

**La classe d'accueil pour élèves primo-arrivants
dans le canton de Neuchâtel :
un tremplin vers une intégration en formation régulière ?**

Formation en pédagogie spécialisée – Volée 1821

Mémoire de Master de Florence Kolly
Sous la direction de Monsieur Emile Jenny
Bienne, avril 2021

Remerciements

Je tiens à remercier Monsieur Emile Jenny pour son suivi tout au long de l'élaboration de mon travail de mémoire, ainsi que pour ses précieuses remarques. Mes remerciements vont également aux deux enseignants de la classe d'accueil du cycle 2 de la Chaux-de-Fonds, qui m'ont chaleureusement accueillie dans leur classe durant une semaine et qui ont répondu à mes nombreuses sollicitations. Leur apport a été d'une grande richesse pour la réalisation de ce présent travail. Je remercie également les quatre élèves qui ont participé à ma recherche en répondant, à cœur ouvert, à mes questions. Merci aux deux traductrices et au traducteur agréés, qui ont non seulement traduit les réponses des enfants, mais qui ont aussi apporté un éclairage intéressant sur la migration et ses enjeux.

De plus, je tiens à remercier l'enseignante de la classe d'accueil du cycle 2 de Neuchâtel qui a non-seulement répondu à mes questions, mais qui m'a permis de découvrir son contexte en m'ouvrant la porte de sa classe durant une matinée.

Un très grand merci à Martine pour son soutien durant la réalisation de ce travail, à ses relectures attentives et à ses conseils. Merci également à Léa pour son regard aiguisé.

Résumé et mots clés

Ce travail est une recherche interrogeant l'accueil des élèves primo-arrivants non-francophones dans le système scolaire neuchâtelois. Le cadre théorique présente différentes problématiques auxquelles les élèves allophones sont confrontés, ainsi que les enjeux spécifiques des classes d'accueil qui ont pour objectif préparer ces élèves à la suite de leur scolarité.

La deuxième partie de cette recherche donne la parole à trois enseignants de classes d'accueil et à quatre élèves qui fréquentent actuellement cette structure, afin d'en comprendre les différents aspects. De plus, l'observation participante a été un outil mis sur pied pour prendre connaissance du terrain et de ses particularités, lors d'une semaine de stage dans le cadre de la pratique professionnelle.

Le travail a permis de montrer qu'au sein d'un même canton, d'importantes disparités existent en termes d'accueil des élèves primo-arrivants. Par ailleurs, cette recherche a mis en évidence l'importance de proposer un espace sécurisé afin de prendre en compte les défis spécifiques liés à l'accueil de ces élèves.

Mots-clés : Dispositifs d'accueil, élève primo-arrivants, acculturation,
scolarisation des migrants, pédagogie interculturelle

Liste des tableaux et des figures

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figure 1: Les différents modes d'acculturation (selon Dominique Schnapper) | 12 |
| Figure 2: Temps passé dans une structure d'accueil selon le milieu social d'origine | 15 |

Liste des annexes

| | |
|-------------------------------------------------------------------------|----|
| Annexe I : Guide d'entretien (enseignants)..... | 62 |
| Annexe II : Guide d'entretien (élèves)..... | 64 |
| Annexe III : Demande d'autorisation destiné aux parents des élèves..... | 65 |
| Annexe IV : Evaluations diagnostiques en langue d'origine..... | 66 |

Table des matières

| | | |
|-------|-----------------------------------------------------------------|----|
| 1 | Introduction..... | 1 |
| 2 | Problématique..... | 3 |
| 2.1 | Raison d'être de l'étude..... | 3 |
| 2.2 | Présentation du problème..... | 4 |
| 2.2.1 | Enjeux spécifiques de la classe d'accueil..... | 4 |
| 2.2.2 | Qui sont les élèves scolarisés en classe d'accueil ?..... | 5 |
| 2.3 | Intérêt de l'objet de recherche..... | 6 |
| 2.4 | Etat de la recherche sur la question des classes d'accueil..... | 6 |
| 2.5 | Politique et contexte migratoire suisse..... | 7 |
| 2.6 | Champs théoriques..... | 9 |
| 2.6.1 | Construction identitaire..... | 9 |
| 2.6.2 | Processus d'acculturation..... | 11 |
| 2.6.3 | Freins et difficultés d'apprentissage..... | 13 |
| 2.6.4 | Pédagogie interculturelle..... | 15 |
| 2.6.5 | Aspects linguistiques..... | 16 |
| 2.6.6 | Formation des enseignants..... | 19 |
| 2.6.7 | Outils pédagogiques..... | 19 |
| 2.6.8 | Evaluation des acquis antérieurs..... | 20 |
| 2.6.9 | Intégration immédiate VS classe d'accueil..... | 22 |
| 2.7 | Point de vue personnel à l'égard de la théorie..... | 23 |
| 2.7.1 | Lacunes scientifiques..... | 23 |
| 2.7.2 | Quels moyens en vue d'une intégration réussie ?..... | 23 |
| 2.8 | Identification de la question de recherche..... | 24 |
| 3 | Méthodologie..... | 26 |
| 3.1 | Objectifs de la recherche..... | 26 |
| 3.2 | Fondements méthodologiques..... | 27 |
| 3.3 | Nature du corpus..... | 27 |
| 3.4 | Outils de recherche..... | 28 |
| 3.4.1 | L'observation directe..... | 28 |
| 3.4.2 | Le journal de bord..... | 29 |

| | | |
|-------|--------------------------------------------------------------------|----|
| 3.4.3 | L'entretien semi-dirigé | 30 |
| 3.5 | Transcription des entretiens | 32 |
| 3.6 | Démarche d'analyse | 32 |
| 4 | Résultats de la recherche | 32 |
| 4.1 | Entretiens avec les enseignants | 32 |
| 4.1.1 | Statut et objectifs de la classe d'accueil..... | 33 |
| 4.1.2 | Collaboration école-famille | 36 |
| 4.1.3 | Provenance des élèves, différences et similitudes..... | 38 |
| 4.1.4 | Comprendre et se faire comprendre..... | 40 |
| 4.1.5 | Enseigner en classe d'accueil, quelles qualités nécessaires ?..... | 43 |
| 4.1.6 | Evaluation et progression des apprentissages | 45 |
| 4.1.7 | Contenus didactiques | 47 |
| 4.1.8 | Synthèse des entretiens avec les enseignants | 48 |
| 4.2 | Entretiens avec les élèves..... | 50 |
| 4.2.1 | Introduction et présentation du support choisi | 50 |
| 4.2.2 | Arrivée en Suisse et premiers jours à l'école | 51 |
| 4.2.3 | Communication avec les pairs..... | 52 |
| 4.2.4 | Vivre en Suisse..... | 52 |
| 4.2.5 | Intégration en classe régulière | 53 |
| 4.2.6 | Synthèse des entretiens avec les élèves | 54 |
| 4.3 | Synthèse du choix méthodologique | 54 |
| 5 | Conclusion | 56 |
| 6 | Bibliographie..... | 59 |

1 Introduction

Cette recherche se situe dans le cadre de la réalisation d'un travail de mémoire qui conclut trois années de formation en enseignement spécialisé à la HEP-BEJUNE de Bienne. Elle a pour objectif de questionner une réalité de terrain présente dans le canton de Neuchâtel : la classe d'accueil pour élèves primo-arrivants.

Bien qu'enseignante actuellement en classe de formation régulière en 7^e et 8^e année en ville de Neuchâtel, je me sens directement concernée par cette problématique, car je souhaite, au terme de ma formation, enseigner dans une structure de ce type. C'est par ailleurs cette raison qui m'a amenée à entreprendre la formation en enseignement spécialisé. Dans ma pratique d'enseignante régulière, j'ai accueilli au fil des années dans mes classes plusieurs élèves venus d'ailleurs. Ces derniers avaient des profils très différents les uns des autres, que ce soit au niveau de la langue, de la durée de scolarisation antérieure, mais également au niveau de la compréhension du système éducatif. Certains arrivaient de pays « proches culturellement » du nôtre, avec une relativement bonne maîtrise du français, tandis que d'autres provenaient de pays culturellement et géographiquement éloignés, sans aucune notion de la langue d'accueil, voire de notre alphabet.

C'est à travers une expérience particulièrement marquante que j'ai commencé à m'intéresser de plus près aux classes d'accueil. En effet, il y a quelques années, j'ai eu la chance d'accueillir Yara (*prénom d'emprunt*), une jeune fille somalienne arrivée en Suisse quelques mois avant de commencer sa 8^e année dans ma classe. Son intégration a été particulièrement complexe, car elle ne possédait pas les bases requises pour suivre l'enseignement dans ce degré. J'ai effectué de nombreuses recherches pour parvenir à lui proposer des contenus didactiques adaptés, et j'ai rapidement constaté le peu de moyens à disposition. Je me suis sentie démunie et trop peu outillée pour permettre à cette élève de bénéficier de mon enseignement. Yara ne se sentait pas à l'aise dans la classe, était isolée et ne s'exprimait pas. Après quelques semaines, j'ai fait une demande auprès de ma direction afin de trouver une solution adéquate pour elle. N'ayant pas de structure d'accueil pour les élèves du cycle 2 à cette époque, mon directeur a proposé de l'intégrer à la classe d'accueil du cycle 3, qui existait, quant à elle, depuis de nombreuses années. Yara continuait à venir dans ma classe pour certaines branches, notamment le dessin, la gym, la couture et les travaux manuels. Elle a même souhaité participer au camp de ski. Elle se disait satisfaite de venir en intégration, bien que les interactions avec ses camarades étaient limitées ; les difficultés langagières semblaient trop importantes pour qu'elle ose s'approcher d'eux. En revanche, elle me demandait régulièrement, à la fin des leçons, si elle pouvait me lire des petits textes, sans doute pour me montrer ses progrès. Alors qu'elle restait très discrète dans ma classe, son enseignant de classe d'accueil faisait un bilan très différent de Yara ; elle était bavarde, riait beaucoup et semblait à l'aise. J'ai pris conscience à ce moment-là de l'importance de proposer une structure spécifique pour les élèves primo-arrivants. Depuis quatre ans, une classe d'accueil du cycle 2 a vu le jour au collège de la Promenade au centre-ville de Neuchâtel.

C'est donc en partant de mon expérience professionnelle et de mon envie d'explorer une structure encore peu étudiée que j'ai décidé de mener une recherche dans cet environnement spécifique.

Afin de mieux comprendre les enjeux liés à l'accueil des élèves allophones, j'ai décidé de me rendre en observation dans une structure d'accueil, dans le cadre de mon stage de dernière année de la formation en enseignement spécialisé. Pour compléter cette observation de terrain, j'ai fait le choix de questionner les enseignants responsables de la classe afin d'avoir leur point de vue sur les différentes problématiques liées à l'accueil d'élèves primo-arrivants. Ce regard croisé entre les aspects théoriques, mon observation participante et l'analyse des pratiques des enseignants constitue le corps de mon travail. De plus, je trouvais indispensable, dans le cadre de cette recherche, de donner la parole aux premiers concernés : les élèves eux-mêmes. De ce fait, j'ai interviewé quatre élèves qui sont actuellement dans la classe d'accueil du cycle 2 de la Chaux-de-Fonds, afin de recueillir leur avis sur leur perception de la structure qu'ils fréquentent, mais également de comprendre comment ils perçoivent la suite de leur scolarité, notamment leur future intégration dans le cursus scolaire neuchâtelois.

2 Problématique

Dans ce chapitre, je me pencherai sur les différents paramètres qui entrent en jeu dans le processus d'intégration des élèves primo-arrivants. Afin de dépeindre un tableau qui se veut le plus exhaustif possible, une analyse sera faite sur les enjeux spécifiques tels que la politique migratoire suisse, le processus d'acculturation vécu par les élèves allophones, ainsi que les difficultés linguistiques et identitaires engendrées par la migration. Je souhaite également découvrir les moyens didactiques que les enseignants ont à disposition pour mener à bien leur mission, ainsi que les formations dont ils disposent afin de se perfectionner dans l'accueil d'élèves allophones.

2.1 Raison d'être de l'étude

Pour commencer, il semble nécessaire à ce stade du travail, de se pencher sur le terme « primo-arrivant ». Définir ce mot n'est pas chose aisée. En effet, Gloaguen-Vernet (2009) met en évidence les confusions parfois faites entre les différentes notions associées aux élèves migrants. Selon l'auteur, il est complexe de donner une définition précise, car le risque serait de ne pas prendre en compte la diversité des profils, que ce soit au niveau du pays d'origine ou de la situation dans le pays d'accueil. Les définitions diffèrent également en fonction des pays. Je vais m'appuyer sur la définition du SAMPA (Service d'Aide aux Molenbeekoïso Primo-Arrivants, Bruxelles), qui définit comme primo-arrivant « toute personne d'origine étrangère récemment arrivée sur le territoire [belge] dans un but autre que touristique » (Denoël & Costa-Gonçalves, 2006). Cette définition est large non seulement du point de vue de la temporalité (« arrivée récemment »), mais aussi par le nombre de statuts administratifs possibles (« autre que touristique »). Cependant, elle démontre bien la complexité à déterminer de manière précise ce qu'est un « primo-arrivant », tant les profils sont variés.

De plus, dans le cadre de cette recherche, j'associerai régulièrement le terme « allophone », qui signifie qui parle une langue différente de celle du pays d'accueil.

Comment accueillir au mieux les jeunes migrants allophones récemment arrivés dans notre canton ? Comment les accompagner afin qu'ils puissent poursuivre leur scolarité dans les meilleures conditions possibles et par la suite, s'intégrer professionnellement et trouver leur place dans la société ?

Cette problématique soulève de nombreuses questions : existe-t-il une procédure claire et « officielle » lors de l'accueil d'un enfant primo-arrivant qui permet d'évaluer ses besoins, en termes d'apprentissage de la langue, d'intégration sociale, de compétences dans les autres disciplines scolaires ? Comment parvenir à créer cette transition, cet « entre-deux » que représente le passage par une classe d'accueil, afin de permettre à l'élève une suite de scolarité réussie dans l'enseignement ordinaire ?

Je souhaite comprendre comment les enseignants de ces structures gèrent la diversité des élèves et parviennent à proposer des contenus prenant en compte les spécificités de chacun. De plus, je souhaite savoir comment les enseignants traitent les aspects culturels, identitaires et familiaux engendrés par la migration.

