

# ***Je ne suis pas allophone, mais...***

---

## **La question de l'intégration socio-scolaire des élèves primo-arrivants francophones**

---

Formation primaire

**Mémoire de Bachelor de : Frédérica Akamba Meke**

**Sous la direction de : Marlène Lebrun**

**Delémont avril 2019**

## Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de mémoire Marlène Lebrun pour son accompagnement, ses conseils et sa disponibilité. Je la remercie plus particulièrement de la grande liberté qu'elle m'a accordée tout au long de la réalisation de ce travail.

Je remercie tout particulièrement les élèves que j'ai eu la chance de rencontrer et qui se sont confiés à moi. Je remercie également les enseignants qui m'ont permis de réaliser ce travail en m'ouvrant les portes de leur classe.

Enfin, j'aimerais remercier mon entourage, ma famille et mes amis pour leur soutien indéfectible sans lequel ce travail aurait été plus difficile à mener à bien.

# Avant-propos

## Résumé

Dans le contexte actuel de l'école, l'intégration des élèves d'origine étrangère est un défi constant pour les institutions scolaires en Suisse. Ainsi, certains dispositifs sont mis en place pour permettre aux élèves primo-arrivants allophones de pallier les difficultés qu'induit une migration. Cependant, l'intégration des élèves arrivants en Suisse, mais parlant déjà une des langues nationales reste un phénomène peu étudié. Dans ce travail, nous allons nous pencher sur la question de l'intégration socio-scolaire d'élèves primo-arrivants francophones intégrant des écoles de la ville de Bienne. L'objectif de notre recherche est dans un premier temps de comprendre à travers leur discours comment ces derniers vivent les premiers mois qui suivent leur arrivée en Suisse, et dans un deuxième temps d'esquisser des pistes permettant d'optimiser leur réussite scolaire. Nous allons aborder ce sujet au travers d'axes tels que la distance entre la langue de scolarisation et la langue ordinaire, l'expérience migratoire, les pratiques pédagogiques et les stratégies dont disposent les nouveaux arrivants.

L'analyse des données récoltées, par entretien d'explicitation, nous a permis de mettre en évidence que la cumulation de diverses variables permet aux élèves primo-arrivants francophones de pallier les défis consécutifs à la migration.

## Cinq mots clés :

- Primo-arrivant francophone
- Migration
- Intégration
- Langue
- Motivation

## Liste des tableaux

Tableau 1: Caractéristiques de l'échantillon.....	25
Tableau 2: Synthèse des hypothèses et des résultats .....	49

## Liste des annexes

ANNEXE 1 : LETTRE ADRESSEE AUX DIRECTIONS D'ECOLE ET AUX ENSEIGNANTS.....	I
ANNEXE 2 : LETTRE ADRESSEE AUX PARENTS DES ELEVES.....	II
ANNEXE 3 : QUESTIONNAIRE A REMPLIR PAR LES PARENTS.....	III
ANNEXE 4 : GUIDE D'ENTRETIEN .....	IV
ANNEXE 5 : TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS .....	VII

# Sommaire

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE.....</b>	<b>3</b>
1.1 DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE.....	3
1.1.1 Raison d'être de l'étude/ l'école : Lieu de socialisation.....	3
1.1.2 Présentation du problème. Face aux recommandations cantonales, la réalité.....	4
1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche.....	5
1.2 ETAT DE LA QUESTION .....	6
1.2.1 Origine ou bref historique .....	6
1.2.2 Champs théoriques et concepts.....	6
1.2.3 Résultats de recherches, théories et synthèses .....	17
1.2.4 Controverses et ressemblances entre études.....	17
1.2.5 Point de vue personnel à l'égard de la théorie .....	18
1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS OU HYPOTHESES DE RECHERCHE.....	19
1.3.1 Identification de la question de recherche.....	19
1.3.2 Objectifs ou hypothèses de recherche.....	19
<b>CHAPITRE 2. METHODOLOGIE .....</b>	<b>21</b>
2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES .....	21
2.1.1 Type de recherche.....	21
2.1.2 Type d'approche .....	21
2.1.3 Type de démarche .....	21
2.2 NATURE DU CORPUS .....	22
2.2.1 Récolte des données : L'entretien d'explicitation .....	22
2.2.2 Guide d'entretien .....	23
2.2.3 Procédure et protocole de recherche .....	24
2.2.4 Echantillonnage.....	24
2.2.5 Présentation des élèves.....	26
2.3 METHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES .....	27
2.3.1 Transcription.....	27
2.3.2 Traitement des données .....	28

2.3.3	<i>Méthodes et analyse</i> .....	28
<b>CHAPITRE 3.</b>	<b>ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS</b> .....	<b>31</b>
3.1	HYPOTHÈSE 1 : L'ÉCART DE LANGAGE SCOLAIRE VS ORDINAIRE FRAGILISE L'ÉLÈVE PRIMO-ARRIVANT FRANCOPHONE AUX APPRENTISSAGES SCOLAIRES. ....	31
3.1.1	<i>Conclusion de l'hypothèse 1</i> .....	33
3.2	HYPOTHÈSE 2 : LE PARCOURS MIGRATOIRE DE L'ÉLÈVE PRIMO-ARRIVANT A UN IMPACT SUR SON ADAPTATION SCOLAIRE. ....	34
3.2.1	<i>Conclusion de l'hypothèse 2</i> .....	39
3.3	HYPOTHÈSE 3 : PLUS L'ÉCART DE FONCTIONNEMENT ENTRE 2 SYSTÈMES SCOLAIRES EST GRAND, PLUS L'ÉLÈVE ÉPROUVE DES DIFFICULTÉS À ENTRER DANS LES APPRENTISSAGES.....	41
3.3.1	<i>Conclusion de l'hypothèse 3</i> .....	44
3.4	HYPOTHÈSE 4 : LA MISE EN PLACE DE STRATÉGIES D'ADAPTATIONS DÉPEND DE LA SEULE ENVIE DE RÉUSSIR DE L'ÉLÈVE MIGRANT.....	44
3.4.1	<i>Conclusion de l'hypothèse 4</i> .....	48
3.5	PRESENTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS .....	49
3.5.1	<i>Présentation synthétique des résultats</i> .....	49
3.5.2	<i>Discussion des résultats</i> .....	49
3.5.3	<i>Conclusion de l'analyse</i> .....	51
3.6	AUTO-EVALUATION CRITIQUE DE LA DÉMARCHE .....	55
3.6.1	<i>Limites</i> .....	55
3.6.2	<i>Difficultés rencontrées</i> .....	56
3.6.3	<i>Apports personnels et professionnels : effet positif de l'étude sur moi, sur ma pratique</i> .....	56
3.7	PERSPECTIVES D'AVENIR DE RECHERCHE FUTURE .....	57
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....		<b>59</b>

# Introduction

Dans un monde de plus en plus globalisé où la circulation des biens et des personnes revêt un intérêt prédominant dans le bon fonctionnement de nos sociétés et de nos économies, l'accueil des personnes migrantes, plus précisément des jeunes en âge de scolarisation, est un enjeu capital dans l'action de l'École. En effet, selon les statistiques de l'Office Fédéral de la Statistique (OFS, 2017), 8.2% de la population résidente en Suisse de moins de 15 ans est composée d'enfants nés à l'étranger. La formation de nos futurs concitoyens, aux origines multiples, passe donc par l'intégration, dans notre système scolaire complexe, de personnes ayant des expériences et des références parfois éloignées des réalités helvétiques. Cette intégration est particulièrement visible dans le cas des individus allophones. L'écart y est ici particulièrement marqué par les différences linguistiques. Cependant, l'intégration d'enfants francophones est un phénomène encore peu étudié. Probablement en raison du caractère plus discret des mesures qui sont mises en place pour leur accueil en milieu scolaire.

Étant moi-même issue de la migration, je suis arrivée en Suisse à 11 ans en provenance du Cameroun. J'ai moi-même vécu des situations de décalage entre les différents systèmes scolaires aussi en raison des pratiques culturelles suisses, parfois très éloignées de celles de mon pays d'origine, malgré le fait que le français soit ma langue maternelle. En outre, lors des différents stages qui ont ponctué mon cursus à la Haute École Pédagogique BEJUNE, il m'est souvent arrivé d'être confrontée à des élèves ayant vécu des événements semblables dans leurs vies, à savoir un déracinement de leur terre d'origine et l'arrivée parfois chaotique dans une contrée emprunte de mystère. Des discussions menées avec des amis enseignants n'ont fait que renforcer mes intuitions initiales : l'accueil d'élèves étrangers francophones en Suisse revêt une importance primordiale pour l'élève, mais les mécanismes y afférant sont encore méconnus par le corps enseignant.

Dans ce travail, nous nous intéressons aux élèves nouvellement arrivés en Suisse et parlant déjà l'une des langues nationales, en l'occurrence le français. Nous nous questionnons sur le processus d'intégration de ces élèves à travers différents critères que nous développons dans notre problématique. Il s'agira, dans les grandes lignes, de décrire les processus internes et externes à l'élève qui jouent un rôle dans l'accomplissement de sa scolarité. Par conséquent, nous nous sommes donc posé la question, dans ce travail, de savoir comment sont intégrés les élèves francophones, provenant d'autres pays, dans le système scolaire suisse.

Ainsi, nous débuterons ce travail de fin d'études par une problématisation du sujet autour de la littérature thématique et scientifique à partir des notions de langue, parcours migratoire, pratiques pédagogiques et des stratégies d'adaptations. Cette partie nous permettra d'aboutir à un raisonnement scientifique nous aidant à définir notre question de recherche et nos axes de travail. Avant d'analyser nos données, nous allons effectuer quelques précisions méthodologiques qui nous permettront de justifier le choix de nos méthodes de travail, mais également de justifier le choix des sources utiles à la confection de notre corpus. Puis nous allons analyser les données recueillies afin de pouvoir les interpréter à l'aune de la théorie développée dans les chapitres précédents. Ce travail se terminera sur une conclusion récapitulant les principaux résultats de notre démarche et qui proposera une réflexion sur les potentiels prolongements de recherche future.



# Chapitre 1. Problématique

## 1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

### 1.1.1 Raison d'être de l'étude/ l'école : Lieu de socialisation.

Depuis plusieurs décennies, les sociétés sont en mutation, la composition de la population étant de plus en plus hétérogène. Dans cet espace, l'école a dû faire face à de nouveaux défis. En effet, cette dernière a pour but de permettre la réussite de tous sans distinction d'origine, d'ethnie ou de religion. En ce sens, l'école est considérée comme un lieu important de socialisation pour les élèves. « [...] Microcosme social, cette institution est un reflet fidèle du monde qui l'entoure. Son objectif est d'instruire et de socialiser une population hétérogène, selon les normes et valeurs de la société dominante » (Ditisheim, 1995, p.54).

Cette population hétérogène a fait l'objet d'une classification. Ainsi, il y a une distinction qui est faite entre les autochtones d'une part et les étrangers d'autres part. À l'intérieur de ce dernier groupe, une distinction est faite entre les étrangers de première et de deuxième génération selon si ces derniers ou leurs parents sont nés en Suisse ou pas.

Dans cette classification, la langue tient aussi une place importante. Ainsi on parlera alors d'allophone lorsque ledit étranger ne maîtrise pas ou peu la langue du pays d'accueil. Par conséquent, la langue en tant que vecteur des valeurs d'une société donnée est une condition *sine qua non* à l'intégration de toute personne voulant faire partie intégrante de la commune, du canton et du pays dans lequel elle désire s'installer, que ce soit pour un temps court ou alors de manière permanente.

Face à cette hétérogénéité, l'école a mis en place une série de prescriptions devant répondre à l'accès à l'éducation pour toutes les populations nouvellement arrivées. Ainsi, l'office de l'enseignement préscolaire et obligatoire, du conseil et de l'orientation dans son message d'informations à l'intention des parents de la partie francophone du canton (2013) souligne :

Les enfants et adolescents nouvellement arrivés dans la commune sont affectés à une classe (et à un niveau d'exigences au secondaire I) après discussion avec les parents et les enseignants ou enseignantes précédents (ou sur la base des rapports d'évaluation précédents) en fonction de leur âge et des classes qu'ils ont déjà fréquentées. Cette affectation décidée par la direction d'école est provisoire dans un premier temps.

À partir de la 6e année, il peut être judicieux pour des enfants et des adolescents qui ne connaissent pas la langue d'enseignement de répéter la dernière année scolaire qu'ils ont effectuée à l'étranger. Cela leur permet d'avoir plus de temps pour apprendre la langue d'enseignement et combler leurs lacunes (particulièrement en langues étrangères). (p.8)

#### 1.1.2 **Présentation du problème. Face aux recommandations cantonales, la réalité.**

Nous constatons que la direction de l'instruction publique du canton de Berne préconise une série de mesures visant à définir dans quelle classe un élève nouvellement arrivé en Suisse ou dans le canton devrait être dirigé. Ces recommandations mettent en avant le partenariat famille-école (discussion avec les parents et enseignants), l'âge des élèves ainsi que leurs parcours scolaires. La maîtrise de la langue du lieu d'accueil soutient ces dernières exhortations. En effet, les élèves nouvellement arrivés ne bénéficient pas des mêmes structures selon si ces derniers parlent déjà couramment le français ou s'ils sont considérés allophones. Ainsi, les différents flux migratoires ont mis au premier plan la maîtrise de la langue comme préalable à une intégration socio-scolaire des différents publics composant l'institution scolaire.

Malgré toutes les mesures prises en amont pour limiter au maximum que les élèves nouvellement arrivés ne rencontrent des difficultés d'intégration socio-scolaire, cette population semble plus encline que les autochtones à rencontrer des difficultés tout au long de leur scolarité et plus tard encore dans l'accès à certaines professions.

Force est de constater que malgré une bonne connaissance de la langue du lieu d'accueil, une partie des élèves est en échec. Il ne suffit donc pas de pouvoir parler ou comprendre la langue du lieu d'accueil, mais il faut aussi maîtriser le registre de langue véhiculé par l'école. Par conséquent, il nous apparaît qu'il y a un écart non négligeable entre la langue académique, qui est avant tout celle de l'écrit, et la langue de communication. Basil Bernstein parlait de code restreint et élaboré, deux concepts qu'il mettait en relation avec « le niveau social des locuteurs » (Stubbs, 1983, p.32). De fait, l'acquisition de ces codes dépend aussi du niveau socioéconomique des différentes populations qui fréquentent l'école. De plus, selon Stubbs (1983) « les formes de dialectes et les accents non standards portent un préjudice social aux locuteurs qui les utilisent » (p.10). Ainsi, les élèves nouvellement arrivés sont une population à risque, car ceux-ci ne maîtrisent pas ou peu les codes socio-langagiers de la classe dominante, qui sont ceux promus par l'école.

### 1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche

Selon une étude du Programme for International Student Assessment (PISA) de 2015, « les élèves issus de l'immigration tendent à obtenir de moins bons résultats à l'école. Ce constat vaut particulièrement pour les élèves immigrés de la première génération (soit ceux nés à l'étranger de parents nés à l'étranger) » (OCDE, 2018).

Une grande littérature s'est intéressée à cette population particulière, surtout aux allophones. Ainsi, en 2013, Rastoldo, Wassmer, Evrard et Kaiser se sont intéressés à l'intégration des élèves primo-arrivants allophones. Selon ces derniers, cette population « est composée de l'ensemble des jeunes d'âge scolaire [...] arrivés à Genève durant une période récente (on peut fixer cette période entre 6 et 12 mois [...]), n'ayant pas le français comme langue maternelle ou comme langue première » (p.13).

Partant du principe que la connaissance de la langue de scolarisation ne suffit pas à garantir une meilleure réussite aux élèves primo-arrivants, nous nous intéressons, dans le cadre de ce travail, aux élèves arrivés en Suisse qui parlent déjà le français. Nous partons du constat que ce phénomène est le plus souvent observé chez les élèves en provenance du continent africain et cela à cause de la colonisation. Ainsi, selon une recherche menée par Efionayi-Mäder, Moret et Pecoraro (2005) concernant les trajectoires d'asiles africaines, 50% des Africains vivant en Suisse ont comme langue maternelle le français (p.46). Partant de ce constat, la question des élèves primo-arrivants francophones mérite qu'on s'y attarde.

La faible littérature concernant cette catégorie particulière nous pousse à nous interroger sur la « non » place qu'on lui accorde. En effet, au travers de la littérature, il serait aisé de rattacher les élèves primo-arrivants francophones à la seule catégorie des élèves dits de milieux sociaux défavorisés. Bien que les statistiques montrent que c'est bien souvent le cas, il nous semble que d'autres facteurs que celui de la catégorisation économique au sein de cette population sont en jeu. En effet, en prenant comme variable le statut socio-économique des élèves, on retrouve tout autant les autochtones qui eux n'ont donc pas eu à rencontrer les difficultés qu'entraîne un parcours migratoire. Ces élèves ne peuvent pas non plus être traités comme allophones puisqu'ils maîtrisent déjà les rouages de la langue du pays d'accueil.

Il nous apparaît donc que les élèves primo-arrivants francophones peuvent appartenir à deux catégories qui ne s'annulent en aucune manière. En effet, du fait de leur parcours migratoire, à leur arrivée en Suisse, la plupart des familles sont dépourvues d'un certain capital économique

qui les place de fait dans la catégorie de milieux sociaux défavorisés. Cependant, leur maîtrise de la langue du lieu d'accueil les éloigne des populations dites allophones. Toutefois, ils souffrent de leur parcours migratoire et du fait d'être le plus souvent une minorité visible porteuse dans l'imaginaire populaire de toutes sortes de préjugés. En effet, ces élèves sont pour la plupart africains et sont donc plus susceptibles de pâtir du climat politique actuel dans lequel les migrants sont considérés par certains comme des « envahisseurs ».

Ainsi, les élèves primo-arrivants francophones sont donc susceptibles de rencontrer autant de difficultés qu'un autochtone appartenant à une classe sociale défavorisée et maîtrisant peu les codes scolaires de son pays, que des allophones pour qui toute compréhension peut constituer un véritable parcours du combattant, car ils ne comprennent pas ou peu la langue du lieu d'accueil.

## **1.2 Etat de la question**

### **1.2.1 Origine ou bref historique**

« Les élèves migrants réussissent moins bien à l'école que les élèves autochtones », voilà un constat dont la presse se fait écho. Ce dernier se base sur différentes études scientifiques mettant en avant la propension des élèves migrants à être plus sensibles à l'échec scolaire que les élèves autochtones. Parmi les diverses études menées sur la problématique de l'échec scolaire, certaines ont tâché d'expliquer ces échecs de manière déterministe par les théories de la reproduction sociale, selon lesquelles la réussite scolaire dépendrait fortement de l'origine sociale des élèves. « Les difficultés scolaires n'affectent pas les élèves de façon socialement aléatoire, ses victimes se recrutent très préférentiellement dans les classes populaires » (Bonnerly, 2007, p. 192). Tandis que d'autres études discutant des difficultés individuelles d'apprentissage mettent en avant le fait que la récompense obtenue serait à la hauteur du travail fourni. Les théories actuelles, au-delà du déterminisme social, ont essayé de comprendre ce qui se joue au sein de la classe et du fonctionnement du système scolaire occasionnant les écarts entre les élèves d'origine étrangère et les autres.

### **1.2.2 Champs théoriques et concepts**

Selon Evrard, Hrizi, Ducrey et Rastoldo (2016), on peut envisager de traiter des difficultés scolaires des élèves migrants selon deux angles d'approche. Dans un premier temps, il s'agit de tenir compte de l'origine sociale généralement peu favorisée de ces élèves, qui se retrouvent en « concurrence » dans un système plus ou moins inégalitaire. Dans un deuxième temps, il faut

tenir compte du manque de stratégie de ces derniers pour surpasser les difficultés scolaires rencontrées (capital social). À cela, selon Perregaux (1994), il est tout aussi fondamental de s'attarder sur :

[...] le moment et les conditions dans lesquelles il [l'élève migrant] est arrivé en Suisse, sa plus ou moins bonne acceptation de la migration, la nature des ruptures ressenties lors du départ du pays et la qualité de l'accueil du pays d'immigration [qui] auront une influence sur sa façon d'aborder l'école. (p.19)

Tout comme les recommandations de la direction de l'instruction publique du canton de Berne, l'auteure souligne qu'il est important de prendre en compte le cursus scolaire de l'élève. En effet, plus l'écart de ressemblance entre deux systèmes scolaires est grand, plus le nouvel arrivant éprouvera des difficultés d'intégration (p.19). De plus, toujours selon Perregaux (1994), « l'organisation de l'institution scolaire, les théories et pratiques pédagogiques de l'enseignant, auront également des conséquences sur la rapidité avec laquelle l'élève s'intégrera dans le nouveau système éducatif » (p.19)

La prise en compte de ces divers éléments va nous permettre de définir plus précisément ce qui se joue au sein de la relation école-élève et d'identifier ce qui peut fragiliser ou au contraire renforcer l'élève dans son entrée dans les processus d'apprentissage.

Par conséquent, nous traiterons tout d'abord des facteurs externes à l'élève tels que la langue, le parcours migratoire ainsi que les pratiques pédagogiques du système scolaire du lieu d'accueil. Par la suite, nous nous intéresserons à des facteurs internes tels que les stratégies d'adaptation dont disposent les élèves et leurs capacités de résilience.

#### **1.2.2.1 Langue de scolarisation vs langue « ordinaire » : je m'y perds.**

Bien que Verdelhan-Bourgade (2002) ne définisse pas la langue de scolarisation en ces termes, nous avons choisi de retenir cet extrait, car celui-ci est représentatif selon nous de ce qui est en jeu si l'on veut *opposer* la langue de scolarisation à la langue que l'on qualifiera ici d'ordinaire (bien que ce terme soit réducteur). Ainsi la langue de scolarisation est « une situation de communication spécifique, d'abord, très différente de celle de la famille et du milieu social : un cadre défini par un espace dans un bâtiment, un mobilier, des objets qui ne sont pas ceux de la vie quotidienne » (p.83).

D'après Perregaux (1994), « la langue est un instrument très fort de la socialisation et d'appropriation culturelle. L'enfant apprend simultanément le langage et le code culturel non verbal qui l'accompagne » (p.119). Hélot, Hoffmann, Scheidhauer et Young (2006) soulignent aussi « qu'une langue est toujours plurielle, que personne ne parle une langue de la même manière, car personne ne la vit pareillement. La pluralité existe à l'intérieur d'une même langue, parlée par une même personne » (p.209). On adopte donc des registres de langues différents en tenant compte des situations de communication. Cependant, comme le souligne Bernardin (2013), « dans les familles populaires, la communication verbale ne vise pas à apprendre des mots et des choses, mais à maintenir les réseaux de sociabilité ». Ce constat, fait par plusieurs auteurs, place les élèves de milieux sociaux défavorisés dans un schéma d'ores et déjà inégalitaire face à l'institution scolaire. En effet, selon Bonnéry (2007), « l'école sollicite des pratiques langagières différentes, qui doivent permettre de construire un point de vue dépersonnalisé. Le savoir en effet est indépendant des personnes qui l'énoncent » (p.118-119).

L'école attend donc des élèves qu'ils acquièrent un registre de langue qui, jusqu'alors, leur était invisible, car méconnu du fait de leur socialisation primaire. En effet, Bernard Lahire oppose le monde oral pragmatique (fonctionnel) au monde écrit structural (distancié). Pour lui ce clivage empêche certains élèves issus de milieux défavorisés à entrer dans l'écrit. En effet, l'élève utilise la langue de manière fonctionnelle et éprouve des difficultés à l'utiliser de manière structurelle (Marlène Lebrun, conférence HEP Bienne, 10 janvier 2018)<sup>1</sup>.

En ce sens, ces auteurs rejoignent les théories de Bourdieu, lorsque ce dernier soulignait que l'école attend des élèves ce qu'elle ne leur a pas enseigné. Par conséquent, il semble que les élèves primo-arrivants soient « [...] loin de s'approprier les formes langagières requises pour apprendre les savoirs scolaires. Le langage leur sert à « dire » les expériences, et surtout à les partager » (Bonnéry, 2007, p.123).

À l'école, la langue de scolarisation a un triple rôle. Elle est d'abord matière d'enseignement [...] ; a pour rôle de permettre à l'élève de mener des apprentissages

---

<sup>1</sup> Ces propos sont des prises de notes relatives à la conférence de Marlène Lebrun le 10 janvier 2018 à la HEP Bienne dont le titre était : Écriture, rapport à l'écrit et évaluation.

fondamentaux et d'apprendre d'autres disciplines [...] [enfin], elle conditionne l'insertion dans le système et la réussite scolaire à travers des évaluations en tous genre, depuis l'oral quotidien de la classe jusqu'à la certification ultime [...]. (Verdelhan-Bourgade, 2002, p.30)

Nonobstant le fait de pouvoir s'exprimer au quotidien dans la langue du pays d'accueil, les enjeux de la langue de scolarisation semblent échapper à une partie de nos élèves.

Il apparaît que, pour que l'élève s'approprie ces enjeux, il doit comprendre la situation de communication et tous les aspects qui la sous-tendent, qu'ils soient verbaux ou non verbaux (Perregaux, 1994, p.115). C'est donc « l'apprentissage de ces comportements intellectuels et sociaux que permet la langue de scolarisation [qui] conditionne la réussite scolaire » (Verdelhan-Bourgade, 2002, p.33). Cependant, force est de constater que lors des échanges au sein de la classe, c'est « la langue ordinaire qui prévaut, celle du vernaculaire de l'oralité quotidienne, [elle] ne permet guère aux élèves d'interpréter la situation comme étant celle d'un travail d'élaboration, d'un usage langagier spécifique à celui-ci » (Bautier, 2016, p.165). Les élèves primo-arrivants sont donc plus fragilisés que d'autres à ces manques de clarification des situations de communication et à l'apparente situation d'échange ordinaire qui sous-tend des situations d'apprentissage bien réelles.

#### ***1.2.2.2 Le parcours migratoire sous l'angle du triptyque : âge, accueil et genre***

Afin de s'intégrer dans un nouvel environnement, l'élève doit intérioriser des normes, des valeurs et des codes. À cet effet, l'école est considérée comme un lieu important de socialisation pour tous les élèves et plus particulièrement pour les élèves nouvellement arrivés.

