue de scolarisation a un triple rôle pour les élèves :

- Elle est d'abord matière d'enseignement, elle a une place réservée dans les programmes scolaires. Elle est inscrite dans l'horaire et fait partie d'un apprentissage spécifique.
- Elle permet, ensuite, à l'élève d'apprendre d'autres disciplines. Elle a un rôle de médiation, c'est-à-dire que son usage est généralisé dans n'importe quelle autre matière.
- Finalement, elle conditionne l'insertion dans le système et la réussite scolaire à travers de différentes évaluations, depuis l'oral du quotidien de la classe jusqu'à la certification ultime : devoirs, tests, réponses au maître, etc. (pp.29-30)

Nous voyons ainsi à quel point l'apprentissage optimal de la langue est nécessaire pour que l'élève puisse réussir au mieux sa scolarité. Elle ne fait pas que l'objet d'une matière qui est inscrite dans nos horaires, mais elle a aussi une importance sociale et politique. Pour des élèves allophones, il est donc primordial qu'ils acquièrent, dans un premier temps, le Français Langue Seconde, mais, surtout, le Français Langue de Scolarisation afin de s'intégrer dans notre système de formation.

1.2.2 Inclusion scolaire

Selon Gremion et Paratte (2009), il existe 4 modèles de scolarisation :

- l'insertion = être parmi les autres
- l'assimilation = faire comme les autres
- l'intégration = adaptation réciproque
- l'inclusion = éliminer les obstacles et maximiser les facilitateurs environnementaux

Dans le cas de l'accueil d'élèves allophones, le modèle choisi serait l'inclusion. Elle a pour but de scolariser un ou plusieurs élèves en situation de handicap ou en situation particulière, comme un enfant qui ne parle pas la langue de l'environnement direct, soit celle de l'école. En effet, l'école inclusive va au-delà de la normalisation. Elle assure le plein développement du potentiel de chacun de ses élèves. Ici, le potentiel ne se résume pas qu'au potentiel scolaire, mais comprend également toutes les formes d'expression de l'intellect. Selon Rousseau (2010), l'école inclusive

« se caractérise par la capacité d'innover, de se remettre en question et par l'utilisation d'une panoplie de stratégies qui ne visent pas à faire disparaître la

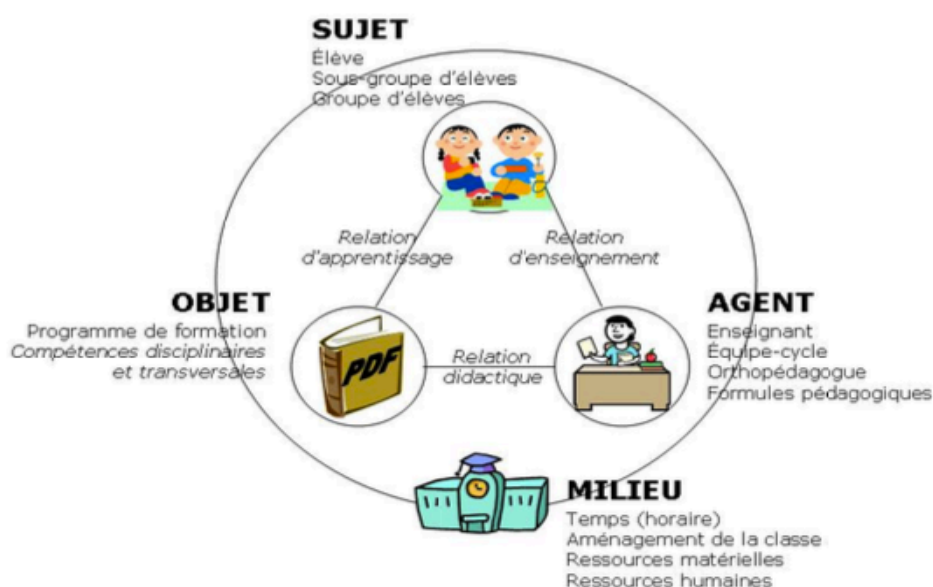
différence, mais bien à l'apprivoiser. Elle est dynamique et mise sur l'expertise de chacun de ses acteurs. L'école inclusive est tout le contraire d'une école statique où toutes les règles de fonctionnement, les rôles et les registres de réussite sont immuables. L'école inclusive est aussi l'antithèse d'une école où l'on tente de faire d'une personne ayant des défis particuliers une personne comme les autres. » (p.10)

1.2.3 Différenciation pédagogique

La façon dont un enseignant ajuste ses formules pédagogiques et l'environnement d'apprentissage joue un grand rôle dans la réussite scolaire de ses élèves. Pour cela, il fait appel à la différenciation pédagogique, car les besoins des élèves ne sont pas tous les mêmes. Cette différenciation est donc définie comme

« une action du pédagogue qui, sur la base d'une solide connaissance des préalables et caractéristiques d'un ou de plusieurs élèves (sujet), de formules pédagogiques et d'interventions diversifiées (agent), du programme de formation (objet) et de l'environnement d'apprentissage (milieu), tend à harmoniser ces différentes composantes d'une situation pédagogique ainsi que les relations entre elles, dans le but de favoriser l'apprentissage. » (Guay M-H, 2006, p.1)

Modèle de la situation pédagogique



2

² Guay, M.-H. (2006). *Pour tenir compte de chacun : la différenciation pédagogique*. Consulté le août 31, 2017, sur http://w3.uqo.ca/transition/carte/materiel/vp141_DifferenciationPed.pdf

1.2.3.1 Démarche systémique d'enseignement explicite

Il existe trois niveaux dans ce modèle de Bissonnette, Gauthier et Richard (2013) :

Niveau 3

Enseignement explicite, intensif, individualisé, offert temporairement par un enseignant spécialisé, généralement l'orthopédagogue, à l'extérieur de la classe régulière.

Niveau 2

Enseignement explicite offert en classe régulière prévoyant des occasions d'apprentissage supplémentaires et l'aide de l'orthopédagogue pour y parvenir.

Niveau 1

Enseignement explicite offert en classe régulière.

La lecture et l'écriture sont fondamentales pour la réussite scolaire. Alors, comment amener les élèves allophones vers l'acquisition de ces compétences ? Un enseignement systémique du vocabulaire est nécessaire. Les enfants primo-arrivants doivent aussi réussir à faire la différence entre le français quotidien ainsi que le français formel de l'école. Pour cela, les enseignants doivent s'assurer qu'ils saisissent le sens du langage utilisé dans les livres et manuels scolaires. Par exemple, les mots « facteur » et « puissance » prennent un autre sens en mathématiques. « Le développement des habiletés langagières chez les élèves allophones sera donc favorisé par un enseignement explicite du langage scolaire. » (Bissonnette, Gauthier et Richard, 2013, p.5). Ceci représente une stratégie pédagogique de premier niveau.

La mise en place d'une mesure régulière des progrès des élèves permettra de voir chez qui des interventions de second niveau seront nécessaires. Les différentes interventions seront, ici, explicites, intensives et ciblées en fonction des difficultés de chacun.

Finalement, des interventions de troisième niveau auront lieu lorsque les difficultés sont persistantes. Des orthopédagogues interviennent de manière individuelle et de façon explicite.

Selon Bissonnette, Gauthier et Richard (2013), « Ce modèle d'intervention en trois niveaux offre aux élèves allophones une différenciation des occasions d'enseignement-apprentissage

en fonction de leurs besoins et à partir d'un cadre d'enseignement explicite. » (p.6) Dès la maternelle, un système de contrôle régulier est mis en place afin de vérifier la progression des apprentissages. Ainsi, les enseignants pourront ajuster les interventions pour mieux répondre aux besoins de chacun.

1.2.3.2 Eléments de la différenciation

Selon Goupil (2007), Guillaume et Manil (2006), il existe différents éléments qu'on peut faire varier pour faire de la différenciation en classe. La première différenciation de processus concerne les stratégies :

- stratégies cognitives pour l'acquisition, l'emmagasinage, l'utilisation d'information
- stratégies métacognitives
- stratégies de gestion des ressources.

Ces stratégies peuvent également varier par la longueur de la tâche, le matériel didactique ainsi que par la différenciation sociale (seul, avec des pairs, en dyades, en groupes, avec les mêmes consignes, groupes prédéfinis, groupes aléatoires, groupes de niveaux, groupes homogènes, groupe de besoin, groupes hétérogènes.

La deuxième différenciation de processus est la variation des outils qui peuvent être obligatoires ou à disposition. Ils peuvent varier en fonction du produit, du sujet, du thème ou encore en fonction de l'environnement, du cadre de travail ou de l'organisation de l'espace (endroit précis, corridor, cour, autre lieu du collège, dans la vraie vie, magasins, etc.).

La troisième différenciation de processus est la variation du temps. Il peut être segmenté, massé, il peut être différent selon les enfants, allongé, raccourci, incontrôlé. Il diffère en fonction de la longueur de la tâche. Il peut également varier en fonction du produit, du sujet, du thème ou de l'environnement comme vu ci-dessus.

La quatrième différenciation de processus est la variation du thème abordé avec niveau de facilité ou difficulté tout en tenant compte des compétences personnelles des élèves.

La cinquième différenciation de processus est en fonction du degré de guidage. Il peut être fort, moyen, léger laissant place aux initiatives de l'apprenant, par ajustements progressifs au gré des observations de l'adulte soit au moment où il le voit, soit après coup.

La sixième différenciation de processus est une différenciation de formation, c'est-à-dire la forme qu'on va donner à la tâche.

La septième différenciation de processus est les devoirs.

Et la dernière est l'évaluation. Les cinq dernières différenciations mentionnées ci-dessus varient également en fonction du mode de présentation, du niveau de difficulté ainsi que de l'organisation du travail en classe. Elle peut être personnalisée par moments ou par semaines à travers des plans de travail différents ou non par les consignes, la quantité, le contenu et la forme. (Trachsel, 2016-2017)

1.2.4 Ressources

1.2.4.1 Classes d'accueil et soutien langagier

La classe d'accueil reçoit les élèves allophones à plein temps et a pour but l'acquisition du français. Voici un extrait du règlement cantonal neuchâtelois concernant l'organisation des classes d'accueil et du soutien langagier :

CLASSE D'ACCUEIL

Principes pour les années 5 à 11 :

La classe d'accueil est fréquentée par les élèves allophones des cycles 2 et 3. Elle est en principe organisée par cycle.

Le nombre minimum d'élèves requis pour le subventionnement d'une classe d'accueil est de 15. En dessous de ce nombre, les élèves sont intégrés dans les classes régulières et bénéficient de périodes de soutien langagier, tout comme les élèves de 1re à 4e années.