2.2 Présentation du problème

2.2.1 Enjeux spécifiques de la classe d'accueil

Cortier (2008) définit la notion d'accueil en milieu scolaire en les termes suivants :

La notion permet de désigner une période transitoire et d'exception durant laquelle le nouvel arrivant bénéficie d'un traitement spécifique destiné à faciliter son installation et son insertion dans le système scolaire. (p.4)

Selon Surian (2018), ces structures permettent d'aménager des ponts entre le pays d'origine et le pays d'accueil. L'objectif principal est l'accès à la langue du pays d'accueil, ceci dans le but de faciliter le processus d'intégration (Gloaguen-Vernet, 2009). Selon l'auteur, il est fondamental de prendre en compte les besoins des élèves primo-arrivants, et de proposer des mesures adaptées à ce contexte particulier. Cortier (2008) souligne que le but principal de la classe d'accueil demeure l'insertion scolaire, dans l'idéal la plus rapide possible. En plus de l'aspect linguistique, de nombreux paramètres doivent être pris en compte : la situation socio-économique, l'approche interculturelle, les perspectives d'insertion, les représentations des élèves, leurs aptitudes, etc. (Surian, 2018).

Collès & Maravelaki, (2004, cités par Surian, 2018) relèvent la complexité à accomplir la mission pédagogique qui incombent aux enseignants de classe d'accueil, en raison de la difficulté à évaluer les pré-requis des élèves. La grande hétérogénéité des besoins rend l'enseignement en classe d'accueil particulièrement complexe. Il ne s'agit pas uniquement d'une hétérogénéité au niveau de la langue, mais également au niveau social, culturel et scolaire. En effet, les normes scolaires sont parfois très différentes dans les pays d'origine des élèves et ces derniers doivent s'adapter à de nouveaux codes (Cortier, 2008). Selon Rastoldo, Wassmer, Evrard & Kaiser (2013), il est fondamental de proposer divers contenus d'enseignement en fonction des besoins spécifiques de chacun. De plus, les auteurs soulignent la complexité de la prise en charge de ces élèves, en raison notamment du manque de moyens didactiques appropriés, du nombre élevé des effectifs de classe, ainsi que du peu de formations spécifiques proposées aux enseignants.

Il existe, en Suisse, différents dispositifs d'accueil des élèves migrants non-francophones ; cela s'inscrit à la fois dans « *le devoir de l'école de former tous les élèves en dépit de leurs difficultés et dans le souci d'égalité des chances de réussite* » (Hrizi, 2014, p.2). Les dispositifs varient en fonction de l'âge des élèves, des régions, et des politiques d'intégration. Dans cette recherche, je vais me concentrer sur l'accueil des élèves du cycle 2 dans le canton de Neuchâtel.

Au cycle 1 (1^{ère} à 4^{ème} Harmos), l'accueil se fait systématiquement au sein des classes ordinaires, avec du soutien langagier dispensé par un enseignant spécialisé, à raison d'une ou deux périodes par semaine. Cette intégration est possible dans la mesure où les objectifs d'apprentissage ne sont pas uniquement axés sur le langage, mais donnent une place importante à la socialisation et à la

construction d'outils cognitifs¹. Une maîtrise limitée du français est moins problématique à ce stade que dans les cycles 2 et 3 (Hrizi, 2014).

Dans le canton de Neuchâtel, les élèves primo-arrivants allophones plus âgés, dès la 5^e année, sont intégrés dans une classe d'accueil du cycle 2 ou 3. L'objectif principal de la classe d'accueil est l'enseignement de la langue d'accueil, ainsi que l'apprentissage du « métier d'élève ». Selon Durussel (2012), qui travaille depuis plus de vingt ans dans ce type de structure, « *l'année en classe d'accueil peut être vécue comme un sas de décompression entre deux cultures, comme un tremplin à l'intégration* » (p.180). En effet, Les classes d'accueil représentent un espace de transition, les élèves sont pris en charge dans une structure spécifique et aménagée selon leur besoins (Boulot & Boyzon-Fradet, 1991). La durée du séjour en classe d'accueil dépend du temps nécessaire pour apprendre le français (Rastoldo, Wassmer, Evrard & Kaiser, 2013). Elle est généralement limitée à une année au cycle 2 et peut aller jusqu'à deux ans pour les élèves plus âgés.

Après plusieurs mois, les élèves sont parfois scolarisés à temps partiel en classe d'accueil et en parallèle intégrés dans une classe ordinaire, pour certaines branches. Ce système permet « *de sortir l'élève de l'isolement d'une structure spécifique et d'autre part de faciliter son intégration dans le système ordinaire* » (Hrizi, 2014, p.2). Les élèves primo-arrivants qui ont une maîtrise suffisante du français sont intégrés directement dans le cursus ordinaire, et peuvent, selon les besoins, bénéficier de périodes de soutien langagier.

Cortier (2008) met en évidence la pression exercée par l'institution scolaire afin que les élèves soient le plus rapidement possible intégrés au cursus ordinaire. En effet, dès que les connaissances linguistiques de ces enfants sont considérées comme suffisantes, ils sont intégrés dans les classes régulières. Dans le canton de Neuchâtel, les élèves ont droit à une période de soutien langagier par semaine lors de leur première année d'intégration en classe régulière.

Afin de répondre à cet objectif d'intégration, je souhaiterais questionner les acteurs du terrain. Comment l'enseignement est-il organisé pour favoriser une intégration rapide dans le système scolaire régulier ? En raison de la complexité engendrée par les différents profils des élèves, quels sont les outils et les moyens didactiques privilégiés pour enseigner le français ?

De plus, je m'interroge quant à l'évaluation des élèves au niveau de leurs aptitudes à intégrer une classe de formation régulière. Sur quels critères les enseignants jugent-ils qu'un élève est « prêt » à intégrer le cursus scolaire ?

2.2.2 Qui sont les élèves scolarisés en classe d'accueil ?

Les classes d'accueil sont composées d'élèves ayant des acquis scolaires et des parcours de vie très variés, ceci en raison de plusieurs facteurs, notamment « *du contact ou non avec le français dans leur*

1. Plan d'étude romand : Spécificités de l'école enfantine

pays d'origine, leur niveau de scolarisation antérieure, l'alphabétisation (compétences à l'écrit), le temps passé en immersion avant l'entrée en classe d'accueil (centre de requérant par exemple), la densité des contacts avec les natifs, etc. » (Adami, 2009, p.13).

L'arrivée d'élèves primo-arrivants est fréquente dans le canton de Neuchâtel. Selon Zoïa (2004), cette population d'élèves est difficilement quantifiable, car elle est en constante évolution. Les effectifs des classes d'accueil ne sont pas stables. En effet, certains élèves quittent la structure en cours d'année pour intégrer une classe de formation régulière, tandis que de nouveaux élèves arrivent et augmentent l'effectif de classe. De ce fait, l'arrivée d'élèves étrangers ne peut pas être prévue ou projetée.

Dans certaines structures d'accueil, il peut également y avoir des élèves ayant comme langue première le français, mais ne le pratiquant pas suffisamment bien pour être scolarisés en classe ordinaire. Il s'agit pour l'essentiel de jeunes venant de pays africains ayant notamment le français comme langue usuelle. Rastaldo (2013) explique « *leur présence en classe d'accueil en raison d'un déficit de la maîtrise du français écrit* » (p.36). Cela est plutôt rare dans le canton de Neuchâtel, ces élèves étant en général rapidement intégrés en classe régulière. Il se peut également, selon l'auteur, que certains élèves restent en classe d'accueil pour des questions qui ne sont pas liées à l'apprentissage de la langue, mais pour des retards scolaires importants. Dans ce cas, les élèves peuvent être, par la suite, intégrés dans une classe de formation spécialisée, davantage adaptée à leurs besoins.

2.3 Intérêt de l'objet de recherche

Dans le cadre de ma formation en pédagogie spécialisée, je souhaite me pencher sur cette thématique, afin de réfléchir à comment répondre au mieux aux besoins particuliers de ces élèves. Dans ce cadre, j'ai pris conscience de la nécessité de prendre en compte les éléments tels que la construction identitaire, les enjeux liés à l'apprentissage de la langue, la nécessité de bien évaluer les acquis antérieurs des élèves, etc.

Pour ce faire, j'ai étudié la littérature dans différents ouvrages et articles traitant de la question et propose dans ce qui suit une synthèse des éléments identifiés comme pertinents.

2.4 Etat de la recherche sur la question des classes d'accueil

De nombreuses recherches françaises et québécoises ont été réalisées depuis les années 70 sur la question de l'accueil des élèves étrangers. Afin de cibler ma recherche sur le contexte suisse, j'ai cherché en priorité des ouvrages faisant état de la question sur l'accueil des élèves allophones en Suisse, et plus précisément en Suisse-romande.

Comme le soulignent plusieurs auteurs, les recherches sur le sujet suscitent un faible intérêt en Suisse (Cortier, 2008 ; Schiff, 2012 ; Zoïa & Schiff, 2004). Selon Surian (2018), « *ces structures ne bénéficient pas de recherche ciblée qui permettrait de mieux en cerner les enjeux* » (p.4).

Selon Hrizi (2014), la Suisse possède une longue tradition de pays d'accueil. Cependant, la provenance des élèves a beaucoup évolué ces dernières décennies. Les élèves en provenance d'Europe de l'Ouest, notamment d'Espagne, du Portugal ou d'Italie sont moins présents dans les classes d'accueil que dans

les années 80 et 90. A présent, les enseignants sont amenés à accueillir des élèves provenant de pays plus éloignés.

De nombreuses études et ouvrages sur l'accueil des élèves primo-arrivants ont été publiés en France ces dernières années (Auger, 2011 ; Cortier, 2008 ; Goï, 2005 ; Mesmin, 2013 ; Zoïa, 2004). Cependant, Zoïa (2004) soulève le manque d'évaluation nationale :

Malgré les avancés en termes d'évaluation, il paraît surprenant que, depuis leur mise en place dans les années 70, les classes d'accueil pour élèves non-francophones n'aient jamais fait l'objet d'une évaluation nationale, ni en termes de contenus et de pratiques pédagogiques, ni en termes d'analyses des orientations des élèves à la sortie. (p.158)

En Suisse, peu de chercheurs se sont intéressés à la question. Il existe néanmoins une étude particulièrement pertinente portant sur l'analyse des dispositifs d'accueil et d'intégration des élèves primo-arrivants allophones dans le canton de Genève (Rastoldo, Wassmer, Evrard & Kaiser, 2013). Cette recherche a été mandatée d'une part pour analyser les profils des élèves, liés aux enjeux migratoires qui changent en fonction des événements économiques et politiques internationaux, et d'autre part pour analyser le système d'intégration des structures d'accueil. Depuis le début des années 2010, l'école primaire s'est dotée, à Genève, d'un système d'accueil qui permet à l'élève migrant d'être à mi-temps en classe ordinaire et de bénéficier de l'enseignement du français en classe d'accueil le reste du temps. Selon les auteurs, cette innovation structurelle s'inscrit dans la volonté du Département de mieux coordonner l'accueil des élèves primo-arrivants. La conclusion de cette étude démontre que pour les élèves du cycle 2, « *l'immersion partielle permet l'apprentissage du français dans un cadre spécifiquement adapté, ainsi qu'un soutien pour combler les éventuels décalages entre les connaissances scolaires des élèves migrants et les attentes de l'institution* » (Rastoldo, Wassmer, Evrard & Kaiser, 2013, p.33).

Surian (2018) a analysé les pratiques d'enseignement du français dans les structures d'accueil post-obligatoires de Lausanne. Je me suis passablement appuyée sur cet ouvrage pour construire ma problématique de recherche, bien qu'il s'agisse d'un contexte un peu différent de ma zone de recherche en raison de l'âge des apprenants. De plus, j'ai découvert un ouvrage intitulé « Pages d'accueil », qui recueille de nombreux récits biographiques de jeunes ayant fréquenté des classes d'accueil du canton de Vaud, ainsi que des témoignages des différents acteurs qui interviennent dans ces classes (Durussel & Corbaz, 2012). Cet ouvrage est complété par une mise en perspective sociale, historique et politique de la question de la migration.

2.5 Politique et contexte migratoire suisse

Afin de mieux comprendre la problématique liée à l'accueil d'élèves en provenance de l'étranger, il est nécessaire de se plonger dans le contexte politique de l'accueil des migrants sur notre territoire. La politique migratoire est un vaste sujet et les lois ont beaucoup évolué au cours des dernières décennies. J'en fait donc un bref résumé en sélectionnant quelques dates-clé.

La Suisse, comme de nombreux pays européens, est marquée par une longue tradition d'accueil vis-à-vis des population migrantes (Surian, 2018). Lors de son message du 31 août 1977, le Conseil fédéral déclare à ce sujet : « *La Suisse est un des Etats européens connu pour être une terre d'asile* ».

L'adoption de la première loi sur l'asile en 1979, qui visait à donner une base juridique, définit le réfugié comme :

Les étrangers qui, dans leur pays d'origine ou le pays de leur dernière résidence et du fait de leur race, de leur religion, de leur nationalité, de leur appartenance à un certain groupe social ou de leurs opinions politiques, sont menacés dans leur vie ou leur intégrité corporelle ou doivent craindre pour leur liberté, ou encore sont exposés à des mesures entraînant une pression psychique insupportable. (Durussel, 2012, p.55)

A cette période, il suffisait, en principe, à un demandeur de témoigner de faits et non de fournir une preuve pour bénéficier de l'asile. Depuis l'entrée en vigueur de cette loi, « *le nombre de demandeurs d'asile a augmenté significativement.* » (Durussel, 2012, p.56). Suite à cette augmentation, la politique du droit d'asile a pris une orientation plus restrictive. Les démarches administratives deviennent plus rigoureuses. Pour illustrer ce propos, dans les années 1980, le taux d'acceptation passe de 90% de décisions positives à moins de 10%.