Cependant, pour que ce processus puisse s'opérer, l'élève primo-arrivant doit dépasser les difficultés qu'il peut rencontrer et qui peuvent varier selon son parcours migratoire et les motifs de l'immigration. Ainsi, comme le souligne Ditisheim (1995), « lorsqu'on émigre, on est confronté à une série de défis liés à des changements physiques, biologiques, économiques, culturels, politiques et sociaux » (p.26). Selon Perregaux (1994), face à tous ces défis, l'élève migrant « [...] a du mal à s'intéresser immédiatement aux exigences scolaires et à revêtir « l'habit » d'élève attendu par l'enseignant » (p.48). Par conséquent, Zoïa et Schiff (2004) précisent que ce sont « les premiers apprentissages dans le système scolaire » qui permettent à

l'élève de rapidement intérioriser les codes culturels, qui seront ainsi le socle à une intégration réussie (p.64).

Selon diverses études, outre les changements dus à la rencontre du migrant avec un nouvel environnement, quelques éléments sont susceptibles de déterminer son entrée dans ces premiers apprentissages. Nous en avons identifié 3 qui sont externes à l'élève, car biologiques ou alors dépendants d'une autre personne, telle que l'enseignant.

### ***L'âge d'arrivée : 9 ans sinon rien ?***

Le premier de ces facteurs concerne l'âge d'arrivée de l'élève dans son nouvel environnement. Selon une étude réalisée par Corack (2011), « il semble exister un profil indiquant que le risque que les enfants immigrants n'obtiennent pas leur diplôme d'études secondaires varie selon l'âge qu'ils avaient à leur arrivée [au Canada] » (p.28). Ce moment sensible se situerait environ vers 9 ans selon une étude menée par Statistique Canada. Cependant, l'organisation souligne dans son étude que « [...] l'écart mis en lumière ici pourrait bien être rattaché à la structure du système d'éducation et aux orientations de la politique publique autant qu'aux périodes sensibles du développement de l'enfant » (Corack, 2011, p.10). Bien que cela puisse jouer un rôle dans l'entrée de l'élève dans les processus d'apprentissage, cet âge identifié comme charnière peut être contrôlé en fonction du lieu d'accueil et de la politique éducationnelle qui y est en place. Cette étude révèle aussi que l'influence de l'âge d'arrivée est moins importante en fonction de l'écart entre la langue d'origine et celle du pays d'accueil. Ainsi, « [...] tout profil rattaché à la probabilité d'abandonner les études secondaires pour les différents âges au moment de l'arrivée sera moins prononcé dans le cas des immigrants venant de pays anglophones [...] » (Corack, p.21).

Cependant, la plupart des études s'accordent à dire que « les jeunes qui sont plus âgés à leur arrivée éprouvent plus de difficultés à nouer des amitiés, leurs camarades ayant déjà un réseau social bien établi » (Bouchamma, 2009, cité par Nadeau-Cossette, 2012, p.17)

### ***Bienvenu ailleurs : l'accueil***

Outre l'âge d'arrivée dans le pays d'accueil, certains auteurs mettent en avant l'importance de l'accueil de l'élève dans son nouvel environnement. Ainsi, « la nature de l'accueil a des conséquences indirectes, mais indéniables, sur les chances de réussite des enfants de migrants,



puisqu'elle induit des opportunités de socialisation qui vont déterminer la rapidité de leur intégration linguistique » (Badder et Fibbi, 2012, p. 21). L'accueil induit une forme de réciprocité, c'est faire une invitation à s'approprier, à faire un pas dans la culture des uns et des autres. Ainsi, d'après Perregaux (1994), on devrait :

[...] parler d'accueils au pluriel. En effet, l'accueil va se moduler en fonction de l'âge de l'élève, de sa scolarisation antérieure (les matières enseignées et la pédagogie utilisées), de sa connaissance ou méconnaissance du français, de sa distance culturelle et sociale par rapport aux normes scolaires, des causes et conséquences de sa migration, etc. pour chaque élève, la période d'accueil dépendra de ces différents paramètres et des stratégies développées par l'élève dans la nouvelle situation. (p.36)

### ***En accord avec le genre***

Après avoir traité du moment d'arrivée et de l'accueil réservé aux élèves nouvellement arrivés, un troisième facteur semble influencer sur les changements que rencontre le nouvel arrivant. Ainsi, selon Bader et Fibbi (2012), les études liant réussite scolaire et genre ne parviennent pas aux mêmes conclusions. On peut tantôt lire que les filles migrantes réussissent mieux que les garçons migrants ou alors qu'il n'y a pas de différence entre les sexes (p.19). Ainsi, d'après une étude menée par Mc Andrew, Garnett, Ledent, Ungerleider, Adumati-Trache et Ait-Said (2008),

[...] d'autres facteurs semblent influencer la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration. Le premier, qui ne leur est pas spécifique, est tel qu'attendu le sexe. Dans les deux contextes, les filles réussissent mieux que les garçons, sauf en ce qui concerne la participation et la performance en mathématiques et dans la plupart des matières scientifiques. (p.193)

Cependant « il a été démontré par ailleurs que plus les opportunités offertes dans un pays étaient équivalentes pour les deux sexes, moins il y avait d'écarts dans les résultats en mathématiques, une branche souvent dite masculine » (Baker et Perkins Jones 1993, cité dans Meunier, 2007, cités par Bader et Fibbi, 2012, p.19).

### **1.2.2.3 Entre ici et ailleurs : les pratiques pédagogiques**

Nous avons d'ores et déjà traité de deux facteurs que nous considérons comme externes à l'élève, il s'agit dans un premier temps de la langue de scolarisation ainsi que des difficultés liées au parcours migratoire du nouvel arrivant.

Ainsi, comme nous venons de le voir,

Le langage oral est le socle sur lequel vont se construire les autres connaissances : la culture scolaire, l'écrit, les champs disciplinaires, les comportements. [...] et qu'acquérir les moyens du langage développe les possibilités du comportement dans des situations de communication variées. (Verdelhan-Bourgade, 2002, p.103)

Cependant, tous les élèves ne semblent pas saisir les enjeux des situations de communication. Il semble leur échapper que le passage de l'oral à l'écrit n'est pas un changement de langue, mais un changement de registre énonciatif (Marlène Lebrun, conférence HEP Bienne, 10 janvier 2018).

Par conséquent depuis quelques décennies, certaines théories imputent en partie cette incompréhension aux nouvelles pratiques pédagogiques. En effet, de nos jours, l'école recommande une pratique pédagogique dite socioconstructiviste qui place l'élève au centre de l'apprentissage et se sert des représentations préalables de ce dernier pour l'aider à construire son savoir. Tenant compte des modèles pédagogiques qui l'ont précédé, il semble que cette pratique soit un moindre mal puisque l'élève est acteur de sa connaissance. Cependant dans son essence, le modèle socioconstructiviste peut constituer un obstacle pour certains élèves. Ainsi, une partie des élèves ne semblent pas être à même d'expérimenter le conflit sociocognitif attendu par ce modèle.

D'où qu'ils proviennent [...], tous les nouveaux élèves connaissent une période d'adaptation tant les organisations scolaires peuvent être différentes. [...] un enseignement frontal, des rapports assez distants et fortement hiérarchisés entre enseignants et enseignés, peu de matériel, pas de jeux, etc. (Perregaux, 1994, p.144)

Ainsi, pour Bonnéry (2007), les élèves de milieux populaires adoptent généralement une attitude de conformité face à l'école en ce sens qu'« ils obéissent aux consignes et cherchent à parvenir au résultat « juste » de l'exercice, de la tâche, sans imaginer que ce que l'on attend d'eux ne s'en tient pas là » (p.33). En effet, l'auteur souligne que ce que l'école attend des

élèves c'est une « attitude d'appropriation » (p.32). Ainsi, pour l'école, « c'est à l'élève de se constituer et de développer une posture d'appropriation réfléchie des savoirs » (Bonnéry, 2007, p.67). Cependant, « [...] il apparaît qu'une partie des élèves, par non-reconnaissance des caractéristiques de la situation ou par méconnaissance des possibilités de travail cognitif et langagier qu'elle offre, n'en profitent pas » (Bautier et Rayou, 2009, p.78).

### ***Les malentendus : guerre invisible ?***

Comme nous venons de le souligner, l'école, dans son fonctionnement exige des prérequis implicites qui échappent aux élèves de certaines catégories sociales. Ces implicites sont d'autant plus difficiles à percevoir pour des élèves primo-arrivants qui sont en phase d'appropriation d'un environnement qui ne leur est pas familier.

Ainsi, les dispositifs scolaires, tout comme la langue de scolarisation, peuvent être une source d'obstacles pour certains élèves. « Ces obstacles sont d'autant plus redoutables qu'ils sont justement invisibles en tant que tels pour les enseignants, pour les élèves également » (Bonnéry, 2007, p.12). Selon Bautier et Rayou (2009), « la notion de malentendu sociocognitif permet donc de considérer les difficultés et différences d'apprentissage comme des constructions conjointes de l'enseignant et de l'élève » (p.94). Par conséquent, il ne s'agit plus seulement d'imputer les difficultés d'apprentissage au manque de travail des élèves, mais de prendre conscience que ce sont les malentendus qui peuvent empêcher les apprentissages de s'effectuer (Bautier et Rayou, 2009, p.108). Ainsi, certains enseignants peuvent se méprendre sur l'appropriation des savoirs par l'élève du fait d'une forme de contrat didactique. En effet l'élève en levant la main, en participant, répond à une partie des exigences de l'enseignant qui attend de lui une participation aux leçons. Bien souvent ce n'est que lors de l'évaluation qu'il apparaît que l'élève n'avait pas saisi tous les enjeux liés au thème. Ainsi pour l'enseignant, l'élève n'a pas appris ses leçons, ce qui explique son faible résultat. Tandis que pour l'élève, c'est l'enseignant qui n'a pas posé les bonnes questions et qui est donc responsable de son échec.

De plus selon Bautier et Rayou (2009), ces malentendus sont d'autant plus importants au cours de la maternelle et de la primaire, car « à ces niveaux de scolarité, la réalisation de la tâche « ordinaire » est possible sans véritable apprentissage cognitif et disciplinaire. Cette possibilité sauve les apparences et masque les difficultés à l'enseignant comme à l'élève lui-même » (p.133). Ainsi, sous couvert du fait que l'élève ait une attitude positive au travail et exécute les tâches qui lui sont demandées, les difficultés restent masquées. Cependant,

l'impératif scolaire finit tôt ou tard par reprendre ses droits et ces élèves pourraient se retrouver en échec en changeant de classe par exemple.

#### ***1.2.2.4 Moment de rupture et stratégies d'adaptation du nouvel arrivant : rester à flot***

Après avoir explicité dans les parties précédentes des facteurs externes, nous traitons à présent des facteurs internes.

Les mois qui suivent l'arrivée dans le pays d'accueil sont source d'émotions contradictoires. Ainsi selon Ditisheim (1995), l'élève peut ressentir une grande euphorie à son arrivée, car il a enfin le sentiment de pouvoir se réaliser, d'accomplir tout ce dont il a rêvé depuis des mois, voire des années (p.14). La joie de la fin du voyage fait ensuite place à certaines réalités du pays d'accueil que l'on n'avait point soupçonnées. Toujours selon Ditisheim (1995), il se produit environ vers le quatrième mois une crise globale qu'elle nomme « choc culturel ». En effet, le migrant est dans un processus de découverte des manières de faire, d'être, de penser. De plus, « les modèles et les valeurs proposés dans l'institution scolaire, les comportements qui y sont attendus, différents de ceux qui sont en vigueur dans la plupart des familles populaires et au sein du groupe des pairs » (Bonnéry, 2007, p.103). Bien souvent, le primo-arrivant se retrouve en porte-à-faux avec les normes, les valeurs, les codes sociaux qu'il a connus jusque-là et qu'il a le sentiment de devoir abandonner pour pouvoir s'intégrer (p.14). Ainsi selon Perregaux (1994), pour pouvoir s'intégrer :

[...] il est amené à s'éloigner culturellement et affectivement de sa famille, sans toujours parvenir à se faire accepter dans son milieu d'accueil. Il doit trouver des repères et des références dans des univers sociaux distincts, se construire une identité positive alors qu'on le confronte trop souvent à une image négative de lui-même. (p.44)

#### ***Acculturation : entre ici et ailleurs***

Cette crise peut se résoudre par un processus d'acculturation ou alors par un rejet de la société d'accueil. Cette tension entre la culture familiale et celle du lieu d'accueil est traitée par l'auteur Azouz Begag dans le gône du Chaâba. L'auteur dépeint par exemple la honte d'un élève face à sa mère l'attendant à la sortie de l'école ou alors le comportement de certains élèves dans une classe et l'incompréhension que cela crée entre les élèves et l'enseignant.

Berry, Kim, Power et Bujaki (1989, cité par Kanouté, 2002, p. 176) ont mis à jour quatre stratégies d'acculturation que peuvent adopter les personnes migrantes dans le lieu d'accueil.

1. *Assimilation* : « [...] procède par une déculturation plutôt complète de la culture d'origine, ou par son reniement, jumelée à une resocialisation active dans celle de la société d'accueil » (Kanouté, 2002, p. 177).
2. *Intégration* : « [...] l'intérêt de maintenir à la fois des éléments de la culture d'origine, mais également de la culture d'accueil, en interagissant avec des natifs et en faisant partie intégrante de la société » (Berry & Sabatier, 2010, cité par Nadeau-Cossette, 2012, p. 42)
3. *Séparation* : « [...] repli total sur la culture d'origine et un rejet de celle de la société d'accueil » (Berry *et al.*, 1989, cité par Kanouté, 2002, p.178)
4. *Marginalisation* « [...] l'attitude des immigrants qui adoptent une distance d'avec leur culture d'origine sans pour autant investir celle du pays d'accueil (Berry *et al.*, 1989, cité par Kanouté, 2002, p.177)

Selon une étude de Qin (2006) « [...] les garçons, parfois plus exposés à la discrimination raciale, ont davantage de peine à assumer une identité biculturelle [...]. Or le développement d'une identité biculturelle, sans renier l'une ou l'autre appartenance, est l'une des clés motivationnelles de la réussite scolaire » (Qin, 2006, cité par Bader et Fibbi, 2012, p.20).

### ***Motivation sans modération : effet migratoire ?***

Selon une étude menée par Vatz-Laaroussi, Kanouté, Rachédi, Lévesque et Montpetit (2005) « la résilience [est] un élément important de la réussite scolaire » (p.3). « La résilience est la capacité d'un individu à évoluer de manière positive malgré des circonstances extérieures difficiles, lui permettant d'en atténuer ainsi les effets négatifs » (Bader et Fibbi, 2012, p. 30). Pour les auteurs, ce phénomène est celui qui permet aux élèves migrants de milieux sociaux défavorisés et aux parcours semés d'embûches de réussir une scolarité au-delà des statistiques.

Dans un récent rapport de l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE) :

La capacité des élèves issus de l'immigration à surmonter les difficultés liées au déracinement et à se montrer résilients ne devrait pas être uniquement évaluée à partir du

niveau atteint en matière de compétences scolaires, mais aussi à partir de leur sentiment d'appartenance à l'école, de leur satisfaction à l'égard de la vie, de leur niveau d'anxiété liée au travail scolaire et de leur motivation à l'idée de réussir. (OCDE, 2018)

Il s'agit donc pour l'élève de mobiliser des ressources « personnelles, familiales et communautaires » (Vatz-Laaroussi *et al.*, 2005, p.3) lui permettant ainsi de surmonter les défis liés à la migration. La motivation de l'élève à surpasser ces défis tient de fait une part importante.

Bader et Fibbi (2012), identifie deux types de motivation :

1. La motivation proactive : « [...] basée sur la signification que prend la poursuite de la formation à un moment donné » (p.31). Les auteurs distinguent 3 sources à cette forme de motivation.
  - a. *La mémoire active* (p.31). Ainsi, la motivation proactive peut s'appuyer sur le capital culturel hérité « sa formation se manifeste alors comme la continuité de ce que sa famille avait commencé à construire (Bader et Fibbi, 2012, p. 31.)
  - b. *La correspondance cognitive*. « La capacité à faire ressurgir un sentiment, le souvenir d'une expérience passée ou des connaissances intériorisées, [...] qui lui [à l'élève] permettra de mobiliser des ressources utiles pour la suite de son parcours scolaire (Fernández-Kelly, 2008, cité par Bader et Fibbi, 2012, p.31)
  - c. *L'émulation positive* : le rôle du modèle (p. 32). Cette dernière est inconsciente. « Elle permet à l'enfant de migrants d'adopter des comportements qui vont favoriser sa réussite scolaire, prenant exemple sur des modèles. À nouveau, le rôle des pairs est à souligner et tout particulièrement celui de l'étudiant-mentor » (p.32)
2. La motivation réactive : « [...] est une réaction à une insatisfaction et un refus de résigner » (Bader et Fibbi, 2012, p.32).

Ce mouvement de résilience est appuyé par le soutien des parents. En effet, selon Bader et Fibbi (2012), les parents jouent un rôle important dans le parcours scolaire de leurs enfants. Ainsi, « le soutien des parents est déterminé par leurs aspirations éducatives vis-à-vis de leurs enfants, des aspirations qui influencent les résultats scolaires » (p.25). Par conséquent « des aspirations parentales élevées ont un effet positif sur les performances des enfants et qu'à l'inverse de

faibles aspirations prédisent de moins bons résultats » (Neuenschwander *et al.*, 2007, cité par Bader et Fibbi, 2012, p. 25).

Plus les parents ont intériorisé le fait que l'école représente un ascenseur social par excellence et qu'ils projettent fortement cet état de fait chez leurs enfants, plus ces derniers ont une grande « estime de soi et la confiance en [leurs] propres capacités » (Neuenschwander *et al.*, 2007, cité par Bader et Fibbi, 2012, p.32). Cette croyance en ses capacités est renforcée par les acteurs du système scolaire tel que les enseignants. De plus, comme le souligne l'étude menée par l'OCDE, le sentiment d'appartenance à l'école contribue au bien-être des élèves migrants. Ainsi, « ne pas se sentir « étranger » – au sens formel comme au sens figuré – au sein des structures scolaires permet d'éviter le sentiment d'exclusion, d'incompréhension, de discrimination et les comportements de défi qui peuvent nuire au bon déroulement de la formation de l'élève » (Bader et Fibbi, 2012, p.33).

### 1.2.3 Résultats de recherches, théories et synthèses

Dans notre problématique, nous mettons en avant quelques facteurs participants aux renforcements des difficultés scolaires chez certains élèves issus de milieux sociaux défavorisés. Dans un exposé, le conseiller d'État Peter Schmid fait part des résultats de l'enquête PISA 2000. Ainsi, l'enquête PISA 2000 souligne que « la moitié environ des jeunes issus de familles immigrées (il s'agit ici des familles dans lesquelles les deux parents sont nés à l'étranger) se situent [...] à la limite voire au-dessous du plus bas niveau de compétence » (Schmid, 2003, p. 57). Par conséquent, la faible compétence (en lecture dans ce cas) de ces jeunes les rend plus vulnérables que d'autres à l'acquisition de nouveaux savoirs ainsi que dans le processus d'intégration sociale, culturelle et économique.

Ces résultats montrent, selon nous, les conséquences à moyen et long terme que peuvent induire les facteurs que nous avons mentionnés dans notre problématique.

Nous constatons qu'il existe un champ de recherche conséquent sur l'échec scolaire des élèves migrants et de milieux sociaux défavorisés. Cependant, aucune ne porte spécifiquement sur les primo-arrivants francophones.

### 1.2.4 Controverses et ressemblances entre études

Les enquêtes PISA permettent des comparaisons au niveau international. Ces enquêtes ont donc pour conséquence une comparaison des différents systèmes éducatifs. Ainsi, elles font part du

fait que le système éducatif joue un rôle important dans la réussite scolaire des élèves. Il nous apparaît qu'un système scolaire très sélectif et qui l'est de manière précoce comme la Suisse ne sera pas, a priori, profitable à un élève primo-arrivant en fonction du moment de son arrivée dans le pays.

#### **1.2.5 Point de vue personnel à l'égard de la théorie**

Je m'intéresse à ce thème, car il fait écho à mon expérience personnelle. En effet, je suis arrivée en suisse à l'âge de 10 ans et bien que je parlais déjà le français et que j'avais jusqu'alors eu une scolarité sans faille, j'ai été confrontée à diverses difficultés scolaires. C'est en effectuant diverses recherches en rapport avec les facteurs pouvant être cause de l'échec scolaire que j'ai commencé à prendre la mesure de tout ce qui se joue au sein d'une scolarité et qui peut donc la rendre chaotique.

À mon arrivée en Suisse, moi parlant le français et ma mère arrivant enfin au bout d'une longue procédure de regroupement familial, nous étions dans cette euphorie que mentionne Ditisheim. En tant qu'enseignante au Cameroun, ma mère a immédiatement eu cette confiance aveugle en l'école.

Je me rappelle avoir vécu un choc culturel lors de mon arrivée en Suisse et avoir voulu rentrer dans mon pays, où j'avais intériorisé tous les codes de conduites. Je me rappelle m'être souvent sentie démunie face à des manières de faire, d'être, de dire les choses. Je me souviens m'être demandé à maintes reprises s'ils parlaient bel et bien le français dans le village dans lequel j'habitais, car il m'était arrivé (sans doute à cause de l'accent) de ne rien comprendre lorsqu'un enseignant ou encore mes camarades de classe s'adressaient à moi.

Il est possible que j'aie pu paraître insolente envers quelques-uns de mes enseignants, car je n'avais pas compris que l'apparente familiarité dans les interactions entre les élèves et les enseignants répondaient à des règles souvent implicites. Je me remémore surtout les situations d'apprentissages durant lesquelles je me demandais quand on arrêterait enfin de jouer et qu'on allait se mettre au travail. Et surtout, je me rappelle l'attitude de ma mère en constatant qu'elle ne saisisait pas tous les enjeux du système scolaire et de son impuissance à pouvoir m'aider.



## **1.3 Question de recherche et objectifs ou hypothèses de recherche**

### **1.3.1 Identification de la question de recherche**

Sans prétendre à l'exhaustivité, nous avons identifié quelques facteurs susceptibles d'amoinrir ou au contraire d'affirmer le désir de réussite d'une population d'ores et déjà fragilisée par son statut de migrant. Il nous apparaît donc que les élèves primo-arrivants peuvent disposer de diverses « armes », qu'elles leur soient connues ou non, leur permettant de sortir d'une situation dont ils ne disposent pas de toutes les cartes à leur arrivée dans le lieu d'accueil. De plus, le système politique éducationnel en place dans le pays de migration joue un rôle non négligeable quant à sa perméabilité, permettant ainsi à ces élèves d'avoir de meilleures chances de réussite ou non.

Au vu de la problématique esquissée ci-dessus, notre question de recherche vise à comprendre quels processus sociaux et scolaires peuvent favoriser des situations d'échec scolaire chez les élèves primo-arrivants francophones. Nous nous demandons aussi de quels processus usent les élèves primo-arrivants francophones pour s'assurer des chances de réussite, ainsi que s'ils ont conscience des différents éléments que nous avons pu mentionner dans notre problématique (la langue, le parcours migratoire, motivation par exemple).

Ainsi, notre question de recherche est la suivante :

**Comment les élèves primo-arrivants francophones vivent leur intégration scolaire dans le pays d'accueil ? Est-ce que leurs discours donnent des indicateurs pour optimiser leur intégration et réussite scolaires ?**

### **1.3.2 Objectifs ou hypothèses de recherche**

Dans ce travail, nous partons du postulat que les élèves primo-arrivants francophones doivent être étudiés comme une population à part entière, car ils rencontrent des obstacles différents de ceux généralement attribués aux élèves de milieux sociaux défavorisés et/ ou allophones. Ainsi, nous mettons en lien d'une part le ressenti des élèves et d'autre part la littérature dans le but d'identifier si oui ou non cette population doit faire l'objet d'un champ d'étude plus spécifique.

En ce sens, nous émettons 4 hypothèses :

1. Hypothèse 1 : L'écart de langage scolaire vs ordinaire fragilise l'élève primo-arrivant francophone aux apprentissages scolaires.

2. Hypothèse 2 : Le parcours migratoire de l'élève primo-arrivant a un impact sur son adaptation scolaire.
3. Hypothèse 3 : Plus l'écart de fonctionnement entre 2 systèmes scolaires est grand, plus l'élève éprouve des difficultés à entrer dans les apprentissages.
4. Hypothèse 4 : La mise en place de stratégies d'adaptations dépend de la seule envie de réussir de l'élève migrant.

## **Chapitre 2. Méthodologie**

### **2.1 Fondements méthodologiques**

#### **2.1.1 Type de recherche**

Dans le but de faire émerger le ressenti des élèves, nous faisons le choix de mener une recherche qualitative. La recherche qualitative dépend du type d'objet étudié, « elle vise à atteindre une compréhension du contexte de l'étude (Pasche Gossin, 2018, cours 3).

Comme le souligne Van der Maren (1995), « pour poser les questions pédagogiques contemporaines et pour y répondre, la recherche et les théories devraient recourir aux catégories interprétatives des praticiens, c'est-à-dire à leur manière d'identifier et nommer ces problèmes » (p.40). Par conséquent, voulant comprendre la manière dont une population vit une situation donnée, la recherche de type qualitative semble plus à même à nous fournir un matériau sur lequel porter notre analyse. Ainsi, nous optons pour ce type de recherche, car elle « vise à extraire le sens plutôt que de transformer les données en pourcentage ou en statistique » (Pasche Gossin, 2018, p.3).

#### **2.1.2 Type d'approche**

La recherche que nous menons repose sur une double approche. En effet, celle-ci est à la fois déductive et inductive. Une approche inductive implique de « partir des données et de générer des catégories » tandis que dans une approche déductive il faut « partir des théories et aller chercher dans les données » (Pasche Gossin, 2018, cours 2).

Nous faisons le choix d'une démarche déductive, car dans notre problématique, nous mettons en avant quelques facteurs pouvant fragiliser le parcours scolaire des élèves primo-arrivants francophones. Ainsi, nous partons de catégories déjà construites que l'on pense retrouver dans les données récoltées. Cependant, nous postulons aussi que les élèves primo-arrivants sont enclins à faire face à des obstacles différents que ceux que nous développons dans notre problématique. Par conséquent, nous émettons l'hypothèse que d'autres catégories apparaissent lors de l'analyse de nos entretiens.