Le nombre de périodes pour les classes du cycle 2 est de 34, y compris l'encadrement maître et de 40 pour les classes du cycle 3, y compris l'encadrement maître.

SOUTIEN LANGAGIER

Principes pour les années 1 à 11 :

Le soutien langagier s'adresse aux élèves allophones là où il n'y a pas de classe d'accueil. Il est en principe organisé par cycle et par collège.

La direction du centre scolaire régional est responsable d'attribuer les ressources dans le cadre des critères définis.

Le nombre de périodes est attribué de la façon suivante :

*Cycle 1 : **2 périodes hebdomadaires** pour 1 à 4 élèves durant 20 semaines*

L'enseignant-e de soutien langagier privilégiera le développement du langage oral au sein de la classe.

*Cycle 2 : **2-4 périodes hebdomadaires** pour 1 à 4 élèves durant 20 semaines*

L'enseignant-e de soutien langagier prendra en compte non seulement le développement du langage oral, mais également du langage écrit.

*Cycle 3 : **1 à 2 période-s quotidiennes** par élève durant 10 semaines représentant 5 à 10 périodes hebdomadaires.*

Un enseignement intensif de la langue française tout en veillant à la progression dans les disciplines est à privilégier.

Dans les cycles 2 et 3, le travail en groupe doit être privilégié et cas échéant, articulé avec le soutien pédagogique.

Le renouvellement de la mesure demeure possible une seule fois. La direction est compétente pour évaluer la demande dûment motivée de l'enseignant-e et cas échéant, attribuer les ressources.

1.2.4.2 Ressources didactiques

EOLE

Les démarches d' « éveil aux langues » sont apparues d'abord en Grande-Bretagne dans les années 80. Son but était d'apporter une solution à trois problèmes constatés :

1. les difficultés d'intégration et la fréquence des échecs scolaires des élèves issus de la migration
2. les difficultés des élèves anglophones dans l'apprentissage de langues étrangères
3. leurs difficultés en anglais, attribués au niveau trop limités de leurs capacités métalinguagères (Jean-François de Pietro & Marinette Matthey, 2001, p.33)

C'est alors que Hawkins (1992) propose différentes activités qui permettent de mettre l'accent sur des capacités peu exercées habituellement (observation, analyse, comparaison). Les problèmes présentés dans ces activités sont regroupés sous 6 domaines : la communication (découvrir ce qui fait la spécificité, du langage humain...), la diversité et

l'évolution des langues, leur fonctionnement (réglés, fonctions), leurs usages (variétés sociales, géographiques...), le langage parlé et le langage écrit (ainsi que les différents systèmes d'écriture) et l'apprentissage des langues.

C'est par la suite qu'est apparu le projet EOLE (Éducation et ouverture aux langues à l'école). Ce moyen éducatif recense une multitude d'activités à mettre en pratique dans les classes de cycle un et cycle deux. Elles proposent une façon différente d'aborder le langage avec une empreinte de curiosité, d'ouverture et de vécu. Elles ont pour but de faire découvrir aux enfants les différentes langues parlées dans l'école et de les sensibiliser aux possibles différences dans la classe sans pour autant apprendre une langue en particulier. Ce moyen amène les élèves vers une ouverture à l'autre, à ce qui n'est pas familier ainsi que vers une meilleure compréhension de ce que la communication et le langage nous amènent. Cela permet également aux enfants d'accepter la différence.

Au cycle 1, les activités proposent des pictogrammes (moyen de communication universel), des histoires, des comptines et des chansons, car les élèves ne savent pas encore tous lire et écrire. Au cycle deux, celles-ci seront plus axées sur la comparaison du français avec d'autres langues.

Odyssea

Odyssea est un moyen qui s'adresse aux enseignant(e)s. Il a été publié par la Commission Romande des Moyens d'Enseignement (COROME) paru en 1994. Il « propose tout à la fois une réflexion sur les effets des migrations actuelles dans les institutions scolaires et sur les modifications des pratiques pédagogiques nécessaires pour poursuivre une politique de lutte contre les inégalités et l'échec scolaire. » (Christiane Perregaux, 1994, p.1) Kaléido est un inventaire sélectif composé de plus de 180 fiches qui recense des moyens d'enseignement à utiliser directement en classe. Celui-ci accompagne Odyssea et décrit des activités d'apprentissage du français comme langue seconde ainsi que des activités interculturelles. Odyssea entraîne les enseignants dans un va-et-vient entre les questions posées par la vie scolaire et une prise de distance qui a pour but de faciliter la réflexion sur l'intégration des élèves étrangers et sur l'approche interculturelle à l'école. En tant qu'enseignants, nous ne sommes pas à l'abri des représentations collectives peu favorables à l'égard des personnes étrangères. En effet, ces préjugés peuvent déprécier le regard que nous portons sur les enfants immigrés. Ce moyen nous permet de prendre du recul face à ces idées reçues pour

que l'accueil soit fait le plus sereinement possible.

Dans la première partie de cet ouvrage, nous trouvons dix thèmes communs aux différents chapitres qui posent des questions fréquentes : La Suisse et les migrations - La société suisse plurilingue et pluriculturelle - La notion d'étranger, sa pertinence dans l'école - La place de l'école dans une société multiculturelle - Le métier d'enseignant dans une société multiculturelle - Les turbulences migratoires - Interdépendance planétaire - L'école et la prévention du racisme - Ethno-centrisme, stéréotypes et préjugés - Accueils et approches interculturelles.

Dans la deuxième partie, une lecture linéaire n'est pas nécessaire. Nous pouvons nous référer à la question la plus urgente à traiter. Nous y trouvons une brève réponse aux questions « que pose la coexistence de communautés culturelles et sociales diverses dans l'espace scolaire. » (Christiane Perregaux, 1994, p.2) Pour chaque question, des témoignages d'enseignants ou d'élèves ou des illustrations accompagnent le texte. À la fin de chaque chapitre, l'ouvrage nous livre notamment des pistes de discussion ou d'activités pédagogiques.

Selon Christine Perregaux (1994),

« il est bien entendu que, pour être suivi d'effets, cet ouvrage ne peut être simplement distribué dans les écoles. Ces questions doivent prendre place dans les programmes de formation continue et initiale. Elles doivent également se retrouver dans toutes les matières enseignées et dans tous les programmes. Il s'agit de mettre progressivement en place, dans notre société multiculturelle, une véritable éducation au pluralisme à laquelle adhèrent aussi bien les autorités politiques que les autorités scolaires et les enseignants. » (p.2)

1.2.4.3 Autres ressources

Les moyens didactiques ou les moyens créés par les enseignants jouent un grand rôle dans le processus d'intégration d'élèves allophones, mais tout ce qui est mis en place, en dehors du travail fait en classe, est aussi primordial.

Dimension psychosociale

Pour favoriser l'intégration et la réussite scolaire, plusieurs dimensions sont à prendre en considération dans l'élaboration d'actions intégratrices, telles que les dimensions psychosociales en se mettant dans la peau de l'enfant et en comprenant les différents aspects qui vont conditionner son parcours scolaire. En effet, il est important de tenir compte du parcours de migration de l'enfant afin de comprendre leur situation (Nicolet & Rastoldo, 1997). Son intégration dépendra fortement de ce qu'il a vécu avant son arrivée en Suisse. Ce changement peut avoir des conséquences affectives et psychologiques. L'élève va devoir s'adapter au nouveau système scolaire ; organisation de l'école, exigences de chaque discipline, le volume de travail, les formes de pédagogie, les relations avec les enseignants et les camarades, etc. (Berset et al., 2003 ; Nicolet et Rastoldo 1997).

Un autre aspect primordial dans l'intégration de l'élève allophone est la famille. L'école se doit d'intégrer la famille au parcours d'éducation scolaire de leur enfant. Cependant, cette collaboration peut s'avérer compliquée dû à la langue, aux représentations, à la situation socio-économique, etc. C'est pourquoi l'école se doit de comprendre la réalité de certaines familles et les conséquences qu'elle peut avoir sur le parcours scolaire des enfants. (Durussel, Corbaz, Raimondi & Schaller, 2012).

L'estime de soi, la perception de l'école et la motivation sont des aspects ayant un impact considérable sur le parcours scolaire d'un élève. Le comportement de l'élève et la perception de la matière enseignée peuvent être influencés par la motivation. En revanche, celle-ci dépend de plusieurs facteurs ; les besoins actuels de l'individu, l'estime de soi et la projection dans l'avenir afin de donner sens à la situation actuelle (Deci & Ryan, 2000). C'est à l'école de donner la possibilité à l'élève d'origine étrangère de se construire un projet professionnel même étant dans un pays qui n'est pas son pays d'origine (Nicolet & Rastoldo, 1997).

Dimension culturelle

La culture a de grandes répercussions sur la construction de repères, l'identité ainsi que sur l'intégration dans son pays d'accueil. C'est pourquoi l'école doit œuvrer pour la reconnaissance de la culture d'origine et lutter contre le racisme et la discrimination sans stigmatiser l'enfant (Mottet & Bolzman, 2009).

Dimension linguistique

L'intégration sociale dépend fortement de l'apprentissage de la langue locale. En effet, l'apprentissage de cette langue est non seulement un critère d'intégration, mais aussi un outil de communication fondamental et contribue à la réussite scolaire (Gieruc, 2007). Elle transmet également tous les codes culturels relatifs à la langue. C'est pourquoi les élèves allophones apprennent la langue de manière cognitive (règles de grammaire, le vocabulaire et autres aspects langagiers), mais ils doivent aussi apprendre à décoder la langue culturellement ancrée.

Selon Durussel, Corbaz, Raimondi et Schaller (2012), nous pouvons constater une valorisation du plurilinguisme dans le système scolaire actuel qui semble essentielle. Cependant, il faut faire attention à ce que les langues ne soient pas toutes reconnues de la même manière.

Dimension pédagogique

La classe et les pratiques des enseignants sont des éléments à prendre en compte lors de l'intégration d'élèves allophones. En effet, le climat de la classe et les actions de l'enseignant ont une grande influence sur son bon déroulement. Face à l'hétérogénéité grandissante dans les classes, les enseignants sont confrontés à une approche de la diversité à laquelle ils ne sont pas toujours formés (Mottet et Bolzman, 2009).

L'enseignant est l'un des acteurs principaux lors de l'accueil des élèves primo-arrivants. C'est lui qui va les aider à fixer des règles de fonctionnement conformes aux règles de la culture d'accueil. Il est également l'intermédiaire direct entre l'école et la sphère familiale qui, comme vu précédemment, joue également un rôle primordial dans l'intégration.