En raison d'une augmentation toujours constante, les Chambres fédérales adoptent en 1990 un arrêté fédéral urgent (APA). L'idée principale de ce dernier est la mise en place des clauses de non-entrée en matière (NEM) :

L'Office fédéral est autorisé à rejeter sommairement les cas manifestement infondés, par exemple pour les personnes venant d'un pays considéré a priori comme « sûr », pour celles qui ne respectent pas l'obligation de collaborer ou encore qui déposent une seconde demande d'asile (Durussel, 2012, p.59).

Par ailleurs, lorsqu'une non-entrée en matière est énoncée, les demandeurs d'asile ont l'interdiction de travailler. A la fin des années 1990, « *on voit le droit d'asile s'éloigner toujours plus de la prétendue tradition humanitaire de la Suisse* » (Durussel, 2012, p.60). Le taux d'octroi oscille entre 5% et 10%. L'Etat privilégie les « *admissions provisoire* » (permis F). Selon l'auteur, le nombre de réfugiés bénéficiant de l'admission provisoire finit par dépasser le nombre de réfugiés ayant une autorisation de séjour ou d'établissement (permis B ou C).

En 2008, la mise en œuvre des accords d'association à Schengen et à Dublin sanctionne d'une décision de non-entrée en matière toute personne ayant transité par le territoire d'un des pays de « l'espace Dublin » (constitué par les 27 pays membres de l'Union européenne et les trois pays associés ; l'Islande, la Norvège et la Suisse) :

Ce règlement permet de déterminer quel est l'Etat responsable de traiter une demande d'asile introduite dans l'un des Etats membres par un-e ressortissant-e d'un pays tiers.

Dans la majorité des cas, il prévoit que c'est le pays de première entrée en Europe qui doit traiter la demande d'asile d'un-e requérant-e.²

Ce règlement, comme le souligne l'article, engendre de grandes disparités entre les pays européens. Etant donné que la majorité des demandeurs d'asile gagne l'Europe par voie maritime, la Suisse profite de sa situation géographique : la majorité des demandeurs d'asile est passée par un autre pays membre de l'Espace Dublin avant d'entrer en Suisse. Elle peut donc, en vertu des accord Schengen, les renvoyer. La Suisse est le pays qui a renvoyé le plus de demandeurs d'asile depuis 2009. Amnesty International souligne sa préoccupation quant aux renvois dans des pays où les conditions d'accueil sont jugées préoccupantes, comme en Grèce ou en Hongrie.

En 2014, l'initiative populaire « contre l'immigration de masse » de l'UDC a été acceptée par le peuple et les cantons. Cette initiative a engendré la mise en place de quotas de permis de travail pour les demandeurs d'asile et les travailleurs étrangers au bénéfice d'un permis de résidence (permis L, B et C).

Force est de constater, à travers ces quelques repères historiques, que le système d'accueil des demandeurs d'asile en Suisse a connu de nombreuses modifications depuis les années 80. C'est donc dans un contexte complexe qu'arrivent les jeunes en âge de scolarisation. Selon Schiff (2012), « *on peut s'étonner du manque d'intérêt des médias et de la recherche pour la situation scolaire des élèves ayant récemment immigrés, alors même que les thèmes de l'éducation et de l'immigration sont prépondérants dans le débat public.* » (p.2)

Les structures institutionnelles dépendent en partie des cantons et de leur politique d'intégration. En effet, à travers mes lectures, j'ai pu constater d'importantes disparités. Ces dernières s'expliquent, selon moi, en raison du nombre d'élèves primo-arrivants présents sur le territoire cantonal. Plus la population concernée est importante, plus les pouvoirs publics doivent se positionner et réagir en conséquence. Dans le canton de Genève par exemple, le processus d'accueil est défini de manière claire et structurée, car le nombre d'élèves concernés est important. Par ailleurs, le département de l'instruction publique de Genève a la volonté d'analyser les dispositifs d'accueil et d'intégration des élèves primo-arrivants (Rastaldo, 2013). En ce qui concerne le canton de Neuchâtel, aucune étude mandatée par l'instruction publique n'a été réalisée pour l'heure sur le sujet.

2.6 Champs théoriques

2.6.1 Construction identitaire

Lorsqu'un élève arrive dans un pays inconnu, tout est à construire (Surian, 2008). En effet, « *l'élève nouvellement arrivé doit aménager des conditions de vie différentes, apprendre et mettre en place des repères sociaux, développer des compétences dans un contexte parfois très différent de celui connu jusqu'alors* » (p.5). Toutes ces nouvelles choses à mettre en place peuvent parfois engendrer certaines tensions chez l'élève primo-arrivant. Comme le souligne Ciola (1995), « *les défis imposés par la*

² *Le règlement Dublin et la Suisse.* Amnesty International. Mai 2017

migration sont multiples et nécessitent une énergie importante. En effet, en plus de la nécessité d'apprendre une nouvelle langue, viennent s'ajouter les découvertes de pensées différentes, de nouveaux types de relations, ainsi que la réorganisation des structures familiales » (p.15). Comme le relève l'auteur, le fait d'être entre deux langues, entre deux temps, entre deux cultures, engendre fréquemment des malaises chez la personne migrante. En effet, l'équilibre dans ces différents « entres » peut être difficile à trouver. Pour les élèves, ces différences peuvent engendrer des conflits de loyauté entre l'éducation qu'ils reçoivent à la maison et les codes scolaires prônés par l'école. Il est nécessaire que les enseignants prennent cela en compte afin d'alléger le plus possible cette tension.

Durussel (2012) explique cette distension :

On ne parvient à un équilibre entre les deux cultures qu'au prix d'un douloureux questionnement identitaire, hanté par des sentiments de perte et de trahison. Le migrant qui se rapproche de la culture d'accueil sera traité de renégat par ses compatriotes, celui qui refuse de s'intégrer se verra reprocher par les autochtones son manque d'intérêt pour le pays d'accueil. (p.178)

Selon Verbunt (1994, cité par Gloaguen-Vernet, 2009), « *le deuil de la migration est un processus qui prend du temps. La capacité à s'adapter ne relève pas uniquement de la volonté de l'individu » (p.10). En effet, selon l'auteur, « l'adaptation exige un travail laborieux sur soi » (p.64). L'auteur parle d'un affrontement culturel, qui met en danger l'identité même du migrant.*

Goï (2005) définit l'identité culturelle comme « *une notion de permanence dans le temps à laquelle se rajoute l'idée de communauté de vues, de valeurs, de signification, partagées avec d'autres personnes » (p.11). Pour les élèves migrants, la difficulté principale réside dans la cohabitation de leur deux mondes (Mesmin, 2013). En effet :*

Venir en Suisse n'est pas toujours un choix délibéré pour ces élèves. Certains ont dû rejoindre un parent dans le cadre d'un regroupement familial, d'autres ont fui une situation de guerre, d'autres encore ont quitté un pays dont la situation économique ne leur permettait pas d'envisager un avenir serein. Certains enfants arrivent en Suisse et font connaissance avec leurs parents. Ils ont dû quitter leur pays, leur famille et amis. C'est dans ce contexte que nous leur demandons d'apprendre le français. (Durussel, 2012, p.155)

Selon l'auteur, tous les élèves, quelle que soit leur trajectoire migratoire, vivent à un moment donné un « *ébranlement de leur modèle identitaire » (p.155). Ce changement commence par la langue, qui est, selon l'auteur, la dimension la plus importante de l'identité sociale.*

Hiçylmaz (1996), autrice de « *La cascade gelée » qui raconte l'arrivée en Suisse d'une jeune fille d'origine turque, fait dire à son héroïne :*

Vous ne pouvez pas imaginer ce que c'est d'être un étranger. C'est comme devenir complètement demeuré, d'un seul coup, et n'être plus capable de parler ni de comprendre. Vous cessez d'être une personne. C'est comme devenir un animal, toujours à attendre, toujours à l'affût et rempli de terreur. (p.45)

Cet extrait démontre toute la difficulté pour l'élève primo-arrivant de s'intégrer dans une structure où tout est différent, que ce soit au niveau de la langue, mais également des normes scolaires et sociales. La peur de passer pour quelqu'un qui manque d'intelligence peut être très forte chez ces élèves. Selon Durussel (2012), « *la non-maîtrise de la langue nie la personnalité d'un individu* » (p.175). L'auteur insiste sur « *la peur de se ridiculiser, de ne pas comprendre ce qui est demandé, de passer pour un demeuré, de perdre ses propres valeurs et de trahir les siens sont autant de barrières à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil* » (p.175). L'autrice et femme de lettres Assia Djébar (1997) disait, en parlant de son père : « *Il est un noble lorsqu'il parle sa langue maternelle, l'arabe, mais un employé de dernière classe quand il passe au français.* » (citée par Durussel, 2012, p.176). Cette citation est particulièrement parlante, car elle démontre les enjeux identitaires qu'implique la non-maîtrise de la langue et les difficultés relationnelles et sociales qu'elle engendre.

2.6.2 Processus d'acculturation

L'acculturation est définie par Goï (2005) comme « *les phénomènes résultant d'un contact continu entre des groupes d'individus appartenant à des cultures différentes et qui aboutissent à des transformations affectant les modèles originaux de l'un ou des deux groupes* » (p.12). Elle peut également être définie globalement par « *l'appropriation, volontaire ou involontaire, des normes culturelles de la communauté avec laquelle l'individu cohabite* » (p.12).

Afin que le processus d'acculturation puisse se mettre en place, il est nécessaire que l'élève se sente en sécurité. En effet, si l'enfant ne se sent pas à l'aise dans son nouveau contexte, peut alors naître une résistance, à travers laquelle il peut se sentir menacé. Ainsi, il risque de mettre sur pied des mécanismes de défense (Gloaguen-Vernet, 2009). Selon Abdallah-Preteceille (2011), le processus d'acculturation est une dynamique normale d'évolution et d'adaptation. L'auteur souligne que ce phénomène n'abandonne en aucun cas la culture d'origine de l'élève. Schnapper (1991, cité par Goï, 2005) distingue quatre modes d'acculturation : *la séparation, l'assimilation, l'intégration et la marginalisation.*

L'auteur définit la *séparation* comme un mode d'acculturation où les deux cultures vivent séparément l'une de l'autre, sans qu'il n'y ait d'échange entre elles. « *Ce modèle pourrait être représenté comme deux cultures vivant conjointement dans la même zone géographique, mais n'ayant aucun contact l'une avec l'autre, se refusant à toute interaction et gardant chacune leur identité culturelle propre* » (Schnapper, cité par Goï, 2005, p.12). Selon lui, ce modèle semble peu réaliste, car « *même s'il y a une volonté de préserver sa culture, le fait de côtoyer une autre culture engendrera nécessairement des modifications de comportements* » (p.12).

L'*assimilation* suppose, quant à elle, « *l'adoption quasi-totale de la culture de l'autre. On vivrait alors dans l'indifférenciation la plus complète, où n'existerait plus de différences culturelles entre l'une et l'autre des cultures mises en présence* (Schnapper, 1991, cité par Goï, 2005, p.13). Là également, l'auteur souligne l'improbabilité de ce modèle. En effet, il semble difficilement possible que l'une des cultures soit complètement effacée, au profit de l'autre. Comme le souligne l'auteur, l'histoire personnelle et familiale, les normes et les valeurs ne peuvent être totalement oubliées, car les bases

sur lesquelles s'est construite l'identité de l'individu ne peuvent pas disparaître, elles font partie de l'ADN de chaque individu.

Dans le cas du processus d'intégration, « les deux cultures en présence cohabitent et se trouvent en interaction. Elles développent des parties communes, tout en conservant certains aspects qui leur sont propres » (p.13). Comme évoqué précédemment, ce processus engendre certaines tensions propres à cet « entre-deux ». L'élève en situation d'intégration « doit constamment se réajuster, faire des choix, se positionner : conserver son identité et ses caractéristiques culturelles, tout en maintenant des liens avec la société d'accueil » (p.13). Selon Mesmin (2013), le rôle de l'enseignant de classe d'accueil pourrait être de tenter de diminuer le plus possible ce « clivage entre deux mondes vécu par les élèves migrants » (p.10).

Le dernier modèle d'acculturation est celui de la *marginalisation*. Il s'agit « d'une part du refus d'établir des liens avec la culture du pays d'accueil et d'autre part une considération faible de conserver son identité et ses caractéristiques culturelles » (Goï, 2005, p.14). L'auteur constate alors que « dans ce cas de figure, l'individu se trouve dans un processus où les liens culturels se délitent. L'élève se trouve au cœur d'un conflit identitaire profond lié à la perte du sens et de la valeur de ses fondements culturels » (p.14). Un profond conflit de loyauté entre les deux cultures se développe alors et peut avoir de graves conséquences au niveau du bien-être et du développement de l'enfant.

Le tableau ci-dessous représente les différents processus d'acculturation, qui prennent en compte la conservation de son identité et de ses caractéristiques culturelles, ainsi que l'importance d'établir des liens avec la culture du pays d'accueil.

Figure 1: Les différents modes d'acculturation (selon Schnapper, 1991, dans Goï, 2005, p.13)

| | | Question 1 Est-il important de conserver son identité et ses caractéristiques culturelles ? | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|
| | | Oui | Non |
| Question 2 Est-il important d'établir et de maintenir des relations avec d'autres groupes ? | Oui | Intégration | Assimilation |
| | Non | Séparation/ségrégation | Marginalisation |

Comme vu précédemment, dès que différentes communautés se côtoient, il y a obligatoirement des interactions. La séparation totale n'existe pas, tout comme l'assimilation, car l'individu ne peut pas renier complètement ses valeurs et son histoire personnelle. Par conséquent, « on peut avancer que seul le concept d'intégration se présente comme réellement opérationnel » (Goï, 2005, p.14). De plus, le concept d'intégration peut être influencé par certains aspects des autres modèles cités ci-dessus, ce qui rend sa réalisation parfois plus complexe.

Par ailleurs, le processus d'intégration prend du temps, il peut engendrer des conflits internes et entraîner des difficultés d'apprentissage.