#### **2.1.3 Type de démarche**

Selon Fortin (2010), « la recherche phénoménologique vise à comprendre un phénomène, à en saisir l'essence du point de vue des personnes qui en font ou en ont fait l'expérience » (p.35).

En ce sens, pour mener à bien cette recherche nous faisons le choix d'une démarche compréhensive, car « le but est de décrire l'expérience telle qu'elle est vécue et rapportée par des personnes touchées par un phénomène précis (Fortin, 2010, p.35). Par conséquent, nous tenons compte du fait que « chaque individu est l'épicentre d'un système enchevêtré d'écosystèmes s'emboîtant à la manière des poupées russes » (Crahay, 2006, p.51) qu'il s'agit de faire émerger.

Bien que ce type de démarche puisse être empreint de subjectivité, elle nous est nécessaire dans notre étude, car elle tente de saisir la réalité de ce phénomène. Ainsi, il nous paraît nécessaire de donner la parole aux individus concernés afin de saisir le sens qu'ils donnent à leur vécu.

Notre recherche est à visée heuristique. En effet, selon De Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin (2010), une recherche à visée heuristique vise à « décrire les pratiques enseignantes dans le but de pouvoir, dans un premier temps, les comprendre et, dans un temps ultérieur, les expliquer » (p.165). Par ce biais, nous pensons développer notre pratique future et nous perfectionner afin de pouvoir faire face à une population donnée.

## **2.2 Nature du corpus**

### **2.2.1 Récolte des données : L'entretien d'explicitation**

En vue de la collecte des données, nous optons pour des entretiens. Cette méthode convient particulièrement lorsque l'on souhaite s'attarder sur le « sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés [...] » (Van Campenhoudt, Marquet et Quivy, 2017, p. 244). Selon Van Campenhoudt *et al.*, (2017) « les méthodes d'entretien impliquent des processus fondamentaux de communication et d'interaction humaine. Elles se caractérisent par un contact direct entre le chercheur et ses interlocuteurs et par une faible directivité de sa part » (p. 241). De plus, toujours selon les auteurs, l'entretien « [...] permet de récolter les témoignages et les interprétations des interlocuteurs en respectant leurs propres cadres de référence, leur langage et leurs catégories mentales » (p.244).

Bien qu'il existe diverses typologies d'entretiens, nous choisissons de mener des entretiens d'explicitation. Ce type d'entretien a été élaboré par Pierre Vermersch (2011). Selon ce dernier, « la spécificité de l'entretien d'explicitation est de viser la verbalisation de l'action » (p.17). Ainsi selon l'auteur, il s'agit pour l'intervieweur « d'identifier de quel domaine de verbalisation

relève ce que dit l'interviewé, et qu'en conséquence ses relances s'y adaptent, suivant qu'il souhaite l'encourager ou le solliciter vers un domaine ou un autre » (Vermersch, 2011, p.35)

L'entretien d'explicitation poursuit 3 buts (Vermersch, 2011, p.27-29) :

- Aider l'intervieweur à s'informer ;
- Permettre la mise à jour des démarches : la pédagogie du retour réflexif (l'interviewé doit lui-même mettre en mot la nature de sa difficulté ou de son erreur) ;
- Apprendre à apprendre : prendre conscience de la façon dont on procède pour effectuer cette mise à jour.

Afin d'être au plus près des 3 buts poursuivis par l'entretien d'explicitation, le pourquoi est à éviter, car « ces questions induisent des réponses hors du domaine de verbalisation du vécu, pour privilégier le domaine du conceptuel qui correspond au domaine des connaissances théoriques et procédurales déjà conscientisées » (Vermersch, 2011, p. 137)

Par conséquent, selon Vermersch (2011) il faut pour l'intervieweur

S'assurer que l'interviewé est bien dans le domaine de la verbalisation de l'action devient une première condition de réussite de l'explicitation [...] s'assurer que l'interviewé décrit le procédural de son action passée sera une seconde condition nécessaire à la réussite de l'explicitation [...] [de plus] l'interviewé, dans sa mise en mots, doit faire référence à une tâche ou une situation réelle et spécifiée. p.33-34

### 2.2.2 Guide d'entretien

Le guide d'entretien est un outil servant à baliser les entretiens. En effet, ce dernier vise à transformer les hypothèses « [...] en questions claires, neutres et compréhensibles par tout enquêté, quels que soient son origine sociale ou son niveau d'étude » (Sauvayre, 2013, p.18). Le guide d'entretien offre quelques avantages, notamment la rigueur scientifique. En effet, il offre à l'enquêteur la possibilité de s'assurer d'aborder tous les thèmes découlant de ces hypothèses et garantit donc une meilleure analyse des informations recueillies. De plus, le guide est rassurant, car il est un outil sur lequel peut s'appuyer l'enquêteur à tout moment de l'entretien (Sauvayre, 2013, p. 20-21).

La construction de notre guide d'entretien repose sur les éléments théoriques que nous abordons dans notre problématique. On y trouve donc une première partie dans laquelle nous expliquons

aux enquêtés le but de notre entretien et rappelons le code de déontologie, par la suite nous avons une première question relative aux informations personnelles. Cette première partie vise avant tout à rassurer les enquêtés. La seconde partie s'ancre dans les fondements méthodologiques de notre recherche. Enfin, il y a la conclusion et les remerciements.

### 2.2.3 Procédure et protocole de recherche

Dans le cadre de ce travail de recherche, nous nous intéressons à la ville de Bienne. Notre choix se porte sur Bienne, car c'est une ville multiculturelle ayant une grande variété de populations et qui est donc susceptible, plus qu'un village, d'accueillir en son sein des élèves primo-arrivants francophones.

Ainsi, dans un premier temps, nous avons pris contact avec les directeurs d'école afin de nous assurer une large diffusion concernant nos demandes d'entretien au sein de toutes les entités et donc de tous les enseignants primaires francophones de la ville. Ce premier contact ne s'est pas déroulé comme nous l'espérions, car une seule directrice a transmis notre requête. Par conséquent, nous avons fait appel aux divers enseignants que nous connaissions en leur demandant de transmettre notre recherche à leurs collègues. Par ces deux biais, nous avons pu avoir accès à 5 élèves. Nous avons rédigé une lettre à l'intention des parents afin qu'ils nous donnent leur approbation pour nous entretenir avec leurs enfants et avons établi un contrat avec ces derniers dans lequel apparaissaient les règles de déontologie prescrites pour un tel travail.

Les entretiens se sont déroulés dans les divers établissements scolaires fréquentés par les élèves en accord avec leur enseignant et leurs parents (informés de l'heure du rendez-vous). Lors de ces entretiens, nous avons particulièrement insisté sur le fait qu'il était question pour l'élève de parler de son ressenti et que par conséquent, aucune réponse ne pouvait être incorrecte.

### 2.2.4 Echantillonnage

Dans ce travail, nous allons « étudier des composantes non strictement représentatives, mais caractéristiques de la population » (Van Campenhoudt, Marquet & Quivy, 2017, p. 212). En effet, par souci de faisabilité, notre recherche ne peut atteindre toutes les personnes concernées par la question que nous soulevons. Ainsi, nous cherchons « à diversifier au maximum les types de personnes interrogées dans cette population » (Van Campenhoudt *et al.*, 2017, p.212).

Dans le but de délimiter l'échantillon de notre recherche, nous nous inspirons d'une définition émise par Rastoldo *et al.*, (2013) lors d'une recherche menée sur l'intégration des primo-

arrivants allophones (p.9). Pour ces derniers, un élève est considéré comme primo-arrivant dans une période de temps délimitée dans les 6 à 12 mois qui suivent son arrivée en Suisse ; au-delà, l'élève est un élève migrant de première génération. Cependant, afin de recouvrir la période de prise de contact et d'entretien, nous élargissons cette période à 18 mois.

Par conséquent, nous considérons comme élève primo-arrivant francophone, un élève qui a été enregistré dans un établissement scolaire et qui

- est arrivé en suisse après le 1er août 2017 ;
- a déclaré le français comme première langue parlée ;
- est âgé de 4 à 12 ans.

Nous considérons le français comme sa langue maternelle même si ce dernier pratique une autre langue à la maison. Nous considérerons cette seconde langue comme un dialecte et cela sans aucune connotation négative.

Nous partons du principe que notre échantillon est représentatif de la population, pour ce faire, nous portons notre attention sur :

1. Les élèves primo-arrivants francophones arrivés en Suisse entre le 1<sup>er</sup> août 2017 et le 31 décembre 2018.
2. Âgés entre 8 et 12 ans.

Ainsi, nous retenons comme critère que les élèves composant notre échantillon soient au cycle 2 (entre 8 et 12 ans) au moment où se tiennent les entretiens. En effet, nous pensons qu'il leur est plus aisé de verbaliser des situations, de faire part d'expériences vécues au sein de l'école depuis leur arrivée.

*Tableau 1: Caractéristiques de l'échantillon*

Élèves (sexe)	Âge	Pays	Date d'arrivée	Classe actuelle	Date d'entretien
<b>G</b> (fille)	12 ans	Cote d'Ivoire	Janvier 2018	8H	7.12.18
<b>R</b> (fille)	11 ans	Cameroun	Décembre 2017	6H	10.12.18
<b>S</b> (fille)	11 ans	Algérie	Janvier 2018	8H	15.01.19

<b>N</b> (garçon)	10 ans	France	Juillet 2018	7H	17.01.18
<b>C</b> (fille)	11 ans	France (d'origine ivoirienne)	Juillet 2018	8H	18.01.18

### 2.2.5 Présentation des élèves

#### **G**

*G* est une jeune fille de 12 ans, née en Côte d'Ivoire. Elle est venue en Suisse dans le cadre d'un regroupement familial. Sa mère vit en Suisse et est mariée à un homme suisse. Une partie de ses frères et sœurs vivaient en France auparavant et sont à présent en Suisse. *G* a donc une grande sœur et une petite sœur qu'elle a rejoint en quittant son pays d'origine. Elle s'est rapidement intégrée dans la classe ainsi que dans l'école, ses sœurs y étant déjà. Elle pratique l'athlétisme et fais du ukulélé (qu'elle a en partie appris avec son enseignant). Elle déclare ne pas avoir laissé un noyau amical très fort dans son pays d'origine et avoir des relations amicales plus sincères depuis qu'elle est en Suisse. *G* aurait dû intégrer la 8H à son arrivée en tenant compte de la classe dans laquelle elle était avant son arrivée en Suisse. Cependant, en arrivant en milieu d'année scolaire et après avoir passé un test, elle a été mise en 7H.

#### **R**

*R* est née au Cameroun et est arrivée en Suisse en décembre 2017. Elle est aujourd'hui âgée de 11 ans et est en 6H. *R* a rejoint sa mère à la suite d'une demande de regroupement familial. Elle vit seule avec cette dernière et son beau-père suisse qui l'a adoptée à son arrivée. Elle pratique le Tai Chi, mais n'a pas un réseau amical très développé en dehors de ses amis à l'école. Elle se sent très bien à l'école et aime beaucoup y aller. D'ailleurs, elle compare l'école à la maison, car elle s'y sent bien. Étant timide, elle a eu quelques difficultés à entrer en contact avec ses camarades lors des premiers jours après son arrivée. Mais ceux-ci l'ont rapidement intégrée. Malgré tout, elle ressent encore une certaine nostalgie liée à l'abandon de la pratique de certains jeux auxquels elle se livrait par le passé et qu'elle ne peut partager avec ses pairs.

#### **S**

*S* est originaire d'Algérie. Elle est âgée de 12 ans et est en 8H. *S* est elle aussi issue d'une famille recomposée, puisque sa mère est mariée avec un homme suisse. Étant algérienne et ayant fréquenté l'école en arabe dans son pays, elle a été placée durant 2 mois dans la classe d'accueil. Elle déclare parler le français depuis sa naissance et que c'est la langue principale qu'elle



utilisait et utilise avec une grande partie de sa famille. Chez *S*, plus que chez les autres élèves, la réussite scolaire est très importante. En intégrant la classe ordinaire, elle a rencontré beaucoup de difficultés à s'intégrer. Elle semble souffrir de cette situation et l'exprime en y portant un regard très élaboré.

## *N*

*N* est le seul garçon composant notre échantillon et il est aussi le plus jeune. Il est d'ailleurs le seul à ne pas avoir été recalé d'une classe à son arrivée en Suisse. *N* a 10 ans, vit avec sa mère, son petit frère ainsi que son beau-père suisse. *N* vient de France, où il vivait dans un petit village. Il a été rapidement intégré dans sa nouvelle classe et entretient de bonnes relations avec l'ensemble des élèves. Il est diagnostiqué HP (haut potentiel).

## *C*

Tout comme *N*, *C* vient de France. Ses parents sont tous les deux originaires de Côte d'Ivoire. Après la séparation de ces derniers, *C* a vécu avec son père pendant quelques années. En juillet 2018, elle est venue rejoindre sa mère en Suisse à cause des contraintes professionnelles de son père. Sa mère s'est remariée avec un homme suisse avec qui elle a eu une petite fille. Bien qu'elle se soit rapidement intégrée dans sa classe, *C* peine à accepter cette migration. Elle peine à s'impliquer scolairement et attribue en partie cet état de fait à sa situation familiale.

## **2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données**

Selon Van Campenhoudt *et al.*, (2017), il existe trois opérations visant à l'analyse des données « primo, la préparation des données ou informations ; secundo, la mise en relation des données ou informations ; tertio, la comparaison des résultats obtenus aux résultats attendus par hypothèse » (p.285).

### **2.3.1 Transcription**

En vue de préparer les données et les informations recueillies, nous faisons le choix d'une retranscription intégrale. La retranscription intégrale vise à restituer entièrement les propos de nos interlocuteurs et de s'y référer à tout moment de l'analyse. De plus, selon Van Campenhoudt *et al.*, (2017), « 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 se révéler inexact au fil de l'analyse » (p.287).

Cependant vouloir à tout prix une retranscription intégrale peut s'avérer laborieux. Pour ce faire, nous établissons quelques règles que nous suivons lors de toutes les retranscriptions que nous effectuons dans ce travail. Elles font en partie référence au cours de recherche dispensé par Pasche Gossin (2018). Ainsi, ces règles sont les suivantes :

- En vue de garder l'anonymat des sujets constituant notre échantillon, nous ne mentionnons que la première lettre de leur prénom.
- Nos questions sont rédigées en italique dans le texte précédé de la lettre « *F* » pour le prénom de l'intervieweur.
- Bien que cela puisse rendre laborieuse la lecture des entretiens, les raccourcis utilisés à l'oral ne seront pas changés.
- [ ] ce signe vise à apporter des précisions dans certains termes employés par les élèves.
- Nous mettons entre parenthèses doubles (( )) les actes non verbaux des interviewés tels que le rire, la surprise.
- Les points de suspension se réfèrent aux phrases laissées en suspens.
- /// les barres obliques de ce style, rendre compte des temps de silence. En voir 3 signifie que l'interviewé a fait une pause de 3 secondes.

### 2.3.2 **Traitement des données**

Comme souligné plus haut, dans cette étape, il s'agit de mettre en relation des données ou des informations. Nous choisissons d'utiliser une grille d'analyse. Selon Van Campenhoudt *et al.*, (2017), « l'utilisation d'une grille d'analyse [...] permet de faire des liens à deux niveaux » (289). Ainsi, selon les auteurs, le premier niveau touche chaque entretien de manière individuelle. Par conséquent, la grille d'analyse vise ici la mise en évidence du « système de représentation et d'action de la personne interviewée » (p.290). Le second niveau porte sur l'ensemble des entretiens de l'échantillon. En effet, la grille d'analyse a pour but de permettre de faire des comparaisons et de faire ressortir les convergences et les divergences découlant du type de population choisi et de l'objet de l'étude (Van Campenhoudt, 2017, p. 290).

### 2.3.3 **Méthodes et analyse**

La troisième étape préconisée par Van Campenhoudt *et al.*, (2017) concerne « la comparaison des résultats obtenus aux résultats attendus par hypothèse ». Pour ce faire, ces résultats doivent être analysés. Les auteurs soulignent que « les méthodes d'analyse de contenu impliquent la mise en œuvre de procédures techniques relativement précises [et permettent] au chercheur

d'élaborer une interprétation qui ne prenne pas pour repères ses propres valeurs et sa subjectivité » (Van Campenhoudt, 2017, p. 299).

L'analyse des données permet de transformer les paroles des locuteurs en un matériau consistant permettant dès lors au chercheur de confirmer ou d'infirmer ses hypothèses. Tout comme lors du traitement des données, Van Campenhoudt *et al.*, (2017) soulignent que l'analyse de contenu se fait en deux temps : « dans un premier temps, les [...] entretiens retranscrits sont analysés un par un ; dans un second temps, on procède à une analyse transversale et comparative » (p.299). Ainsi, « le chercheur veillera à [...] vérifier si une même constatation est confirmée par plusieurs angles de vue : par plusieurs propos à des moments différents d'un même entretien ; par plusieurs locuteurs dans des entretiens différents » (p.299-300).

Dans ce travail, nous procédons par analyse thématique, car elle vise à « mettre en évidence les représentations sociales ou les jugements des locuteurs à partir d'un examen de certains éléments constitutifs du discours » (Van Campenhoudt *et al.*, 2017, p.301).



## Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats

Nous l'avons vu dans notre problématique, les élèves primo-arrivants francophones sont susceptibles de faire face à divers facteurs influençant leur entrée dans les apprentissages et par conséquent leur réussite scolaire. Pour mettre au jour ces divers facteurs, nous avons identifié la langue de scolarisation, le parcours migratoire de l'élève sous l'angle du triptyque : âge, accueil et genre ainsi que les pratiques pédagogiques du lieu d'accueil. Nous avons aussi souligné que ces élèves pouvaient mettre en place diverses stratégies leur permettant, pour une partie d'entre eux, de déjouer les différents éléments qu'ils peuvent subir à cause de leur statut de nouvel arrivant.

Il s'agit à présent, dans cette partie analytique, de mettre au jour la manière dont les élèves primo-arrivants francophones vivent les mois qui suivent leur arrivée en Suisse et comment ceux-ci s'intègrent dans leur nouvel environnement scolaire. Pour procéder à cette analyse, nous reprenons les 4 hypothèses émises à la suite de notre question de recherche. Par conséquent, nous traitons chacune de ces hypothèses et y répondons en y incorporant des extraits pertinents de verbatim tirés de nos entretiens ainsi que des théories abordées dans notre problématique.

### ***3.1 Hypothèse 1 : L'écart de langage scolaire vs ordinaire fragilise l'élève primo-arrivant francophone aux apprentissages scolaires.***

Grâce aux divers auteurs que nous avons mobilisés, nous émettons l'hypothèse selon laquelle bien que l'élève primo-arrivant francophone maîtrise la langue de communication du lieu d'accueil, il peut être difficile pour lui d'appréhender les implicites langagiers qui ont cours au sein de l'école. En effet, pour l'élève possédant un capital culturel peu ou pas reconnu par cette institution, il est difficile de répondre aux attentes de l'institution scolaire en terme langagier.

En prenant connaissance de nos entretiens, nous définissons 3 catégories en ce qui concerne le langage. La première catégorie concerne les élèves dont l'expression orale ne semble pas avoir un grand écart avec le langage attendu par l'école. Ainsi, nous constatons que 2 élèves répondent particulièrement à ces attentes langagières que l'on qualifiera de purement scolaires. Le vocabulaire et la syntaxe employés par *N* et *S* vont au-delà du langage employé par les 3 autres. Dans la deuxième catégorie, l'écart entre la langue de scolarisation et la langue ordinaire semble être moyen. *G* et *R* s'expriment librement, mais semblent aussi démontrer une capacité

à s'adapter aux diverses situations de communication. Le langage employé ne sert pas uniquement à raconter. Enfin, la 3<sup>e</sup> catégorie concerne plus particulièrement C, qui, pour nous, démontre un fort décalage entre les attentes langagières scolaires et sa capacité à s'exprimer (en tout cas à l'oral). Le langage employé semble plus tenir de la conversation entre pairs que d'un entretien avec un adulte. Par exemple :

*C : On a des bons délires ensemble.*

Ou alors dans cet extrait, quand elle ne semble pas encore avoir fait le lien entre la géométrie et les mathématiques.

*C : Oui au début de l'année c'était les mathématiques parce qu'ils faisaient des maths en même temps que de la géométrie enfin je ne sais pas comment dire. Parce qu'il y a plein de choses que je n'ai pas appris en France et qu'on fait ici. J'étais un peu perdue. En France les maths c'est le calcul, mais on n'apprenait pas la même chose. Du coup voilà.*

La conclusion que nous tirons de cet extrait de verbatim est peut-être due à la manière dont l'on enseigne les mathématiques en France. Cependant, elle semble avoir conscience du fait qu'elle peine à s'exprimer de manière adéquate au sein de l'école.

*C : Parce que j'ai l'impression que je veux dire plein de choses parce que je sais que je ne suis pas// je sais que je ne suis pas bête.*

Cependant, cette analyse nous semble réductrice et controversable, en ce sens que la posture prise par R, C et G a sans doute été induite par la manière dont nous avons mené nos entretiens. Le climat se voulait détendu afin que les élèves puissent se sentir à l'aise et ne ressentent de ce fait aucune pression. Nous leur avons demandé de se sentir libres de s'exprimer comme ils l'entendaient et leur avons garanti une certaine confidentialité quant à leurs dires.

Par conséquent, il nous semble ambitieux d'imputer ce langage « familier » à autre chose qu'une surcharge cognitive. En effet, nous demandions aux élèves de se souvenir, de raconter et de nous faire confiance.

Ainsi, comme le souligne Nonnon (2014),

Le décalage des ressources langagières se double souvent d'un décalage avec des univers de référence et de valeurs, qui paralyse l'engagement dans la parole commune [...].

Beaucoup sont bloqués dans leur réflexion, leur possibilité de contrôler l'action, de mettre les choses en relation, de prendre distance par rapport aux impulsions, par les limites de leurs outils langagiers (vocabulaire entre autres) et des usages du langage auxquels ils sont habitués. (p. 19)

Les élèves primo-arrivants francophones ne semblent pas rencontrer de difficultés de compréhensions particulières du français au sein de leur apprentissage.

*S : Moi au début je trouvais que tout le monde parlait mieux que moi parce qu'ils étaient nés ici. Mais en fait je trouve que ça va.*

*C : Ben moi j'étais choquée parce que je me suis dit qu'ils parlaient la même chose que nous. Enfin ils disaient les mêmes trucs et comme ça. Mais pour tout ce qui est comment on parle les jeunes, ça, c'est la même chose qu'en France.*

Nos interviewés soulignent plutôt l'étrangeté du français suisse. Il s'agit pour eux de s'habituer au régionalisme helvétique plutôt qu'à de réelles difficultés de compréhension de la langue.

*G : Quand je suis arrivée, je parlais avec une de mes copines et au début quand je parlais en fait elle ne comprenait pas le mot que je disais. Par exemple moi je dis quatre-vingts, soixante-dix tandis qu'eux ils disent nonante, septante au début je n'arrivais pas à me mettre dans la tête. Pour moi ce n'était pas logique et elles, elles ne comprenaient pas. Donc je devais traduire une fois que j'ai compris ce qu'elle voulait dire.*

### 3.1.1 Conclusion de l'hypothèse 1

Notre première hypothèse est que l'écart de langage scolaire vs ordinaire fragilise l'élève primo-arrivant francophone aux apprentissages scolaires.

Nous ne sommes pas en mesure d'infirmer ou de confirmer cette hypothèse au vu de nos entretiens. Cependant, comme le soulignent Bautier et Rayou (2009) « la spontanéité dans les réponses est alors le fait des élèves les moins à même de faire des hypothèses sur le genre pertinent, sur l'objet de savoir « caché » (p.97). Nous avons pu constater cela dans nos entretiens sans toutefois réussir à en tirer une conclusion permettant de répondre à notre hypothèse de départ.

Nous trouvons la posture de Delamotte-Legrand (2006) intéressante, lorsque cette dernière aborde le thème des écarts langagiers. Pour elle,

[...] toute appropriation langagière comporte, au-delà des acquis linguistiques proprement dits (maniements de la langue) : a) des pratiques langagières, socialement réglées et réglementées, b) des représentations sociales de ces pratiques, idéologiquement construites, plus ou moins conscientisées, c) des savoirs sur les pratiques, plus distanciés, plus « méta » qui constituent une connaissance ordinaire (locale, triviale, empirique, etc.) et/ou une connaissance savante (en particulier par le biais de l'école). (p.39)

Cet extrait de texte nous permet de mettre au jour le fait qu'il se joue beaucoup plus qu'une acquisition purement linguistique de la langue, comme c'est le cas pour nos élèves primo-arrivants francophones. Ces derniers maîtrisent la langue en tant qu'outil de communication, mais nous ne pouvons dire s'ils rencontrent des difficultés à entrer dans le domaine de la littéracie. Pour autant, nous constatons que tous les points traités par l'auteure ne semblent pas être intégrés par tous, car il nous apparaît que pour certains d'entre eux, le langage ne sert qu'à dire et qu'il ne fait donc pas partie d'un processus construit et reconnu, devant permettre un ancrage dans les apprentissages.

### ***3.2 Hypothèse 2 : Le parcours migratoire de l'élève primo-arrivant a un impact sur son adaptation scolaire.***

Dans notre problématique, nous abordons le parcours migratoire selon le triptyque : âge d'arrivée, accueil ainsi que le genre. Cependant, dans le cadre de ce travail, il nous est impossible de mener une analyse sur l'impact que l'âge d'arrivée induit dans la scolarité des élèves primo-arrivants francophones. En effet, les élèves que nous avons interviewés sont arrivés en Suisse entre l'âge de 9 et 11 ans et ne semblent pas rencontrer des difficultés particulières liées à leur âge. En ce sens, l'étude menée par Corack (2011) semble se vérifier auprès de nos élèves. En effet, pour ce dernier, la variable « âge d'arrivée » dans le pays d'accueil ne semble pas jouer un rôle particulier dans le parcours scolaire d'un élève migrant, si l'écart entre la langue maternelle de l'élève et la langue du lieu d'accueil est moindre. Dans notre cas, les élèves parlent déjà le français et il n'y a donc de ce point de vue pas de différence de la langue, telle qu'elle est parlée, à combler.