1.3 Question de recherche et objectifs ou hypothèses de recherche

1.3.1 Identification de la question de recherche

Comme nous le voyons ci-dessous, les enseignants sont de plus en plus confrontés à ce phénomène de migration. Des élèves sont placés dans des classes spécialisées, mais aussi, très souvent, dans des classes régulières où un travail important doit être fourni non

seulement par la personne intégrée et leur enseignant, mais aussi par les élèves qui l'accueillent. Chacun doit respecter les différences de culture et vivre avec. De plus, les élèves primo-arrivants doivent se plier à la façon de vivre du pays qui l'intègre. En parallèle, il lui est demandé d'apprendre une nouvelle langue qui va lui permettre une intégration totale. L'enseignant joue un grand rôle dans l'apprentissage de cette dernière, car il devra adapter son enseignement en fonction des besoins des élèves allophones accueillis dans sa classe. Des stratégies devront être mises en place pour l'amener vers sa réussite. Par le biais de ce travail de mémoire, le but est de comprendre quels sont les moyens que les enseignants utilisent pour y parvenir au mieux.

Ma question de recherche est donc la suivante :

Quels sont les moyens mis en œuvre par les enseignants du cycle 1 et 2 afin d'intégrer des élèves allophones en classe régulière ?

1.3.2 Objectifs ou hypothèses de recherche

Hypothèse 1 :

Je formule l'hypothèse que les enseignants n'ont pas assez de moyens matériels mis à leur disposition afin d'intégrer les élèves allophones.

Hypothèse 2 :

Je formule l'hypothèse que la plupart du matériel est créé par les enseignants.

Hypothèse 3 :

Je formule l'hypothèse que les enseignants s'inspirent d'EOLE et d'Odyssea.

Hypothèse 4 :

Je formule l'hypothèse que les enseignants tirent profit de l'hétérogénéité culturelle et linguistique à l'arrivée d'un élève allophone lors de certaines leçons.

Hypothèse 5 :

Je formule l'hypothèse que l'accueil d'un élève allophone au cycle 2 demande plus de travail à l'enseignant.

Hypothèse 6 :

Je formule l'hypothèse que l'expérience des enseignants influence le travail de l'intégration.

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

Pour la réalisation de mon travail de mémoire, j'ai choisi la technique de recherche qualitative de type compréhensive. Pour récolter mes données, je vais mener des entretiens semi-directifs auprès d'enseignants. Voici les raisons qui m'ont poussée à faire ces choix.

2.1.1 Type de recherche

Il existe deux types de recherche : la recherche qualitative et la recherche quantitative.

Selon Bréchon (2011),

« les *enquêtes qualitatives* consistent à interroger un petit nombre de personnes, qui s'expriment longuement, par un entretien. Les entretiens peuvent parfois être centrés sur une meilleure connaissance de ce qui s'est passé dans une séquence de temps en recoupant les informations livrées par les différents protagonistes. Mais il s'agit aussi souvent de comprendre les motivations des individus, ce qui les fait vivre et agir. À partir des paroles recueillies, on peut élaborer des conclusions sur les modes de raisonnement et les logiques à l'œuvre dans différentes catégories de population. » (p.8)

Grâce à une longue discussion, les acteurs expliciteront leurs objectifs, justifieront les moyens employés, dériveront les contraintes et les obstacles rencontrés, etc. On comprendra ainsi les stratégies employées par ces derniers et les logiques de leur action collective.

« La démarche d'enquête qualitative correspond tout particulièrement à l'idéal de Weber (1992) qui privilégie une démarche de compréhension, consistant à découvrir le sens que les humains donnent aux choses, la signification qu'ils accordent à leurs actions. Les intentions des acteurs sociaux, individuels et collectifs, leurs motivations, contribuent à expliquer les événements et le devenir des sociétés. » (p.8)

Cependant, comme il y a un nombre limité de personnes, les chercheurs ne peuvent pas compter sur la représentativité de celles qu'on a interrogées.

Selon Bréchon (2011),

« les *enquêtes quantitatives* consistent toujours à faire répondre des individus à un questionnaire standardisé : les différentes modalités de réponse à chaque question sont prévues, de manière à pouvoir facilement analyser les réponses en totalisant les scores de chacune. L'enquête quantitative dénombre donc les comportements déclarés, les pratiques et les opinions des individus. » (p.9)

Dans peu de cas, une recherche quantitative peut être adressée à toutes les personnes d'une population. Elle portera sur un échantillonnage restreint et représentatif, à l'image de l'ensemble d'un groupe social ou d'une société. Une simplicité dans les questions est attendue pour pouvoir ainsi quantifier la pensée des individus, ce qui permettra ensuite une analyse très riche. Avec ce type d'enquête, « on recherche à expliquer une fréquence de comportement ou une opinion par les réponses à d'autres questions de la même enquête. » Cette démarche correspond à l'idéal de Durkheim (1895) : « Selon lui, il faut « traiter les faits sociaux comme des choses », comme des objets extérieurs, qu'on ne peut comprendre par les motivations des individus, puisque ceux-ci sont déterminés par leur environnement social. Pour Durkheim, un phénomène social s'explique par un autre phénomène social, par exemple le taux de suicide dépendrait de la force des normes sociales dans une société. Une enquête quantitative dénombre des opinions ou des comportements déclarés qui sont autant de phénomènes considérés comme des objets extérieurs, que l'on ne cherche pas à expliquer en demandant d'abord aux enquêtés le pourquoi de leurs réponses, mais en étudiant « objectivement » leurs relations statistiques avec d'autres réponses de la même enquête. Mais la démarche d'enquête quantitative peut aussi correspondre à l'épistémologie wébérienne de la compréhension explicative : l'analyse des chiffres permet de repérer les différentes logiques de représentations ou d'action, ainsi que d'explicitier le sens des pratiques des différents groupes interrogés. (Bréchon, 2011, pp.9-10)

Au vu des caractéristiques explicitées ci-dessus pour chaque type de recherche, mon choix se porte sur la recherche qualitative pour ce travail de mémoire. En effet, mon but consiste à faire parler longuement les interlocuteurs afin qu'ils puissent livrer de riches informations sur leur histoire, leur vécu, leur perception d'une histoire à laquelle ils ont été confrontés, leurs motivations, leurs hésitations, etc. Il s'agit donc de recueillir le point de vue *subjectif* des acteurs sociaux sur leur action, sur des événements auxquels ils ont participé. Cela me permettra de comprendre les stratégies et les raisonnements de chacun. L'entretien qualitatif est aussi choisi, car je ne pourrai pas construire un échantillon représentatif.

L'enquêteur ne devrait pas donner son avis sur les démarches adoptées par ses interlocuteurs. Il doit être empathique et faire preuve de bienveillance afin que les enquêtés puissent parler en toute confiance. Il faut leur montrer qu'on est réellement intéressé par leur discours. L'enquêteur ne doit donc pas donner son avis ni faire comprendre s'il approuve ou désapprouve les propos tenus par les interlocuteurs.

2.1.2 Type d'approche

Selon Dépelteau (2000), il existe trois types d'approches de recherche : l'approche inductive, déductive et hypothético-déductive.

Comme l'explique l'auteur, Dépelteau (2000), « l'induction est la démarche scientifique qui nous permet de connaître la réalité grâce à nos sens. [...] L'idée centrale de cette démarche scientifique consiste à induire des énoncés généraux (des vérités) à partir d'expériences particulières, rigoureuses et systématiques. » (p. 56) Ainsi donc, ce type d'approche part du particulier pour aboutir au général, en vue d'une généralisation.

On trouve le même processus chez Mouchot (1997, p.27) :

Observation → Induction → Lois, théories → Déduction → Explications → Prévisions

A l'inverse, l'approche déductive part d'une hypothèse émise par le chercheur quant à une possible relation entre différentes variables ; celui-ci se rend sur le terrain pour récolter les données de cas particuliers qui lui permettront ou non de vérifier ses hypothèses.

Pour finir, il existe l'approche hypothético-déductive. Premièrement, le chercheur se pose une question de recherche. Dans un deuxième temps, il émet des hypothèses. Ensuite, il récolte des données sur le terrain dans le but de vérifier ou d'infirmer ses hypothèses. La suite dépend des résultats. Si les hypothèses sont vérifiées, la recherche se termine. Au contraire, si les hypothèses sont infirmées, le chercheur abandonne ou modifie sa théorie et sa ou ses hypothèses en tenant compte des nouveaux faits.

Mon choix s'est porté sur l'approche hypothético-déductive. Tout d'abord, je me base sur la théorie lue dans des livres, des documents, sur internet, etc. à partir de laquelle je rédige mon cadre théorique et j'émet mes hypothèses qui me permettent de me poser une question de recherche³. Une fois que tout est établi, je me rends sur le terrain afin de récolter des données pour ainsi pouvoir confirmer ou non mes hypothèses.

2.1.3 Type de démarche

Selon Pourtois, Desmet et Lahaye (2001), il existe trois types de démarche : la démarche descriptive qui cherche à décrire un phénomène ; la démarche compréhensive qui cherche à comprendre le sens des phénomènes ; la démarche explicative qui cherche à mettre en évidence les causes qui expliquent le phénomène.

Selon Béchon (2011),

« la démarche d'enquête qualitative correspond tout particulièrement à l'idéal épistémologique de Weber (1922) qui privilégie une démarche de compréhension, consistant à découvrir le sens que les humains donnent aux choses, la signification qu'ils accordent à leurs actions. Les intentions des acteurs sociaux, individuels et collectifs, leurs motivations, contribuent à expliquer les événements et le devenir des sociétés. » (p.8)

En l'occurrence, la démarche compréhensive a tout son sens dans ma recherche puisqu'il s'agit pour moi de comprendre et de répertorier ce que les enseignants mettent en place pour accueillir les élèves allophones en classe régulière.

³ Quels sont les moyens mis en œuvre par les enseignants du cycle 1 et 2 afin d'accueillir les élèves allophones en classe régulière ?

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Récolte des données

D'après Aktouf (1987),

« on appelle interview (ou entretien ou encore entrevue) « un rapport oral en tête à tête, entre deux personnes dont l'une transmet à l'autre des informations sur un sujet prédéterminé ». C'est une discussion orientée, un « procédé d'investigation utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations en relation avec des objectifs fixés » (p.87).

On distingue trois principaux types d'entretien pour des recherches qualitatives : l'entretien directif, l'entretien non-directif et l'entretien semi-directif.