2.6.3 Freins et difficultés d'apprentissage

En classe d'accueil, comme dans tous les contextes scolaires, les enseignants peuvent parfois être confronté à des élèves qui semblent incapables d'apprendre. Comme le souligne Schaller (2012), « *l'enseignant de classe d'accueil est souvent confronté à des obstacles d'apprentissage difficiles à interpréter* » (p.24). Bourgois (1996, cité par l'auteur) définit l'apprentissage comme « *un processus de transformation de connaissances actuelles en connaissances nouvelles* » (p.172). Il y a apprentissage lorsque l'apprenant transforme une structure initiale en une nouvelle structure. Pour que l'élève soit dans une situation où il apprend, « *il doit y avoir conflit entre la structure de connaissance initiale et l'information nouvelle* » (p.172). Cela sous-entend la nécessité de posséder des prérequis afin de modifier ses connaissances de base en nouvelles connaissances. Toutefois, selon Schaller (2012), un temps d'adaptation semble très souvent nécessaire à l'élève primo-arrivant afin d'entrer dans les apprentissages. Comme nous l'avons vu précédemment, le processus d'acculturation prend du temps et demande une grande mobilisation de l'élève. Il est donc normal que les élèves nouvellement arrivés en classe d'accueil aient besoin d'un temps pour entreprendre cette transformation si coûteuse.

2.6.3.1 Temps d'adaptation

Un des blocages les plus fréquemment observés en classe d'accueil est celui lié au besoin d'un temps d'adaptation. En effet, arriver dans un nouveau contexte scolaire peut engendrer un profond bouleversement chez l'enfant primo-arrivant. De plus, le fait que l'élève arrive dans un environnement où la langue ne lui est pas accessible peut se révéler difficile à appréhender. L'élève aura tendance à se sentir perdu et sans repère, notamment dans les premiers jours. Selon Schaller (2012), cela risque « *de générer un sentiment d'insécurité qui l'empêchera de concentrer son attention dans les apprentissages scolaires* » (p.15). Selon l'auteur, ces difficultés diminuent avec le temps, car l'élève acquiert progressivement une meilleure compréhension du nouveau contexte et modifie peu à peu ses repères (processus d'acculturation et d'intégration).

2.6.3.2 Blocages psychologiques

Selon Gloaguen-Vernet (2009), il existe de nombreux freins à l'apprentissage qui peuvent être d'ordre politique, psychologique, culturel ou matériel. Je vais m'intéresser ici aux freins psychologiques ; un élève primo-arrivant peut se sentir menacé par la culture et la langue du pays d'accueil et développer des mécanismes de défense. Un sentiment de culpabilité vient, selon l'auteur, « *de la peur de ne pas être fidèle à sa langue première et donc celle de ses parents* » (p.66). L'auteur soulève le blocage résultant de la peur du changement. Selon l'auteur, « *le changement a une connotation très négative dans certaines cultures attachées à la tradition* » (p.67). Ce changement peut également engendrer une inquiétude de dépasser les parents. En effet, « *les parents prennent rapidement conscience de la facilité de leur enfant à apprendre la nouvelle langue, mais également les normes du pays d'accueil* » (p.67). Certains enfants sont « *parentifiés* », car jugés plus compétents que leurs parents. Ils

deviennent alors un soutien pour lire des courriers administratifs, servir d'interprètes ou autre. Ce processus peut engendrer un fossé entre les enfants et leurs parents. Ces derniers peuvent alors se sentir dépendants de leurs enfants, ce qui les démobilise de leur rôle de parent.

2.6.3.3 *Freins culturels*

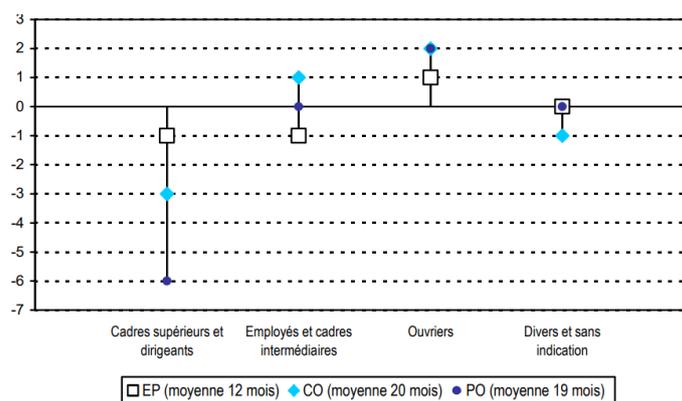
Selon Mesmin (2013), il est normal de penser que les difficultés scolaires d'un enfant migrant sont liées à sa trajectoire migratoire. L'auteur identifie l'hypothèse que « *les origines culturelles de l'apprenant entraîneraient des différences de perception du monde qui l'entoure, et par conséquent engendrent des difficultés de compréhension et d'apprentissage* » (p.26). Selon Gloaguen-Vernet (2009), « *certaines valeurs de la société d'accueil viennent se confronter et même parfois s'opposer aux valeurs de l'élève nouvellement arrivé* » (p.19). De plus, les erreurs d'interprétation des normes culturelles sont fréquentes (gestes, distance physique, mimiques, etc.). En effet, il n'est pas rare d'assister, en classe d'accueil, à des situations cocasses engendrées par une mauvaise compréhension ou des interprétations erronées de la part des élèves ou des enseignants.

L'auteur souligne également la place des femmes dans la société. En effet, « *dans certaines cultures, la place de la femme se trouve dans le foyer familial ; dans leur pays d'origine, il serait impensable qu'elle entreprenne une formation* » (p.69). Par conséquent, pour certaines jeunes filles, il est extrêmement difficile de sortir de ce rôle qui leur a été assigné par la famille et plus globalement par la communauté.

2.6.3.4 *Inégalités des chances*

On remarque également, comme le souligne Rastoldo (2013), que la progression des élèves dépend en partie de leur environnement socio-économique. Par conséquent, « *les inégalités des chances de réussite se produisent également en situation de migration* » (p.23). L'auteur émet l'hypothèse que l'inégalité des compétences scolaires selon le milieu social d'origine est *importée* par les élèves migrants. Selon une étude qu'il a menée dans le canton de Genève, le temps passé dans la structure d'accueil dépend du milieu socio-économique de l'élève. Par conséquent, les élèves issus de milieux favorisés regagnent plus rapidement une classe de formation régulière, tandis que les élèves de familles ouvrières fréquentent la structure d'accueil sur une durée plus longue.

Figure 2: Temps passé dans une structure d'accueil selon le milieu social d'origine ³



Écarts à la moyenne en nombre de mois

En tant qu'enseignant de classe d'accueil, il est fondamental d'avoir à l'esprit ces différents obstacles que peuvent rencontrer les élèves primo-arrivants, afin de pouvoir leur proposer un enseignement adapté et qui respecte le rythme de chacun.

2.6.4 Pédagogie interculturelle

Afin de répondre aux besoins spécifiques des élèves liés au contexte migratoire, un programme d'études pour l'éducation multiculturelle est né dans les années 1970 (Banks, 1976, cité par Abdallah-Pretceille, 2011). Dans ce programme, l'école permet de répondre aux injonctions suivantes :

Reconnaître et respecter la diversité ethnique et culturelle, promouvoir la cohésion sociale sur le principe de la participation des groupes ethniques et culturels, favoriser l'égalité des chances, développer et construire la société sur l'égalité de dignité de tous les individus et sur l'idéal démocratique (p.31).

Dans le cadre de l'accueil des élèves primo-arrivants, les enseignants sont, dès la fin des années 70, incités à proposer des activités interculturelles (Cortier, 2008). Selon l'auteur, « *la pédagogie interculturelle conforte le plurilinguisme et le pluriculturalisme des nouveaux arrivants en valorisant le statut des langues et la culture des élèves* » (p.16). Il s'agit d'une pédagogie qui implique la compréhension interculturelle et la prise en compte des différences.

Boukli-Hacène (2014) estime fondamental de se questionner sur les raisons pour lesquelles ces enfants (et leurs parents) ont quitté leur pays, leur groupe, leur famille, « *pourquoi ont-ils quitté un monde familier, culturellement maîtrisé, pour se confronter à un univers inconnu, incontrôlable et le plus souvent hostile envers les étrangers* » (p.12). Pour l'autrice, l'éducation interculturelle implique des comparaisons entre les cultures : l'élève est amené à comparer deux systèmes de référence, deux visions du monde, parfois très différentes l'une de l'autre. Il est nécessaire que ce dernier sache « *faire la part des choses entre deux entités culturelles distinctes, en reconnaissant son appartenance à sa propre culture et sa propre identité, et son acceptation d'une autre réalité culturelle* » (p.122).

³ Rastoldo, F., Wassmer, P.-A., Evrard, A. & Kaiser, C.-A. (2013). *Analyse des dispositifs d'accueil et d'intégration des élèves primo-arrivants allophones*, 46.

2.6.4.1 Dérives du multiculturalisme

Selon Abdallah-Pretceille (2011), le comportement de l'individu serait influencé par l'appartenance à un groupe. Selon l'auteur, l'identité du groupe prévaudrait sur l'identité individuelle :

Ce modèle de la différence privilégie les structures, les caractéristiques et les catégories. Le multiculturalisme ancre les groupes dans une réalité sociale, politique et éducative, supposée homogène. Elle a tendance à diminuer les caractéristiques personnelles des individus au profit de l'appartenance au groupe. (p.27)

La notion de norme est là très importante. Cortier (2008) parle de *dérive culturaliste* : « la diffusion de normes peut avoir tendance à enfermer l'individu dans une catégorisation restreinte » (p.3). Ce phénomène peut avoir comme effet, selon l'auteur, « d'agir comme un écran qui obscurcirait la communication entre les différents groupes » (p.3). La pédagogie interculturelle a été critiquée en raison de son communautarisme. Or, pour ses partisans, elle souligne la nécessité de construire des ponts entre les nouveaux arrivants et la société d'accueil, car « cette dernière permet d'accéder à la reconnaissance de la culture et de la langue de l'autre » (p.4). Comme le soulève Mesmin (2013), « montrer ses richesses culturelles est le meilleur moyen d'éviter les rejets de l'autre ne pensant pas comme soi. Le danger reste néanmoins de les enfermer dans une case » (p.40).

Dans le cadre de la présente recherche, je souhaite interroger les enseignants de la structure d'accueil sur leur vision de l'éducation interculturelle, ainsi que sur les éventuelles activités proposées en lien avec la découverte des différentes cultures en présence.

2.6.5 Aspects linguistiques

Selon Surian (2018), « se pencher sur la migration, c'est avant tout prendre en compte l'acquisition de la langue du pays d'accueil, élément déterminant pour l'intégration » (p.5). Arriver dans un pays dans lequel la langue est totalement inconnue peut représenter d'importantes frustrations pour l'enfant migrant. En effet, comme évoqué précédemment, « l'élève peut ressentir une gêne importante liée à l'impossibilité de tenir un discours élaboré » (Gloaguen-Vernet, 2009, p.35). Selon l'auteur, une gêne intellectuelle peut se développer et renforcer le sentiment d'infériorité chez l'élève primo-arrivant. Il insiste sur le lent processus d'acquisition d'une nouvelle langue et la nécessité de pouvoir bénéficier d'un temps de « *compétence passive* » : l'élève comprend globalement ce qui est dit, mais est incapable de produire des énoncés oraux. L'auteur souligne que le fait de reprendre l'élève en le corrigeant aurait comme conséquence de créer des résistances plutôt que d'encourager la prise de parole. « *A contrario, l'absence de corrections risque de favoriser la reproduction des mêmes erreurs* » (Gloaguen-Vernet, 2009, p.35). Pour expliquer ce processus, Klein (1989, cité par Gloaguen-Vernet, 2009) évoque le phénomène de « *fossilisation* ». Il se peut que l'élève ait un système fossilisé, car, bien que conscient d'appliquer des règles inadéquates, il les utilise tout de même pour communiquer.

Selon Auger (2011), les élèves primo-arrivants se retrouvent en situation de *diglossie*. Ils utilisent deux langues selon les contextes spécifiques dans lequel ils se trouvent (la maison et l'école). De ce fait, on peut donc partir de l'idée que l'élève possède, dans tous les cas, déjà une langue - voire des langues.

Certains élèves ont été scolarisés dans leur pays d'origine et possèdent une bonne maîtrise de leur langue d'origine à l'oral ainsi qu'à l'écrit (alphabétisation), tandis que d'autres n'ont jamais été scolarisés. On parle alors d'élèves analphabètes. Il est fondamental de se préoccuper des conditions de scolarisation antérieures des élèves nouvellement arrivés. Ces informations peuvent être obtenues avec l'aide d'un élève parlant la même langue, d'un interprète ou d'un médiateur culturel. A Neuchâtel, il existe des interprètes et des traducteurs qui travaillent avec les centres scolaires notamment lors des rencontres avec les parents.

Lors de l'arrivée annoncée d'un élève, il me semble indispensable d'organiser une rencontre préalable, afin de pouvoir prendre en compte ces aspects dans les contenus didactiques proposés à l'élève. En effet, les besoins ne sont pas les mêmes pour un enfant qui a été scolarisé dans son pays d'origine, que pour un enfant qui n'a pas eu la chance d'aller à l'école, pour des raisons économiques ou en raison d'une trajectoire migratoire qui a engendré des déplacements. Dans ce cas de figure, certains enfants se retrouvent dans l'incapacité de suivre une scolarité régulière, en raison d'une instabilité importante (route migratoire, changements fréquents de lieux de vie, etc.). De plus, les élèves sont parfois confrontés à différentes langues sur leur route migratoire.

En ce qui concerne les langues parlées par les élèves, Durussel (2012) souligne que « *ces dernières ne pèsent pas de la même manière dans les représentations sociales et dans les lois du marché* » (p.195). En effet, selon l'auteur, toutes les langues ne sont pas valorisées de la même manière. Par exemple, accueillir un élève anglophone est un défi différent que d'accueillir un élève dont la langue maternelle est une langue plus éloignée et avec, dans certains cas, un alphabet différent. Auger (2011) souligne quant à elle, la *hiérarchie des langues* (Bourdieu, 1982) du point de vue économique et affectif. L'anglais, par exemple, est une langue avec un « *fort potentiel économique* », ce qui est moins le cas pour certaines langues. Cela est particulièrement visible dans les moyens d'enseignement proposés pour les élèves allophones. De nombreux ouvrages existent pour les langues les plus communément parlées, mais restent très lacunaires pour certaines langues, bien que ces langues soient parlées par un nombre important d'élèves dans les classes d'accueil (tigrinya, somali, etc.).