Nous nous sommes aussi intéressés au lien entre le genre et la réussite scolaire des élèves primo-arrivants francophones. Cependant, nous n'avons pas eu la possibilité de nous entretenir avec d'autres élèves masculins que *N*, que nous estimons sortir du lot quant au reste de nos interviewées. En effet, *N* venant de France n'a pas vécu un grand écart culturel entre les 2 pays comme cela a pu être le cas pour 3 de nos autres interviewées. En ce sens, nous pourrions faire une comparaison entre *N* et *C* qui viennent tous les deux de la France. Pourtant, la différence de capital culturel entre les deux élèves nous empêche de pouvoir tirer des conclusions transférables à un groupe. De plus, bien que notre travail de recherche se veuille qualitatif, il nous apparaît inopportun de conclure à une généralité à partir de 2 élèves que tout semble éloigner. Il s'agit d'une part de leur capital économique et culturel et d'autre part du regard qu'ils portent sur les causes de leur migration. En effet, *N* a intégré de par le discours familial que c'est une chance qui lui est donnée de vivre en Suisse, tandis que *C* vit cette migration comme une punition.

*N : [...] parce qu'il y a moins d'attentats du coup je me suis dit s'il y a moins d'attentats, il y a moins de chance que je sois mort. Donc euh je n'étais pas très bien dans le sens de quitter mes copains, mais d'un côté je me suis senti bien parce que je ne connaissais pas ce pays et je voulais le découvrir et que j'allais me faire plein d'autres copains.*

*C : Au début moi je voulais retourner en France parce que mon père me manquait beaucoup. Parce que j'ai vécu avec lui jusqu'à ce que je vienne en Suisse. Je n'arrêtais pas de pleurer dans ma chambre.*

Par conséquent, nous ne pouvons donc pas affirmer que les garçons primo-arrivants francophones rencontrent plus de difficultés scolaires et d'adaptation que leurs consœurs. De plus, ce que *N* a de différents des 3 autres interviewées, outre le genre, c'est le parcours migratoire. En effet, toute la famille de *N* est arrivée en Suisse au même moment tandis que pour les 4 autres, il s'agit de regroupement familial (elles ont quitté leur pays pour venir rejoindre des membres de leurs familles déjà présents en Suisse). Cependant, tous éprouvent et ressentent de la tristesse d'avoir quitté ce qu'ils avaient avant.

*N : J'étais triste et en même temps content parce que je perdais tous mes copains, mais j'allais m'en faire d'autres.*

La coupure des liens préexistants avec le pays d'origine peut être source de stress et de détresse émotionnelle pour les élèves migrants. Par conséquent, quel que soit l'âge d'arrivée ou le genre

de l'élève, « [...] la période d'accueil va servir à établir la communication entre l'élève et la classe [...], à sensibiliser l'élève aux règles importantes de la vie de la classe [...] à lui permettre de se construire les repères indispensables à son adaptation, etc. » (Perregaux, 1994, p.80).

Chacun des élèves que nous avons interviewés porte un regard bienveillant quant à l'accueil qu'ils ont reçu.

*G : Ben les gens ils m'ont parlé, ils m'ont demandé comment je vais et tout. Ici c'est direct ils te parlent alors que là-bas c'est peut-être au 3<sup>e</sup> jour qu'ils commencent à te parler.*

*S : Ça s'est très bien passé. La maîtresse m'a présenté aux élèves. J'étais à l'école des Pianos [classe d'accueil à Bienne]. C'était ultra cool. Je me suis bien amusée ».*

*N : Ils m'ont présenté et ils levaient la main et quand le prof les interrogeait ils me posaient des questions et ensuite j'ai eu mon premier cours avec une vraie matière ».*

*R : Ben les profs, ils étaient gentils, ils m'ont bien accueilli // après je ne m'en souviens plus vraiment parce que ça fait déjà longtemps. Mais ils m'ont présenté à mes camarades, je crois qu'ils ont dit qu'il y aurait une nouvelle élève qui va entrer ».*

*C : Mais quand je suis arrivée, la maîtresse m'a présentée, mais je ne me rappelle plus trop comme ça fait un peu longtemps. On a distribué les cahiers ».*

Cependant, nous avons constaté que les élèves primo-arrivants ne bénéficient pas d'un accueil particulier au sein de la classe. Nous avons pu lors de nos entretiens, avoir des discussions informelles avec les enseignants desdits élèves. Pour ces derniers, l'accueil ne varie pas d'un élève à l'autre surtout si ce dernier parle déjà le français. L'un ou l'autre a mentionné ne pas confronter un nouvel élève face au groupe classe si ce dernier est allophone.

Si l'accueil semble être un élément sur lequel les enseignants ne semblent pas réellement s'attarder au sein de la classe, il n'en est pas de même pour l'institution scolaire. En effet, lors de nos entretiens, nous avons constaté qu'à part *N*, chaque élève a dû être reculé d'une classe en arrivant en Suisse.

*N : Je suis en 7H, mais normalement je devrai être en 6H parce que je suis entré à l'école un an plus tôt »*

Pour ce dernier, son parcours scolaire ainsi que ses capacités intellectuelles (haut potentiel) lui ont permis de garder le même niveau qu'il avait déjà en France et ce bien qu'il soit à présent le plus jeune de sa classe.

Pour les autres, la décision a été prise après discussion entre la direction, les parents ainsi que les enseignants.

*R : C'est moi qui ai décidé d'être en 5H. Ma mère elle voulait que je sois en 6H. Avant de venir en Suisse, je venais d'entrer en CM1 parce que les vacances étaient déjà finies.*

*C : En fait avant que je commence, ma mère m'a dit que tu seras encore en CM2, je ne l'ai pas bien pris. Je me suis dit dans ma tête que mes amis allaient tous être en 6<sup>e</sup> au collège et moi je serai encore en primaire.*

Dans le cas de C par exemple, devant être en 9H à la rentrée, la décision de la maintenir en 8H vient en partie de la direction de l'école secondaire.

*C : Parce qu'en fait le prof du collège a dit que si je ne parlais pas allemand, je ne pouvais pas aller au collège. Du coup j'ai dit ça c'est normal d'accord. Du coup comme l'allemand c'est une langue que je n'ai jamais appris, mes parents ont dit que c'est mieux que j'apprenne comme ça je ne rate pas des étapes.*

Pour S, la décision de lui faire reprendre une année a été motivée par son niveau de langue que la direction a estimé insuffisant à son arrivée en Suisse.

*S : Ils m'ont directement envoyée là-bas [classe d'accueil]. On a vu le directeur avec ma mère et il nous a posé plein de questions.*

*S : En fait le directeur il croyait que je ne parlais pas vraiment bien bien le français et tout ((rire)), mais en même temps je le parlais tous les jours, mais bon. Normalement je dois être avec les 8H, mais je suis encore avec les 7H, le directeur il m'a fait perdre une année.*

En ce qui concerne G, la décision vient d'Écoles et sport, le département de la ville de Bienne qui s'occupe entre autres du service de l'administration scolaire.

*G : Ben euh j'étais arrivée déjà, je crois en janvier-février et ben on devait demander des papiers pour l'école et tout ça. On est allé, je crois, au palais des congrès on a demandé ouais dans quelle classe je serai et tout ça. Après ils ont dit comme je viens d'Afrique et peut-être ils ne connaissaient pas encore bien mon niveau et si j'étais en 8H ils devaient m'évaluer de A à Z pour que je passe au secondaire. Et puis ils m'ont fait reprendre une classe [...].*

Les élèves avec lesquelles nous nous sommes entretenus nous ont dit avoir ressenti de la tristesse et de la colère à l'idée de reprendre une classe qu'ils avaient déjà réussie dans leur pays d'origine.

*C : Du coup je restais dans ma chambre, et j'ai pleuré parce que je me suis dit pourquoi je dois recommencer tout ça. Et voilà. Du coup mes parents m'ont expliqué que c'est pour me faire faire apprendre des trucs. Et la prof elle m'a rassuré et tout ça. Donc voilà.*

*G : Mais en fait j'étais un peu énervée quand ils m'ont dit ça parce que je venais de passer un examen en Côte d'Ivoire et ici j'ai aussi dû faire un examen et finalement ils m'ont reculé d'une classe, mais après c'est passé.*

Cependant, avec le recul, tous trouvent que c'était une bonne décision.

*C : Mais moi je ne voulais pas refaire la CM2. Mais après si c'est pour me réapprendre des choses que je n'avais pas compris.*

*G : Quand je suis arrivée, moi dans ma tête c'était genre oui je viens d'Afrique et tout donc ils vont me recalcr d'une classe, mais ma réflexion c'était euh déjà comme on dit la 8H c'est un passage aussi pour aller en secondaire et là je ne pouvais pas arriver au milieu d'année et dire ouais je vais être en 8H et passer au secondaire directement puisque je n'avais pas assez d'évas mais je me suis dit ouais ben pas grave. Et là donc cette année, j'allais avoir plus de notes pour passer au secondaire.*

Lors d'un de nos entretiens, nous avons eu une conversation informelle au sujet de notre mémoire avec l'un des directeurs d'école de la ville de Bienne. Pour ce dernier, il est commun de procéder de cette manière lorsqu'un nouvel élève arrive en Suisse. Pour lui, le moment de l'arrivée et le fait que l'on ne connaisse pas toujours le parcours scolaire antérieur des élèves

justifient ce recalage. Pour ledit directeur, cela permet aux élèves de prendre le temps de s'habituer au nouveau système scolaire en vigueur. Il s'agit donc d'une phase d'acclimatation.

### 3.2.1 Conclusion de l'hypothèse 2

Notre 2<sup>e</sup> hypothèse est la suivante : le parcours migratoire de l'élève primo-arrivant francophone a un impact sur son adaptation scolaire.

Nous avons écarté la variable âge et sexe lors de notre analyse, car il nous était impossible d'y répondre en l'état actuel de notre recherche.

Comme le souligne Perregaux (1994),

L'élève migrant ou réfugié a sa propre histoire. Elle est façonnée certes par l'expérience migratoire et l'insertion socio-économique et culturelle de la famille, mais il ne faut pas oublier qu'elle se construit également en fonction de la propre interprétation de l'élève et des contacts qu'il noue. (p.48)

C'est donc le regard que l'élève porte sur le voyage qui l'a mené jusqu'à ce nouveau lieu qui le rend sensible au processus d'accueil et de socialisation mis en place par le lieu d'accueil. Les élèves que nous avons interviewés sont arrivés en Suisse grâce à des regroupements familiaux de type famille recomposée (un des membres : beau-père est Suisse), ils ont donc déjà un lien avec le pays d'accueil avant leur arrivée. Cette première phase contribue à rassurer ces derniers. Malgré les déchirures liées à la séparation, on retrouve des parents et/ ou frère et sœur que l'on n'avait pas vus depuis quelque temps déjà. La migration représente la chance de débiter une nouvelle vie et d'être près de ses proches. Ainsi, l'acceptation et l'appropriation par l'élève de ce parcours migratoire le rendent perméable à une appropriation des nouvelles règles de vie dans la société d'accueil. C'est ce que nous avons relevé chez nos interviewés. Outre cette acceptation du parcours migratoire et des raisons de la migration, nous constatons que le groupe de pairs est une variable importante dans le processus permettant à l'élève primo-arrivant de construire son histoire. L'intériorisation des bénéfices de la migration rend nos interviewés disponibles au processus d'accueil mis en place par l'établissement scolaire. Nos interviewés gardent tous un bon souvenir de leur premier jour de scolarité en Suisse et semblent s'être rapidement pliés aux règles en vigueur au sein de la classe, de l'établissement et dans les rapports sociaux avec les pairs. Cependant, nous constatons que les enseignants ne mettent pas en place de dispositifs spécifiques d'accueil que l'élève vienne d'un pays étranger ou qu'il

vienne du village d'à côté et possède donc déjà les codes culturels et scolaires du pays. En ce sens les préconisations d'accueil plurielles de Perregaux (1994) (cf. problématique) ne sont pas mises en place par les enseignants. Pour ces derniers, une fois que l'élève a été présenté au reste de la classe, ils lui confèrent la responsabilité d'aller vers les autres bien qu'ils restent attentifs à d'éventuels problèmes. C'est le cas avec *S* pour qui l'entente avec les pairs est difficile ou encore de *C* qui a eu un départ délicat avec une partie de la classe, dû à une méconnaissance des rapports sociaux entre ses pairs. Par conséquent, il nous apparaît que « les rapports entre groupes et entre individus se déroulent rarement sans résistance et sans négociation » (Perregaux, 1994, p.39).

Cette forme de négociation a aussi lieu entre les directions d'école, les parents et les enseignants à l'arrivée de l'élève primo-arrivant francophone, lorsqu'il s'agit de décider dans quelle classe ira le nouvel arrivant.

Au vu de ce que cette analyse nous permet de mettre à jour, nous répondons donc favorablement à notre 2<sup>e</sup> hypothèse. Ainsi, selon nous, une migration de type regroupement familial- /famille recomposée (un des parents suisses), permet à l'élève primo-arrivant francophone de s'appropriier plus rapidement son parcours migratoire, du fait que le réseau familial dans lequel il arrive est déjà solide. Par conséquent, les périodes de dépaysement qu'il vit ne sont pas couplées d'un dysfonctionnement de la famille dans son ensemble, peinant elle aussi à trouver sa place dans le pays d'accueil. Il appartient à l'élève de se rendre disponible aux tentatives d'approches des enseignants et des pairs. Cette disponibilité est aussi favorisée par le statut de l'élève primo-arrivant. En effet, comme le soulignent Schiff et Zoïa, (2004), les élèves primo-arrivants ont une attitude différente envers l'école.

Elle est à la fois plus enfantine et plus adulte. Plus enfantine parce qu'ils ont été socialisés selon un modèle traditionnel d'éducation et qu'ils ont intériorisé la morale du respect des règles et des figures de l'autorité. Plus adulte en raison de leur position de migrants, qui les incite a priori à percevoir l'école française comme le moyen d'accomplir leurs ambitions et un lieu d'émancipation, notamment pour les filles les plus âgées ». (p.227)

### **3.3 Hypothèse 3 : Plus l'écart de fonctionnement entre 2 systèmes scolaires est grand, plus l'élève éprouve des difficultés à entrer dans les apprentissages.**

En arrivant en Suisse, les élèves primo-arrivants francophones doivent s'adapter à des manières de faire différentes. Comme le souligne Perregaux (1994) « [...] la plus ou moins grande familiarité avec le système d'apprentissage tel qu'il existe dans le pays d'immigration [...], les théories et pratiques pédagogiques de l'enseignant, auront également des conséquences sur la rapidité avec laquelle l'élève s'intégrera dans le nouveau système éducatif » (p.19).

Les élèves composant notre échantillon ont tous relevé des différences entre le système scolaire tel qu'ils l'ont connu dans leur pays d'origine et ce qu'ils vivent maintenant. Lorsque l'on aborde la question des règles de vie, ils évoquent des manières de faire différentes et relèvent leur préférence pour le système scolaire qu'ils fréquentent à présent. Il est question, pour la plupart, de la relation que les enseignants entretiennent avec leurs élèves dans les 2 systèmes.

*G : Ici, ils sont plus gentils. Là-bas c'est pas qu'ils étaient méchants, mais ils étaient vraiment stricts sur des choses.*

*S : On devait payer le matériel d'école. Les maîtres et maîtresses étaient juste un peu plus sévères. Mais quand même c'est aussi pour aider les enfants et tout.*

*R : J'aime bien l'école même là-bas aussi j'aimais bien l'école, mais c'était différent. Ici, je me sens bien. J'aime bien l'école.*

*C : Ce n'était pas la même chose qu'ici. Les notes, les sections, il y a tout qui change.*

Les élèves vivent aussi un décalage en ce qui concerne les branches enseignées et ce qu'ils ont d'ores et déjà appris dans leur pays d'origine. Pour certaines de ces branches enseignées, l'élève doit tout réapprendre en fonction des particularités du pays :

*N : Ben que j'ai dû rattraper pas mal de choses la géographie et tout ça. Euh la géographie pour moi c'est différent, la religion aussi tout ça j'ai dû rattraper sinon ça va.*

*C : Parce qu'il y a plein de choses que je n'ai pas appris en France et qu'on fait ici.*

Ou alors il a tout à apprendre comme c'est le cas pour l'allemand par exemple. En ce qui concerne, l'allemand, les élèves bénéficient souvent de leçons supplémentaires.

*R : Ils étaient bien/// euh là-bas on faisait souvent les maths comme ici, mais là-bas on faisait pas vraiment l'allemand on faisait l'anglais plutôt.*

*C : Oui le mercredi avec mon prof d'allemand. Au lieu de faire science, je fais allemand.*

Cependant, certains d'entre eux disent ne pas rencontrer de difficultés avec certaines matières enseignées, plus particulièrement le français.

*N : Parce qu'en France dans ma classe le français c'était plus poussé, mais l'allemand un peu moins, du coup j'ai dû un peu rattraper l'allemand maintenant ça va bien. Mais le français je suis un peu plus avancé, parce que je finis souvent des exercices en avance et voilà.*

*G : Quand je suis arrivée ici j'étais un peu tendue, j'ai cru qu'ici ils étaient plus en avance que moi [...] en français ça va. Je n'ai pas de difficulté avec ça.*

Dans notre problématique, nous avons parlé du socioconstructivisme, qui, de par son fonctionnement, est susceptible de fragiliser certains élèves dans leur entrée dans les apprentissages. Nous constatons que notre guide d'entretien ne nous permet pas de vérifier cet état de fait. Les élèves ne semblent pas éprouver de difficultés dans leurs apprentissages ou alors lorsqu'il y en a, elles ne semblent pas directement être imputables aux pratiques pédagogiques des enseignants, puisque pour les élèves, c'est parce qu'ils rencontrent des difficultés dans cette branche ou qu'ils n'ont pas bien révisé.

*G : Non on travaille beaucoup en classe donc après il faut répéter et ça va. Sauf en mathématiques où j'ai plus de problèmes, mais c'était toujours comme ça*

*N : C'était un peu comme les exercices et j'avais bien révisé. Il y a beaucoup de ressemblance entre les exercices, l'évaluation c'est un peu comme les exercices qu'on fait en classe. Parfois un peu plus difficile, parfois plus facile ça arrive.*

En discutant avec les enseignantes de C et R, celles-ci ont souligné que pour les 2 élèves, il était difficile de transférer leurs connaissances. Ainsi, lorsqu'il fallait réciter sa leçon, faire du par



cœur, elles n'éprouvaient pas plus de difficultés d'apprentissage que les autres, mais qu'en ce qui concerne les situations problèmes, elles rencontrent des difficultés.

Le système scolaire suisse de par son fonctionnement est un système sélectif et exigeant. Une étude de l'OCDE menée en 2018 sur « la résilience des élèves issus de l'immigration » met au jour qu' « en Suisse, les élèves issus de l'immigration sont 1.5 fois plus susceptibles que les élèves autochtones de rapporter une anxiété liée au travail scolaire élevée » (p.13).

En ce qui concerne nos élèves, bien qu'une partie d'entre eux estiment travailler un peu plus qu'avant, cela ne s'avère pas être une source d'anxiété pour ces derniers.

*N : Après ici on a plus d'évaluation qu'en France donc je travaille forcément un peu plus. Une fois ça m'est arrivé de travailler 3h de suite pour réviser.*

*S : Oui. Mais pas plus que les autres et même si j'ai plus, c'est pour m'aider à mieux aller. Moi je demande toujours des fiches de plus que les autres pour me former un peu plus.*

*G : Oui environ trois heures. Je répète tous les trucs que je ne comprends pas.*

Ces 3 élèves ont conscience de l'exigence du système suisse et des défis auxquels ils doivent faire face en tant que nouveaux arrivants. Une manière pour eux de s'assurer une réussite scolaire passe par le travail. Cependant, ils n'estiment pas devoir fournir plus de travail que leurs camarades.

*G : Il y en a certains qui n'ont pas besoin de travailler beaucoup et ils font des bonnes notes, mais personnellement ça va.*

Pour N par exemple, au fur et à mesure qu'il s'habitue au système scolaire et aux attentes des enseignants, son temps de travail semble diminuer.

*N : Mais maintenant je révise peut-être 1h après je fais une pause de 30 min avec un jouet et je reprends mes révisions.*

Pour C, la situation est un peu différente, l'exigence liée au système due à l'attribution des niveaux de compétences en 8H (P, M, G) est une source d'anxiété pour elle, surtout lors des évaluations.

*C : Mais dans l'éva je ne me souvenais plus qui l'avait fait et j'ai stressé parce qu'il y avait plein de choses.*

Elle attribue cette anxiété à sa nouvelle situation familiale, la présence de sa sœur qui l'empêche de travailler aussi bien qu'elle le faisait avant.

### 3.3.1 Conclusion de l'hypothèse 3

Notre hypothèse est la suivante : plus l'écart de fonctionnement entre 2 systèmes scolaires est grand, plus l'élève éprouve des difficultés à entrer dans les apprentissages.

Cependant, nous constatons que les élèves, qu'ils viennent d'Afrique ou de France, ne semblent actuellement pas éprouver des difficultés d'apprentissage dues à la différence de fonctionnement entre 2 systèmes mis en concurrence. Il est vrai cependant qu'en migrant, « les élèves vont devoir se familiariser avec la façon d'enseigner, la façon d'évaluer, le mode de relations entre enseignant et enseigné » (Perregaux, 1994, p.140). Selon nous, la rapidité avec laquelle les élèves s'habituent au nouveau système tient à la manière dont ils se sentent perçus/acceptés par les enseignants et par les pairs. Par conséquent, il nous apparaît qu'en acceptant son parcours migratoire, en se rendant disponible à la rencontre et à la compréhension de l'autre, le nouvel arrivant intègre plus rapidement les règles de vie, les manières d'être et de faire attendues dans le nouveau système en place. Ainsi, « il est [...] évident que les nouveaux élèves vont se poser des questions au sujet de la marche du nouveau système dans lequel ils entrent. Certains reconnaîtront des organisations familières et d'autres seront plus désorientés » (Perregaux, 1994, p.144). En ce sens, l'organisation de la classe dans son ensemble aide le nouvel arrivant à faire face à ces implicites scolaires. Les élèves soulignent tous la disponibilité des pairs et des enseignants quand il s'agit de répondre à leurs questions. L'environnement dans lequel ils évoluent est sécurisant et ils se sentent donc libres de commettre des erreurs et de demander de l'aide.

*R : L'école on dirait que parfois c'est une maison. Parce qu'il y a plein d'escaliers, des ascenseurs. On dirait qu'on peut mettre des trucs comme à la maison. En fait, je me sens comme à la maison quand je suis à l'école.*

### 3.4 Hypothèse 4 : la mise en place de stratégies d'adaptations dépend de la seule envie de réussir de l'élève migrant

Dans notre problématique, nous soulignons que les élèves primo-arrivants ont la possibilité de faire preuve de résilience. Pour ce faire, nous estimons qu'un processus d'acculturation réussi, que ce soit par assimilation ou par intégration de l'élève primo-arrivant, lui permet de faire face aux difficultés qu'ils pourraient rencontrer dans le lieu d'accueil. Nous constatons que les élèves

interviewés se sont rapidement intégrés, qu'ils soient là depuis 1 an ou seulement 6 mois, comme c'est le cas pour *N* et *C*.

*C : Moi ça va. Comme je viens d'arriver, je me suis assez vite intégrée dans l'école parce qu'ils sont hyper sympas, on rigole bien, on a des bons délires ensemble.*

*N : Je n'ai pas l'impression que je suis différent. Je ne me sens pas différent. Juste que j'ai 10 ans, je suis le plus petit de ma classe, le plus jeune.*

Nous relevons aussi ce phénomène d'acculturation grâce à nos observations quant aux manières d'être, de faire, de dire des élèves que nous avons rencontrés. Ainsi, durant nos entretiens, nous n'avons remarqué aucune différence entre les nouveaux-arrivants francophones et les élèves autochtones que nous avons pu rencontrer durant nos divers stages.

Nous estimons donc que l'envie de ne pas paraître différent est un des moteurs d'acculturation pour des élèves de cet âge, qui sont toujours à la recherche d'une validation par les pairs.

Selon une étude PISA, « dans la quasi-totalité des pays, les élèves immigrés font part d'une plus grande motivation à l'idée de réussir que leurs pairs sans expérience directe de l'immigration » (p.8) (OCDE, 2018). Nous avons distingué deux formes de motivation dans notre problématique : proactive et réactive. La motivation proactive se rapporte à un ensemble d'éléments permettant à l'élève de vouloir poursuivre ses études. Il s'agit donc de ce qui conduit ce dernier à s'engager pleinement dans les apprentissages. En ce sens, les auteurs distinguent 3 formes de motivation proactive.

### 1. La mémoire active.

Selon nous, la plupart des élèves composant notre échantillon manifestent une motivation sous forme de *mémoire active*. Cette dernière apparaît lorsque l'élève désire correspondre et répondre à la construction d'un projet familial. Chez nos interviewés, le projet migratoire vise à améliorer une situation économique souvent peu valorisante dans le pays d'origine. L'école devient alors pour eux le seul moyen de pouvoir améliorer un capital économique et social permettant de s'en sortir et de répondre aux injonctions de réussite familiale.

*N : Ma mère elle me disait que c'était mieux pour l'avenir d'être en Suisse.*

*S : Moi ma mère elle m'a toujours encouragé à faire mes devoirs donc je les fais toujours. Je les fais presque toujours toute seule sauf si je ne comprends pas je lui demande.*

S'inscrire dans le projet de réussite scolaire familiale passe pour nos élèves par le travail, la participation en classe et l'adoption d'un comportement adéquat.

*S : Je ne dis pas que je suis la meilleure, je ne suis pas la pire, je fais partie des enfants qui travaillent bien, qui font leurs devoirs.*

En ce qui concerne C, la motivation active n'est pas particulièrement présente, cela étant dû à son nouveau déménagement. Elle peine à créer des liens avec cette nouvelle famille qu'elle avait l'habitude de ne voir que pendant les vacances.