Selon Aktouf (1987), l'entretien directif est

« la forme d'interview où le degré de liberté est le plus réduit, c'est presque un questionnaire que l'on fait passer oralement. Toutes les questions sont prévues et non majoritairement improvisées au fil de la discussion [...] Le but visé avec ce type d'entretien est la vérification de points précis ou le recueil d'éléments d'information de détail ». (p.89)

L'entretien directif, appelé également dirigé, ne sied donc pas à ma recherche puisque les interviewés n'ont pas la possibilité de se sentir libres de partager des situations rencontrées et vécues de la manière qu'ils le souhaitent. En effet, l'inexistence de questions ouvertes les restreint énormément.

Dans l'entretien non-directif, il y a généralement un thème central qui est décomposé en quelques principaux sous-thèmes. Ils sont déterminés à l'avance et c'est en se basant sur ces derniers que l'on va faire parler l'interviewé. Selon Aktouf (1987),

« ce type d'interview est donc un peu plus structuré et le degré de liberté y est un peu plus réduit. On y recourt pour une recherche d'informations ou d'opinions de niveau assez général en vue, par exemple, de déterminer des bases d'hypothèses préétablies à vérifier plus systématiquement ». (p.88)

Dans les entretiens semi-directifs, il existe aussi une consigne générale. En plus de cela, une grille de thèmes est prévue d'avance. Ces thèmes sont ceux que l'enquêteur veut aborder tout au long de l'entretien. Suite à la consigne, le déroulement peut être d'abord identique à la situation de l'entretien non-directif. Ensuite, si certains des thèmes choisis par l'enquêteur n'ont pas été spontanément abordés, l'enquêteur les impulse dans l'ordre qu'il souhaite, en essayant de les lier à des éléments discutés antérieurement.

« C'est certainement la méthodologie aujourd'hui la plus pratiquée. Elle a l'avantage de permettre à l'enquêteur d'approfondir son discours, mais aussi, sur la base d'une grille d'entretien commune, d'autoriser une comparaison de l'ensemble des discours produits. Avec des entretiens semi-directifs, les contenus sont moins éclatés qu'avec des entretiens non-directifs stricts. Il arrive d'ailleurs assez souvent que des recherches évoluent d'une intention non-directive complète à une pratique de la semi-directivité, du fait d'une volonté de comparaison systématique des discours. » (Bréchon, 2011, p.24)

Mes types d'entretiens seront semi-directifs. Le but est, certes de faire parler librement les interlocuteurs, mais aussi qu'ils abordent quelques thèmes mentionnés dans ma problématique. J'aimerais qu'ils s'expriment surtout sur les moyens qu'ils utilisent en classe.

Dans le but de pouvoir réaliser ces interviews, j'ai élaboré une grille d'entretien que vous trouverez dans les annexes.

Selon Blanchet et Gotman (2007), le guide d'entretien comprend à la fois l'ensemble des thèmes prédéfinis ainsi que les stratégies d'intervention de l'interviewer visant à maximiser l'information obtenue sur chaque thème. « C'est un premier travail de traduction des hypothèses de recherche en indicateurs concrets et de reformulation des questions de recherche (pour soi) en questions d'enquête (pour les interviewés) ». (p.58) Pour résumer, pour monter un guide d'entretien, il est donc nécessaire de définir préalablement les thèmes principaux de sa problématique puis d'élaborer des questions ouvertes. A la fin de l'entretien, on posera à l'interviewé des questions sociodémographiques (âge, profession, diplôme, lieu de résidence, etc.). Ainsi donc, la stratégie classique d'un entretien consiste à laisser l'individu s'exprimer librement à partir de questions ouvertes puis, dans un deuxième temps, à effectuer des relances à partir des thèmes de la grille dans le but de les approfondir. Dans un troisième temps, on abordera les thèmes qui n'ont pas encore été traités et qui sont mentionnés dans la grille.

Comme mentionné ci-dessus, l'interviewé utilisera les relances et les reformulations lors de ses entretiens. Selon Bréchon (2011), « les relances visent à encourager en confirmant la disposition à l'écoute des protagonistes ». (p.58) Les relances doivent être gérées avec précaution. Si elles sont utilisées trop vite ou trop tôt, on risque de perturber l'enquête. Elles sont à utiliser lorsqu'on a l'impression que l'interviewé a épuisé son sujet. Il ne faut pas hésiter à varier les types de relances et l'intonation dans la voix pour nuancer leur sens. Les moments de blanc sont quelque chose de normal. L'interlocuteur a besoin de temps pour réfléchir et formuler ses propos. Certains silences marquent des moments de pause ou de transition. Selon Blanchet et Gotman (2007), il existe plusieurs types de relances :

- l'interrogation référentielle : précise certains aspects d'un thème
- l'interrogation modale : précise la position personnelle de l'enquête
- la relance en écho : répète un mot ou une expression utilisés par l'enquête
- la relance en miroir : répète un mot ou une expression de l'enquête en marquant explicitement sa position personnelle
- la relance d'explication : appelle l'enquête à compléter son propos
- la relance d'interprétation : appelle l'enquête à compléter son propos, mais en développant davantage son point de vue

Il peut arriver que l'interviewé s'éloigne du sujet ; dans ce cas, je me permettrai de le recentrer en recourant à la reformulation qui consiste à exprimer avec d'autres mots ce qui a été dit par l'interviewé. Ainsi, il se sentira compris et encouragé à s'exprimer et pourra clarifier son point de vue et l'approfondir. Le ton utilisé par le chercheur qui pose des questions doit être neutre afin de ne pas influencer l'interviewé. Dès lors, je serai attentive à mon élocution et veillerai à ne pas induire de réponses.

Dans le but de ne pas perdre une multitude d'informations, j'enregistrerai chacun des entretiens. Pour cela, je demanderai au préalable l'accord des enseignants en précisant que ces enregistrements resteront confidentiels et anonymes, et utilisés uniquement dans le cadre de ma recherche. Ce recueil de données sera ensuite retranscrit. Durant l'entretien, je prendrai également quelques notes sur ma grille, afin d'identifier les questions qui n'ont pas encore été spontanément traitées par l'interviewé et qui me restent donc à poser. Je veillerai à ce que l'entretien ne dure pas plus d'une trentaine de minutes, le temps préalablement annoncé à toutes les personnes ayant accepté cette entrevue.

2.2.2 Procédure et protocole de recherche

Le premier contact se fera par *accès direct*. « On nomme accès direct le fait que l'enquêteur joigne l'enquêté sans passer par l'intermédiaire d'une autre personne. » (Bréchon, 2011, p.35). Je prendrai contact avec les enseignants par mail ou par téléphone. Vous trouverez ma demande à l'annexe I.

Lors de réponses positives, je demanderai à l'enseignant(e) de choisir où est-ce qu'il souhaite mener cet entretien. En effet, il est important que les personnes interviewées se sentent à l'aise et en confiance. C'est pour cela que je les laisserai choisir l'endroit idéal pour eux. Ils pourront également choisir le jour qui leur convient le mieux.

2.2.3 Echantillonnage

Selon Luc Van Campenhoudt et Raymond Quivy (2011), il existe trois catégories de personnes qui peuvent être des interlocuteurs utiles :

1. La totalité de la population
2. Un échantillon représentatif de la population
3. Les composantes non strictement représentatives, mais caractéristiques de la population

Pour ce travail, je vais choisir les personnes de la deuxième catégorie. En effet, cet échantillon se portera sur 5 enseignants de différentes classes, car leur activité professionnelle les met en situation directe avec ma question de recherche. L'expérience dans le domaine de l'enquête m'importera peu, car je ne pense pas qu'en étant plus expérimenté nos moyens seront meilleurs. Le choix du cycle dépendra du nombre de réponses positives. Si les réponses positives sont nombreuses, je choisirai d'interviewer des enseignants du cycle 1, car c'est dans ce cycle que je souhaiterai travailler plus tard. À l'inverse, si je n'obtiens pas assez de réponses positives, j'interviewerai des enseignants des deux cycles et j'effectuerai une comparaison entre ces derniers lors de l'analyse.

Tableau des personnes interviewées :

Prénom	Genre	Expérience	Degrés HarmoS	Lieu
Enseignante B.	F	25 ans	3-4H	Neuchâtel
Enseignante K.	F	22 ans	1-2H	CDF
Enseignante G.	F	23 ans	3-4H	CDF
Enseignant B.	M	20 ans	7-8H	Neuchâtel
Enseignante T.	F	3 ans	7-8H	Coffrane

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1 Transcription

« Retranscrire consiste à mettre par écrit l'ensemble des propos de l'enquêteur et de l'enquêté, en suivant le cours de l'entretien, tout en respectant exactement le contenu des interventions de chacun et en mentionnant les éléments de contexte indispensables à la compréhension de l'interaction (silence, hésitations, interruptions rires, etc.). On parle de retranscription « intégrale » dès lors que toute la séquence de l'entretien est retranscrite sans omission de passages. La qualité de la retranscription conditionne la qualité de l'analyse. » (Bréchon, 2011, p.66).

Selon Campenhoudt et Quivy (2011), « la retranscription intégrale permet aussi d'éviter d'écarter trop vite de l'analyse des parties de l'entretien qui seraient jugées a priori inintéressantes, ce qui pourrait révéler inexact au fil de l'analyse. » (p.199). La retranscription est une étape essentielle avant de passer à l'étape des analyses. Un autre point capital est le respect de l'anonymat et de la confidentialité de l'enquêté. Il ne faut pas y faire figurer des informations le concernant. Pour cela, un changement de prénom, de nom, des lieux est nécessaire. J'utiliserai la première lettre de leur prénom d'emprunt.

2.3.2 Traitement des données

Il faudra, premièrement, transcrire les entretiens. Ensuite, j'effectuerai plusieurs relectures pour identifier les informations utiles à mon travail de recherche. À l'aide de couleurs, je grouperai sous différents items/axes d'analyse, les données recueillies pour être à même de répondre aux questions que je me suis posées dans ma problématique. Pour finir, j'organiserai mes réponses en les regroupant par thèmes pour créer des liens et parvenir à une analyse claire et structurée. Ci-dessous, les différentes couleurs pour les différents thèmes :

Moyens/ressources à disposition des enseignants BEJUNE

Moyens/ressources utilisés par l'enseignant(e)

Moyens/ressources non-matériels

Adaptations

- Envisagées comme possibles, mais pas réalisées
- Envisagées comme possibles et réalisées
- Au niveau de l'organisation
- Au niveau du programme ...
- Au niveau du matériel
- Au niveau de...etc.