2.6.5.1 *L'importance du plurilinguisme*

La durée de scolarisation en classe d'accueil dépend en grande partie du temps nécessaire à l'élève primo-arrivant d'apprendre le français (Rastaldo, 2013). Elle est donc dépendante de ses capacités linguistiques (orales et écrites). De nombreuses recherches ont par ailleurs démontré qu'un bon niveau dans la langue première est un indicateur de bon développement dans la deuxième langue (Auger, 2011 ; Mesmin, 2013). Selon ces auteurs, les acquis et les compétences dans la langue maternelle sont transférables à la nouvelle langue. Le plurilinguisme est donc à valoriser dans le cadre de l'accueil d'élèves allophones, car maintenir l'utilisation de sa langue permet également de garder le lien avec sa culture d'origine. Selon Boukli-Hacène (2014), « *la légitimation et la valorisation de la langue parlée par les élèves sont les conditions premières pour éviter le conflit entre les langues et les cultures* » (p.119).

Selon Durussel (2012), l'apprentissage d'une nouvelle langue passe par un processus de *dé-familiarisation* de la langue première. Pour l'auteur, il ne s'agit pas uniquement de s'approprier la langue d'accueil, mais de développer un *répertoire bi-plurilingue* à travers la mise en contact de plusieurs langues. Le concept de *translanguaging* ou *trans-apprentissage linguistique*, né au Pays de Galle dans un contexte d'enseignement bilingue gallois/anglais, « *consiste en l'utilisation planifiée et systématique des deux langues dans le but pédagogique d'étayer les apprentissages* » (Young & Mary, 2016, p.77). Cette méthode permet aux élèves d'employer des ressources existantes à travers leur langue première, et de faire fonctionner une sorte de *navette linguistique* entre cette dernière et la nouvelle langue.

Ainsi, les deux langues sont employées de manière dynamique, fonctionnelle et intégrée, dans un rôle de médiation et d'organisation des processus mentaux impliqués dans la compréhension, la production et l'apprentissage (Lewis et al., 2012, cité par Young & Mary, 2016, p.78).

Selon Auger (2011), le traitement de l'information dans des langues différentes permet aux élèves bilingues de développer une plus grande flexibilité. Selon elle, les facultés linguistiques de ces enfants sont plus développées que celles de leurs camarades unilingues. En effet, si les enfants sont valorisés dans leur bilinguisme, cela entraîne des avantages lors de l'apprentissage de l'écriture et de la production d'énoncés oraux. Cette approche nécessite une certaine maîtrise des différentes langues de la part de l'élève, mais également de l'enseignant. Ceci est un point important évoqué à plusieurs reprises par les enseignants interviewés.

Dans plusieurs situations d'enseignement que j'ai vécues, notamment lors de mon stage d'observation en classe « Jeunes en transition » (JET)⁴ au Centre professionnel du Littoral neuchâtelois (CPLN), certains enseignants interdisent l'utilisation de la langue première en classe. Le bilinguisme des classes d'accueil est généralement perçu de manière défavorable. Auger (2011), qui a mené une étude en France dans les classes ENA (élèves nouvellement arrivés), a identifié des disparités quant à la perception que les élèves avaient de leur propre bilinguisme. En effet, de nombreux élèves, parlant l'arabe notamment, ne se considéraient pas comme bilingues, alors que les élèves parlant certaines langues occidentales (anglais, allemand, italien, portugais, etc.) se déclaraient comme tels. Le bilinguisme est donc, selon Auger (2011), « *associé aux enfants de milieux socio-économiques favorisés, mais dissocié de ceux de milieux défavorisés* » (p.34).

2.6.5.2 *Le destin des langues d'origines*

Selon Adami (2009), « *la langue utilisée par les migrants qui s'installent continue à être utilisée dans un espace social, la famille en général ou la communauté, qui se réduit progressivement sous la pression de la langue dominante* » (p.33). Selon l'auteur, l'acculturation linguistique « *n'épargne pas*

⁴ Classe de préapprentissage ayant pour objectif l'intégration linguistique et socioculturelle de jeunes filles ou jeunes gens arrivés récemment de l'étranger en vue de leur permettre la réalisation d'un projet personnel (formation professionnelle ou études).

le cercle familial » (p.33). Après quelques temps passé dans le pays d'accueil, le français devient la langue première des enfants primo-arrivants qui sont dans la plupart des cas bilingues, car ils continuent à pratiquer la langue de leurs parents dans le cercle familial. Calvet (2002, cité par Adami, 2009) indique que « *les langues des migrants qui n'ont plus, dans le meilleur des cas, une fonction identitaire, finissent par céder et disparaître face à l'emprise de la seule langue utile qu'est la langue dominante du pays d'accueil* » (p.36).

A travers cette recherche, je souhaite interroger les enseignants au sujet de ces aspects linguistiques et langagiers. Comment prennent-ils en compte ces dimensions dans le cadre de leurs leçons ? Appliquent-ils une pédagogie interculturelle dans laquelle la valorisation linguistique est de mise ? Pour ce faire, il est nécessaire également de questionner la formation proposée aux enseignants qui interviennent en classe d'accueil.

2.6.6 Formation des enseignants

Pour permettre une pédagogie adaptée aux élèves primo-arrivants, les enseignants doivent être formés. Selon Surian (2018), « *ces derniers ne sont pas véritablement outillés pour accueillir la diversité de ces élèves et procèdent par tâtonnements selon des logiques expérientielles. Ils fixent par ailleurs eux-mêmes les objectifs des cours, les contenus et les modalités d'évaluation* » (p.24). Selon l'auteur, il est nécessaire de proposer aux enseignants de classes d'accueil des formations qui prennent en compte l'ensemble des enjeux spécifiques à l'accompagnement des élèves primo-arrivants.

La position des enseignants de classe d'accueil, en « première ligne » face aux nouveaux arrivants, les confronte aux problématiques et à la *souffrance de l'enfant déplacé* (Cortier, 2008, p.24). Dans ce contexte, les enseignants sont souvent les seules personnes de référence du pays d'accueil. Comme vu précédemment, parmi les principales difficultés rencontrées par les enseignants des classes d'accueil, la forte hétérogénéité du public apparaît comme l'enjeu principal (Cortier, 2008). Au vu de l'augmentation des structures d'accueil pour les élèves allophones et à l'ampleur des besoins des enseignants, Surian (2018) dénonce un retard important au niveau des formations proposées.

La HEP-BEJUNE propose, depuis quelques années, un certificat d'études avancées « *Éducation & Plurilinguisme* ». Cette formation post-grade permet de développer des compétences dans le cadre de l'accueil d'élèves primo-arrivants, notamment en prenant en compte les réalités multiculturelles et bi-plurilingues des élèves et/ou de la classe, ainsi qu'en développant des outils d'enseignement appropriés au contexte scolaire plurilingue et pluriculturel afin de permettre un accompagnement des élèves allophones dans les apprentissages disciplinaires et du français langue de scolarisation (FLSco).⁵

2.6.7 Outils pédagogiques

Gloaguen-Vernet (2009) souligne la pauvreté des outils didactiques proposés aux élèves de classes d'accueil. Selon elle, « *l'absence de programme de formation se ressent en matière de production de*

⁵ Informations tirées du site de la HEP-BEJUNE.

matériel pédagogique » (p.31). En effet, les méthodes d’alphabétisation sont assez rares et pas nécessairement adaptées à l’âge des élèves. Il est fréquent de trouver du matériel didactique destiné aux élèves du cycle 1 dans les classes d’accueil du cycle 2 et 3. Cela a un effet infantilisant. N’ayant pas ou peu de matériel adapté à disposition, les enseignants doivent chercher par leurs propres moyens des outils à proposer à leurs élèves. Comme il s’agit, pour les élèves n’ayant pas été scolarisés antérieurement, de méthodes d’apprentissage de la lecture, les enseignants se rabattent sur des outils destinés aux jeunes élèves. J’ai découvert, à travers mes recherches, de nombreux blogs et autres sites internet qui proposent du matériel destiné au FLE (français langue étrangère) qui peut être, à mon avis, utilisé dans le cadre des classes d’accueil. J’ai notamment découvert le très pertinent site « Leszexpertsfle.com », qui proposent de nombreux contenus adaptés à des élèves plus âgés (packs de conversation sur des sujets divers et variés, posters à afficher en classe, de nombreux jeux, etc.).

Dans le cadre de ma recherche, je souhaite questionner les enseignants sur les outils et les moyens didactiques qu’ils utilisent. Ont-ils des contenus spécifiques adaptés aux élèves allophones ? Utilisent-ils des moyens destinés à l’apprentissage de la lecture et de l’écriture destinés à des élèves plus jeunes ? Ou doivent-ils, comme le souligne Gloaguen-Vernet, créer et inventer leurs propres ressources pédagogiques ?

En plus de proposer du matériel adapté, il est indispensable d’évaluer les élèves afin de leur mettre à disposition des outils accessibles à leur niveau.

2.6.8 Evaluation des acquis antérieurs

Chaque élève arrive avec ses spécificités propres et son bagage langagier et scolaire. Il est donc nécessaire de faire une analyse au cas par cas afin de proposer des contenus didactiques adéquats.

Selon Cortier (2008), « *une bonne orientation, qui se traduit par des évaluations diagnostiques adaptées, permet par la suite une prise en charge individualisé, appropriée et efficiente* » (p.2). Ces évaluations, qui permettent de proposer un accompagnement ciblé, sont-elles également utilisées dans le canton de Neuchâtel ?

Outre les prérequis en français oral, Goï (2005) recommande d’évaluer la maîtrise de la langue écrite d’origine. Elle présente un outil d’évaluation qui permet d’aider les enseignants à évaluer cette composante. Ce dernier est composé de quatre images découpées. Le premier niveau d’évaluation concerne la reconstitution chronologique. Selon l’auteure, afin de résoudre la tâche, à savoir placer les images dans l’ordre logique, de gauche à droite, « *il résulte déjà d’une dimension culturelle que d’autres systèmes n’ont pas transmis ainsi* » (p.26), notamment pour les langues dont l’écriture se fait de droite à gauche. Dans un deuxième temps, l’élève doit placer sous les images une étiquette sur laquelle est écrite, dans sa langue d’origine, une phrase simple décrivant l’image. Si l’élève est capable de placer les étiquettes correctement, on considère que l’enfant a une maîtrise de la langue qui s’apparente à un niveau CP (3^e à 5^e année), cela signifie qu’il a été scolarisé et qu’il est capable de comprendre le contenu de phrases simples. Si l’élève réussit cet exercice, on lui proposera alors des phrases plus complexes ou les indices seront plus difficilement repérables (inférences). Pour les élèves plus âgés,

des évaluations de compréhension de texte seront proposées, avec des réponses sous forme de QCM, pour permettre la correction par les enseignants francophones.

De plus, en France, le Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV)⁶ a édité du matériel pour permettre d'évaluer les acquis antérieurs des élèves primo-arrivants. L'objectif de ces évaluations, proposées dans plus de vingt langues, est le suivant :

Conformément aux textes réglementaires, tout élève allophone arrivant doit bénéficier d'une évaluation à son entrée dans l'école française. Le présent outil contribuera à l'accueil initial et à une première appréhension des besoins linguistiques et scolaires de l'élève allophone nouvellement arrivé (EANA). La plupart des EANA étant plurilingues à leur arrivée sur le territoire, l'éventail des langues retenues est suffisamment large pour que chaque élève puisse avoir accès, au moins en intercompréhension, à l'une de ses langues familiales ou langues de scolarisation premières.⁷

Les élèves primo-arrivants passent une évaluation qui atteste d'une part du niveau de maîtrise en français et d'autre part du niveau de connaissances scolaires. Selon Zoïa & Schiff (2004), la confusion entre les deux est fréquente. Les tests de mathématiques sont simplement traduits dans les langues étrangères. Selon les auteurs, « *les mauvais résultats peuvent tout aussi bien refléter un manque de compréhension quant à la manière dont les problèmes sont posés qu'une véritable absence de connaissance dans cette matière* » (p.169). Le responsable de la scolarisation des élèves primo-arrivants à l'inspection académique de Créteil remarque d'ailleurs que les erreurs de sous-évaluation des capacités sont beaucoup plus fréquentes que l'inverse.

Selon Goï (2005), « *le critère le plus important pour déterminer le niveau le plus approprié pour l'élève reste la maîtrise des apprentissages en mathématiques* » (p.28). Salimi (dans Pages d'accueil, Durussel, Corbaz, Raimondi & Schaller, 2012) démontre, à travers une expérience menée en classe d'accueil, que le langage mathématique dépasse les barrières linguistiques, « *la gymnastique de l'intelligence, de l'esprit critique, de l'imagination, de la rigueur de la pensée n'est pas affaire de langue* » (p.254). C'est pour cette raison qu'il est nécessaire, selon moi, d'évaluer les élèves fraîchement arrivés de l'étranger également dans le domaine des mathématiques. Si les résultats sont probants, ne serait-il pas judicieux de proposer une intégration en classe régulière pour cette discipline ? En effet, la barrière linguistique a un impact sur l'ensemble des disciplines scolaires, y compris en cas de maîtrise satisfaisante en mathématiques.

Afin de pallier les difficultés de compréhension des mathématiques en raison de lacunes langagières, Charpentier (1995) a créé un outil pour évaluer les connaissances mathématiques des élèves primo-arrivants. Ce matériel, traduit en une trentaine de langues, propose des exercices qui recouvrent

⁶ Structure de l'éducation nationale française vouée à l'accueil, l'orientation et la scolarisation des mineurs venant de l'étranger et/ou issus de familles itinérantes.

⁷ <https://www.reseau-canope.fr/eana-outils-devaluation-en-langue-dorigine>

plusieurs domaines mathématiques ; connaissance des nombres, comparaison, classement des nombres, maîtrise des opérations, algèbre et géométrie. Les consignes des exercices sont données dans la langue d'origine. Les mathématiques, comme toutes les autres disciplines, sont connotées culturellement. Goï (2005) prend l'exemple intéressant du système scolaire chinois, qui mise sur l'apprentissage de l'algèbre, alors qu'un grand nombre de notions en géométrie ne sont pas du tout abordées.