*C : Moi mon père il était toujours derrière moi, il me stressait, il me disait si tu ne fais pas de bonne note, tu n'auras pas ça. Du coup je bossais comme une folle pour avoir de bonnes notes. Ma mère elle me dit aussi ça, mais c'est pas comme mon père.*

## 2. La correspondance cognitive

La correspondance cognitive concerne la capacité de l'élève à mobiliser des événements passés pouvant lui être utile dans la poursuite de ses études. Nous trouvons des manifestations de *correspondance cognitive* chez S, lorsqu'elle évoque le fonctionnement de l'école qu'elle fréquentait en Algérie.

*S : Parce que moi déjà en Algérie il y avait des tableaux pour les meilleurs élèves et j'en ai reçu pleins // ici en Suisse il n'y a pas ça, mais je me considère comme une bonne élève.*

*G : C'était un trimestre où je ne m'en sortais vraiment pas et après il y a ma maîtresse qui m'a fait ouais tu dois travailler un peu plus et ben chaque jour j'ai travaillé travaillé travaillé chaque soir j'étais chez moi en train de travailler et après je suis sortie avec 20 de moyenne.*

Pour ces dernières, tout travail a une récompense que ce soit sous la forme d'un diplôme ou de bonnes notes. Elles ont intériorisé cet état de fait et se donnent les moyens pour maintenir leur niveau scolaire ou alors l'améliorer.

## 3. L'émulation positive

Cette dernière forme de motivation proactive est inconsciente. Elle surgit lorsque l'élève a autour de lui des modèles de réussite qui, par leurs encouragements ou leur comportement inspirent l'élève et le poussent à adopter les comportements adéquats favorisant une forme de réussite scolaire. Ainsi, l'émulation positive se retrouve dans les encouragements des enseignants et dans la manière de percevoir ou d'être perçu par certains pairs.

*C : Pour l'allemand j'arrive pas trop, mais le prof a dit que j'avais fait beaucoup de progrès.*

*S : Il y a aussi eu beaucoup de maîtresses qui m'ont aidée parce que quand je suis arrivée ici, il y a eu pleins de problèmes, il y avait des enfants qui m'embêtaient et tout et je n'étais pas du genre à me laisser faire ((rire)). [...] je me débrouille toujours. Les profs ils trouvent que je réponds bien aux questions et que j'ai de bonnes notes.*

La deuxième forme de motivation est la motivation réactive. Elle est une réaction à la surcharge d'une situation donnée. C'est le refus de l'élève de subir divers facteurs dus à son parcours migratoire ou à une situation donnée. C'est une forme de résilience. Nous avons trouvé 2 causes à son apparition chez les élèves interviewés. Dans un premier temps, elle est fortement liée aux exigences du système scolaire suisse ainsi qu'à l'envie de se prouver à soi et aux autres que l'on peut être meilleur.

Le fait que l'école opère une sélection précoce du niveau de compétence de ses élèves pousse ces derniers à faire preuve de motivation s'ils veulent réussir. La motivation se fait donc en réaction au système scolaire en place et à ses exigences.

*C : Quand j'ai des mauvaises notes, ça m'énerve parce que j'ai travaillé beaucoup de temps et je vois que j'ai une mauvaise note. Mais après dans ma tête je me dis c'est pas grave, tu pourras faire une meilleure note la prochaine fois. En fait il faut plus que je me concentre sur le français, les maths et l'allemand parce que c'est les 3 branches de bases.*

Pour S par exemple, les relations avec les pairs sont très compliquées. Elle se réfugie, non plus dans la violence comme elle a pu le faire à son arrivée en Suisse, mais dans la performance scolaire. Il s'agit de tout réussir pour tromper l'ennui et le manque de relation positive avec les pairs.

*S : J'ai un programme plein ((rire)). Moi je fais toutes les options facultatives : informatique, suisse allemand et les TM. Je fais tout ça et c'est seulement le mardi après-midi que je suis un peu disponible. Mais, la majorité du temps l'après-midi, je fais mes devoirs. Et aussi le week-end pour moi ce n'est pas pour me reposer, c'est pour faire les devoirs.*

#### 3.4.1 Conclusion de l'hypothèse 4

Notre dernière hypothèse est : la mise en place de stratégies d'adaptations dépend de la seule envie de réussir de l'élève migrant.

Nous réfutons cette hypothèse, car la mise en place de diverses stratégies d'adaptation visant à la réussite scolaire est insufflée par l'entourage de l'élève. La résilience étant l'envie de l'élève migrant de s'en sortir, quelles que soient les difficultés que lui confère son statut migratoire, elle n'est pas totalement dépendante de ce dernier. Elle vient en grande partie du projet migratoire en co-construction avec les attentes des parents.

Ainsi, selon Fronteau (2000),

L'expérience migratoire est à la fois un projet (de vie), un trajet (le voyage), un parcours (des étapes). C'est une expérience déstabilisante. Cependant, même les faiblesses pourront devenir des forces grâce à un mouvement compensatoire de renversement et d'inversion des tensions, dans une recherche constante de l'équilibre. (p.1)

Cette recherche d'équilibre représente souvent une nouvelle chance pour ces familles. En effet, selon Périer (2005) « sans adopter les comportements stratégiques des catégories culturellement les plus proches de l'école, les familles populaires ont progressivement intégré la nécessité pour leurs enfants de poursuivre des études et, selon leur expression, « *d'avoir quelque chose en main* [...] » (p.53).

Il est à souligner que « le contexte dans lequel vit le primo-arrivant et les caractéristiques qui lui sont propres peuvent expliquer pourquoi il utilise plus ou moins efficacement ses ressources (durée d'éducation et temps de présence dans le pays d'accueil) » (Branche-Segeot, 2014, p.26). Nous relevons, grâce à nos entretiens, que les élèves n'ont pas recours aux mêmes sources de motivation pour réussir. Cependant, ils ont tous en commun le fait que la mobilisation de l'une ou l'autre stratégie de réussite ne se fait jamais seule, elles sont induites par un élément extérieur (famille, amis, enseignants, système, envie de prouver qu'on est meilleur).

### 3.5 Présentation et discussion des résultats

Cette partie vise à présenter les résultats de manière synthétique afin de mettre au jour les liens qu'il peut y avoir entre ces divers éléments.

#### 3.5.1 Présentation synthétique des résultats

Tableau 2: Synthèse des hypothèses et des résultats

	<i>Hypothèses</i>	<i>Résultats</i>
1	L'écart de langage scolaire vs ordinaire fragilise l'élève primo-arrivant francophone aux apprentissages scolaires.	Pas de réponse concluante au vu des entretiens.
2	Le parcours migratoire de l'élève primo-arrivant a un impact sur son adaptation scolaire.	Nous confirmons cette hypothèse. Le motif migratoire ainsi que l'insertion sociale ont un impact important sur les élèves.
3	Plus l'écart de fonctionnement entre 2 systèmes scolaires est grand, plus l'élève éprouve des difficultés à entrer dans les apprentissages.	Nous réfutons cette hypothèse. Il semble que la langue contribue à minimiser l'impact de cet écart chez les élèves.
4	La mise en place de stratégies d'adaptations dépend de la seule envie de réussir de l'élève migrant	Nous réfutons cette hypothèse. Plusieurs facteurs vont faire émerger ou non la résilience chez l'élève primo-arrivant francophone.

#### 3.5.2 Discussion des résultats

Pour ce travail, nous avons émis 4 hypothèses que nos entretiens ainsi que la théorie mobilisée nous ont conduits à infirmer ou à confirmer.

La première hypothèse portant sur le langage n'a pas pu être infirmée ou confirmée. Selon nous, nous devons cette absence de résultat concluant à notre guide d'entretien et donc aux questions que nous avons posées aux élèves. Par conséquent, nous pensons que pour pouvoir tirer une conclusion portant sur cette hypothèse, il aurait fallu mettre en place un protocole de recherche permettant d'observer les élèves dans un contexte dépourvu d'enjeu scolaire (moment de récréation), lors de discussion portant sur des objets scolaires avec des pairs (travaux de groupe par exemple), ainsi que d'analyser la manière dont les échanges langagiers se font entre l'élève

et l'enseignant et enfin avoir accès aux évaluations ou aux exposés des élèves. Ces divers éléments auraient pu nous permettre de constater si oui ou non l'écart qu'il peut y avoir entre le langage scolaire vs ordinaire peut porter préjudice à certains élèves.

Notre terrain nous a permis de répondre favorablement à notre 2<sup>e</sup> hypothèse portant sur l'influence du parcours migratoire sur l'adaptation scolaire des élèves. Nous avons conclu que cette acceptation reposait en partie sur 3 éléments :

- L'acceptation par les pairs
- L'accueil des enseignants
- Le type de migration : regroupement familial

Nous constatons que la relation avec le groupe des pairs est un élément très important de l'intégration socio-scolaire des élèves primo-arrivants francophones. Cette dernière contribue à atténuer le choc lié à la migration et de palier aux diverses pertes en découlant. L'acceptation des pairs permet aux élèves de s'ancrer dans ce nouvel environnement en créant des liens nouveaux qu'ils pensaient perdus.

En procédant à notre analyse, nous avons constaté qu'une variable dont nous n'avions pas tenu compte dans notre analyse occupait une place importante dans le processus d'acceptation du parcours migratoire de l'élève. Il s'agit du type de migration. Nous avons pu constater que presque tous nos interviewés avaient déjà des liens avec la Suisse (la présence d'un de leurs parents). Presque tous sont arrivés à Bienne par le biais d'un regroupement familial. Seul N n'a pas rejoint des membres de sa famille déjà présents sur le territoire. Cependant, les motifs de sécurité et économiques expliquant la migration évoquée par sa mère sont les mêmes qu'ont pu entendre nos autres interviewées.

Nous avons réfuté notre 3<sup>e</sup> hypothèse traitant de l'écart de fonctionnement entre 2 systèmes système scolaire. Les élèves ont conscience de ces différences, mais se sont rapidement habitués au nouveau système. Pour certains auteurs, les élèves nouvellement arrivés peuvent être déstabilisés par un nouveau système et éventuellement se montrer arrogants envers les enseignants, le rapport à l'autorité n'étant pas le même. Cependant, il nous semble que les motifs de la migration et l'encouragement des parents à réussir ont une influence sur cette acclimatation. En outre, les élèves interviewés ont tous déclaré être de bons élèves depuis le début de leur scolarité. Ils obéissent aux règles, font leur devoir et obtiennent de bons résultats.



Ils ont donc une attitude scolaire et savent répondre aux exigences des systèmes scolaires auxquels ils sont soumis. De plus, selon diverses études, les filles ont un rapport à l'école plus docile que les garçons. Ainsi, nous supposons qu'afin que le résultat de cette hypothèse soit fiable, il aurait fallu avoir autant de filles que de garçons et procéder à une comparaison. Cela nous aurait permis de déterminer si la réfutation de notre hypothèse est due à une attitude plus scolaire comme on peut l'attribuer aux filles ou alors si d'autres variables entrent en ligne de compte.

Notre analyse nous a aussi permis de réfuter l'hypothèse 4. En effet, il nous apparaît que la mise en place de stratégies d'adaptation pouvant potentiellement mener à une réussite scolaire n'est pas du seul fait de l'élève. Bien qu'il appartienne à ce dernier de surpasser les difficultés socio-scolaires qu'il peut rencontrer, le rôle de son entourage est prépondérant. Nous avons pu identifier que le rôle de la famille est celui qui avait le plus impact. Les élèves se donnent comme mission de répondre aux attentes de leur famille et à cet égard, l'école représente le seul ascenseur social. Nous avons aussi pu voir que l'élève peut trouver une source de motivation non pas seulement avec l'aide du soutien familial, des pairs ou des enseignants, mais aussi parce que le fonctionnement du système l'exigeait. En effet, le processus de sélection étant précoce en Suisse, les élèves migrants doivent souvent redoubler d'efforts pour répondre aux exigences de ce système. De plus, nous avons pu voir avec *S* que cette surmotivation, si on peut la nommer ainsi, tirait sa source d'une part des attentes familiales, d'autre part de la relation instable qu'elle entretient avec ses pairs. Cette dernière a dû trouver un moyen d'exister au sein de sa classe autre que les relations amicales. Cela se manifeste en partie par le fait d'être la meilleure élève et d'exister aux yeux de l'adulte.

### 3.5.3 Conclusion de l'analyse

Grâce à nos résultats, nous constatons que c'est la cumulation de différentes variables qui permettent à l'élève de pallier les défis qu'induit la migration.

Il nous apparaît que toutes les hypothèses que nous avons émises sont en partie minimisées par le statut de l'élève migrant, à savoir que celui-ci parle déjà la langue du pays d'accueil et des motifs de la migration. En effet, la maîtrise de la langue ainsi que la rapide acception de la migration permettent à ces derniers de rapidement s'habituer au système scolaire en place. Par conséquent, la création du lien avec les pairs est rapidement construite et les exigences du système sont plus facilement intégrées par les élèves primo-arrivants. Nous constatons aussi

que les élèves bénéficient d'un second élément facilitateur, il s'agit de la procédure de rétrogradation qu'ont subie une part de nos élèves. En effet, selon le système qui semble être en place dans la ville de Bienne, une grande partie des élèves arrivant en Suisse sont recalés d'une classe. Cette décision a particulièrement cours en 8H, classe pivot avant l'école secondaire. Nous avons pu constater que les motifs avancés tenaient en partie au nombre de notes ou encore à la pratique de l'allemand. Mais nous avons aussi constaté que cette décision visait aussi à permettre au nouvel arrivant de s'acclimater lentement et de faire face aux apprentissages dans lesquels il éprouve le plus de difficultés. En effet, l'élève en « redoublant » revoit des notions auxquelles il a d'ores et déjà été sensibilisé, ce qui lui permet de se concentrer sur les nouveautés telles que l'allemand pour tous, la géographie ainsi que l'histoire du pays d'accueil. Nous constatons aussi que le système de double niveau qui a cours dans bon nombre de classes en Suisse laisse une marge de manœuvre aux enseignants ainsi qu'aux élèves. En ce qui concerne *R* par exemple, cette dernière devait intégrer la classe de 6H à son arrivée, les enseignants ainsi que les parents ont dans un premier temps décidé de la maintenir en 5H et d'évaluer leur décision dans les semaines à venir. Il a finalement été décidé de la maintenir en 5H, étant donné les lacunes qu'elle rencontrait dans certaines branches. Le système de double niveau (5-6H) dans la classe laissait, aux enseignants, dans ce cas, une marge de liberté.

## Conclusion

Avant de débiter ce travail, nous avons émis l'hypothèse selon laquelle la maîtrise de la langue du lieu d'accueil ne protège pas nécessairement les élèves des difficultés qui peuvent apparaître consécutivement à un processus migratoire. Selon nous, les élèves primo-arrivants francophones devaient être l'objet d'une étude particulière, car bien qu'ils appartiennent le plus souvent à des classes économiquement défavorisées et donc éloignées socialement des implicites scolaires, les limiter à cette seule catégorie n'avait pas de sens. Nous avons aussi émis l'hypothèse que ceux-ci ne pouvaient être traités comme des élèves allophones de par leur maîtrise de la langue. Il subsistait donc pour nous un questionnement quant aux conditions socio-scolaires de cette population et la manière dont elle pouvait faire face aux difficultés rencontrées. Par conséquent, nous avons postulé que le système en place, en incluant rapidement ces élèves nouvellement arrivés, ne prévenait pas en amont les risques de cette population à subir un échec scolaire.

Par conséquent, nous nous sommes posé 2 questions de recherche :

**Comment les élèves primo-arrivants francophones vivent leur intégration socio-scolaire dans le pays d'accueil ? Est-ce que leurs discours donnent des indicateurs pour optimiser leur intégration et réussite scolaires ?**

En ce qui concerne la première question, à savoir la manière dont les élèves primo-arrivants vivent leur intégration dans le pays d'accueil, nous avons pu constater que cette dernière se déroulait sans grande difficulté. En effet, nous nous sommes aperçus qu'en peu de temps, les élèves primo-arrivants francophones se sont intégrés dans leur nouvel environnement et ne semblent à cet égard pas différents des autres élèves faisant face à d'éventuelles difficultés scolaires.

Dans notre partie analytique, nous avons démontré, grâce à des extraits pertinents de verbatim, que cette rapide intégration tenait principalement à 4 éléments :

- Le type de parcours migratoire : regroupement familial ;
- L'accueil par les pairs et les enseignants ;
- Les sources de motivations : proactive et réactive ;
- La sélectivité du système scolaire en recalant les élèves d'une classe.

Nous avons ainsi pu constater que les élèves bénéficiaient, pour la plupart, d'un noyau social solide que ce soit dans leur famille, à l'école, mais, aussi par la pratique d'une activité extrascolaire. L'existence de ce noyau ainsi que la maîtrise de la langue du lieu d'accueil leur permettaient donc d'entrer plus facilement dans les apprentissages, d'endosser leur « métier d'élève ». Dans l'ensemble, les élèves ont déclaré se sentir intégrés socialement et scolairement. Nous avons aussi pu constater que les élèves qui rencontraient des difficultés scolaires étaient ceux qui en avaient déjà avant leur arrivée en Suisse. Par exemple, une grande partie de nos interviewés ont déclaré éprouver des difficultés en mathématiques, mais affirmaient aussi toujours en avoir eu. Cependant, cette étude ne nous permet pas de dire si les difficultés rencontrées se sont accentuées ou sont restées équivalentes à celles rencontrées durant leur parcours scolaire antérieur.

### **Est-ce que leurs discours donnent des indicateurs pour optimiser leur intégration et réussite scolaires ?**

La deuxième question de recherche se rapportait à l'un de nos postulats de base, à savoir comment il serait possible d'optimiser l'intégration des élèves et ainsi faciliter leur réussite scolaire. Les élèves déclarant vivre sans grande difficulté leur intégration socio-scolaire n'ont pas fait part d'un manque à combler concernant la manière dont se déroule leur nouvelle scolarité en Suisse jusqu'alors. Ainsi, bien que ces derniers aient en partie ressenti de la colère et de la tristesse lorsqu'ils ont dû « redoubler » d'une classe, ils ont finalement accepté cet état de fait en déclarant se sentir mieux dans leur classe et prendre le temps de rattraper ce qui jusqu'alors n'avait pas été traité dans leur ancienne école. Cette rétrogradation est une phase d'adaptation, une chance d'apprendre et d'être mieux armés en vue d'intégrer l'école secondaire.

Face à ce résultat, nous nous questionnons et émettons 2 hypothèses. La première est de savoir si les élèves ont réellement intégré les enjeux de communication et d'apprentissage qui se jouent au sein d'une classe. En effet, si pour ces derniers réussir ses évaluations consistent à un apprentissage par cœur, il est possible qu'ils rencontrent des difficultés plus tard dans leur parcours lorsque ce mode de fonctionnement ne suffira plus. Par conséquent, il nous semble que les élèves survolent la matière sans toutefois saisir les enjeux entourant les pratiques pédagogiques actuelles, comme le socioconstructivisme par exemple. Par ailleurs, nous avons

souligné, dans notre problématique, que bien souvent ces attentes et implicites sont le plus souvent invisibles à l'école primaire du fait du contrat didactique que remplit l'élève.

Le deuxième questionnement porte sur le moment auquel nous interrogeons les élèves sur leur situation actuelle. Ainsi, nous supposons que les élèves ne peuvent nous faire part d'indicateurs nous révélant la manière dont il est possible d'améliorer leurs situations, car ils vivent actuellement cette situation et sont donc incapables de s'en extraire cognitivement. Selon nous, cela tient aussi à l'âge des élèves et à la capacité à prendre du recul que ces derniers n'ont pas encore forcément développée.

Finalement, nous constatons que nous avons décidé d'entreprendre ce travail, car avec les années, il nous a semblé que l'on aurait souhaité la mise en place d'une structure, d'un protocole nous permettant de nous aider à mieux vivre cette première année de scolarité. Cette réflexion a émergé au fil des années. En effet, nous avons pris du recul sur la situation vécue.

Ainsi, la conclusion que nous tirons de ce travail est qu'il ne semble pas y avoir un manque, ni une demande des élèves primo-arrivants francophones quant à leur intégration socio-scolaire. Le système en place semble faire ses preuves. Par conséquent, il appartient aux enseignants, aux directions et aux parents d'agir au cas par cas pour les élèves. En effet, si l'élève semble éprouver des difficultés scolaires, ce dernier peut bénéficier de leçons de soutien au même titre qu'un autochtone.

### **3.6 *Auto-évaluation critique de la démarche***

#### **3.6.1 Limites**

Les limites que nous percevons au sujet de ce travail tiennent principalement à la manière dont s'est déroulé le terrain d'enquête. Nous pensons qu'il aurait été plus judicieux de faire un 2<sup>e</sup> entretien en vue de compléter le premier. En effet, nous sommes allés sur le terrain sur la base d'un guide d'entretien réalisé en relation avec le cadre que nous avons alors développé. Notre terrain nous ayant apporté des éclairages nouveaux, nous avons retravaillé notre problématique en incluant ces divers facteurs. Dès lors, il aurait été judicieux de retourner sur le terrain afin de questionner les élèves sur ces nouveaux apports, en y incluant notre nouveau cadre théorique. En ce sens, ce travail souffre de lacunes, car il ne fait qu'effleurer des théories scientifiques ainsi que la manière dont les élèves se racontent. Par conséquent, si nous devions refaire un tel

travail, nous procéderions d'abord par un entretien exploratoire permettant de construire notre problématique et nous ferions un va-et-vient plus constant entre le terrain et la théorie.

### **3.6.2 Difficultés rencontrées**

L'une des difficultés que nous avons rencontrées dès le début de notre travail tient à l'absence de littérature scientifique liée à notre thématique. En effet, nous n'avons pas été en mesure de trouver une étude portant sur les élèves primo-arrivants francophones. Par conséquent, nous avons constitué notre base théorique sur les écrits concernant les élèves allophones ainsi que sur l'impact de l'école sur les élèves venant de famille défavorisée. De ce fait, il nous a été difficile de procéder à des choix, car il nous semblait important de ne pas limiter les élèves de notre étude à ces deux catégories. De plus, nous ne sommes pas en mesure de procéder à une comparaison confirmant ou alors infirmant le résultat de notre travail de recherche, car à notre connaissance, il n'y en a pas.

En outre, en réalisant ce travail, nous avons été surpris par la difficulté de constituer un échantillonnage. En effet, nous pensions trouver beaucoup plus d'élèves primo-arrivants francophones en ville de Bienne. Nous ne sommes pas en mesure de dire si cela tient au fait qu'il y en a effectivement peu ou si c'est dû au fait que tous les enseignants n'ont pas eu notre demande de recherche. Par conséquent, il aurait pu être intéressant d'élargir notre terrain d'enquête en contactant des enseignants des villes alentours telles que Moutier, Delémont et Neuchâtel.

### **3.6.3 Apports personnels et professionnels : effet positif de l'étude sur moi, sur ma pratique**

Cette étude m'a été bénéfique, car elle m'a permis de réaliser un travail conséquent en peu de temps au vu de l'agenda scolaire en dernière année d'HEP. Je pense avoir pu surmonter les différentes difficultés que j'ai rencontrées en m'adaptant (cf. prise de contact ou problématique). De plus, bien que j'aie été dans la peau d'un élève primo-arrivant francophone, je pense être mieux armés dans ma pratique si je devais accueillir un tel élève dans ma classe. Les apports théoriques des auteurs cités tels que Perregaux sur la question de l'accueil des élèves primo-arrivants, Périer sur le rapport à l'école des familles populaires ou encore l'étude de Bader et Fibbi concernant les ressources mobilisables par les élèves migrants, m'ont offert suffisamment de substance pour permettre à l'élève de vivre un accueil ciblé, d'être plus

attentive à ses besoins et de soigner la relation parents-enseignants. Ces apports théoriques sont applicables à tous les élèves et ne se limitent pas aux élèves primo-arrivants francophones.

### **3.7 Perspectives d'avenir de recherche future**

Nous proposons 2 pistes de recherche sur le thème que nous avons traité.

Notre première piste se base sur le constat que la recherche telle qu'elle a été menée ne permet pas d'avoir des résultats scientifiquement non contestables. Par conséquent, il nous apparaît que ce travail de recherche devrait faire l'objet d'une étude longitudinale. En effet, nous estimons qu'il serait intéressant de suivre ces élèves jusqu'à la fin du Gymnase ou de leur apprentissage. Il s'agira de les questionner sur la manière dont ils vivent ou ont vécu leur scolarité. Ainsi, il serait possible de mener un questionnaire 6 mois après avoir débuté l'école secondaire, un troisième entretien aurait lieu à la fin de l'école secondaire et enfin un dernier à la fin du gymnase ou de leur apprentissage. Comme nous avons pu l'évoquer, le fait d'être en train de vivre une situation ne permet pas de s'en décentrer. De plus, les implicites et les difficultés que rencontrent un élève peuvent passer inaperçus à l'école primaire du fait du contrat didactique.

Notre seconde proposition est de mener une étude comparative des élèves primo-arrivants francophones en axant sur l'âge. La question de recherche pourrait être,

Comment les élèves primo-arrivants vivent-ils leur intégration socio-scolaire à divers stades de la scolarité obligatoire ?

Nous supposons donc que la manière dont les élèves se racontent et les difficultés qu'ils peuvent rencontrer dues à leur statut migratoire peuvent augmenter ou alors être plus visibles lorsque ces derniers arrivent en Suisse en 9H ou en 11H par exemple.





## Références bibliographiques

### Bibliographie

Aguiar Beselga, J. (2015). *Intégration d'élèves allophones à l'école primaire : représentations et pratiques effectives d'enseignants au parcours similaire*. Maîtrise Institut universitaire de formation des enseignants, Université de Genève.

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

Bautier, É. (2016). Et si l'oral pouvait permettre de réduire les inégalités ?. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (36), 109-129.

Bautier, E. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.

Begag, A. (1986). *Le gone du Chaâba*. Seuil.

Bernardin, J. (2013). *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*. Éditions de Boeck.

Berry, J. & Sabatier, C. (2010). Acculturation, discrimination and adaptation among second generation immigrant youth in Montreal and Paris, *International Journal of Intercultural Relation*, (34) 191-207.

Berry, J.W., Kim, U., Power, S., Young, M. et Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural society. *Applied Psychology : An International Review*, 38(2), 185-206.

Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficulté et dispositifs pédagogiques*. Paris, La Dispute.

Bouchamma, Y. (2009). La réussite scolaire des élèves immigrants : facteurs à considérer. *Vie pédagogique*, 152, 72-80.