Profit de la présence d'un élève allophone

Contexte socioculturel

Contexte sociodémographique

2.3.3 Méthodes et analyse

L'analyse qui sera retenue dans ce travail sera donc l'analyse de contenu. Selon René L'écuyer, cité par Dépelteau (2000), l'analyse de contenu est « une méthode de classification ou de codification dans diverses catégories des éléments du document analysé pour en faire ressortir les différentes caractéristiques en vue d'en mieux comprendre le sens exact et précis ». (p.295) C'est un ensemble de techniques permettant de passer des données à la connaissance. Elle vise à découvrir d'une manière plus rigoureuse et objective la

signification d'un message. Ce travail méticuleux est fait avec chaque entretien mené au préalable et a pour objectif la comparaison des entretiens entre eux.

Pour ce faire, j'imprimerai les données récoltées et je relèverai les informations qui concernent les différents thèmes mentionnés précédemment avec les couleurs qui leur ont été attribuées (cf. chapitre 2.3.2 Traitement de données). Grâce à cette façon de faire, j'aurai un apport visuel des informations qui m'intéressent pour chacun de ces thèmes. Après cela, je présenterai les résultats puis je les analyserai et interpréterai. Suite à cette première analyse, j'apporterai un regard différent en revenant sur les propos des enseignants tout en faisant un lien avec d'autres aspects théoriques.

Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats

Comme mentionné dans la méthodologie, les entretiens ont été menés avec cinq enseignants des deux cycles afin de répondre au mieux à ma question de recherche qui porte sur les moyens mis en œuvre par les enseignants lors de l'accueil d'élèves allophones. Ces derniers étaient de types semi-directifs, car, ainsi, les personnes interviewées avaient la possibilité de partager des événements vécus de manière libre tout en suivant les thèmes de mon guide d'entretien. J'ai interviewé une enseignante de 1-2H, deux enseignantes de 3-4H et deux enseignants de 7-8H. Les entretiens ont eu lieu dans trois cercles scolaires différents ; EOCF à La Chaux-de-Fonds, CSVR à Coffrane et EORÉN à Neuchâtel. Voici, ci-dessous, les questions posées lors de mes entretiens ainsi que l'analyse de chacune d'entre elles en séparant, la plupart du temps, les réponses du cycle 1 et du cycle 2, voire les réponses des différents degrés scolaires.

Moyens et ressources des enseignants

1. *Des moyens / ressources des enseignants HEP-BEJUNE ont-ils été mis à votre disposition afin d'intégrer les élèves allophones ? Si oui, lesquels ? Si non, comment avez-vous fait pour y remédier ?*
2. *Avez-vous dû créer ou vous procurer du matériel supplémentaire ?*

Quatre enseignants ont répondu qu'à leur connaissance aucun moyen n'avait été mis à leur disposition afin d'intégrer les élèves allophones. En effet, ils devaient se débrouiller seuls et bricoler dans leur coin. Une enseignante a dit que des moyens étaient proposés dans les listes du matériel à commander. Elle faisait référence à EOLE, mais elle ne le commandait pas.

Pour remédier à ce manque, les enseignantes du cycle 1 n'ont pas dû créer beaucoup de matériel supplémentaire, car les élèves de cet âge-là apprennent énormément par mimétisme ainsi que grâce aux images qui ont, parfois, été créées par les institutrices ou prises dans certains jeux. Elles relèvent le fait que c'est une façon d'apprendre la langue qui marche très bien, car les enfants font comme les autres et sont obligés d'être en interactions avec tous lors de jeux, de regroupements, d'ateliers, etc. Elles parlent aussi des périodes de soutien langagier auxquelles les enfants peuvent être inscrits pour 2 à 4 périodes par semaine. C'est surtout lors du soutien que les élèves vont apprendre les sons, par exemple, qui peuvent être très différents de leur langue maternelle. Ici, ils peuvent être en contact

avec d'autres enfants dans la même situation et créer de nouveaux liens. En mathématiques, ils font, en général, le même travail que les autres. Une enseignante de 3-4H dit qu'elle s'en sert pour associer des calculs à des images, puis à des mots. Cette enseignante déclare également que la difficulté de l'intégration varie en fonction du moment où ils arrivent dans la classe. En effet, s'ils arrivent en début de 3^e, cela se révèle être plus facile, car ils en sont presque tous au même niveau. Ils apprennent les sons, la lecture, l'écriture, etc. En revanche, s'ils arrivent au cours de la 4^e, la difficulté augmente, car les enfants sont en plein apprentissage de la conjugaison ainsi que des dictées. Dans ce cas, l'enseignante leur apprend, premièrement, les verbes en -er et évolue au fur et à mesure. Elle fait également un programme à part pour l'élève en question. L'enseignante de 1-2 affirme qu'à cet âge-là, les enfants apprennent très rapidement. Généralement, aux vacances d'octobre, ils commencent à comprendre puis, aux vacances de Noël, ils comprennent et arrivent bien à se faire comprendre. La forte interaction avec les autres enfants facilite beaucoup les apprentissages.

Contrairement aux enseignantes du cycle 1, ceux du cycle 2 ont dû créer beaucoup de matériel, car tout était à rattraper. Ils commençaient par les sons pour les amener vers la lecture et le vocabulaire. Tout le matériel qu'ils avaient était du matériel emprunté à des collègues ou du matériel acheté ou trouvé sur internet. Une enseignante parle de moyens français faits pour l'apprentissage du français comme langue seconde ainsi que d'exercices trouvés sur internet pour travailler l'écoute. Ils parlent également du soutien langagier dont les élèves bénéficient 4 périodes par semaine. Cette même enseignante utilise les ateliers au quotidien dans sa classe. Elle a donc intégré l'élève en question par ce biais-là, car cela demande de la collaboration et de la communication. Le deuxième enseignant parle d'une classe d'accueil qui a été ouverte et où il a pu placer une élève allophone qui avait beaucoup de difficultés.

Suite à l'analyse de cette première question, je remarque que l'accueil d'un élève allophone demande beaucoup plus de travail aux enseignants s'il arrive au cycle 2 qu'au cycle 1. En effet, au cycle 1, les enfants sont plus souvent en interactions et jouent beaucoup ensemble. Cela facilite les apprentissages, car ils se voient obligés de communiquer avec les autres. En 3-4H, l'arrivée d'un nouvel élève est souvent facilitée par l'environnement d'élèves de même niveau. Ces élèves sont en plein dans l'apprentissage des sons et de la lecture ce qui permet de l'intégrer complètement au groupe. En revanche, au cycle 2 où les horaires sont plus cloisonnés et le travail plus individuel, cela se révèle être plus difficile. Les élèves sont

déjà très avancés dans leur programme et ont un niveau que l'élève allophone n'arrivera probablement pas à atteindre jusqu'à la fin du cycle.

Les cours de soutien langagier sont donc les seules ressources qui font l'unanimité dans les entretiens menés. En effet, chaque élève intégré a droit à ces périodes avec des enseignantes qui disposent de plus de matériel et de pratique. Comme vu dans la problématique, au cycle 1, le développement du langage oral au sein de la classe sera privilégié. Au cycle 2, on ajoutera le développement du langage écrit. Ces cours permettent aussi aux enfants allophones d'être en contact avec d'autres élèves qui ne parlent pas la langue. Il existe donc une collaboration entre l'enseignante titulaire de la classe et l'enseignante de soutien langagier.

J'ai pu constater qu'à l'exception d'une enseignante, aucun ne m'a parlé des moyens proposés dans la liste de matériel à commander « ÉOLE » et « Odyssea ». Néanmoins, bien qu'elle ait mentionné cette ressource, elle ne l'utilise pas. J'en conclus donc qu'ils ne le considèrent pas comme un moyen utilisé en présence d'un élève allophone. Effectivement, le projet ÉOLE n'est qu'une façon de permettre aux élèves de découvrir et se familiariser avec les différentes langues qu'il y a dans la classe. Il les amène à s'ouvrir à l'autre et d'accepter la différence. Ce moyen n'est donc pas exclusivement utilisé en présence d'un enfant allophone. Il en va de même pour Odyssea qui est un moyen dédié aux enseignants, qui leur propose une réflexion sur les effets de la migration ainsi que sur les pratiques pédagogiques nécessaires pour éviter les inégalités et les échecs scolaires. Cependant, aucun des enseignants interviewés ne l'utilise.

Moyens non-matériels

3. Avez-vous mis en place des moyens, outre que ceux mentionnés précédemment, pour faciliter l'intégration des élèves allophones ?

Les cinq enseignants mentionnent le fait que la collaboration et l'interaction avec les autres élèves sont les moyens les plus efficaces afin que l'élève allophone baigne dans la langue et s'en imprègne. Certes, cela n'est pas facile au début, car l'enfant ne parle pas du tout le français, mais cela vient progressivement à force de travailler de cette façon-là. Ils mentionnent également le fait qu'ils responsabilisent un ou plusieurs élèves ayant de la facilité et leur demandent de « parrainer » l'élève primo-arrivant, c'est-à-dire, l'aider lorsqu'il

a de la peine à avancer dans un travail, lui montrer et expliquer les règles et les périmètres de l'école, s'occuper et jouer avec lui à la récréation, etc. Une enseignante parle du fait qu'elle place également l'élève allophone à côté d'un élève ayant de la facilité. Les enseignants procèdent de cette façon pour que l'élève se sente intégré et bien dans sa classe, car, ainsi, il sera plus apte à apprendre et aura envie d'aller plus loin. Une autre enseignante parle aussi de la collaboration avec la famille, car elle avait la chance de parler la même langue qu'eux. En effet, elle a aidé la maman à trouver une église orthodoxe ainsi qu'une association pour des femmes migrantes où elle a pu bénéficier de cours de langue. Elle a également trouvé un club de football où inscrire le garçon intégré dans sa classe.

S'ils savent la parler, les enseignants utilisent la langue maternelle des enfants afin de faciliter cette intégration et également les apprentissages. Ils l'utilisent fréquemment au début, puis s'en détachent petit à petit. De cette façon, l'élève comprend parfaitement le fonctionnement de l'école et se sent en confiance, car il est compris. Cela aide également lors des apprentissages, car les enseignants peuvent tout expliquer dans leur langue pour une compréhension optimale. Lorsque ce n'est pas le cas et qu'ils n'ont aucune langue en commun, une enseignante du cycle 2 a également parlé de faire recours à un interprète pour au moins expliquer à l'enfant et aux parents le fonctionnement de l'école et les règles à respecter pour qu'ils puissent prendre leurs repères. Elle y fait recours également lorsqu'il y a des informations importantes à donner aux parents, ou lors des réunions.