A travers cette recherche, je souhaite interroger les enseignants sur la façon dont ils évaluent les besoins de leurs élèves, ainsi que leurs prérequis. Font-ils passer des évaluations diagnostiques, comme celles proposées par le CASNAV, dans la langue d'origine des élèves ? Existe-t-il une procédure claire et officielle dans le canton de Neuchâtel lors de l'accueil d'un enfant primo-arrivant qui permet d'évaluer ses besoins, en termes d'apprentissage de la langue, d'intégration sociale, du niveau des autres disciplines scolaires, afin de lui proposer d'intégrer la structure la plus adaptée ? Les directions et/ou enseignants ont-ils des outils d'évaluation qu'ils soumettent au nouvel élève ?

2.6.9 Intégration immédiate VS classe d'accueil

La création de classes spécifiques à un type de public, comme c'est le cas pour la classe d'accueil, met en lumière le principe d'inclusion/exclusion scolaire. A travers la volonté d'intégrer tous les élèves, quelles que soient leurs spécificités et leurs besoins éducatifs, l'école a dû trouver des moyens qui permettent l'intégration et l'éducation pour tous. Selon Curonici, Joliat, & McCulloch (2006), deux écoles s'opposaient alors : la différenciation pédagogique et la différenciation structurale.

La *différenciation pédagogique* prend en compte l'hétérogénéité des élèves : « dans cette manière d'envisager l'égalité des chances, le système scolaire essaie d'adapter la relation pédagogique à ces différences et propose, dans le même groupe classe, différents types d'activités et d'interactions » (Curonici, Joliat, & McCulloch, 2006, p.223). Cette différenciation a certaines limites et nécessite la mise en place de mesures d'appui ou de soutien (appui pédagogique intégré par exemple).

A contrario, « le passage par une différenciation structurale table sur l'homogénéité, c'est-à-dire la création de différents types de classes ou filières pour tenter d'obtenir des groupes d'élèves plus homogènes : fragmenter pour homogénéiser ». (p.223) La différenciation structurale réunit un public assez homogène et permet ainsi aux enseignants de proposer des contenus assez similaires à tous les élèves.

Comme nous l'avons vu précédemment, la très forte hétérogénéité des élèves de classes d'accueil, en raison des différences langagières mais également au niveau culturel et social, nécessite une importante différenciation pédagogique afin de répondre aux besoins de chacun. Par conséquent, je m'interroge quant à la réalité du terrain ; comment les enseignants de classe d'accueil parviennent-ils à prendre en compte l'hétérogénéité des élèves dans une structure considérée comme homogène (constituée des « primo-arrivants »). Ne serait-il pas judicieux d'intégrer les élèves primo-arrivants en classe de formation régulière, avec l'appui d'un enseignant spécialisé qui l'accompagnerait de manière individuelle, tout en maintenant l'élève dans le cursus ordinaire ?

Boulot & Boyzon-Fradet (1991) souligne le risque de *submersion* que les élèves primo-arrivants pourraient vivre s'ils sont intégrés trop rapidement en formation régulière. En effet, selon les auteurs, l'immersion peut s'avérer difficile à gérer, notamment si l'effectif de classe est important et que l'enseignant n'est pas formé à l'accompagnement d'élèves allophones. C'est là, selon moi, que la présence d'un enseignant externe (spécialisé ou formé dans l'accueil d'élèves allophones), qui accompagnerait l'élève en classe, pourrait être intéressant. Ceci au même titre que pour les élèves à besoins éducatifs particuliers qui bénéficient de soutien pédagogique spécialisé.

Selon Boulot & Boyzon-Fradet (1991), les élèves qui effectuent un passage en classe d'accueil subissent un double processus d'adaptation, car ils doivent s'adapter pour commencer à cette structure d'accueil, puis à une classe régulière. Les partisans de l'intégration immédiate dans les classes de formation régulière soulèvent le bénéfice de devoir s'adapter une seule fois. Par ailleurs, ils soulèvent également « *le risque de marginalisation que peut engendrer la création des classes d'accueil ; n'ayant pas de contact avec les classes régulières, les élèves ne pourraient pas apprendre à s'y adapter* » (p.23). Selon Cortier (2008), les classes d'accueil auraient tendance à engendrer une *crystallisation*, phénomène ségrégatif par ailleurs reconnu dans le contexte de l'enseignement spécialisé. Ces classes « *cocons* » où les élèves sont protégés produisent également une forme de ghettoïsation. Selon l'auteur, c'est pour cette raison que le passage en classe d'accueil a été limité à une année (deux au maximum au cycle 3), afin de permettre aux élèves primo-arrivants de regagner au plus vite une structure d'enseignement ordinaire.

2.7 Point de vue personnel à l'égard de la théorie

2.7.1 Lacunes scientifiques

A travers mes lectures, j'ai constaté qu'il n'y avait pas d'étude suisse qui rendait compte de « l'après classe d'accueil ». Dans le cadre de cette recherche, il ne sera pas possible d'analyser l'impact du passage dans cette structure spécifique sur la suite de la scolarité des élèves. Néanmoins, afin de proposer aux élèves un enseignement adéquat ayant pour objectif une intégration réussie, il serait judicieux d'étudier la suite de la scolarité des élèves ayant vécu un passage en classe d'accueil : parviennent-ils à s'insérer de manière satisfaisante dans le système scolaire neuchâtelois ? Où se situent les difficultés qui persistent après l'année en classe d'accueil ?

De plus, sans évaluation générale du fonctionnement des classes d'accueil (Boulot & Boyzon-Fradet, 1991), il n'est pas possible de savoir si « *le passage par une classe d'accueil est, en soi, facteur de déscolarisation précoce, ou, au contraire, si c'est l'immersion directement en classe ordinaire avec des adaptations qui tendrait à fragiliser ces élèves* » (Zoïa & Schiff, 2004, p.200). Le choix de ces dispositifs varie grandement en fonction des contextes géographiques et de la volonté des acteurs de terrain (Schiff, 2012).

2.7.2 Quels moyens en vue d'une intégration réussie ?

Comme le démontre l'indicateur de l'OFS qui a recensé la proportion d'élèves quittant prématurément l'école, une part importante d'élèves issus de la migration ne poursuit pas d'études post-obligatoire.

Ces chiffres m'ont interpellée et je m'interroge quant à la faculté de l'institution scolaire à prendre en compte les spécificités des élèves primo-arrivants, et à leur permettre de s'intégrer au mieux dans le cursus de formation régulier. Selon Cortier (2008), il serait nécessaire d'impliquer tous les enseignants, d'accueil et de formation régulière, pour une meilleure préparation linguistique et sociales des élèves primo-arrivants. Dans mon contexte professionnel, nous sommes amenés à accueillir des élèves en provenance de classes d'accueil. Les échanges avec les enseignants précédents ne se font pas de manière systématique, mais en fonction des besoins des élèves ou des difficultés rencontrées. Ne serait-il pas judicieux d'organiser une rencontre officielle entre les enseignants de classe d'accueil, les enseignants de classe de formation régulière, les parents et l'élève afin de pouvoir se transmettre les informations importantes et permettre la transition la plus adéquate possible ?

L'enseignant de la classe d'accueil se retrouve face à une injonction institutionnelle, soit le mandat de préparer les élèves à intégrer le cursus scolaire régulier. Dans ce cadre, je m'interpelle quant à l'effectif affiché dans les classes d'accueil, qui accueille en moyenne entre quinze et vingt élèves. Il est à noter que les classes d'accueil n'ont pas le statut d'enseignement spécialisé, et par conséquent les moyens y sont relativement restreints (formation des enseignants, outils didactiques, moyens financiers, etc.).

2.8 Identification de la question de recherche

À la suite des lectures sur la question de l'accueil des élèves allophones en provenance de l'étranger, de nombreuses interrogations ont émergé. Les problématiques spécifiques liées à la construction identitaire, à l'aspect linguistique, à la prise en compte des prérequis des élèves, aux freins à l'apprentissage m'ont permis de voir plus clair quant à la nécessité de proposer un enseignement qui répond aux besoins de cette population très hétérogène. Or, comme nous avons pu le constater, les effectifs élevés des classes d'accueil et le peu de formations proposées aux enseignants engendrent certaines tensions. Les injonctions institutionnelles demandent une préparation efficace pour intégrer rapidement les élèves primo-arrivants dans le cursus scolaire régulier, mais se confrontent parfois à la réalité du terrain.

Dans le cadre de cette recherche, je souhaite interroger d'une part les enseignants responsables de ces structures, mais également les élèves qui y sont scolarisés. A travers ces entretiens, je désire connaître leurs opinions vis-à-vis de la classe qui les accueille ; correspond-elle aux objectifs visés par cette dernière ? Comment vivent-ils leur scolarité dans cette structure ? Quels sont les aspects particulièrement difficiles ? A contrario, quels sont les points qu'ils apprécient particulièrement ? Comme appréhendent-ils leur future intégration dans le système scolaire "ordinaire" ? Quels sont les outils indispensables dont ils ont besoin pour intégrer une classe régulière ? Comment imaginent-ils leur avenir en Suisse ?

Donner la parole aux élèves eux-mêmes me paraît approprié dans le cadre de ma recherche. En raison des biais de communication liés à la non-maîtrise de la langue, ce sont des élèves qui s'expriment peu. Je souhaite donc leur donner la possibilité de relater leur expérience vécue en classe d'accueil. Je ferais intervenir des interprètes/médiateurs culturels pour mener à bien ce projet. Pour moi, il est primordial

d'interroger les principaux concernés par cette étude, à savoir les élèves eux-mêmes. Leur donner la parole, c'est allé à leur rencontre, c'est leur permettre de participer à la réflexion.

Ma question de recherche est la suivante :

Quels dispositifs (en termes d'accompagnement et de moyens didactiques) mettre en place pour permettre aux élèves primo-arrivants allophones de s'intégrer dans le cursus scolaire au terme de leur passage en classe d'accueil ?

3 Méthodologie

3.1 Objectifs de la recherche

A travers cette recherche, je souhaite dans un premier temps connaître et comprendre les objectifs de la classe d'accueil, ainsi que les moyens pédagogiques utilisés. Les nombreuses lectures sur le sujet m'ont permis de prendre connaissance des problématiques liées à l'accueil d'élèves migrants : les différences culturelles, les obstacles d'apprentissages, les nombreuses questions liées à la construction identitaire, ainsi que les enjeux langagiers.

J'aspire à découvrir les pratiques des enseignants dans ce contexte spécifique, ainsi que les ressources, éventuellement méconnues, qui sont à leur disposition. Pour y parvenir, je vais dans un premier temps analyser le dispositif lors d'un stage d'observation d'une semaine réalisé en novembre 2020. Mon but lors de cette phase est de découvrir les objectifs et les moyens mis à disposition pour permettre à ces jeunes d'apprendre suffisamment en vue d'une intégration dans le système scolaire neuchâtelois. Je vais me concentrer sur une classe d'accueil du cycle 2. En plus de l'observation de terrain, je vais m'entretenir avec les enseignants responsables lors d'une entrevue. En dehors des questions liées à leur cahier des charges, je souhaite les interroger sur leur formation, les moyens didactiques privilégiés, ainsi que la prise en compte des enjeux identitaires, linguistiques et familiaux.

Selon Rehm (dans Durussel, Corbaz, Raimondi & Schaller, 2012), les trois missions des classes d'accueil (du canton de Vaud) sont les suivantes :

- *Permettre la meilleure maîtrise possible de la langue d'accueil*
- *Offrir un accompagnement interculturel pour favoriser un processus d'intégration*
- *Donner une préparation à l'insertion professionnelle ou à la formation (p.144)*

Afin de rendre compte si ces missions sont similaires dans le canton de Neuchâtel et de voir comment cela est mis concrètement en place, il me semble nécessaire d'interroger les enseignants sur ces questions. Le mandat principal de la classe d'accueil est-il uniquement ciblé sur l'enseignement de la langue ? La mise à niveau dans les différentes branches scolaires est-elle également un objectif prioritaire ? Qu'en est-il de l'intégration sociale ? Quel est le "statut" d'une telle structure ? Quels sont les moyens qui lui sont octroyés ? En interrogeant les enseignants, je pourrai ainsi identifier leur mission et les moyens pour la remplir.

Dans un second temps, je souhaite interroger les élèves afin de prendre en compte leurs avis et ainsi voir si les ambitions et les objectifs de la classe d'accueil correspondent à leurs besoins. Leurs témoignages seront utiles pour permettre une meilleure compréhension du fonctionnement de la structure en s'intéressant à leur vécu et ainsi faire émerger des pistes d'action pour améliorer leur prise en charge. Il s'agit de permettre une compréhension du dispositif à travers les apprenants. Afin de prendre en compte l'aspect qualitatif de cette recherche, je vais me concentrer sur un nombre restreint de sujets : quatre élèves. Il ne s'agira donc pas de résultats significatifs, ma recherche ne visant pas à la représentativité comme le ferait une approche quantitative. En effet, à travers cette démarche, je souhaite connaître l'opinion de ces quatre jeunes vis-à-vis de la classe d'accueil.

3.2 Fondements méthodologiques

Cette recherche se veut de nature qualitative. En effet, l'objectif de ce travail est de porter une réflexion sur les questions relatives à l'accueil des élèves primo-arrivants dans un contexte choisi : la classe d'accueil. Selon Dumez (2016), « *la recherche qualitative s'efforce d'analyser les acteurs à travers leurs discours et leurs intentions (le pourquoi), ainsi que les modalités de leurs actions (le comment)* » (p.10). Selon l'auteur, il serait plus précis de parler d'une démarche *compréhensive* : « *L'analyse naît de la tension entre la situation vécue par les acteurs du terrain et la situation telle qu'elle est vue par le chercheur* » (p.10).

En proposant d'aller à la rencontre des enseignants de classe d'accueil et de donner en parallèle la parole aux élèves, cela sera d'autant plus intéressant de rendre compte du contraste entre les réponses des uns et des autres. C'est à travers ce croisement de perspectives que je parviendrai à répondre à ma question de recherche.

3.3 Nature du corpus

Les entretiens avec les enseignants se dérouleront après le stage, de manière à pouvoir construire un guide d'entretien faisant référence à mes observations. Pour ce faire, je vais m'appuyer sur mes notes rédigées tout au long de la semaine et consignées dans mon journal de bord (voir chapitre suivant).