Branche-Seigeot, A. (2014). La maîtrise du français écrit par les primo-arrivants : une analyse des performances productives par frontière stochastique. *Recherches économiques de Louvain*, 80(4), 25-52.

Corak, M. R. (2011). *L'âge au moment de l'immigration et les résultats scolaires des enfants*. Statistique Canada, Division de l'analyse sociale.

Crahay, M. (2006). Chapitre 1. Qualitatif-Quantitatif : des enjeux méthodologiques convergents ? In L. Paquay *et al.*, *L'analyse qualitative en éducation* (pp. 33-52). De Boeck Supérieur.

Delamotte-Legrand, R. (2006). Écarts langagiers : entre hétérogénéité, diversité et altérité. In Hélot, C., Hoffmann, E., Scheidhauer, M-L. & Young, A. [Ed.]. *Écarts de langue, écarts de culture : à l'école de l'Autre*. Peter Lang.

Ditisheim, M. (1995). « *Je fais deux vies...* » : *Migrations et adolescence : Regards*. (Collection : Vous avez dit pédagogie, No 35). Neuchâtel : Sciences de l'éducation, Université de Neuchâtel.

De Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M. F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176.

Efionayi-Mäder, D., Moret, J., & Pecoraro, M. (2005). *Trajectoires d'asile africaines. Déterminants des migrations d'Afrique occidentale vers la Suisse*. (No. 38A). Université de Neuchâtel.

Evrard, A., Hrizi, Y., Ducrey, F. & Rastoldo, F. (2016). *Analyse des dispositifs d'accueil et d'intégration des élèves primo-arrivants allophones*. (Rapport de recherche N° 2). Genève : SRED.

Fernández-Kelly, P. (2008). The back pocket map: Social class and cultural capital as transferable assets in the advancement of second-generation immigrants. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 620(1), 116-137.

Fortin, M.-F. (2010). *Fondement et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Education.

Fronteau, J. (2000). Le processus migratoire : la traversée du miroir. In G. Legault (Ed.), *L'intervention interculturelle*. (pp. 1-40). Montréal : gaëtan morin.

Hélot, C., Hoffmann, E., Scheidhauer, M-L. & Young, A. [Ed.]. (2006). *Écarts de langue, écarts de culture : à l'école de l'Autre*. Peter Lang.

Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 171-190.

Lebrun, M. (2018). *Écriture, rapport à l'écrit et évaluation*. Conférence. BEJUNE : Haute école pédagogique.

Mc Andrew, M., Garnett, B., Ledent, J., Ungerleider, C., Adumati-Trache, M., & Ait-Said, R. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration: une question de classe sociale, de langue ou de culture?. *Éducation et francophonie*, 36(1), 177-196.

Meunier, M. (2007). *Analyse économique de la production éducationnelle: le cas de la Suisse*. Thèse de doctorat, Université Genève.

Nadeau-Cossette, A. (2012). *L'intégration socioscolaire des adolescents immigrants: facteurs influents*. Mémoire de maîtrise en Service social, Université Laval.

Neuenschwander, M. P., Vida, M., Garrett, J. L., & Eccles, J. S. (2007). Parents' expectations and students' achievement in two western nations. *International Journal of Behavioral Development*, 31(6), 594-602.

Nicolet, M. (2003). Processus en jeu dans la mise en marge scolaire et sociale des élèves migrants. In S. Rosenberg, R. Lischer, W. Kronig, M. Nicolet, A. Bürli, P. Schmid, & R.B Bühlmann. *Le parcours scolaire et de formation des élèves immigrés à « faibles » performances scolaires* (pp. 34-358). Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).

Nonnon, É. (2014). Langage oral et inégalités scolaires. Entretien. *Le Français Aujourd'hui*, 185(2), 17-24.

Office de l'enseignement préscolaire et obligatoire du conseil et de l'orientation (2013). *L'école obligatoire dans le canton de Berne. Informations à l'attention des parents de la partie francophone du canton*. Berne : Direction de l'instruction publique du canton de Berne.

Office fédéral de la statistique (OFS) (2018). Consulté le 14.avril 2019 dans le site web de la Confédération suisse office fédéral de la statistique :

<https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/migration-integration/selon-statut-migratoire.html>

Organisation de Coopération et de Développement Économique. (2018). *La résilience des élèves issus de l'immigration : Les facteurs qui déterminent le bien-être* (Version abrégée). Paris : Éditions OCDE.

Pasche Gossin, F. (2018). Cours de recherche n°2-5. *Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse*. Document de cours non publié. BEJUNE : Haute école pédagogique.

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

Périer, P. (2005). *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Qin, D. B. (2006). The Role of Gender in Immigrant Children's Educational Adaptation. *Current Issues in Comparative Education*, 9(1), 8-19.

Rastoldo, F., Wassmer, P-A., Evrard, C. & Kaiser, C. (2013). *Analyse des dispositifs d'accueil et d'intégration des élèves primo-arrivants allophones*. Genève : SRED.

Rochex J-Y & Crinon J. (Ed.). (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Rosenberg, S., Lischer, R., Kronig, W., Nicolet, M., Bürli, A., Schmid, P. & Bühlmann, R.B (2002). *Le parcours scolaire et de formation des élèves immigrés à « faibles » performances scolaires*. Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).

Sauquet, M. & Vielajus, M. (2014). *L'intelligence interculturelle : 15 thèmes à explorer pour travailler au contact d'autres cultures*. Paris : Éditions Charles Léopold Mayer.

Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Dunod.

Schmid, P. (2003). « Dis-moi d'où tu viens et je te dirai dans quelle école tu vas aller ! ». In S. Rosenberg, R. Lischer, W. Kronig, M. Nicolet, A. Bürli, P. Schmid, & R.B Bühlmann. *Le parcours scolaire et de formation des élèves immigrés à « faibles » performances scolaires* (pp. 34-358). Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).

Stubbs, M. (1983). *Langage spontané, langage élaboré : paroles et différences à l'école élémentaire*. Armand Colin-Bourrellier.

Van Campenhoudt, L., Marquet, J. & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Vatz-Laaroussi, M., Kanouté, F., Rachédi, L., Lévesque, C., & Montpetit, C. (2005). La réussite scolaire des groupes d'immigrants et des groupes d'autochtones du Québec: modèles de collaboration entre la famille et l'école. *résultats de recherche*, 18.

Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*. Presses Universitaires de France.

Vermerch, P. (2011). *L'entretien d'explicitation*. Collection Pédagogies. ESF éditeur.

Zoïa, G. & Schiff, C. (2004). *L'accueil à l'école des élèves-primo-arrivants en France*. Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations. Paris : La Documentation française.



## **Annexes :**

### **Annexe 1 : Lettre adressée aux directions d'école et aux enseignants**

**HEP Mémoire professionnel : recherche de cas d'élèves francophones arrivés récemment en Suisse.**

Cher Monsieur, Chère Madame,

Actuellement en dernière année à la HEP-BEJUNE de Delémont, je mène dans le cadre de mon travail de mémoire professionnel une recherche qui porte sur l'intégration des élèves du cycle 2 nouvellement arrivés en Suisse dont la langue maternelle est le français.

Pour ce faire, je suis à la recherche d'élèves primo-arrivants francophones ayant débuté leur scolarité en août 2017 ou plus tard. Il s'agirait d'effectuer un entretien avec l'élève en question et avec son enseignant-e.

Dans le cas où cette situation se présenterait dans votre classe/ école, serait-il possible de me contacter et/ou de transmettre ce mail à l'enseignant-e concerné-e ?

Mon adresse e-mail : [frederica.akambameke@hep-bejune.ch](mailto:frederica.akambameke@hep-bejune.ch)

Mon numéro de téléphone : \*\*\*\*\*

En vous remerciant pour votre coopération, veuillez recevoir mes meilleures salutations.

Frédérica Akamba Meke

## Annexe 2 : lettre adressée aux parents des élèves

### Demande d'autorisation pour un entretien

Chers Parents,

Actuellement en dernière année à la HEP (haute école pédagogique) de Delémont, je me permets de vous contacter dans le cadre de mon travail de mémoire professionnel. Je m'intéresse à l'intégration scolaire des élèves nouvellement arrivés en Suisse et dont la langue maternelle est le français. Ayant moi-même vécu cette situation, je cherche à comprendre quels sont les facteurs pouvant améliorer l'intégration scolaire de ces élèves.

Après une discussion avec l'enseignant-e de votre enfant, il apparaît que votre enfant correspond au cas que je recherche pour mon travail. Je vous demande donc l'autorisation de m'entretenir avec ce dernier dans son établissement scolaire. L'entretien consiste à avoir une discussion de 30 minutes environ qui concernerait sa période d'accueil dans sa nouvelle classe en Suisse.

L'entretien sera enregistré et les données seront traitées de manière confidentielle et anonyme selon le Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles pédagogiques. Les données seront utilisées seulement dans ce travail de recherche et une fois analysées, les enregistrements seront effacés.

Je vous prie de remplir le coupon ci-dessous et le questionnaire en annexe et de les retourner à l'enseignant.

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à me contacter au numéro : \*\*\*\*\*.

En restant à votre disposition, je vous adresse, chers parents, mes salutations les meilleures.

Akamba Fréderica

.....

Demande d'autorisation d'entretien avec votre enfant (*mettre une croix dans la case qui correspond*) :

☐ Oui, j'autorise

☐ Non, je n'autorise pas



### **Annexe 3 : questionnaire à remplir par les parents**

#### **Questionnaire pour les parents**

1. Quelle est(sont) votre(vos) origine(s) géographique (s) ?

.....

.....

2. Parlez-vous une autre langue que le français à la maison ? Si oui laquelle /lesquelles ?

.....

.....

3. Quelle (s) profession(s) exercez-vous dans votre pays d'origine ?

.....

.....

4. Quelle (s) profession (s) exercez-vous en Suisse ?

.....

.....

5. Depuis combien d'année (s) vivez-vous en Suisse ?

.....

6. Votre enfant a-t-il été scolarisé dans un autre pays que la Suisse ? Si oui, lequel (lesquels) ?

.....

.....

## **Annexe 4 : guide d'entretien**

Tu as été d'accord qu'on se retrouve ici pour discuter de la manière dont ça se passe pour toi depuis que tu es arrivé en suisse. Je vais enregistrer notre discussion, mais c'est seulement pour ne pas oublier. Il n'y a pas de réponses justes ou fausses, je ne vais pas répéter ce que tu me dis à tes parents ou à ton enseignant c'est seulement pour moi, pour un travail dans mon école. Est-ce que ça te va ?

### **Informations personnelles**

Pour commencer, je te propose de me parler de toi et de ta famille. De quel pays tu viens, quel âge tu as, ce que tu aimes faire en dehors de l'école par exemple.

### **Parcours migratoire**

Je voudrais que tu me parles de ton voyage pour venir en Suisse. (Seul, avion...)

Je te propose de me parler de quelque chose que tu as trouvé de différent entre la Suisse et ton pays d'origine.

- Qu'est-ce que tu trouvais bien là-bas et que tu trouves moins bien ici ? Vice versa.

### **Intégration socioculturelle**

Si tu es d'accord, je souhaite que tu me parles de ta vie en dehors de l'école. (Pratique d'un sport, réseau familial...)

Parle-moi de tes amis à l'école. Raconte-moi comment vous êtes devenus copains.

### **École**

Je te propose, si tu es d'accord, de me parler de ton ancienne école, avant ton arrivée en Suisse. (La classe, les enseignants, le matériel)

Maintenant, je souhaite que tu me racontes ton premier jour d'école en Suisse.

- Qu'est-ce qui t'a aidé à te sentir bien dans la classe ?

Est-ce que tu remarques des différences entre toi, qui étais à l'école dans un autre pays, et tes camarades ?

- Je te propose de prendre le temps de me raconter un moment où tu t'es senti différent des autres élèves.

J'aimerais que tu me parles des règles de classe dans ton ancienne école.

- Je n'ai pas complètement compris comment ça se passait, que se passait-il si on ne suivait pas les règles ?
  - o Est-ce que tu avais des devoirs ? Combien étiez-vous dans la classe ?

Je te propose de prendre de reprendre ce point plus en détail. Qu'est-ce qui se passe si tu parles trop dans ton ancienne école et maintenant ? Quelle est la différence ?

Je voudrais que tu me racontes un moment où dans ta nouvelle école tu as fait l'expérience de la différence entre les règles de ton ancienne école et celles de ta nouvelle école.

- Raconte-moi une fois où tu n'as pas respecté une règle et quelle a été la réaction de ton enseignant.

Peux-tu me parler de ta relation avec ton enseignant avant et celle que tu as avec ton enseignant maintenant ?

- Explique-moi une situation dans laquelle ça se passe bien avec ton enseignant maintenant et/ou ça se passait bien avec ton enseignant avant. Vice versa.

## **Pratique pédagogique**

Parle-moi de ta dernière évaluation en mathématiques.

- Sur quel thème portait-elle ?
- Les exercices que vous avez faits ?
- Pour toi, il y avait-il une grande différence entre les exercices et l'évaluation

Parle-moi de ta dernière évaluation en sciences naturelles ou en géographie.

- Sur quel thème portait-elle ?
- Les exercices que vous avez faits ?
- Pour toi, il y avait-il une grande différence entre les exercices et l'évaluation

## **Langue**

Est-ce que tu as vécu des situations où tu avais l'impression que le français que tu parlais n'était pas tout à fait le même qu'ici ?

- Raconte-moi ce que ça t'a fait la première fois que tu as entendu l'accent d'ici ?
- Est-ce qu'il y a des mots (choses) que tes camarades et enseignants disent autrement que toi en français ?
- Est-ce que tu peux me parler d'un moment où tu as eu l'impression que les autres n'avaient pas compris ce que tu voulais dire ?
  - o Comment l'as-tu senti ?
  - o Qu'est-ce que cela t'a fait ?

## **Malentendus**

Je te propose de me parler d'un moment en classe, durant une leçon, où tu n'as pas compris quelque chose.

- Qu'est-ce que cela t'a fait de ne pas comprendre ?
- Explique-moi ce que tu as fait ensuite.
- Est-ce que ce genre de moment arrive souvent ?

Si tu es d'accord, je voudrais que tu me parles d'un moment où cela s'est bien passé à l'école et un autre où ça s'est mal passé.

- Qu'est-ce qui t'a fait te dire que c'était un moment difficile ou au contraire que c'était bien ?
- Qu'est-ce qui t'a aidé pour que ça aille mieux ?

## **Final**

Merci d'avoir pris le temps de discuter avec moi.

## **Annexe 5 : Transcription des entretiens**

**G (fille) : 12 ans, Côte d'Ivoire**

*F : Tu as été d'accord qu'on se retrouve ici pour discuter de la manière dont ça se passe pour toi depuis que tu es arrivé en suisse. Je vais enregistrer notre discussion, mais c'est seulement pour ne pas oublier. Il n'y a pas de réponses justes ou fausses, je ne vais pas répéter ce que tu me dis à tes parents ou à ton enseignant c'est seulement pour moi, pour un travail dans mon école. Est-ce que ça te va ?*

*F : Pour commencer, je te propose de me parler de toi et de ta famille. De quel pays tu viens, quel âge tu as, ce que tu aimes faire en dehors de l'école par exemple.*

G : Euh j'ai euh ///. J'ai euh 12 ans, euh je viens de Côte d'Ivoire. Ça fait, je crois, euh environ euh 9 mois ou 10 et euuuuuhhh mes sœurs et tout ça ils étaient déjà ici, enfin elles étaient en France et moi j'étais genre // en Côte d'Ivoire. Ben je crois que c'était en janvier que je suis venue ici.

*F : Je voudrais que tu me parles de ton voyage pour venir en Suisse. (Seul, avion...)*

G : Euh ça s'est bien passé. D'abord ma mère était allée je ne sais plus où//, mais bref, le soir je crois vers 19h30 on a pris les affaires et on est allées à l'aéroport puis on a pris l'avion. Je suis descendue au Maroc et j'ai fait, je crois, 3h là-bas après je suis directe arrivée ici et voilà. C'était l'hiver. Il faisait froid, mais on avait des vestes.

*F : Je te propose de me parler de quelque chose que tu as trouvé de différent entre la Suisse et ton pays d'origine.*

G : La propreté parce que là-bas c'est pas très ouais... C'est tout. Il y a aussi le fait qu'on doit appuyer sur des boutons pour attendre que ce soit vert et passer, parce que là-bas ((rire)).

*F : Qu'est-ce que tu trouvais bien là-bas et que tu trouves moins bien ici ?*

G : Déjà les amis. Les amis là-bas étaient un peu brutal et un peu hypocrites aussi.

*F : Tu es d'accord de m'en dire un peu plus ?*

G : Enfin// l'hypocrisie, genre il faisait comme s'ils t'aimaient et pourtant euh non. Il y en avait que deux trois qui étaient vraiment mes amis. Les autres bons

*F : Si tu es d'accord, je souhaite que tu me parles de ta vie en dehors de l'école.*

G : Je fais de l'athlétisme, la course et tout ça, nager. J'apprends le ukulélé.

*F : Avant tu m'as dit que les amis ici c'était mieux. Tu peux me raconter comment vous êtes devenus copains ?*

G : Je suis arrivée // et genre je suis arrivée /// je crois quand on commençait à 13h45. Je suis arrivée vers 13h15 le temps de voir les livres et tout ça, de discuter avec le prof. Après ben ils sont entrés, ils m'ont dit bonjour, tu viens d'où et tout et après le lendemain à la récré il y avait une fille qui m'a dit « ouais, tu veux venir à la récré avec nous ? » elles étaient un groupe et je quand je suis devenue vraiment amis avec eux c'était au camp d'été.

*F : Je te propose, si tu es d'accord, de me parler de ton ancienne école, avant ton arrivée en Suisse.*

G : Là-bas ce n'était pas le même système qu'ici. Quand je suis arrivée ici j'étais un peu tendue, j'ai cru qu'ici ils étaient plus en avance que moi. Pourtant quand je suis arrivée, je me suis rendu compte que quand je venais, je redoublais d'une classe. Normalement je devais être en 10H actuellement, mais j'ai redoublé d'une classe du coup je suis en 8H. là-bas ça avançait et puis les profs là-bas ils ne sont pas pareil qu'ici.

*F : Peux-tu me dire ce que tu entends par là ?*

G : Enfin les profs ils peuvent frapper et tout et moi ils ne m'avaient jamais frappé parce que je ne faisais pas trop de bêtises

*F : Pour quelles bêtises ils pouvaient frapper ?*

G : Des choses vraiment inutiles. Enfin pas inutile, mais genre euh, enfin si c'est leur faute aux autres parce qu'on leur dit de faire des devoirs et tout et eux ils ne font pas. Il a dit ok, ben le lendemain vous faites, ok ben après ben vous faites et ils ne font pas encore et après ben ils tapent.

*F : Vous étiez une grande classe ?*

G : On était 54 élèves, mais la classe était assez grande.

*F : Maintenant, je souhaite que tu me racontes ton premier jour d'école en Suisse.*

G : Ben euh j'étais arrivée déjà, je crois, en janvier-février et ben on devait demander des papiers pour l'école et tout ça. On est allé, je crois, au Palais des Congrès on a demandé ouais dans quelle classe je serai et tout ça. Après ils ont dit comme je viens d'Afrique et peut-être ils ne connaissaient pas encore bien mon niveau et si j'étais en 8H ils devaient m'évaluer de A à Z pour que je passe au secondaire. Et puis ils m'ont fait reprendre une classe et aussi euh ///// je ne me souviens plus de la question.

*F : Ce n'est pas grave. Je voulais que tu me racontes ton premier jour d'école ici.*

G : Le matin ma mère était allée au travail et en fait elle m'a dit ouais je dois attendre jusqu'à ce qu'elle vienne et on part ensemble puisque c'était mon premier jour en Suisse et ben à 13h elle a dit ouais peut-être on allait arriver en retard puis après on est arrivé à 13h15. Ben les gens ils m'ont parlé, ils m'ont demandé comment je vais et tout. Ici c'est direct ils te parlent alors que là-bas c'est peut-être au 3<sup>e</sup> jour qu'ils commencent à te parler.

*F : Peux-tu me dire ce que ça tu as ressenti d'être recalé d'une classe ?*

G : Quand je suis arrivée, moi dans ma tête c'était genre oui je viens d'Afrique et tout donc ils vont me recalé d'une classe, mais ma réflexion c'était euh déjà comme on dit la 8H c'est un passage aussi pour aller en secondaire et là je ne pouvais pas arriver au milieu d'année et dire ouais je vais être en 8H et passer au secondaire directement puisque je n'avais pas assez d'évas mais je me suis dit ouais ben pas grave. Et là donc cette année, j'allais avoir plus de notes pour passer au secondaire.

Mais en fait j'étais un peu énervée quand ils m'ont dit ça parce que je venais de passer un examen en Côte d'Ivoire et ici j'ai aussi dû faire un examen et finalement ils m'ont reculé d'une classe, mais après c'est passé.

*F : Est-ce que tu remarques des différences entre toi, qui étais à l'école dans un autre pays, et tes camarades ?*

G : Non aucune. C'est pareil.

*F : Peux-tu me parler de ta relation avec ton enseignant avant et celle que tu as avec ton enseignant maintenant ?*

G : Ici, ils sont plus gentils. Là-bas c'est pas qu'ils étaient méchants, mais ils étaient vraiment stricts des choses.

*F : Est-ce que tu as l'impression de te comporter différemment ici ?*

G : Euh oui un tout petit peu. Là-bas quand on me disait ce que je devais faire, je n'aimais pas qu'on vienne encore me rajouter autre chose, mais ici ça ne me dérange pas.

*F : Je n'ai pas bien compris, peux-tu me donner plus d'explication ?*

G : Des fois là-bas ils te disent fait. Par exemple fait un devoir à la page 6 par exemple tu sais, t'as dit ouais je le fais et le temps que tu es en train de la faire et puis il vient encore et il me dit ouais tu dois faire ça et tout. Pourtant je vois déjà les consignes oui je dois faire ça

ici ils nous disent d'abord ouais écouter bien et après fait tes devoirs.

*F : Si tu es d'accord, j'aimerais que tu me parles de ta dernière évaluation de mathématiques ?*

G : Euh la dernière évaluation c'était je crois le calcul mental. Le calcul mental j'avais déjà fait du coup c'est passé. Parfois j'avais des trucs que je n'avais pas fait comme mettre des parenthèses où il faut et tout ça. Mais on ne m'a pas trop expliqué parce qu'à chaque fois ils disaient ouais l'année passée ils avaient fait, mais moi l'année passée je n'étais pas là du coup j'essayais un peu de comprendre tout ça. Je me suis dit je vais avoir un 1 parce que je n'étais pas là quand ils avaient fait ce thème, mais au final j'ai eu un 5.

*F : Pour toi, il y avait-il une grande différence entre les exercices et l'évaluation ?*

G : Non c'était un peu la même chose. Mais il y a d'autre fois où je dis ouais, mais moi je n'étais pas là l'année passée.

*F : Qu'est-ce qui se passe à ce moment-là ?*

G : Du coup le prof il m'expliquer et tout ça et ben après ça se passe bien.

*F : Et en ce qui concerne le français ?*



G : En français ça va. Je n'ai pas de difficulté avec ça// à part en compréhension orale. Enfin non je n'ai pas difficulté en français

*F : Que veux-tu dire par « à part en compréhension orale ? »*

G : Des leçons où on apprend des trucs ça, ça passe. Ben quand il faut écouter et répondre parfois ça passe, mais parfois pas. D'habitude là-bas ce qui était différent c'est que quand on écoutait, parfois il faisait des pauses après on avait le temps d'archiver après d'écrire, mais parfois on fait ça ici aussi, mais pas tout le temps dans les Éva genre on peut reprendre une fois deux fois, mais après après euh////j'ai plus de facilité à parler oralement que écrire. Écrire aussi ça va, mais par exemple quand il faut regarder une vidéo et après réécrire et tout ça parfois euh

*F : Au niveau de la compréhension orale, dans le sens que lorsque c'est ton enseignant qui parle, est-ce que tu comprends tout ? Au niveau de l'accent par exemple.*

G : Oui je comprends tout, je n'ai jamais eu de problème

*F : Peux-tu me parler de votre dernier thème en science ?*

G : On a fait les os du corps humain, je crois. C'était facile.

*F : Comment l'enseignant aborde ce nouveau thème ?*

G : D'abord on a essayé genre comme ça // en fait il nous demande de lire après il nous pose des petites questions genre qu'est-ce que c'est ça et tout. Après on lui répond. Après on regarde parfois des vidéos, parfois il explique. Là il avait acheté un squelette pour qu'on puisse voir en vrai après il nous dit de répéter et parfois il nous donne des fiches ou on peut s'exercer et répondre aux questions parfois on fait des Éva formatives aussi. Genre pour nous préparer à l'Éva qui va venir. Du coup c'est bien pour l'Éva finale.

*F : Et là, est-ce qu'il y avait une différence entre les exercices et l'évaluation sommative ?*

G : Non on travaille beaucoup en classe donc après il faut répéter et ça va. Sauf en mathématiques où j'ai plus de problèmes, mais c'était toujours comme ça.

*F : Tu es d'accord de m'en dire un peu plus ?*

G : Ben en mathématiques ça pas toujours été ça du coup ben je me dis que c'était bien de me faire redoubler pour ça.

*F : Est-ce que tu as eu des situations où tu avais l'impression que le français que tu parlais n'était pas le même que celui de tes camarades ?*

G : Quand je suis arrivée, je parlais avec une de mes copines et au début quand je parlais en fait elle ne comprenait pas le mot que je disais. Par exemple moi je dis quatre-vingts, soixante-dix tandis qu'eux ils disent nonante septante au début je n'arrivais pas à me mettre dans la tête. Pour moi ce n'était pas logique et elles, elles ne comprenaient pas. Donc je devais traduire une fois que j'ai compris ce qu'elle voulait dire.

Après il y a aussi // euh normalement quand on insulte quelqu'un, avant moi je disais des injures et ben pour moi c'était logique, mais j'ai dit à quelqu'un arrête de dire des injures et il m'a fait c'est quoi des injures ? j'ai dit non, mais ce sont des injures, tu ne sais pas ce que ça veut dire ? mais après j'ai dit ce sont des insultes et il a compris.