Après l'analyse, je m'aperçois que tous les enseignants mettent en valeur l'importance de la collaboration et de l'interaction entre les élèves. En effet, tous disent que c'est ainsi qu'il se sentira intégré et qu'il apprendra de manière idéale. Comme mentionné dans la théorie, le climat de classe et les actions de l'enseignant ont une forte influence sur le bon déroulement dans l'intégration de l'enfant. C'est souvent par le biais d'activités collectives que les enfants créent des liens.

Je constate également qu'une seule enseignante a parlé de la collaboration avec les parents. L'école a la responsabilité d'intégrer au mieux les parents des élèves, allophones ou non, à leur parcours scolaire, car la sphère familiale a un impact colossal sur leur développement. Toutefois, il n'est pas évident pour tous de prendre contact avec les parents, car il se peut que ceux-ci ne parlent pas notre langue. C'est pourquoi des interprètes sont à disposition.

Différenciation

4. De quelle façon avez-vous adapté le travail de votre/vos élève(s) allophone(s) ?

L'enseignante de 1-2H dit qu'il faut adapter tout ce qui est langagier, c'est-à-dire que les élèves allophones ne font pas les chants, les poésies, les dictées à l'adulte, etc. Ce n'est qu'une question de quelques mois, c'est pourquoi elle les supprime et, plus tard, lorsqu'ils seront plus à l'aise avec la langue, ils pourront rattraper ce travail. En revanche, elle demande plutôt aux élèves allophones de dessiner un mot qu'elle leur dit afin de voir s'ils ont intégré certains mots travaillés. Une des enseignantes de 3-4H affirme qu'elle diminue toujours leur travail et que les devoirs ne sont pas les mêmes. Elle en fait spécifiquement pour l'élève en question. En classe comme pour les devoirs, elle travaille le vocabulaire en utilisant des images qu'elle associe à des mots. Elle a pour objectif que l'enfant les dise, les lise puis qu'il les écrive. Elle fait également des fiches en parallèle pour travailler ce vocabulaire. Lorsqu'elle donne de l'écriture ou des mathématiques aux autres élèves, elle tient à ce que l'élève intégré fasse le même travail. L'autre enseignante de 3-4H dit qu'au contraire, elle essaye que l'enfant fasse comme les autres, surtout s'il arrive en début de 3^e. C'est seulement lorsqu'elle voit qu'il a de la peine à avancer qu'elle réduit ou adapte son travail. Si l'enfant arrive en 4^e année, lors de l'apprentissage de la conjugaison, elle adapterait en revenant sur du travail de 3^e année. Elle ajoute également qu'à un certain moment, elle ne peut plus adapter le travail demandé et que le mieux pour eux est de refaire une année. C'était le cas d'un élève qu'elle a eu qui ne faisait aucun progrès, même après plusieurs mois passés dans la classe. Pour ce qui est des devoirs, elle donne les mêmes en mathématiques et, pour le français, elle les adapte en fonction de l'enfant. Elle propose également le foyer de l'écolier où les élèves peuvent faire les devoirs surveillés et bénéficient de l'aide des personnes qui y travaillent.

Les deux enseignants du cycle 2 ont créé un programme personnalisé pour les élèves primo-arrivants qui leur permettait de travailler le vocabulaire basique (jours de la semaine, mois, objets de la classe, etc.) pendant que les camarades faisaient leur programme à eux. Pour ce qui était des mathématiques, les élèves allophones réussissaient généralement à suivre. Lorsque les enseignants parlaient la langue maternelle de l'enfant, ils l'employaient pour leur expliquer ce qui était fait. Une enseignante a précisé que, si elle en avait l'occasion, elle utilisait la langue maternelle de l'enfant, mais essayait de s'en détacher le plus vite possible. Le but était qu'il se sente le plus à l'aise possible et qu'il puisse travailler et participer, par exemple en géographie, en histoire ou en sciences, tout en prenant

l'habitude de parler le français petit à petit. Elle a également ajouté que l'enfant répondait aux questions sur fiches en italien et qu'elle le corrigeait en italien. Les évaluations étaient aussi faites dans cette langue dans un premier temps. Pour ces branches-là, l'élève allophone suivait les mêmes leçons que les autres. En revanche, il était dispensé d'allemand dans le but de ne pas le surcharger. Il profitait de ces périodes pour travailler en classe avec l'enseignante. En ce qui concerne les devoirs, en mathématiques, ils étaient les mêmes que pour les autres élèves. Pour le français, les élèves avaient des devoirs personnalisés.

Tous les enseignants emploient la différenciation en classe, mais plus particulièrement lorsqu'un élève allophone est intégré dans leur classe. Effectivement, cela demande un travail particulier à l'enseignant, principalement au cycle 2 où ils doivent travailler toutes les bases. Premièrement, ils doivent travailler les sons pour les amener vers la lecture et l'apprentissage du vocabulaire de la langue française. Cela demande un effort considérable, car c'est totalement à l'opposé de ce qui est fait dans ces degrés. En revanche, lorsqu'un élève arrive au cycle 1, la différenciation faite par les enseignantes ne semble pas être si conséquente. Elles adaptent ce qui est langagier en fonction de l'année de l'accueil de l'élève. Dans tous les degrés, le français est, évidemment, la branche qui demande le plus d'adaptation. Pour le reste, les élèves arrivent généralement à suivre. Pour rappel, la différenciation est définie comme « une action du pédagogue qui, sur la base d'une solide connaissance des préalables et caractéristiques d'un ou de plusieurs élèves (sujet), de formules pédagogiques et d'interventions diversifiées (agent), du programme de formation (objet) et de l'environnement d'apprentissage (milieu), tend à harmoniser ces différentes composantes d'une situation pédagogique ainsi que les relations entre elles, dans le but de favoriser l'apprentissage. » (Guay M-H, 2006, p.1). C'est ce qu'on peut constater ici avec le travail fait par les enseignants pour adapter le travail en fonction des besoins des élèves afin de tenter de les amener tous vers les mêmes objectifs.

Comme mentionné dans la problématique, il existe différents éléments de différenciations. Voici ceux que les enseignants utilisent pour les élèves allophones ; Le premier employé par les interviewés est la différenciation des stratégies qui varient par la longueur de la tâche, le matériel didactique ainsi que par la différenciation social (seul, avec des pairs, en dyades, etc.). Ils utilisent également la différenciation des outils qui varient en fonction du sujet qui est, ici, l'élève allophone. Puis, la différenciation du temps est aussi employée. En effet, pour certains exercices ou ateliers, les enfants primo-arrivants bénéficieront de plus de temps. Il y a également une variation du thème, car ils en ont un spécifiquement pour eux ainsi qu'une

variation dans le degré de guidage. L'enseignant va fortement guider l'élève dès son arrivée puis, peu à peu, elle va l'amener à son autonomie en laissant place à ses initiatives. Il existe aussi une différenciation dans les devoirs chez tous les professeurs.

Hétérogénéité

5. Avez-vous tiré profit de l'hétérogénéité culturelle et/ou linguistique dans votre classe ?

Les enseignantes du cycle 1 disent avoir tiré profit de cette hétérogénéité dans la classe que ce soit par les élèves allophones ou par des élèves bilingues. Toutes poussent les enfants à chanter « Joyeux anniversaire » en plusieurs langues et elles profitent également des spécialités culinaires qu'amènent les parents. Elles parlent toutes des livres de langues étrangères qu'elles lisent ou essaient de lire elles-mêmes ou alors, elles invitent un parent à venir le faire dans le but de mettre les autres enfants dans la peau de celui qui ne comprend pas. Ce sont des échanges instructifs où les élèves peuvent aussi apprendre quelques mots grâce aux livres lus. Elles profitent de présenter le pays et valoriser la langue lors d'une leçon de géographie par exemple. Une d'entre elles utilise aussi des jeux à l'ordinateur où les enfants peuvent écouter plusieurs langues. Une autre dit qu'elle parle également de culture. Elle les compare, par exemple, lors de la fête de Noël et explique qu'elle n'est pas fêtée partout de la même façon et que, dans certaines cultures, les traditions sont différentes. Il y a aussi des chants appris en plusieurs langues.

Tirer profit de l'hétérogénéité culturelle et/ou linguistique semble être difficile au cycle 2. Les enseignants ont tous deux parlé d'où venait l'élève en montrant sur une carte son pays. Il est arrivé qu'un parent amène une spécialité culinaire, mais ils ne sont jamais allés plus loin et cela était fait dans le cadre d'une leçon de géographie. Ils ont justifié cela par le fait qu'ils ont un programme à suivre et que l'horaire est plus cloisonné qu'en petits degrés.

Par ces témoignages, je constate qu'aborder la culture et la langue au deuxième cycle n'est pas évident. Ce ne semble pas être par manque d'intérêt, mais plutôt par manque de temps, car ils ont un horaire et un programme cloisonné. C'est pourquoi ils essaient de valoriser au mieux l'origine de l'enfant et d'en parler lorsqu'ils ont un moment. Au contraire, les enseignantes du cycle 1 ont donné beaucoup plus d'exemples d'activités menées dans leur classe et une d'entre elles a même abordé la culture du pays de l'enfant lors des fêtes de

Noël. Elle a pu la comparer à la nôtre et l'expliquer au reste de la classe. La culture a un grand rôle dans la construction de l'identité de l'enfant. Dans le cadre de l'intégration scolaire, il est demandé à l'enfant de s'insérer dans cette nouvelle culture. Néanmoins, une certaine reconnaissance de la part du pays d'accueil est demandée ; l'institution doit révoquer le racisme et la discrimination en oeuvrant pour la reconnaissance de la culture d'origine de l'élève. C'est-à-dire qu'il faut sensibiliser les autres enfants à la différence de culture et à l'acceptation de cette hétérogénéité dans la classe en prenant garde de ne pas stigmatiser l'enfant. En effet, l'école est un lieu où les différences de culture coexistent.

Contexte socioculturel

6. *Combien d'élèves allophones y a/avait-il dans votre classe ?*

Quelle était leur langue maternelle ?

Aucun enseignant n'a accueilli plusieurs élèves allophones à la fois. Ils n'en ont reçu qu'un à la fois à l'exception de l'enseignante de 1-2H qui en a accueilli 5 la même année.

Les différentes langues dont ont parlé les enseignants étaient l'ukrainien, l'arabe, le chinois, le portugais, le turc, le sri lankais, le roumain, le tunisien, l'anglais et l'italien.