J'ai eu également la chance de me rendre une matinée en observation dans la seule classe d'accueil du cycle 2 du Littoral neuchâtelois. J'ai interviewé l'enseignante responsable au terme de la journée. Cela m'a permis d'accéder à des regards différents en fonction de l'environnement et du contexte scolaire.

En ce qui concerne le choix des élèves que je vais interviewer, « *il est important de choisir les individus à interroger de manière adéquate, même si l'approche qualitative ne vise pas à la représentativité d'un échantillon comme cela sera le cas dans l'approche quantitative* » (Albarelo, 2007, p.42). Ne connaissant pas les élèves qui composent la classe, je profiterai de ma période d'observation dans la structure pour définir les élèves à interviewer. Ce choix a été basé sur plusieurs critères, notamment l'origine. En effet, j'ai trouvé judicieux de donner la parole à des élèves provenant de pays différents, afin de voir si certains aspects évoqués par les élèves sont liés à des éléments culturels. De plus, je souhaite avoir des représentants des deux genres, afin de respecter la parité. Au terme du stage, j'ai demandé aux élèves eux-mêmes, sur la base du volontariat, qui souhaitaient me parler de leur scolarité en classe d'accueil.

Comme le souligne Giroux et Tremblay (2002), en général, on utilise l'échantillonnage de volontaires :

Si la population cible est très spécifique, on peut faire appel à des informateurs-relais, en l'occurrence l'enseignant. Afin d'uniformiser la sélection, on donne à l'informateur-relais des consignes claires sur les renseignements à communiquer aux personnes auprès desquelles il fera les démarches (p.160).

Je me suis donc appuyée sur l'avis des enseignants, qui ont été à même de me renseigner davantage sur les élèves.

3.4 Outils de recherche

Afin de recueillir les données susceptibles de répondre à ma question de recherche, il convient de définir quels outils méthodologiques ont été utilisés dans le cadre de ce travail.

3.4.1 L'observation directe

Afin de m'imprégner du dispositif étudié, je me suis rendue en stage d'observation durant une semaine dans la classe d'accueil du cycle 2 de la Chaux-de-Fonds. Dans le canton de Neuchâtel, il existe deux classes d'accueil destinées aux élèves du cycle 2 (5^e à 8^e année) : une à la Chaux-de-Fonds et une à Neuchâtel.

L'aspect immersif qu'offre l'observation directe est particulièrement pertinent dans le cadre de ma recherche. Effectivement, il s'agissait d'un contexte encore inconnu pour moi et une observation directe m'a permis de prendre en compte des aspects auxquels je n'avais pas forcément pensé au préalable. Cela m'a également permis de construire de nouvelles hypothèses afin de créer ma grille en vue des entretiens avec les élèves et les enseignants.

Ce type de méthode permet de porter une attention soutenue afin de considérer un ensemble de faits, d'objets et de pratiques pour en tirer des constats permettant de mieux les connaître (Laszczuk & Garreau, 2015). L'observation permet de comprendre de l'intérieur les phénomènes étudiés afin, par la suite, de les expliquer. Pottier (1993, cité par Laszczuk & Garreau, 2015) insiste sur l'intérêt de cette approche à produire des *connaissances contextualisées*. De plus, le fait de pouvoir observer le dispositif permet une immersion réelle, Valdour (1925, cité par Arborio & Fournier, 1999) parle d'ailleurs « *d'observation vécue* » (p.6).

L'observation participante permet de recueillir des données qui vont être par la suite analysées. Cependant, comme le souligne Giroux et Tremblay (2002), le fait d'observer un public-cible peut engendrer des modifications de son comportement. Ce phénomène est appelé « *effet d'intrusion de l'observateur* » (p.174). Wallon (cité par Blanchet, 2010) a d'ailleurs démontré que le regard de l'adulte influence la mobilisation et la performance des enfants. Afin de renverser ce phénomène, Giroux et Tremblay (2002) proposent l'observation non dissimulée, qui consiste à avertir les personnes qu'elles sont observées. Cependant, selon les auteurs, cela ne suffit pas à supprimer totalement le biais qu'engendre la présence d'un adulte inconnu. Pour ma part, j'ai trouvé judicieux d'adopter une posture d'observation participante, qui consiste à s'intégrer dans l'environnement dans le but de brosser un portrait global de ses activités. Concrètement, j'ai décidé de « faire partie » de la classe durant la période d'analyse. Comme le souligne certains auteurs, l'observation participante est judicieuse, notamment pour le chercheur qui souhaite appréhender un milieu inconnu (Lessart-Hebert, Boyette & Boutin, 1977, cité par Albarello, 2007).

Selon Journé (2012, cité par Laszczuk & Garreau 2015), « *la difficulté résulte dans le fait de devoir partager son attention, elle peut représenter un risque de dispersion, ou inversement de focalisation* »

(p.75). Il sera judicieux d'adopter les deux postures lors de l'observation de terrain : agir en tant qu'observateur en retrait lors de certains moments (travail en plénum par exemple) et participer de manière plus active afin d'interagir avec les élèves lors du travail en individuel. L'auteur interroge la proximité du chercheur ; notamment la problématique de distanciation par rapport à l'objet de recherche. En effet, en raison de son implication dans la vie de la classe, l'auteur souligne la nécessité de conserver sa capacité d'analyse. Il insiste sur la création d'un outil permettant de garder des traces des observations, à travers des notes descriptives, réalisées sur le terrain. Selon lui, « *pour produire un ensemble de données mobilisables pour l'analyse, la démarche d'observation doit être associée à un outil de recueil des données* » (p.4). J'ai opté pour la prise de notes, à travers un journal de bord.

Par la suite, j'ai également eu la chance de me rendre dans une autre classe d'accueil, située en ville de Neuchâtel. En effet, j'ai pris contact avec l'enseignante responsable afin de m'entretenir avec elle. L'objectif était pour moi de voir les similarités et les différences entre les deux classes d'accueil, en fonction du contexte géographique et institutionnel, cela dans le but de pouvoir ouvrir à d'autres pratiques et ainsi constater les disparités régionales. Ce fut une observation de courte durée, car je n'ai été présente en classe qu'une matinée. Néanmoins, cela m'a permis de voir une façon de travailler différente, ainsi que des moyens alloués en termes de périodes de soutien/co-enseignement plus importants. Je reviendrai sur cet aspect dans la partie analyse des résultats.

3.4.2 Le journal de bord

Le journal de bord est un outil qui permet de consigner des informations lors d'une phase d'observation (Laszczuk & Garreau, 2015). Il s'agit d'une sorte de « *mémoire vive* » du chercheur. Les auteurs insistent sur la nécessité de consigner les observations dans un laps de temps relativement court, afin d'éviter d'éventuelles omissions.

Le journal de bord assure la fonction de recueillir et consigner de façon factuelle les observations ainsi que des éléments de contexte, conservant ainsi le caractère naturel et spontanée des données. Le biais de reconstitution a posteriori est amoindri par la rédaction de la partie « compte-rendu » rapidement après que l'événement ait eu lieu.
(Laszczuk & Garreau, 2015, p.17)

Le journal de bord est considéré comme un outil favorisant l'approche réflexive (Laszczuk & Garreau, 2015). Les auteurs détaillent plusieurs variantes quant aux formes et aux pratiques liées à la tenue d'un journal de bord.

Laszczuk & Garreau (2015) relèvent quatre niveaux lors de la prise de notes : la description, les impressions, l'évaluation et l'analyse. J'ai orienté ma prise de note en gardant en mémoire ces quatre étapes, afin de pouvoir par la suite avoir un support adéquat à mon analyse. Dans le cadre de mon stage d'une semaine dans le dispositif étudié, j'ai opté pour la rédaction de notes descriptives issues de l'observation directe. Il s'agit de brèves notes factuelles et neutres, sous forme de compte-rendu. En parallèle, je les ai accompagnées de notes réflexives (analytiques). Ces dernières ont pour objectif de garder une trace des réactions « à chaud » (sentiments, émotions). La combinaison de notes

descriptives et réflexives me permettra lors de l'analyse, de tirer des liens entre les concepts théoriques et les observations réalisées sur le terrain.

3.4.3 L'entretien semi-dirigé

3.4.3.1 Entretiens avec les enseignants

Ces entretiens ont pour but de comprendre le fonctionnement de la structure, les objectifs prioritaires, ainsi que les compétences requises pour travailler dans ce contexte spécifique. Je souhaite réaliser cet échange après ma semaine de stage, afin de pouvoir poser des questions en lien avec mes observations. Les notes consignées dans mon journal de bord permettront de poser des questions ciblées sur des aspects observés en classe.

3.4.3.2 Entretiens avec les élèves

Donner la parole aux élèves est un élément clé de ma recherche. Selon Giroux et Tremblay (2007), « *l'entrevue de recherche permet au chercheur de comprendre le cadre de référence (les valeurs, les craintes, les croyances, etc.) de l'interviewé et ainsi de partager son regard sur la réalité* » (p.149). Ces récits mettront en lumière leurs attentes et me permettront d'avoir le regard de l'apprenant, et non pas uniquement celui de l'enseignant/institution, comme cela est bien souvent le cas. Dans le cadre de mon travail, il me semble indispensable de prendre en compte l'avis des élèves. De quoi ont-ils besoin, selon eux, pour réussir à s'intégrer au mieux dans la société d'accueil ? Quelles sont les prérequis nécessaires pour intégrer une classe de formation régulière ? Quels sont les aspects positifs à être accueillis dans une classe d'accueil ? Quels seraient les éléments à améliorer ?

L'entretien avec des enfants soulèvent deux questions principales (Danic, Delalande, & Rayou, 2014). Les enfants sont-ils capables de répondre aux questions ; comprendront-ils les enjeux de la recherche ? A travers ces questionnements, les auteurs interrogent ainsi la valeur donnée à des réponses d'enfants : « *peut-on faire confiance aux enfants lors d'une recherche par entretien ? Diront-ils la vérité sur leurs expériences vécues ? Répéteront-ils ce que les adultes souhaiteraient entendre ?* » (p.95). A cela, Danic, Delalande, & Rayou (2014) répondent que « *ces difficultés sont finalement très proches de celles auxquelles on est généralement confronté dans les sciences sociales* » (p.103). Les auteurs soulignent l'importance, par conséquent, de combiner différentes méthodes de recherche.

En définitive, savoir s'il faut ou non faire confiance aux propos des enfants lorsqu'ils parlent d'eux-mêmes paraît en grande partie un faux problème. [...] On ne voit pas bien pourquoi les enfants seraient moins sincères que les adultes. Toute recherche se doit d'organiser des « triangulations » par lesquelles, notamment en recourant à des méthodologies complémentaires, elles discriminent le vraisemblable de l'extravagant.
(p.104)

Opter pour l'observation participante avant de m'entretenir avec les élèves m'a permis de susciter des réflexions fondées sur des faits relevés lors de cette première phase.

Le deuxième questionnement posé par ce choix méthodologique est lié à la différence de statut entre le chercheur et les enfants. « *Comment pallier l'inégalité d'autorité qui donne l'avantage à l'adulte ?* » (Danic, Delalande, & Rayou, 2014, p.95). Les auteurs relèvent cependant l'avantage du statut de chercheur, qui n'est « *ni parent, ni maître* » (p.106). Les auteurs insistent sur le fait de se présenter aux enfants en disant que l'on est là pour apprendre quelque chose d'eux, « *afin qu'ils prennent conscience du renversement de situation par rapport à l'ordre habituel des choses et adoptent une attitude en conséquence* » (p.108). La relation de confiance peut s'installer progressivement lors de la phase d'observation participante. Les entretiens sont alors compris par les élèves comme la volonté du chercheur d'en savoir encore davantage.

Pour cette partie, l'aspect langagier a été un élément déterminant ; c'est la raison pour laquelle j'ai fait appel à des interprètes, qui sont venus en soutien aux élèves interviewés. J'ai pris contact avec le Service de la cohésion multiculturelle du canton de Neuchâtel afin de choisir des interprètes agréés. L'intervention d'une personne tierce peut engendrer un biais, ou même un frein au bon déroulement de l'entretien. En effet, j'ai déjà eu affaire, dans ma pratique, à des parents qui refusaient de parler face à un inconnu, que ce soit ou non une personne de même culture. Il s'agira donc de mettre en place un cadre rassurant et bienveillant afin que les élèves acceptent de se livrer. J'ai hésité à choisir des élèves dont le niveau en français aurait permis un échange direct sans avoir à introduire une tierce personne. J'ai néanmoins fait le choix de tout de même proposer à des élèves ne maîtrisant pas le français de participer à la recherche, car il me semble que c'est d'autant plus pertinent de leur donner la parole à eux, qui sont en plein apprentissage de la langue et des normes scolaires. Certes, cela demande une organisation différente et complexifie la mise en place du dispositif, mais étant donné que l'accueil des élèves primo-arrivants est le sujet de ma recherche, j'ai trouvé d'autant plus pertinent d'opter pour ce choix méthodologique.

Selon le cadre légal, l'autorisation des parents a également été requise avant d'interviewer les élèves. Il a s'agit, là aussi, de transmettre une information claire (annexe 3 : demande d'autorisation du représentant légal). Les enseignants de la classe d'accueil m'ont indiqué qu'il n'était pas nécessaire de traduire la circulaire, car en optant pour des mots simples, les parents ont généralement des outils pour faciliter la compréhension des documents scolaires. De plus, un des enseignants m'a indiqué qu'il prendrait le temps de bien expliquer le contenu du document aux enfants, afin que ces derniers puissent l'expliquer aux parents si nécessaire.

Pour introduire l'interview avec les élèves, j'ai souhaité partir d'un support. J'ai longuement réfléchi au support à privilégier. Au début de ma réflexion, j'ai pensé partir d'un dessin réalisé par l'élève. Cependant, de nombreuses difficultés risquaient d'apparaître : angoisse de la page blanche, incapacité à dessiner, choix de la représentation, etc. J'ai pensé apporter des illustrations afin que l'élève ait un support visuel déjà créé. Là également, cette option ne me satisfaisait pas complètement, car en apportant des propositions, il y a déjà un choix effectué par mes soins et par conséquent l'élève serait contraint de choisir parmi des illustrations qu'il n'aurait pas nécessairement choisies lui-même. J'ai donc réfléchi à une option qui engendrerait le moins possible de gêne, de stress, tout en laissant la

possibilité à l'élève de réellement choisir. Il m'est donc venu l'idée de proposer à l'élève de me montrer un objet (jeu, fiche, mobilier, etc.) ou un endroit dans sa classe qu'il/elle apprécie particulièrement. Pour ce faire, il était indispensable de réaliser l'entretien dans la classe. En optant pour ce support, l'enfant est libre de choisir ce dont il veut me faire part. Cela m'a paru être une amorce intéressante afin de mettre l'élève en confiance.