*F : Je te propose de me parler d'un moment en classe, durant une leçon, où tu n'as pas compris quelque chose.*

G : Ben ça va. Quand je ne comprends pas, d'abord je demande à mes amis. Et s'ils ne comprennent pas, je vais dire au prof. Mais il y a toujours un de mes amis qui comprend bien donc ça va.

*F : Au niveau de tes notes, tu remarques une différence entre maintenant et avant ?*

G : Là-bas on comptait sur 50 du coup la pire moyenne que j'ai fait c'était 13 sur 20. En fait c'était un trimestre où je ne m'en sortais vraiment pas et après il y ma maîtresse qui m' a fait ouais tu dois travailler un peu plus et ben chaque jour j'ai travaillé travaillé travaillé chaque soir j'étais chez moi en train de travailler et après je suis sortie avec 20 de moyenne.

*F : Tu as l'impression de travailler beaucoup ?*

G : Oui environ trois heures. Je répète tous les trucs que je ne comprends pas.

*F : Tu fais beaucoup de par cœur ?*

G : Oui

*F : je te propose de me raconter comment tu t'y prends pour réviser.*

G : Si on a déjà fait avant j'essaie de//enfin si je ne comprends pas parfois c'est en français je ne répète pas beaucoup. Mais c'est comme tout le monde. Normalement je prends par exemple des notes de ce que la maîtresse a dit et quand j'arrive à la maison j'essaie de répéter et de me dire ouais ça il faut faire et ça il ne faut pas.

*F : Est-ce que tu as l'impression que les autres ont plus de facilité ?*

G : Non ça dépend il y en a certains qui n'ont pas besoin de travailler beaucoup et ils font des bonnes notes, mais personnellement ça va.

### **R (fille) : 11 ans, Cameroun**

*F : Tu as été d'accord qu'on se retrouve ici pour discuter de la manière dont ça se passe pour toi depuis que tu es arrivé en suisse. Je vais enregistrer notre discussion, mais c'est seulement pour ne pas oublier. Il n'y a pas de réponses justes ou fausses, je ne vais pas répéter ce que tu me dis à tes parents ou à ton enseignant c'est seulement pour moi, pour un travail dans mon école. Est-ce que ça te va ?*

*F : Pour commencer, je te propose de me parler de toi et de ta famille. De quel pays tu viens, quel âge tu as, ce que tu aimes faire en dehors de l'école par exemple.*

R : J'ai 11 ans, je viens du Cameroun et j'habite à Bienne [détail du quartier dans lequel elle habite]. C'est bien à la maison, mes parents /// ma mère elle travaille, mon père aussi.

*F : Je voudrais que tu me parles de ton voyage pour venir en Suisse. (Seul, avion...)*

R : Euh c'était bien. Je suis venue ici un samedi le 23 décembre et j'ai fêté Noël ici. J'étais toute seule pour voyager, mais il y avait une dame qui m'accompagnait. Quand j'ai eu mon visa, je suis venue.

*F : Je te propose de me parler de quelque chose que tu as trouvé de différent entre la Suisse et ton pays d'origine.*

R : J'étais surprise qu'ici il y avait l'hiver parce que chez nous il n'y a pas beaucoup d'hivers /// il n'y a pas d'hiver là-bas, rien que l'été c'est tout.

*F : Si tu es d'accord, je souhaite que tu me parles de ta vie en dehors de l'école. (Pratique d'un sport, réseau familial...)*

R : En dehors de l'école, j'aime bien jouer, j'aime bien patiner, mais je crois que je ne veux pas patiner avant longtemps avant les vacances. Et on va aussi patiner mercredi, mais je ne suis pas encore sûre avec ma maîtresse bientôt. Je fais aussi du tai-chi avec des anciens camarades qui étaient en 6H avant.

*F : Parle-moi de tes amis à l'école. Raconte-moi comment vous êtes devenu copain.*

R : J'ai à peu près toute la classe //oui à peu près parce qu'il y en a 2 que je n'aime pas vraiment. En fait, tout le monde m'aimait bien quand je suis arrivée ils m'aidaient parfois ensuite il y a une fille qui est venue me demander si je voulais être son amie parce que je n'avais pas beaucoup d'amis et je ne jouais avec personne. Mais au début, j'étais un peu triste parce que je voyais plein de gens jouer et moi je ne pouvais jouer avec personne.

*F : Peux-tu me dire si tu t'entends plus avec les personnes qui ont la même couleur de peau que toi ?*

R : Euh non je m'entends avec tout le monde, mais parfois euh / ceux qui sont noirs / je me dispute avec eux parfois, mais ça va. Mais il n'y a pas de Camerounais dans la classe. Mais il y a des amis qui sont noirs, mais qui viennent d'autres pays. / j'ai des amis blancs et des amis noirs.

*F : Je te propose, si tu es d'accord, de me parler de ton ancienne école, avant ton arrivée en Suisse. (La classe, les enseignants, le matériel)*

R : Ben l'école c'est un peu différent de là-bas parce que là-bas il y a vraiment beaucoup de bruit ici un peu moins. Euh là-bas, on faisait des pauses, mais pas des petites pauses de 5min /// il y avait juste des grandes pauses.

*F : Que peux-tu me dire des enseignants ?*

R : Ils étaient bien/// euh là-bas on faisait souvent les maths comme ici, mais là-bas on faisait pas vraiment l'allemand on faisait l'anglais plutôt.

*F : Maintenant, je souhaite que tu me racontes ton premier jour d'école en Suisse.*

R : J'ai vu la classe / c'était bien on me demandait ce que je ne comprenais pas, mais à part ça je comprenais tout /// puisqu'on faisait souvent les mêmes choses, tout ce qu'on faisait ici on faisait souvent ça là-bas.

*F : Peux-tu me raconter ce que les enseignants ont fait de spécial le premier jour ?*

R : Ben les profs, ils étaient gentils, ils m'ont bien accueilli // après je ne m'en souviens plus vraiment parce que ça fait déjà longtemps. Mais ils m'ont présenté à mes camarades, je crois qu'ils ont dit qu'il y aurait une nouvelle élève qui va entrer.

*F : Tu peux me dire comment ils ont décidé dans quelle classe tu devais aller quand tu es arrivé ?*

R : C'est moi qui aie décidé d'être en 5H. ma mère elle voulait que je sois en 6H. avant de venir en Suisse, je venais d'entrer en CM1 parce que les vacances étaient déjà finies.

*F : Est-ce que tu remarques des différences entre toi, qui étais à l'école dans un autre pays, et tes camarades ?*

R : Non pas vraiment. J'aime bien l'école même là-bas aussi j'aimais bien l'école, mais c'était différent. Ici, je me sens bien. J'aime bien l'école. Quand il y a les vacances, je pense souvent à l'école, je pense souvent à mes camarades. Parce que si je reste parfois en vacances à la maison, je m'ennuie parfois. Puisque je suis toute seule. Mais à part ça ça va.

*F : Je te propose de prendre le temps de me raconter un moment où tu t'es senti différent des autres élèves.*

R : Ben à part ma couleur de peau non

*F : J'aimerais que tu me parles des règles de classe dans ton ancienne école.*

R : Mais je ne sais plus vraiment. Des fois ils grondaient /// ils convoquaient nos parents parfois, mais parfois ils nous renvoyaient pour une semaine/ ils nous disaient de nous taire, puisqu'il y avait pleins de gens qui parlaient aussi. On était entre 62 et 63.

*F : Peux-tu me parler de ta relation avec ton enseignant avant et celle que tu as avec ton enseignant maintenant ?*

R : Ici, ils sont gentils, là-bas aussi ils étaient gentils//, mais ils étaient aussi un peu stricts.

//, mais on pouvait aussi leur poser des questions et ils répondaient aussi.

*F : Est-ce que tu as l'impression qu'on respecte plus l'enseignant ici ou là-bas ?*

R : Euh, je ne sais pas. Je ne trouve pas qu'il y a des différences.

*F : Parle-moi de ta dernière évaluation en mathématiques.*

R : Je ne sais pas. On fait des éva//, mais je crois qu'on fait la soustraction parce que nous on est en 6H et les 5H ils font la multiplication.

*F : Comment tu te sens par rapport à cette branche ?*

R : Parfois c'est difficile parce que pour les 5H c'est encore pour eux facile. Le prof il dit que comme il n'a pas bien commencé avec nous parce que je suis juste venue en début d'année// euh au milieu avant que les vacances ne commencent, pour les 5H c'est plus facile. Mais les 5H ils disent que c'est difficile pourtant pour eux c'est facile.

*F : Pour toi, il y avait-il une grande différence entre les exercices et l'évaluation*

R : Non pas vraiment.

*F : Raconte-moi ce que ça t'a fait la première fois que tu as entendu l'accent d'ici ?*

R : Il y avait.. c'était//je ne comprenais rien du tout en allemand, mais là-bas en classe il n'y a personne qui nous parle en allemand juste le français.

*F : Est-ce que tu as vécu des situations où tu avais l'impression que le français que tu parlais n'était pas tout à fait le même qu'ici ?*

R : Je ne sais pas vraiment. Mais, il y a certains qui parlent le français / oui, mais qui n'utilisent pas vraiment le bon accent. Ils disent la roi comme si j'étais un roi ((rire)).

*F : Je ne comprends pas bien, tu peux m'en parler un peu plus ?*

R : Ben au lieu de dire roi il devrait dire une reine puisque je suis une fille et pas un garçon.

*F : Ah d'accord. Est-ce que tu peux me parler d'un moment où tu as eu l'impression que les autres n'avaient pas compris ce que tu voulais dire ?*

R : Un peu. Parfois, parfois / certains mots / parfois je dis cassé au lieu de dire déchiré et ils ne comprennent pas vraiment beaucoup ce que je veux dire.

*F : Je te propose de me parler d'un moment en classe, durant une leçon, où tu n'as pas compris quelque chose.*

R : Ben si je ne comprends pas je pose souvent la question et le maître m'explique toujours.

*F : Je voudrais que tu me racontes un jour où ça s'est bien passé pour toi à l'école et où ça s'est un peu moins bien passé ?*

R : Euh je ne sais pas. Mais c'était quand j'avais plein d'amis, c'était super je jouais parfois avec eux. Parfois on parlait souvent, je leur disais souvent tout, mais pas du Cameroun.

*F : Tu peux m'en dire plus ? Pas du Cameroun ?*

R : Ben ils ne posent jamais de question.

*F : Y a-t-il quelque chose qui te manque de là-bas ?*

R : Il y a des jeux que je faisais souvent là-bas avec mes camarades et ici ils ne les connaissent pas. Il y a le jeu des claquettes qui me manque beaucoup.

*F : Qu'est-ce que t'as fait de ne pas pouvoir en parler ?*

R : Je ne sais pas.

*F : Je te propose de me parler des notes que tu as maintenant et celles que tu avais avant au Cameroun ?*

R : Là-bas au Cameroun on faisait les notes sur 10 ou sur 20. Et ici c'est seulement sur 6. Ici j'ai des 5.5 des 6 et là-bas des 8, des 10 parfois, des 20.

*F : Tu te considères comme une bonne élève ?*

R : Oui.

*F : Au niveau des devoirs, est-ce que tu trouves que tu travailles beaucoup ?*

R : Non pas vraiment ils ne nous donnent pas beaucoup de devoirs.

*F : ((elle hésite un instant)) Tu aimerais me dire quelque chose de plus ?*

R : L'école on dirait que parfois c'est une maison. Parce qu'il y a plein d'escaliers, des ascenseurs. On dirait qu'on peut mettre des trucs comme à la maison. En fait, je me sens comme à la maison quand je suis à l'école.

### **S (fille) : 11 ans, Algérie**

*F : Tu as été d'accord qu'on se retrouve ici pour discuter de la manière dont ça se passe pour toi depuis que tu es arrivé en suisse. Je vais enregistrer notre discussion, mais c'est seulement pour ne pas oublier. Il n'y a pas de réponses justes ou fausses, je ne vais pas répéter ce que tu me dis à tes parents ou à ton enseignant c'est seulement pour moi, pour un travail dans mon école. Est-ce que ça te va ?*

*F : Pour commencer, je te propose de me parler de toi et de ta famille. De quel pays tu viens, quel âge tu as, ce que tu aimes faire en dehors de l'école par exemple.*

S : je m'appelle Séphora. J'ai bientôt 12 ans. J'ai un petit frère, une maman, un papa et un beau-papa qui est marié avec ma mère et qui habite ici en suisse. Et mon père habite en Algérie dans mon pays natal.

*F : Est-ce que tu peux me parler de ton voyage pour venir en suisse ?*

S : mon voyage c'était un peu bizarre parce que ça s'est passé le jeudi et moi le mercredi, je suis allée à l'école, j'avais une grande fête pour dire au revoir à mes amis. Moi au début, j'étais un petit peu contente d'aller en Suisse et tout. J'étais vraiment contente, chaque fois, il y avait des enfants qui me disais, tu vas partir et moi je leur disais oui et tout. Eux ça ne les dérangeait pas que je parte. Mais je les vois pendant les vacances quand je vais en Algérie.

Le jour où je suis venue, je ne vais pas pleurer parce qu'il y avait mon petit frère qui pleurait c'était pour lui montrer que ça ne servait à rien de pleurer. Je ne pleure pas beaucoup sauf si un enfant de ma classe veut me toucher ou comme ça ou si je me blesse.

*F : Tu as fait le voyage toute seule ?*



S : Avec deux personnes de ma famille. Avec ma mère et mon frère.

*F : Je te propose de me parler de quelque chose que tu as trouvé de différent entre la Suisse et ton pays d'origine.*

S : Moi, on est arrivée le soir, il y avait de la neige, il y avait pleins de beaux trucs à regarder. Je regardais tout le temps. J'ai vraiment aimé. La première fois qu'on est monté dans notre appartement, au début j'étais pas très contente et stressée. Après quand j'ai vu ça m'a vraiment plu, mais maintenant quand je rentre ça ne me fait rien du tout.

*F : Qu'est-ce que tu trouvais bien en Algérie et que tu trouves un peu moins bien ici ?*

S : Ce que j'aimais vraiment bien en Algérie c'était mes copines parce qu'on s'amusait bien et tout. Ma famille aussi. Donc ce que j'aimais vraiment beaucoup c'est l'amitié que j'avais avec mes copines et le lien avec ma famille. Et ici, je n'ai pas de famille, sauf ma mère, mon frère et mon beau-père. Ça reste quand même une petite famille donc ça ne compte pas dans la grande famille. ((silence))

Et ici, l'amitié avec les filles et les garçons c'était un peu difficile au début parce qu'au début il y avait qu'une seule fille qui m'avait accepté et elle m'avait présenté à ses copines.

Ce qui était le plus difficile pour moi et c'est encore difficile parfois c'est d'être amis avec des gens parce qu'il faut être déjà né ici pour se lier d'amitié avec eux. Parce que parfois même quand t'es né ici, ça ne marche pas/// il faut aussi faire un pas vers eux et les accepter comme ils sont et eux ils doivent nous accepter comme on est.

*F : Comment vis-tu le fait que ce soit encore difficile ?*

S : Mais// il y a aussi eu beaucoup de maîtresses qui m'ont aidé parce que quand je suis arrivée ici, il y a eu pleins de problèmes, il y avait des enfants qui m'embêtaient et tout et je n'étais pas du genre à me laisser faire. Donc le premier qui me frappait, je faisais direct une baston. Après j'ai arrêté de faire ça. Mais maintenant je fais du judo et ils ont peur.

*F : Avant tu as parlé du fait d'accepter l'autre. Est-ce que tu as l'impression que les autres t'acceptent ?*

S : parfois non, parfois oui. Mais la majorité c'est peut-être non, mais parfois oui. Ça vous rappelle quelque chose vous ?

*F : Je peux comprendre. À quoi penses-tu penses que c'est dû ?*

S : Ben je n'en sais rien moi. Déjà ils ne me connaissent pas. Ils savent juste que je viens d'arriver donc ils ne peuvent pas se lier d'amitié avec moi directe. Moi quand j'étais dans mon pays, je ne me liais pas d'amitié avec les gens directs. Je leur laissais un peu de temps, et après j'essayais de faire un pas vers eux parce que sinon, excusez-moi, si je les laisse tout le temps rejeter ils ne vont pas se trouver d'amis.

*F : Tu m'as dit que tu faisais du Judo. Est-ce que tu fais autre chose en dehors de l'école ?*

S : J'ai un programme plein ((rire)). Moi je fais toutes les options facultatives : informatique, suisse allemand et les TM. Je fais tout ça et c'est seulement le mardi après-midi que je suis un peu disponible. Mais la majorité du temps l'après-midi je fais mes devoirs. Et aussi le week-end. Pour moi ce n'est pas pour me reposer, c'est pour faire les devoirs. Sauf le vendredi je peux me reposer parce que j'ai le judo jusqu'à 6h.

*F : Je te propose qu'on reparle des amis. Ceux que tu as maintenant, qu'est-ce qui a fait que vous êtes devenus amis ?*

S : Parfois il y a des gens qui m'acceptent comme je suis et qui veulent aussi bien s'amuser avec moi et parfois il y a des gens qui veulent que je m'amuse comme eux ils veulent et moi je n'aime pas comment ils s'amuse. Du genre il y en a qui pour rigoler ils disent des gros mots. Moi je préfère être respectueux.

*F : Peux-tu me parler de ton ancienne école en Algérie ?*

S : On devait payer le matériel d'école. Les maîtres et maîtresses étaient juste un peu plus sévères. Mais quand même c'est aussi pour aider les enfants et tout. Moi par exemple ma maîtresse et ma mère m'ont dit d'apprendre à travailler toute seule et maintenant j'y arrive. Elles m'ont aussi aidé pour avoir confiance en moi. Ma maîtresse, quand je lui demandais un truc elle m'aidait. Je fais tout le temps mes devoirs.

*F : Est-ce que tu te considères plutôt comme une bonne élève ?*

S : Oui. Parce que moi déjà en Algérie il y avait des tableaux pour les meilleures élèves et j'en ai reçu pleins/// ici en Suisse il n'y a pas ça, mais je me considère comme une bonne élève. Je ne dis pas que je suis la meilleure, je ne suis pas la pire, je fais partir des enfants qui travaillent bien, qui font leurs devoirs. Il y a des enfants qui eux ne veulent juste pas faire leurs devoirs peut-être parce qu'il y a des gens qui ne veulent pas les aider ou qui ne les encourage pas. Moi ma mère elle m'a toujours encouragé à faire mes devoirs donc je les fais toujours. Je les fais presque toujours toute seule sauf si je ne comprends pas je lui demande. Mais c'est vraiment rarement que je lui demande. Après elle m'explique, mais elle me dit que la prochaine fois je dois essayer de travailler toute seule comme ça j'arriverai encore mieux. Elle me dit que c'est mieux de faire tout faux seule que de faire tout juste avec les réponses de sa mère.

*F : Est-ce que tu vois une différence entre les enseignants ici et en Algérie ?*

S : Ah oui alors. En Algérie les enseignants ils frappaient parfois, enfin dans la main, pour ceux qui ne faisaient pas leur devoir. Ici il y a des enseignants qui font des petits gestes (toucher derrière la tête} pour rigoler. Peut-être que ça va changer au fil des années. Peut-être en Algérie il n'y aura plus des enseignants qui frappent les élèves parce qu'ils n'ont pas fait leur devoir.

*F : Je voudrais que tu me racontes un moment durant lequel tu n'as pas respecté et ce qui s'est passé.*

S : Ça m'est arrivé qu'une seule fois, mais j'ai couru dans toute la classe ((rire)). J'avais oublié d'apprendre une sourate du coran. J'ai commencé à bégayer devant la maîtresse et elle m'a dit de lui donner la main et moi je n'ai pas voulu et j'ai couru. Après elle m'a attrapé et m'a frappé sur la main. Mais ça ne m'a pas vraiment fait mal.

*F : je te propose de me parler des règles de classe en Algérie ?*

S : Il fallait respecter les maîtres, rester à sa place. Mais, en Algérie il fallait aussi connaître l'hymne et le dire. Rester silencieux en classe, ne pas faire de bruit pour ne pas déranger les petits qui travaillent à côté. C'était pour vivre ensemble parce que si on ne vit pas ensemble ça ne sert à rien. Ils avaient aussi mis des enfants qui avaient des petites maladies dans mon école.

*F : Est-ce que tu remarques des différences entre toi et tes camarades depuis ton arrivée en Suisse ?*

S : Ah ouais pleins. Par exemple dans cette école, ils sont tous presque amis. Ils s'amuse à prendre tous ensemble. Ils font toujours des groupes, ils rentrent ensemble, ils s'invitent tout le temps. La différence entre moi et eux c'est qu'en Algérie je faisais la même chose comme ici, mais ici c'est un peu plus difficile de faire ça avec des gens que eux ils sont déjà des meilleurs amis.

*F : Est-ce que tu peux me raconter ton premier jour d'école en Suisse ?*

S : Ça s'est très bien passé. La maîtresse m'a présenté aux élèves. J'étais à l'école des Pianos (classe d'accueil à Bienne). C'était ultra cool. Je me suis bien amusé.

*F : Peux-tu me dire pourquoi tu étais à l'école des Pianos ?*

S : Pour l'allemand. Je ne connaissais pas. En fait le directeur il croyait que je ne parlais pas vraiment bien bien le français et tout ((rire)) en même temps je le parlais tous les jours, mais bon. Normalement je dois être avec les 8H, mais je suis encore avec les 7H, le directeur il m'a fait perdre une année.

*F : peux-tu me dire ce que ça t'a fait de reculer d'une année ?*

S : Être avec des petits ((ton qui monte)). Je disais tout le temps, je suis la plus grande. Mais, après je me disais pas grave.

*F : Peux-tu me parler de l'école des Pianos ? Comment ça se passe quand tu arrives ?*

S : C'était ultra cool. Quand je suis arrivée, le lendemain c'était mon anniversaire {1fevrier}. La maîtresse a fait quelque chose. On s'amusait beaucoup dans cette école. Je me suis fait plein de copains là-bas.

*F : Pour toi c'est plutôt positif d'avoir fait cette transition ?*

S : Oui très bien.

*F : Que peux-tu me dire de ton niveau de français à ton arrivée ?*

S : J'arrivais à écrire, à parler, mais je n'étais pas vraiment au top top top. J'étais à 5 cm alors qu'il faut faire 6 cm dans une échelle.

*F : Tu as fait un examen quand tu es arrivé pour décider dans quelle classe tu allais ?*

S : Non pas du tout. Ils m'ont directement envoyé là-bas. On a vu le directeur avec ma mère et il nous a posé plein de questions.

*F : Je te propose de prendre le temps de me raconter un moment où tu t'es senti différent des autres élèves.*

S : Au début il y avait des gens comme je n'étais pas vraiment amis avec eux, ils se moquaient de moi et ils trouvaient des surnoms pour me blesser. Et après je m'énervais et même un jour un garçon m'a sauté dessus et m'a cassé mes lunettes.

*F : Remarques-tu une différence entre l'école des Pianos et celle-ci ?*

S : Oh oui. À l'école des Pianos on faisait beaucoup de jeu, on apprenait moins que ici, il n'y avait pas beaucoup de devoirs à part coller, décoller, colorier. Pour moi c'était facile.

*F : Combien de temps es-tu restée à l'école des Pianos ?*

S : À peine 3 mois. Après ils ont vu que mon Français était vraiment bon, je parlais vraiment bien. Mais en même temps, j'ai toujours parlé français tous les jours avec ma mère, mes grands-parents. Mais peut-être comme je parlais aussi arabe, le directeur a cru que je ne sais pas assez bien le français. À la maison on mélange le français et l'arabe, je fais des phrases où je commence en français et je finis en arabe. Je fais comme un dialogue ((rire)).

*F : Je te propose de me parler de ta dernière évaluation en mathématiques.*

S : Je me débrouille toujours. Les profs ils trouvaient que je répondais bien aux questions et que j'avais de bonnes notes, et j'ai encore de bonnes notes. Mais ça devient un peu difficile les maths, je comprends un peu moins. Avant j'avais souvent la meilleure note de la classe.

*F : Pour toi, il y a une différence entre les exercices et l'évaluation sommative ?*

S : Non parce que ça nous aide à former et tout. Après quand on nous donne des exercices ce n'est pas pour nous embêter. Ça nous aide pour l'évaluation.

*F : Est-ce que tu as l'impression de devoir travailler beaucoup ?*

S : Oui. Mais pas plus que les autres et même si j'ai plus c'est pour m'aider à mieux aller. Moi je demande toujours des fiches de plus que les autres pour me former un peu plus.

*F : Quand tu ne comprends pas quelque chose, à qui tu demandes de l'aide ?*

S : En premier à la maîtresse ou au maître. Mais la majorité du temps, je n'ai pas de difficulté sauf en mathématique alors je demande à la maîtresse. Elle m'aide quand elle a du temps parce qu'il y a pleins d'enfants qui lui demande de l'aide et tout.

Le maître il m'aide beaucoup parce qu'il est très compréhensif. Peut-être vous étiez dans sa classe]

*F : non je le connais comme ça. Peux-tu me dire comment tu as appris le français ?*

S : C'est mes grands-parents. Bon vous savez que l'Algérie a été colonisée pendant 132 ans par la France. Donc mes parents, ils parlent plus français qu'arabe, donc ils parlent 20 % arabes et le reste français. Je pense que c'est pour ça qu'il me manquait un 1cm sur l'échelle. Aussi parce que j'ai été à l'école arabe, parce que ma mère voulait que j'apprenne l'arabe. Si j'avais été dans une école française ça m'aurait rien changé sauf que j'aurais parlé le français mieux et je serai peut-être en 8H quand je suis arrivée.

*F : Raconte-moi ce que ça t'a fait la première fois que tu as entendu l'accent d'ici ?*

S : Moi il y a des enfants qui me disaient que je parlais comme une Parisienne. Au début, j'entendais la même chose pour le français. Sauf qu'il y a aussi le français suisse, mais c'est toujours la même chose. L'allemand je ne comprenais rien du tout, c'était un peu comme si j'étais une aiguille dans une botte de foin. Je ne comprenais rien. ((rire))

*F : Est-ce que tu as vécu des situations où tu avais l'impression que le français que tu parlais n'était pas tout à fait le même qu'ici ?*

S : oui parce que le mien il était un peu bizarre on va dire. Moi au début je trouvais que tout le monde parlait mieux que moi parce qu'ils étaient nés ici. Mais en fait je trouve que ça va.