Je remarque, ici, que le nombre d'élèves allophones au cycle 1 est plus conséquent qu'au cycle 2. Le nombre de personnes interviewées ne permet pas d'en faire une généralité, cependant c'est ce qui est ressorti lors de plusieurs interviews. Les enseignants ont affirmé que le taux d'élèves primo-arrivants était plus élevé dans les premières années, car les enfants nécessitant une scolarisation dans les degrés 5-6-7-8 étaient placés dans des classes d'accueil. Cela n'est pas toujours possible, car elles sont organisées par cycle et un minimum de 15 élèves est requis pour le subventionnement d'une classe. De ce fait, lorsque le nombre d'enfants minimum n'est pas atteint, les élèves primo-arrivants complètent la classe, ce qui explique la présence d'élèves allophones au cycle 2. Je constate également une grande diversité dans la provenance des enfants.

Contexte sociodémographique

7. Depuis combien d'années enseignez-vous ?

En quelle année enseignez/enseigniez-vous lors de l'accueil de cet/ces élève(s) allophone(s) ?

Quatre enseignants enseignent depuis une vingtaine d'années et la dernière enseigne depuis 2 ans et demi, mais était enseignante d'italien avant de faire la HEP- BEJUNE. En effet, je ne cherchais pas à interviewer que des enseignants avec beaucoup d'expérience, car, pour moi, cela n'a pas d'influence dans ce genre de situation.

L'enseignante de 1-2 a toujours travaillé avec ces degrés-là. Une des enseignantes de 3-4 a également toujours enseigné dans ces degrés-là, par contre, la deuxième a travaillé en 1-2 puis en 3-4. L'accueil s'est donc fait sur différentes années scolaires. Les deux enseignants du cycle 2 ont toujours enseigné dans ce cycle, mais un d'entre eux a travaillé avec des 6-7-8.

Suite à cette première analyse, je souhaite avoir un regard différent en apportant des aspects théoriques qui n'ont pas encore été traités, tel que les 4 modèles de scolarisation de Gremion et Paratte. Celui que les enseignantes préconisent particulièrement est l'assimilation où les enfants présentant des particularités propres à eux doivent faire comme les autres. En effet, elles mentionnent toutes le fait que les élèves apprennent beaucoup par mimétisme, principalement en 1-2H. En 3-4H, cela va dépendre de la période dans laquelle l'élève allophone arrive ; si c'est en début de 3^e année, le modèle de l'assimilation sera à nouveau choisi, car les autres élèves seront dans l'apprentissage de la lecture, d'écriture, etc. tandis que s'il arrive en 4^e où le contenu du programme est déjà trop avancé pour lui, le modèle utilisé sera l'intégration. Les enseignantes doivent adapter le travail à l'enfant en revenant sur le programme de 3^e où il travaillera les sons, le vocabulaire, etc. Une des enseignantes opte particulièrement pour le modèle de l'assimilation, car elle dit que les enfants apprennent mieux s'ils doivent eux-mêmes adopter des stratégies pour comprendre la langue.

Au cycle 2, les enseignants semblent choisir principalement le modèle de l'intégration, mais, parfois, celui de l'assimilation. En effet, tout le travail des élèves primo-arrivants doit être

adapté. Néanmoins, ils essayent de les inclure aux autres élèves lors de moments de jeux ou d'activités accessibles à leur niveau. Une enseignante choisit également le modèle de l'inclusion lorsqu'elle parle la langue de l'enfant allophone, car cela lui permet de lui donner le même contenu de cours en lui proposant des fiches dans sa langue maternelle. Ainsi, l'élève peut participer activement aux leçons.

Comme évoqué dans ma problématique (« Modèle de la situation pédagogique » chapitre 1.2.3), la différenciation pédagogique est définie comme « une action du pédagogue qui, sur la base d'une solide connaissance des préalables et caractéristiques d'un ou de plusieurs élèves (sujet), de formules pédagogiques et d'interventions diversifiées (agent), du programme de formation (objet) et de l'environnement d'apprentissage (milieu), tend à harmoniser ces différentes composantes d'une situation pédagogique ainsi que les relations entre elles, dans le but de favoriser l'apprentissage. » (Guay M-H, 2006, p.1) Suite à ces entretiens, j'ai pu constater que tous les agents (enseignants, intervenants externes) sont soucieux d'intégrer au mieux les élèves allophones. Ils cherchent à les amener vers des objectifs leur étant accessibles en adaptant leur travail. Tous ont relevé la charge de travail qui a été fournie pour favoriser l'apprentissage de ces élèves.

Selon Goupil (2007), Guillaume et Manil (2006), il existe différents éléments qu'on peut varier pour faire de la différenciation en classe ; les processus, les productions, les contenus et les structures. Plusieurs ont été mentionnées par les enseignants lors des entretiens, tels que les outils mis à disposition des élèves, le temps qui pouvait être réduit ou segmenté, le thème abordé avec un niveau de facilité en tenant compte des compétences de l'élève, le degré de guidage qui était plutôt fort au début et réduit au fur et à mesure et les devoirs, principalement ceux de français qui étaient toujours adaptés au niveau de l'enfant. Il a été également évoqué la différenciation sociale lorsque les élèves travaillaient seuls, en groupe, en dyades, etc. ainsi que l'organisation du travail en classe. En effet, les élèves allophones avaient des plans de travail différents des camarades dès la fin de 3^e année. Une enseignante en particulier révèle qu'elle a plutôt tendance à laisser les élèves allophones se débrouiller afin d'adopter des stratégies pour apprendre la langue. D'après moi, les stratégies sollicitées par les enfants dans ce cas sont principalement métacognitives. En effet, l'enfant doit réfléchir sur sa façon d'apprendre pour en évaluer l'efficacité et pour l'améliorer afin d'atteindre son but ; apprendre le français.

En ce qui concerne la démarche systémique d'enseignement explicite (cf. chapitre 1.2.3.1), je constate que tous les enseignants ont parlé du modèle de niveau 2 (enseignement explicite offert en classe régulière prévoyant des occasions d'apprentissage supplémentaires et l'aide de l'orthopédagogue pour y parvenir). En effet, tous les élèves allophones accueillis en classe régulière bénéficient d'occasions d'apprentissage supplémentaire à ce qui est déjà mis en place par l'enseignant principal lors des cours de soutien donnés par un enseignant spécialisé. Le travail fourni par les enseignants interviewés est de niveau 1 selon ce modèle. Quel que soit le degré, ils travaillent sur l'apprentissage du vocabulaire et des sons pour amener les élèves vers la lecture et l'écriture qui sont fondamentales pour la réussite scolaire. « Le développement des habiletés langagières chez les élèves allophones sera donc favorisé par un enseignement explicite du langage scolaire. » (Bissonnette, Gauthier et Richard, 2009, p.5) En revanche, aucun enseignant n'a parlé du modèle d'intervention de niveau 3 où des orthopédagogues interviennent de manière individuelle et de façon explicite lorsque les difficultés persistent.

Conclusion

Suite à ce travail de recherche, qui se basait principalement sur le matériel dont les enseignants disposent afin d'intégrer les élèves allophones, nous pouvons conclure qu'il existe un véritable manque dans les moyens didactiques. Pour que l'accueil se fasse dans les meilleures conditions possible, les enseignants doivent eux-mêmes créer ce matériel, ce qui leur demande un travail important à fournir, notamment au cycle 2. En effet, au cycle 1, les enseignantes disent que la communication et le mimétisme suffisent pour que les enfants apprennent la langue. Cela confirme donc mes hypothèses 1, 2 et 5⁴. Les moyens non matériels n'ont été que très peu abordés par les enseignants. Nous constatons également que les moyens de la liste officielle ÉOLE et Odyssea ne sont pas du tout une source d'inspiration pour eux. La plupart ne les ont même pas cités. L'hypothèse 3⁵ est donc infirmée.

Les moyens non matériels utilisés par les enseignants sont similaires. En effet, ils essaient tous de s'intéresser au pays d'où l'élève vient pour le valoriser. Au cycle 1, les enseignantes y passent plus de temps que les enseignants du cycle 2 à cause de leur programme cloisonné. De plus, au cycle 1, elles valorisent également la langue de l'enfant étranger en lisant des livres dans cette langue ou en faisant appel à des personnes la parlant pour qu'ils puissent le leur lire correctement. Les spécialités culinaires sont également une façon de s'ouvrir à d'autres cultures.

En ce qui concerne l'hétérogénéité culturelle et/ou linguistique, ma quatrième⁶ hypothèse n'est qu'à moitié confirmée. Effectivement, les enseignants du cycle 1 disent tirer profit de cette dernière en goûtant à des plats traditionnels, en parlant du pays d'origine, en lisant des histoires en différentes langues, etc. Cependant, au cycle 2, les enseignants parlent d'une

⁴ Hypothèse 1 : Je formule l'hypothèse que les enseignants n'ont pas assez de moyens matériels mis à leur disposition afin d'intégrer les élèves allophones.

Hypothèse 2 : Je formule l'hypothèse que la plupart du matériel est créé par les enseignants.

Hypothèse 5 : Je formule l'hypothèse que l'accueil d'un élève allophone au cycle 2 demande plus de travail à l'enseignant.

⁵ Hypothèse 3 : Je formule l'hypothèse que les enseignants s'inspirent d'ÉOLE et d'Odyssea.

⁶ Hypothèse 4 : Je formule l'hypothèse que les enseignants tirent profit de l'hétérogénéité culturelle et linguistique à l'arrivée d'un élève allophone lors de certaines leçons.

restriction de temps qui les empêchent de s'attarder longuement sur ce sujet. Certes, ils présentent brièvement le pays de l'enfant, mais ne vont pas plus loin. D'après moi, le thème de l'hétérogénéité culturelle a toute sa place dans ce travail, car, en ayant des élèves primo-arrivant, nous serons forcément confrontés à cette thématique. Comme mentionné dans la problématique, la culture joue un rôle primordiale dans l'intégration de l'enfant allophone. Il est important d'éliminer les différences sans stigmatiser l'élève ce qui va permettre de favoriser l'intégration.

Nous pouvons conclure également que l'expérience des enseignants n'a pas d'influence sur le travail demandé lors de l'intégration d'un enfant primo-arrivant. L'hypothèse 6⁷ est donc infirmée. En effet, les enseignants ayant une vingtaine d'années d'expérience se plaignent autant du manque de matériel que l'enseignante qui a seulement deux ans et demi d'expérience. Tous disent que c'est une situation compliquée à laquelle ils doivent faire face par leurs propres moyens.

Ce Travail de Bachelor m'a permis de me rendre réellement compte du travail que demande l'accueil d'un enfant primo-arrivant. En effet, en rédigeant la problématique, j'ai réalisé que les moyens mis à disposition étaient peu nombreux. Néanmoins, je me sens désormais mieux armée si une intégration vient à se faire dans ma classe ultérieurement, car certains enseignants se sont proposés pour m'envoyer ce qu'ils avaient déjà créé. Ce sera d'une grande aide, car ils me fourniront du matériel déjà préparé. En ce qui concerne la recherche, j'ai énormément appris grâce à ce travail. Souvent, lorsque je suis allée à la recherche de livre pour rédiger la problématique, j'ai préféré en avoir en grande quantité pour être sûre d'avoir assez à dire. Je me suis vite aperçue que ce n'était pas la bonne façon de faire, car je me suis perdue dans toute la documentation empruntée. Cependant, cela m'a permis d'apprendre à trier les informations dont j'avais réellement besoin en lisant les écrits en diagonale ou en cherchant dans les sommaires les chapitres susceptibles d'être en lien avec mon Travail de Bachelor.

Je me suis également exercée à faire des recherches sur le site web RERO qui nous permet de faire des recherches avec des mots-clés et d'avoir un résumé complet de l'ouvrage. Ce

⁷ Hypothèse 6 : Je formule l'hypothèse que l'expérience des enseignants influence le travail de l'intégration.

dernier nous donne également la possibilité de réserver des livres qui sont en bibliothèque ou de faire venir ceux qui sont ailleurs. J'en ai tiré profit plusieurs fois en préréservant mes livres ou en les commandant. En effet, je me sentais souvent déboussolée lorsque j'arrivais à la médiathèque et cherchais dans l'énorme quantité de livres qu'elle possède. Grâce à ce site, j'ai pu cibler les documents et aller les chercher ensuite. Le fait de pouvoir réserver les livres est aussi un grand avantage, car nous ne pouvons pas toujours nous déplacer dans les jours qui suivent notre trouvaille et prenons le risque qu'il n'y soit plus au moment où on s'y rend.

Ce Travail de Bachelor m'a également permis d'apprendre à organiser mon travail pour rendre les documents dans les temps. Les recherches et le temps d'écriture étant très conséquents, je devais m'organiser au mieux pour respecter les délais du calendrier.

Si ce travail était à refaire, ma question de recherche resterait très similaire à celle qui a été formulée pour ce travail. Bien que j'aie constaté que le nombre de moyens didactiques n'était pas considérable, cela m'a permis de garder contact avec les enseignants interviewés qui se sont montrés volontaires pour me transmettre le matériel qu'ils ont créé eux-mêmes. En revanche, je leur demanderais de préparer les moyens qu'ils ont mis en œuvre lors de l'accueil d'élèves allophones pour qu'ils puissent me le présenter. Avoir un apport visuel aurait aidé à comprendre ce qui a réellement été mis en place et aurait évité les longs moments de réflexion quand les enseignants ne se souvenaient plus exactement ce qu'ils avaient fait dans tel et tel cas. Le respect des dates de restitution m'a énormément aidée à ne pas être submergée de travail. Ceci est un aspect que je garderais également. Lors de la rédaction de la problématique, je me serais fixé un nombre de livres maximum, car cela a été un des points difficiles lors de l'élaboration de ce travail qui m'a demandé beaucoup de travail de sélection et de recherche dans les livres choisis.

Pour conclure, ces recherches m'ont permis de m'enrichir en tant que future enseignante. En outre, j'ai obtenu des ressources et gardé des contacts qui me seront utiles à l'avenir. L'intégration d'un élève allophone reste tout de même une situation qui me demandera énormément de travail, car, comme dit précédemment, les moyens mis à disposition ne sont pas nombreux. Cela demandera énormément de recherche, mais, à l'issue de ce travail, je me sens prête à l'affronter. En effet, les enseignants se sont montrés disponibles en cas de besoin et leurs réponses lors des entretiens ont été très instructives.

Bibliographie

- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations : une introduction à la démarche classique et une critique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Berset, C., Boillat, J.-P., Kohler, F., Leimer Bakkers, A., Nolde, M., & Stettler, F. (2003). *Des atouts à reconnaître et à valoriser : Pour une politique d'intégration adaptée aux enfants et aux jeunes d'origine étrangère*. Bern : CFJ.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien* (2e éd. refondue. ed., 128 19). Paris : A. Colin.
- Bréchon, P. (2011). *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- De Pietro, J-F. & Matthey, M. (2001). *L'éveil aux langues : des outils pour travailler la différence*. Langage & pratiques, p. 28, pp. 31-44
- Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : De la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Durussel, C., Corbaz, É., Raimondi, É., & Schaller, M. (2012). *Pages d'accueil : vingt ans de classes d'accueil post-obligatoires dans le canton de Vaud*. Lausanne : Éditions Antipodes.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves : la gestion des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- Gieruc, G. (2007). *Quelle place pour l'allophonie et la diversité culturelle à l'école? : suivi d'un projet d'établissement*. URSP, Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques.
- Mottet, G., & Bolzman, C. (2009). *L'école et l'élève d'origine étrangère*. Genève : IES éditions.
- Mouchot, C. (1997). *Méthodologie économique*. Paris : Hachette Supérieur.
- Nicolet, M., & Rastoldo, F. (1997). *Regard de l'élève migrant sur son parcours scolaire et personnel* (LEP). Lausanne; Genève : CVRP, CRPP.
- Perregaux, C. (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel : CIIP.

Perregaux, C. (1994). *Odyssea. Accueils et approches interculturelles*. Neuchâtel : COROME.

Rousseau, N. (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire : Pistes d'action pour apprendre tous ensemble*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Van Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris: CLE International .

Winebrenner, S. (2008). *Enseigner aux élèves en difficulté en classe régulière*. Montréal: Chenelière Education.

Zakhartchouk, J.-M. (2014). *Enseigner en classe hétérogènes*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Bieri, S. (2015). Comment l'école peut-elle favoriser l'intégration des enfants issus de l'immigration en contexte suisse francophone?. Consulté le 20 mars 2018 dans <https://www.unifr.ch/ipg/assets/files/100525%20Photos%20JM/DocCettou/Soraya%20Bieri%20V%20finale.pdf>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “ what” and “ why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. Retrieved from http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327965PLI1104_01

Formation continue universitaire (s.d.). Apprendre à apprendre. Consulté le 28 mars 2018 dans http://www.reussir-en-universite.fr/apprendre-a-apprendre/strategies_2.html

Gremion, L., & Paratte, M. (2009). Intégration scolaire : de quoi parle-t-on au juste ? Une étude de cas dans un collège secondaire. Consulté le 28 mars, 2018 dans http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/9_files/9_gremion.pdf

Guay, M.-H. (2006). Pour tenir compte de chacun : la différenciation pédagogique. Consulté le 31 août 2017 dans de http://w3.uqo.ca/transition/carte/materiel/vp141_DifferenciationPed.pdf

Le Grand Conseil de la République et Canton de Neuchâtel (1984, 28 mars). Loi sur l'organisation scolaire (LOS). Consulté le 27 mars 2018 dans <http://rsn.ne.ch/DATA/program/books/rsne/htm/41010.html>

Office fédéral de la statistique (s.d.). Hétérogénéité culturelle des classes. Consulté le 25 août 2017 dans https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/indicateurs-formation/systeme-formation-suisse/themes/environnement-formation/heterogeneite-culturelle.html#80_1481888615918__content_bfs_fr_home_statistiken_bildungswissenschaft_bildungsindikatoren_bildungssystem-schweiz_themen_lernumwelt_kulturelle-heterogenitaet_jcr_content_par_tabs

Office fédéral des migrations. (2006). *Problèmes d'intégration des ressortissants étrangers en Suisse : identification des faits, des causes, des groupes à risque, des mesures existantes ainsi que des mesures à prendre en matière de politique d'intégration*. Bern. Retrieved from <http://edudoc.ch/record/1001>

Pourtois, J.-P., Desmet, H., & Lahaye, W. (2001). Les points charnières de la recherche scientifique. Consulté le 15 novembre 2017 dans http://www.dphu.org/uploads/attachements/books/books_5593_0.pdf

Annexes

Annexe 1 : Demande d'entretien

Madame, Monsieur,

Étant actuellement en troisième année de formation à la Haute École Pédagogique, j'élabore un mémoire professionnel dont le thème est l'accueil des élèves allophones en classe régulière.

Afin de cerner les enjeux et la réalité du terrain, je souhaiterais rencontrer quelques enseignants ayant eu ou ayant actuellement des élèves allophones dans leur classe. Les données récoltées seront utilisées dans le strict cadre de la formation et ne permettront pas de pouvoir identifier quiconque ; par ailleurs, les enregistrements seront détruits une fois ma soutenance défendue avec succès.

Ces entretiens pourront avoir lieu à l'endroit que vous souhaitez, durant le mois de novembre ou au début décembre.

Pour faciliter la prise de contact, je vous remets ici mon numéro de portable : 078/881.10.90. Bien entendu, si vous préférez me contacter par mail, c'est avec plaisir que je prendrai moi-même contact au numéro que vous m'aurez indiqué.

Tout en restant disponible en cas de question, je vous remercie de prendre contact, me réjouis de vous rencontrer et vous adresse mes plus cordiales salutations.

Rafaela Rocha Ferreira

Annexe 2 : Guide d'entretien

1.	MOYENS/RESSOURCES DES ENSEIGNANTS Des moyens/ressources des enseignants HEP BEJUNE ont-ils été mis à votre disposition afin d'intégrer les élèves allophones ? → si oui, lesquels → si non, comment avez-vous fait pour y remédier ?
2.	MOYENS UTILISES Avez-vous dû créer ou vous procurer du matériel supplémentaire ?
3.	MOYENS NON-MATERIEL Avez-vous mis en place des moyens, outre que ceux mentionnés précédemment, pour faciliter l'intégration des élèves allophones ?
4.	DIFFERENCIATION De quelle façon avez-vous adapté le travail de votre/vos élève(s) allophone(s) ?
5.	HETEROGENITE Avez-vous tiré profit de l'hétérogénéité culturelle et/ou linguistique dans votre classe ? → si oui, comment ?
6.	CONTEXTE SOCIOCULTUREL Combien d'élèves allophones y a/avait-il dans votre classe ? Quelle était leur langue maternelle ?
7.	CONTEXTE SOCIODEMOGRAPHIQUE Depuis combien d'années enseignez-vous ? En quelle année enseignez/enseigniez-vous lors de l'accueil de cet/ces élève(s) ?