*F : Si tu es d'accord, je voudrais que tu me parles d'un moment ou cela s'est bien passé à l'école et un autre ou ça s'est mal passé.*

S : Il y en a encore plein maintenant. Parfois je veux rentrer parce qu'il y a l'amitié qui est encore difficile avec les enfants. Il y en a qui veulent être mon ami, mais qui ne le montre pas et moi non plus.

*F : Merci d'avoir pris le temps de discuter avec moi. J'ai passé un moment très agréable.*

**N (garçon) : 10 ans, France**

*F : Tu as été d'accord qu'on se retrouve ici pour discuter de la manière dont ça se passe pour toi depuis que tu es arrivé en suisse. Je vais enregistrer notre discussion, mais c'est seulement pour ne pas oublier. Il n'y a pas de réponses justes ou fausses, je ne vais pas répéter ce que tu me dis à tes parents ou à ton enseignant c'est seulement pour moi, pour un travail dans mon école. Est-ce que ça te va ?*

*F : Pour commencer, je te propose de me parler de toi et de ta famille. De quel pays tu viens, quel âge tu as, ce que tu aimes faire en dehors de l'école par exemple.*

N : Ok alors euh j'habite en Suisse avec ma mère, mon beau-père et mon petit frère. Sinon j'ai encore pas mal de famille, mais ils ne sont pas venus avec moi.

*F : Je te propose de me parler de quelque chose que tu as trouvé de différent entre la Suisse et ton pays d'origine.*

N : Euh euh euh non ce n'est pas vraiment différent. Bon avant dans mon école c'était tout petit ici c'est grand // c'est juste euh/ ben que j'ai dû rattraper pas mal de choses la géographie et tout ça. Euh la géographie pour moi c'est différent, la religion aussi tout ça j'ai dû rattraper sinon ça va.

*F : Si tu es d'accord, j'aimerais que tu m'en dises un peu plus ?*

N : Ben alors la géographie j'ai un peu de mal, mais j'ai beaucoup révisé. L'allemand j'ai des cours supplémentaires. La religion j'essaie de m'habituer et voilà.

*F : La géographie je comprends que ce soit différent. Mais, qu'est-ce qui est différent au niveau de la religion ?*

N : La religion c'est que ça n'a pas évolué de la même manière par rapport à la France. Ce n'est pas les mêmes racines. Parce qu'ici il y avait les Celtes je crois et euh il y avait pleins de

personnes qui étaient arrivées de toutes les religions alors qu'en France dans ma classe j'avais un Turc sinon pas beaucoup de pays qui était // pas de personnes qui ne venaient pas de France. Et euh voilà.

*F : Avant ton arrivée en Suisse, tu habitais dans une ville ou dans un village ?*

N : Dans un petit village qui s'appelle \*\*\*\*\* en Alsace.

*F : Si tu es d'accord, je souhaite que tu me parles de ta vie en dehors de l'école.*

N : Je fais de la natation je vais bientôt reprendre le handball. Je joue un peu chez moi, parfois ça m'arrive de regarder la télé de jouer à la console, je lis. Je fais aussi mes devoirs et tout, c'est un peu normal. Parfois je m'amuse dehors quand il fait beau, faire une promenade. Une fois j'ai fait de la luge avec ma famille. Et c'est à peu près tout.

*F : Parle-moi de tes amis à l'école. Raconte-moi comment vous êtes devenu copain.*

N : Ben se faire des amis c'était jouer ensemble à la récré, faire plein de trucs cool. Je ne sais pas comment dire.

*F : Maintenant, tu as beaucoup d'amis un peu comme en France ou c'est encore un peu difficile ?*

N : Ça va / ça va, j'ai quand même plein d'amis. Il y a tout le monde qui dit que je suis un des plus sympas de la classe. Enfin le plus sympa, je crois.

*F : Est-ce que tu t'es parfois senti déprimé depuis que tu es ici ?*

N : Je crois, mais je ne me souviens plus de quoi c'était.

*F : Qu'est-ce que tu as ressenti en partant de la France ?*

N : J'étais triste et en même temps content parce que je perdais tous mes copains, mais j'allais m'en faire d'autres. Ma mère elle me disait que c'était mieux pour l'avenir d'être en Suisse parce qu'il y a moins d'attentats du coup je me suis s'il y a moins d'attentats, il y a moins de chance que je sois mort. Donc euh je n'étais pas très bien dans le sens de quitter mes copains, mais d'un côté je me suis senti bien parce que je ne connaissais pas ce pays et je voulais le découvrir et que j'allais me faire plein d'autres copains.



*F : Je te propose, si tu es d'accord, de me parler de ton ancienne école, avant ton arrivée en Suisse.*

N : Euh alors en France quand j'étais à l'école, je pense qu'on avait moins de devoirs et moins d'évaluations. Les évaluations elles étaient peut-être un petit peu moins longues// euh euh on avait 2 maîtresses une pour une ou deux matières et l'autre c'était la directrice.

Euh là-bas ce n'est pas 7H 8H, etc., mais c'est CM1, CM2 ensuite 6<sup>e</sup> 5<sup>e</sup> et tout. Moi maintenant je devrai être en CM2 et j'ai un an de moins parce que j'ai commencé plus tôt. Je suis en 7H, mais normalement je devrai être en 6H parce que je suis entré à l'école un an plus tôt.

*F : Maintenant, je souhaite que tu me racontes ton premier jour d'école en Suisse.*

N : Il y a tout le monde qui me posait des questions sur la France, ensuite on ne parlait que de moi. La première leçon je ne sais plus ce que c'était, mais en tout cas c'était pas pareil qu'en France. Ça faisait un peu bizarre de se retrouver dans une autre classe.

*F : Est-ce que les enseignants ont préparé quelque chose de spécial ?*

N : Ils m'ont présenté et ils levaient la main et quand le prof les interrogeait ils me posaient des questions et ensuite j'ai eu mon premier cours avec une vraie matière.

*F : Est-ce que ça t'a aidé à te sentir mieux qu'il y ait cet accueil ?*

N : Oui quand même parce qu'au début j'étais un peu / j'avais un peu peur ça me faisait un peu peur l'école comment elle est grande et tout. Changer d'école en plus, de connaître personne au début je me suis dit il faut se faire des amis/, mais pas facilement puisque je ne connais personne ça va être difficile. Dans mon ancienne école, il y avait des personnes que je ne connaissais pas ou un petit peu et je suis devenu ami avec eux.

*F : as-tu pu visiter la classe avant ton premier jour ?*

N : Euh mon premier jour euh //// non pas vraiment j'ai juste un peu regardé comme ça à droite et à gauche, je suis monté au premier étage, j'ai regardé ce qu'il y avait à droite et à gauche. Je me suis dit c'est quand même un peu haut. Ma mère elle m'a présenté mon prof. C'est la première fois que je l'ai vu.

*F : As-tu dû faire un examen d'orientation pour savoir dans quelle classe tu devais aller ?*

N : Non

*F : Est-ce que tu remarques des différences entre toi, qui étais à l'école dans un autre pays, et tes camarades ?*

N : Euh non non pas vraiment. Je n'ai pas l'impression que je suis différent. Je ne me sens pas différent. Juste que j'ai 10 ans, je suis le plus petit de ma classe, le plus jeune.

*F : Tu m'as dit que tu étais le plus jeune de ta classe. Comment l'expliques-tu ?*

N : J'ai commencé un an plus tôt l'école en France. Du coup j'ai dit c'est comme si j'avais fait 7 ans d'école. Eux, ils ont 11 ans, mais ils ont commencé à 4 ans du coup ça fait aussi 7 ans. Du coup je suis dans la même classe. Ça fait aussi 7 ans d'apprentissage sauf qu'ils ont commencé plus tard.

*F : peux-tu me dire si ça te convient d'être dans ce niveau ? Tu n'aimerais pas être en 6H ou en 8H ?*

N : En 6H non. Dans ma classe parfois en Français euh // parce qu'en France dans ma classe le français c'était plus poussé, mais l'allemand un peu moins, du coup j'ai dû un peu rattraper l'allemand maintenant ça va bien. Mais le français je suis un peu plus avancé, parce que je finis souvent des exercices en avance et voilà. Mais aller en 8H voilà, je préfère rester en 7H pour apprendre bien apprendre rester dans le euh// bien apprendre tout.

*F : Quand tu finis en avance qu'est-ce que tu fais ?*

N : je fais souvent des exercices que le maître me donne.

*F : J'aimerais que tu me parles des règles de classe dans ton ancienne école.*

N : C'est presque pareil on n'a pas le droit de manger en classe, on n'a pas le droit de courir, on n'a pas le droit de parler haute voix. Il y a tout qui est pareil. Avant j'étais dans une classe double ici ce n'est pas le cas, mais en France on était une trentaine et ici on est 22 pour une seule classe.

*F : Parle-moi de ta dernière évaluation en mathématiques.*

N : Oui alors ma dernière évaluation de mathématique, j'ai eu un 6, 0 faute. C'était sur le thème eu euh euh je ne sais plus ce que c'était comme thème. Je ne sais plus. Tout ce que je sais c'est que j'ai eu une bonne note.

*F : Est-ce que tu as l'impression de beaucoup travailler à l'école pour avoir de bonnes notes ?*

N : Non ça va. Après ici on a plus d'évaluation qu'en France donc je travaille forcément un peu plus. Une fois ça m'est arrivé de travailler 3h de suite pour réviser. Mais maintenant je révise peut-être 1h après je fais une pause de 30 min avec un jouet et je reprends mes révisions. Mais en tout premier je fais des exercices.

*F : Est-ce que tu trouves que c'est différent les mathématiques entre la France et la Suisse ?*

N : Euh /// alors en France euh en géométrie on avait une maîtresse spéciale et tous les autres trucs en mathématiques on avait la directrice. Et euh en France, c'était /les évaluations elles étaient plus courtes. Ici, la première évaluation que j'ai fait elle faisait 3 pages. Et c'est tout.

*F : Pour toi, il y avait-il une grande différence entre les exercices et l'évaluation ?*

N : Au début je me suis dit ça a l'air vraiment difficile. Finalement quand je l'ai faite ce n'était pas si compliqué que ça. C'était moyen, plutôt facile. C'était un peu comme les exercices et j'avais bien révisé. Il y a beaucoup de ressemblance entre les exercices, l'évaluation c'est un peu comme les exercices qu'on fait en classe. Parfois un peu plus difficile, parfois plus facile ça arrive.

*F : Est-ce que tu as vécu des situations où tu avais l'impression que le français que tu parlais n'était pas tout à fait le même qu'ici ?*

N : Oui, parce que chez nous en France, on ne dit pas une jaquette, on dit un gilet. Euh // il y a encore des autres trucs, mais ça ne me revient plus trop. L'écurie en France c'est euh///je ne sais plus.

*F : Est-ce qu'il y a des mots que tes camarades et enseignants disent autrement que toi en français ?*

N : Je comprends tout, mais une des premières fois j'ai pas bien compris / mais euh ça me paraissait un peu bizarre. Sauf pour 70 et 90, la première fois parce qu'en France on ne dit pas

septante, on dit soixante-dix, et on ne dit pas nonante on dit quatre-vingt-dix. Par contre 80 c'est la même chose en France qu'en Suisse. En tout cas dans ce canton.

*F : Est-ce que ça t'est arrivé de demander de reformuler une phrase parce que tu ne l'avais pas comprise ?*

N : Oui ça m'est déjà arrivé avec des copains de classe. J'ai formulé une phrase avec soixante-dix dedans et ils n'ont pas compris. Et d'un coup il y en a une qui a dit soixante-dix ça correspond à septante. Et eux, une fois, ils avaient dit septante et j'ai dit ça veut dire quoi septante ? C'est quoi comme chiffre. Et ensuite peu à peu je me suis habitué à dire septante et nonante.

*F : Est-ce que tu demandes facilement de l'aide à l'enseignante ?*

N : Ben je m'en sors plutôt bien, je comprends ce qu'ils disent et après quand j'ai un problème, que je n'arrive pas à faire un exercice, je demande à mon tuteur, un enfant qui est bien dans sa matière ensuite il me répond ou alors je demande au maître ou à la maîtresse.

**C (fille) : 11 ans, France (origine ivoirienne)**

*F : Tu as été d'accord qu'on se retrouve ici pour discuter de la manière dont ça se passe pour toi depuis que tu es arrivé en suisse. Je vais enregistrer notre discussion, mais c'est seulement pour ne pas oublier. Il n'y a pas de réponses justes ou fausses, je ne vais pas répéter ce que tu me dis à tes parents ou à ton enseignant c'est seulement pour moi, pour un travail dans mon école. Est-ce que ça te va ?*

*F : Pour commencer, je te propose de me parler de toi et de ta famille. De quel pays tu viens, quel âge tu as, ce que tu aimes faire en dehors de l'école par exemple.*

C : Je m'appelle C. j'ai 11 ans. Ma mère c'est une Ivoirienne. Mes parents sont séparés. J'ai une sœur et un frère. J'ai une grande famille, on vient de la Côte d'Ivoire. Avant j'étais en France. Je suis venue habiter ici avec ma mère parce que mon père voyage beaucoup. Du coup il n'a pas le temps.

*F : Tu es née en France ?*

C : Oui. Je suis en Suisse depuis juillet.

*F : Je te propose de me parler de quelque chose que tu as trouvé de différent entre la Suisse et ton pays d'origine.*

C : Quand j'étais en France avec mon père, je venais parfois en vacances chez ma mère sauf que je ne connaissais pas bien. J'ai vu l'école le jour de la rentrée, c'était hyper grand, les filles m'ont bien accueilli. Elles m'ont demandé qu'est-ce que j'aime et tout ça. Du coup on a vite parlé ensemble. Au début j'ai cru que l'école c'était un collège comme c'était grand alors que c'est la primaire. En fait avant que je commence, ma mère m'a dit que tu seras encore en CM2, je ne l'ai pas bien pris. Je me suis dit dans ma tête que mes amis allaient tous être en 6<sup>e</sup> au collège et moi je serai encore en primaire. Du coup je restais dans ma chambre, et j'ai pleuré parce que je me suis dit pourquoi je dois recommencer tout ça. Et voilà. Du coup mes parents m'ont expliqué que c'est pour me faire apprendre des trucs. Et la prof elle m'a rassuré et tout ça. Donc voilà.

*F : Comment ont-ils pris la décision de te mettre en CM2 ?*

C : euh, mais moi je ne voulais pas refaire la CM2. Mais après si c'est pour me réapprendre des choses que je n'avais pas compris/ parce qu'en fait le prof du collège a dit que si je ne parlais pas allemand, je ne pouvais pas aller au collège. Du coup j'ai dit ça c'est normal d'accord. Du coup comme l'allemand c'est une langue que je n'ai jamais apprise, mes parents ont dit que c'est mieux que j'apprenne comme ça je ne rate pas des étapes.

*F : Que penses-tu de cette décision maintenant que ça fait 6 mois que tu es là ?*

C : Moi ça va. Comme je viens d'arriver, je me suis assez vite intégrée dans l'école parce qu'ils sont hyper sympas, on rigole bien, on a des bons délires ensemble. Pour l'allemand j'arrive pas trop, mais le prof a dit que j'avais fait beaucoup de progrès. En français ça va un petit peu et en mathématiques aussi. Pour l'instant je fais des 4.5 ou des 3.

*F : Je te propose, si tu es d'accord, de me parler de ton ancienne école, avant ton arrivée en Suisse.*

C : C'était bien parce que j'étais avec tous mes amis. Les profs étaient un peu sévères / en fait ici ce que j'ai remarqué c'est qu'on a des casiers, mais au collège où je devais aller, il y avait aussi des casiers. On n'était pas en pantoufles, on était toujours en chaussures. Dans mon ancienne école on n'avait pas le droit de mettre des pantalons déchirés et ici on a le droit de

mettre des faux ongles, pantalons déchirés, on a le droit de voir notre ventre, des faux piercings tout ça tout ça. Sauf que dans mon ancienne école il n'y avait pas tout ça.

*F : Maintenant, je souhaite que tu me racontes ton premier jour d'école en Suisse.*

C : Ça s'est bien passé en classe. J'étais stressée comme toutes les rentrées. Bon pas la 2<sup>e</sup> rentrée qu'on a eue ça je n'étais pas stressée. Sinon comme toutes les rentrées surtout quand tu es nouvelle / parce qu'il peut y avoir des gens qui peuvent te critiquer et tout. Ça, ça stresse un peu. Mais quand je suis arrivée, la maîtresse m'a présenté, mais je ne me rappelle plus trop comme ça fait un peu longtemps. On a distribué les cahiers. Il y a juste un truc qui s'est passé. J'ai demandé à un garçon de ma classe son *Snapchat* et après je ne savais pas qu'il était avec une fille. Après la fille est venue m'agresser à la fin de l'école, mais moi je m'en foutais. Après je ne sais pas ce qu'elle est allée dire à tout le monde. Après quelques jours plus tard, il y a tout le monde qui est venu me voir en m'appelant la demandeuse de *snap* tout ça tout ça. Mais moi je n'ai pas calculé. Mais il y a une fille de ma classe qui est venue me défendre.

*F : Qu'est-ce qui t'a aidé à te sentir bien dans la classe ?*

C : Mes amis. Bon au début j'étais un peu timide comme je ne les connaissais pas très bien. Après une fille dans ma classe avec qui je m'entends hyper bien, on a des bons délires ensemble, et en fait c'est elle qui m'a emmené au groupe du coup on s'est bien entendue tous ensemble. Quand j'ai besoin de quelque chose, les filles sont là pour m'aider et je trouve ça super sympa.

*F : Est-ce que tu remarques des différences entre toi, qui étais à l'école dans un autre pays, et tes camarades ?*

C : Juste pour l'allemand. Parce que quand je fais des Évas d'allemand, je me dis que c'est normal parce qu'eux ils ont déjà fait plus d'Évas que moi. Mais après, il y a des amis qui viennent m'aider souvent.

*F : Pour l'allemand, tu as des cours de soutien ?*

C : Oui le mercredi avec mon prof d'allemand. Au lieu de faire science, je fais allemand.

*F : J'aimerais que tu me parles des règles de classe dans ton ancienne école.*

C : Soit ils mettaient un mot dans le carnet ou ils convoquaient nos parents. Il n'y avait pas de coches. Ici, elle met des coches.

*F : Raconte-moi une fois où tu n'as pas respecté une règle et quelle a été la réaction de ton enseignant.*

C : Ben j'ai juste quelques coches parce que je n'avais pas fait mes devoirs ou des oublis. Mais c'est en train de diminuer. En ce moment j'arrive plus en retard parce que je traîne.

*F : Qu'entends-tu par tu traînes ?*

C : Parfois j'écoute de la musique sur le chemin du je m'arrête pour changer de musique.

*F : Peux-tu me parler de ta relation avec ton enseignant avant et celle que tu as avec ton enseignant maintenant ?*

C : Je trouve que c'est la même chose.

*F : Avant, tu m'as dit avant que tu avais des difficultés en allemand. Est-ce qu'il y a d'autres branches, à part celle-là, où tu rencontres des difficultés ?*

C : Oui au début de l'année c'était les mathématiques parce qu'ils faisaient des maths en même temps que de la géométrie / enfin je ne sais pas comment dire. Parce qu'il y a plein de choses que je n'ai pas appris en France et qu'on fait ici. J'étais un peu perdue. En France les maths c'est le calcul, mais on n'apprenait pas la même chose. Du coup voilà.

*F : Comment te sens-tu quand tu es perdue par rapport aux maths ?*

C : Soit je stresse, soit je fais mon tic ((frotte ses mains)) ça je fais ça depuis que je suis toute petite.

*F : Parle-moi de ta dernière évaluation en mathématiques.*

C : Euh je ne sais plus// là on voit les cubes en maths///la dernière fois c'était le calcul mental avec les divisions, on ne devait pas écrire, on devait faire de tête seulement. J'ai eu un 4.5

*F : Je te propose de me parler de la manière dont tu travailles pour une évaluation ?*

C : Ben soit à l'école à journée continue ou avec ma mère. Mais en fait sur *WhatsApp* on a un groupe du coup quand il y a des gens qui n'ont pas leurs cahiers, on envoie des photos pour qu'ils apprennent tout ça.

*F : Et quelle est technique pour apprendre ?*

C : Déjà je répète dans ma chambre, ensuite ma mère elle prend une feuille blanche et elle fait des exercices et ensuite juste avant d'aller me coucher je re-répète une dernière fois. Et du coup voilà.

*F : Pour toi, il y a-t-il une grande différence entre les exercices et l'évaluation ?*

C : Oui parfois, mais pas tout le temps. Mais parfois quand je n'arrive pas bien mes Évas c'est parce que ma sœur n'arrête pas de m'embêter. Elle vient toquer à ma chambre et du coup je ne suis pas bien concentrée. J'ai toujours été distraite à chaque fois à la fin de mes bulletins scolaires, c'est marqué, C. est très distraite.

*F : Là, tu m'as parlé des branches où ça allait un peu moins bien. Est-ce qu'il y en a dans lesquelles tu te sens bien, en confiance ?*

C : Le français / que le français parce que la géographie l'histoire ça je ne comprends rien du tout. En France je comprenais bien, mais ici je ne comprends rien.

*F : Je n'ai pas complètement compris. Qu'est-ce qui te semble différent ?*

C : Ben on apprend des nouvelles choses, non des anciennes choses.

*F : Je suis intriguée, ça ne t'embête pas de m'en parler ? Qu'est-ce qui te pose des difficultés ?*

C : En géo on apprenait les trucs de la montre, les horloges et tout et en fait ça je ne comprends rien. Et en histoire c'est bof.

*F : Je te propose de me parler de tes dernières évaluations dans ces branches.*

C : En histoire j'ai fait 3.5. J'ai pas compris le thème // enfin c'est pas que je n'ai pas compris le thème. Je savais que c'était de l'histoire, mais je euh // il y a des exercices que je ne comprenais pas. Il y a des dates qu'il fallait retenir et des photos. Et ça je ne comprenais pas.



*F : Qu'est-ce que tu ressens dans ces moments-là ?*

C : Quand j'ai des mauvaises notes, ça m'énerve parce que j'ai travaillé beaucoup de temps et je vois que j'ai une mauvaise note. Mais après dans ma tête je me dis c'est pas grave, tu pourras faire une meilleure note la prochaine fois. En fait il faut plus que je me concentre sur le français, les maths et l'allemand parce que c'est les 3 branches de bases.

*F : Peux-tu me dire comment tu as répété ta dernière évaluation en histoire ?*

C : J'ai répété avec ma mère. Il y avait plusieurs fiches à apprendre du coup on a fait avec la feuille blanche. Elle a vu qu'il fallait faire un tableau. Mais dans l'Éva je ne me souvenais plus qui l'avait fait et j'ai stressé parce qu'il y avait plein de choses.

*F : Si tu veux bien on va parler du français. Tu m'as dit que ça allait bien dans cette branche. Tu peux m'en dire un peu plus ?*

C : Ben ça dépend, pas tout le temps /// parce que j'ai l'impression que je veux dire pleins de choses parce que je sais que je ne suis pas // je sais que je ne suis pas bête. Mais il y a des choses que j'oublie comme par exemple avec les vacances j'ai fait un 2.5 alors que j'avais répété. Et en fait on dirait il y a des choses que j'oublie alors que j'ai répété ça en France.

*F : Est-ce que tu as vécu des situations où tu avais l'impression que le français que tu parlais n'était pas tout à fait le même qu'ici ?*

C : Ben déjà en mathématiques ici ils disent septante-huit alors qu'en France on dit soixante-dix-huit. Déjà quand je dis ça eux ils ne comprenaient pas. Moi je dis aussi à tes souhaits eux ils disent santé.

*F : Qu'est-ce que tu as pensé de cette différence au début ?*

C : Ben moi j'étais choquée parce que je me suis dit qu'ils parlaient la même chose que nous. Enfin ils disaient les mêmes trucs et comme ça. Mais pour tout ce qui est comment on parle les jeunes, ça, c'est la même chose qu'en France.

*F : Si tu es d'accord, je voudrais que tu me parles d'un moment où ça s'est bien passé à l'école et un autre où ça s'est mal passé.*

C : Au début moi je voulais retourner en France parce que mon père me manquait beaucoup. Parce que j'ai vécu avec lui jusqu'à ce que je vienne en Suisse. Je n'arrêtais pas de pleurer dans ma chambre. Et aussi quand j'ai vu que j'étais en G, j'avais aussi pleuré. Sinon après les autres ils sont venus me dire que ce n'était pas grave en plus que je viens d'arriver. Et les profs ont dit que je pouvais remonter mes moyennes. Après j'étais contente.

*F : Qu'est-ce que tu vises pour l'année prochaine ?*

C : Ma mère m'a dit que tant que je suis en M [moderne] c'est bon. Et être en P [pré-gymnasiale] aussi c'est bien. Donc je vais plus travailler.

*F : Peux-tu me dire environ combien d'heures tu travailles par jour, par semaine ?*

C : En fait, moi, c'est plus le week-end que je travaille. La semaine je travaille quand je vais à l'école à journée continue. Quand je rentre à la maison, d'abord je me détends et tout ça. Et vers 18h je fais les devoirs avec ma sœur.

*F : Tu trouves que tu passes beaucoup de temps à travailler ?*

C : Pas vraiment.

*F : Est-ce que tu penses que ça a des conséquences sur ton travail scolaire ?*

C : En France j'avais un prof particulier à la maison après les cours. Il venait 3 fois par semaine. J'avais un bon bulletin. Ce n'était pas la même chose qu'ici. Les notes, les sections, il y a tout qui change.

*F : Au niveau de la matière ? // En France tu avais de bonnes notes et ici c'est un peu moyen. À quoi penses-tu qu'est dû ?*

C : Je ne sais pas. Moi mon père il était toujours derrière moi, il me stressait, il me disait si tu ne fais pas de bonne note, tu n'auras pas ça. Du coup je bossais comme une folle pour avoir de bonnes notes. Ma mère elle me dit aussi ça, mais c'est pas comme mon père. Avec mon père j'étais plus habituée, il n'y avait personne qui me dérangeait alors qu'ici il y a ma sœur qui fait du bruit. ((pleure))

*F : (( l'entretien a pris fin, car C s'est effondrée en larme)).*