Les premières questions ont été ciblées sur les informations personnelles des élèves ; leur âge, leur origine, leur langue première, la durée de scolarisation en classe d'accueil, etc. Puis, je leur ai posé des questions sur leurs attentes en termes de contenu d'enseignement, les points positifs de la classe d'accueil, les éléments à améliorer, les objectifs, les prérequis à l'intégration en formation régulière, etc. (annexe 2).

3.5 Transcription des entretiens

Pour des raisons méthodologiques, les entretiens ont été retranscrits en tentant de rester le plus fidèle possible à la réalité. Afin de garantir l'anonymat des enseignants et des élèves, des lettres remplacent leur prénom. J'ai opté pour une écoute sélective et retranscrit uniquement certains passages pertinents.

3.6 Démarche d'analyse

Comme le préconisent Ryan et Bernard (cités par Giroux & Tremblay, 2009), il est nécessaire de rechercher les similarités et les différences lors de l'analyse des entretiens, ceci afin de pouvoir par la suite les regrouper par thèmes. Après avoir écouté à plusieurs reprises les entretiens des enseignants, puis des élèves, j'ai analysé les verbatims afin d'identifier les thèmes récurrents que j'ai classés ensuite en différents chapitres.

Les réponses des différents interlocuteurs ont été analysées en regard de mon journal de bord dans lequel j'ai consigné un nombre important de notes au cours de ma période d'observation dans la structure, ainsi que du cadre théorique de ce travail.

Afin de faire part des résultats de manière cohérente, j'ai commencé par analyser les réponses des trois enseignants, puis ai terminé par les entretiens réalisés avec les élèves de la classe d'accueil.

4 Résultats de la recherche

J'ai organisé l'analyse des résultats à travers différents axes thématiques. Afin de prendre en compte les éléments récurrents des réponses, j'ai constitué différents chapitres. Les résultats des entretiens avec les enseignants ont soulevé de nombreux aspects spécifiques à l'accueil des élèves primo-arrivants, j'ai donc dû faire un choix quant aux thèmes retenus. Je me suis appuyée sur les différents angles abordés dans mon cadre théorique pour choisir les éléments à analyser.

4.1 Entretiens avec les enseignants

J'ai interviewé au total trois enseignants dans le cadre de la présente recherche. Au terme de ma semaine d'observation, j'ai recueilli les réponses des deux enseignants de la classe d'accueil du cycle 2

de la Chaux-de-Fonds. Dans les extraits présentés ci-dessous, ils portent les lettres A et B. Ils enseignent depuis environ 4 ans dans cette structure.

J'ai également donné la parole à une enseignante de classe d'accueil du bas du canton, en ville de Neuchâtel, chez qui j'ai passé une matinée d'observation. Elle y travaille également depuis 4 ans. La lettre C lui a été attribuée pour désigner ses réponses.

4.1.1 Statut et objectifs de la classe d'accueil

Pour commencer cette analyse, il me semble important de comprendre la structure de la classe d'accueil, en termes de statut et d'objectifs. Il s'agissait de la première partie des entretiens que j'ai menés avec les trois enseignants. J'ai rapidement constaté d'importantes disparités entre la classe d'accueil de la Chaux-de-Fonds et celle de Neuchâtel, notamment en termes de périodes de soutien et de co-enseignement. La classe d'accueil n'est pas considérée comme une classe d'enseignement spécialisé.

A : La classe d'accueil a vraiment son propre statut, elle s'appelle AC (accueil). Je sais que plusieurs classes d'accueil, notamment du « bas », essaient de se bouger [...] Bien sûr ce ne sont pas des élèves avec un profil FS [formation spécialisée], mais des élèves qui ont besoin d'un soutien particulier. Donc on est un peu entre les deux. L'idée serait de faire entrer la classe d'accueil dans un statut d'enseignement spécialisé, pour ne pas dépasser trop d'élèves, car justement, la classe spécialisée, c'est 12 élèves maximum et puis là, on peut facilement dépasser 20 élèves.

L'enseignante de Neuchâtel, parle quant à elle d'une différence entre le statut octroyé par le canton et ce que sa direction met en place en termes de ressources pour la classe :

C : Selon la législation du canton, c'est considéré comme une classe ordinaire, donc on pourrait avoir un effectif de 24 ou je ne sais pas combien. Pour la direction, ça a toujours été clair que cette classe devait avoir un effectif de classe spéciale, c'est-à-dire 10-12 élèves max. 14, pour une seule enseignante. Comme ça n'a jamais été le cas, c'est pour cela qu'il y a eu ces périodes de co-enseignement qui ont été mises en place, et plus le civiliste à 100%. Ça fait deux ans qu'il est là. Maintenant, on revit, on a l'impression de pouvoir faire le travail correctement et pas de le faire à moitié.

A Neuchâtel, la classe bénéficie de nombreuses périodes de co-enseignement (quatre matinées par semaine) et la présence d'un civiliste toute la semaine, y compris les après-midis. Cela provient d'une volonté de la direction du centre scolaire concerné d'octroyer davantage de moyens à cette structure

A la Chaux-de-Fonds, les enseignants sont passés il y a deux ans de 20 périodes de co-enseignement à 6 périodes seulement actuellement. Les raisons évoquées par le canton étaient que l'effectif avait diminué ces dernières années (il y a eu jusqu'à 36 élèves lors de crise espagnole de 2012). En 2018, le canton a réévalué la situation et a estimé que les périodes de co-enseignement n'étaient plus nécessaires en raison de la baisse significative de l'effectif.

B : Et puis, il y a deux ans, ils ont décidé de couper, parce que la tendance était plutôt en train de diminuer au niveau de l'effectif de classe et du coup, ils ont dit que là, ça fait quand même 2-3 ans que c'est différent, c'est pour ça qu'on est passé de 20 périodes de co-enseignement à 6 périodes.

L'enseignant a réagi en écrivant à sa direction et en exposant les difficultés rencontrées en raison de l'effectif qui dépasse généralement les 17 élèves :

A : L'année passée, j'ai envoyé un immense mail pour dire que c'était compliqué, parce qu'avant, on était en co-enseignement, c'était chouette. Avoir 19 élèves ce n'était vraiment pas un problème quand on est deux. Suite à ce mail, à partir du 19^{ème} élève, ils vont donner deux périodes de soutien par élève par semaine. C'est la mini-mesure que j'ai pu avoir...

B : Ce qui est bien depuis cette année, on a pu faire valoir que les élèves aient deux après-midis de congé. C'est nous qui avons demandé, et on a aussi demandé si tout à coup on pouvait avoir du soutien en plus si les effectifs augmentaient, et puis là, on a obtenu à partir de 19 élèves, c'est un peu ridicule, mais voilà, c'est mieux que rien !

Ces disparités m'ont particulièrement interpellée. Il semblerait que les directions aient une grande marge de manœuvre. Comment de telles différences sont-elles possibles dans le même canton ? Les effectifs étant semblables dans les deux classes, nous constatons qu'à la Chaux-de-Fonds, ils ont perdu une grande partie des périodes de co-enseignement en raison d'une diminution de l'effectif, tandis qu'à Neuchâtel, la direction leur a proposé 20 périodes de co-enseignement en raison de l'effectif qui a augmenté. Cependant, nous constatons que ce dernier est semblable dans les deux classes (entre 15 et 22 élèves en moyenne). Cette disparité pourrait alors être liée à des aspects historiques. En effet, la classe d'accueil de la Chaux-de-Fonds existe depuis plus de vingt ans et a connu des pics de fréquentation bien plus élevés qu'actuellement. A contrario, à Neuchâtel, l'effectif est en constante augmentation, ce qui a incité la direction à octroyer des périodes supplémentaires et une aide accrue, notamment en mettant à disposition la présence d'un civiliste à 100% dans la classe.

C : La direction vend cela au canton en disant que même une classe ordinaire qui a plusieurs niveaux a droit à plusieurs périodes de soutien. Si c'est une classe à deux niveaux ou à trois niveaux, ils ont droit à un quota d'heures de soutien. Alors là c'est un peu vendu en disant comme c'est une classe à trois ou quatre niveaux, donc on a droit à tant d'heures de soutien. C'est un micmac que la direction a mis en place. Mais légalement, selon les politiques, on pourrait tourner à 18 élèves pour une seule enseignante.

Cette analyse met aussi en évidence le manque de cadre réglementaire pour les structures d'accueil. L'enseignante de Neuchâtel semble d'ailleurs surprise lorsque je lui indique que les périodes de co-enseignement ont drastiquement diminué à la Chaux-de-Fonds :

C : Ils [la direction] ont aussi poussé en notre faveur car à la Chaux-de-Fonds, ils avaient ces périodes de co-enseignement, donc nous aussi on a le droit de demander des heures pour la classe d'accueil. Maintenant, à la Chaux-de-Fonds, ça a été enlevé... C'est de la cuisine interne propre à chaque région.

L'effectif de la classe semble d'ailleurs être une préoccupation importante, comme en témoigne la réaction d'une des enseignantes :

C : Ah, l'effectif de la classe, vaste sujet ! Alors, tous les ans, on accueille généralement entre 20 et 25 élèves, sur une année scolaire et selon les statistiques.

Il semble néanmoins qu'il soit, selon elle, un peu en baisse en raison de la situation sanitaire :

C : L'effectif actuellement, comme je te l'ai dit en raison du corona est un peu plus bas que les autres années, pas énorme, je dirais 3-4 élèves en moins. Les gens ne déménagent pas en raison du corona, donc je pense que ça se retrouve de manière globale dans toute l'Europe, donc aussi forcément dans la classe d'accueil.

En évoquant l'effectif élevé de la classe, les trois enseignants ont souligné que les places étaient comptées. En effet, il leur est déjà arrivé de devoir refuser l'intégration d'un nouvel élève, notamment d'élèves plus jeunes, car l'effectif ne leur permettait pas de l'accueillir. Les élèves concernés ont donc été directement intégrés dans une classe de formation régulière. Les enseignants sont très clairs sur ce point, que ce soit dans la classe d'accueil de Neuchâtel ou celle de la Chaux-de-Fonds, les places sont limitées. Par ailleurs, plus l'effectif est élevé, plus vite les élèves sont intégrés en classe régulière. Ces aspects administratifs semblent avoir plus de poids que les considérations pédagogiques. Une des enseignantes m'a confirmé que lorsqu'il y a moins d'élèves, elle essaie de les garder plus longtemps dans la structure.

B : C'est quand même une place, un élève dont tu dois t'occuper [...] ça fait trop d'élèves donc voilà, il faut que tu partes, ça libère une place !

C : Les effectifs poussent les gens dehors...

Afin de préparer au mieux les élèves à entrer dans un cursus de formation régulière, les enseignants insistent sur l'importance de leur apprendre le « métier d'élève », ainsi que de leur donner des clés de compréhension du système scolaire. Ce sont, selon eux, les objectifs prioritaires de la classe d'accueil.

A : Il y a autant, bien sûr, l'apprentissage du français, mais aussi l'apprentissage des codes qui est hyper important, le côté social aussi, comment on se comporte, que faire, comment être, comment faire son métier d'élève ici dans le canton de Neuchâtel. [...] C'est aussi pour cela, comme tu as pu le voir, qu'on est hyper strictes par rapport aux règles.

C : L'objectif prioritaire, c'est l'intégration ! Intégration, comportement et attitude, c'est le premier truc. La première page que regarde le directeur quand il vient signer les carnets, c'est le comportement, et généralement, le reste, il ne le regarde même pas. C'est le métier d'élève, qu'il soit « adaptable » dans une classe.

Un des enseignants met en avant que l'atteinte du niveau A2-B1 du portfolio européen des langues est assez utopique en ayant les élèves qu'une année en classe d'accueil, et particulièrement avec des effectifs aussi élevés. Il indique que le passage par la classe d'accueil permet davantage de faire la transition, de poser les bases de compréhension du système scolaire.

A : Je me suis rendu compte, en faisant le CAS (en plurilinguisme), qu'on devait réussir à les faire atteindre un niveau A2-B1, pour que l'élève puisse se faire comprendre et comprendre suffisamment

pour continuer dans un cursus régulier. Et puis après, on ne peut pas non plus nous endosser toute la charge en si peu de temps finalement en classe d'accueil pour l'apprentissage d'une langue. C'est un petit moment, une petite « bulle » où les élèves arrivent, se posent, apprennent. Et puis, après, c'est aux autres enseignants de reprendre le relais, et de mettre des choses en place aussi.

Comme soulevé dans la partie théorique, un élève a besoin de plusieurs années pour apprendre et maîtriser une langue. Par conséquent, il est utopique de penser qu'en une année (maximum deux ans), le niveau A2-B1 puisse être atteint, l'effectif étant par ailleurs trop élevé pour pouvoir travailler de manière individualisée. Par conséquent, les enseignants insistent sur le fait que leur objectif est de préparer les élèves à pouvoir s'adapter dans un environnement de formation régulière, mais qu'une maîtrise de la langue ne peut pas être garantie.

C : Il faut aussi qu'ils sachent se débrouiller, communiquer, la base. Et puis, c'est aussi en fonction du niveau scolaire. C'est vrai que les exigences en 5H sont plus « gentilles », c'est plus facile, c'est pas grave s'ils ne savent pas lire. Par contre, en 8H c'est plus compliqué.

Comme le souligne cette enseignante, les exigences varient en fonction de l'âge des élèves. Le niveau en 8^e est élevé et les élèves plus âgés restent généralement plus longtemps en classe d'accueil. Les compétences écrites prennent plus d'importance et nécessitent une maîtrise plus poussée que dans les degrés inférieurs. De plus, il est généralement demandé que l'élève soit intégré une année en dessous de leur classe d'âge, c'est ce qu'ils appellent une « entrée retardée ».

Un des enseignants a également parlé des implicites, que les élèves ne savent pas forcément décoder. Les élèves arrivent avec des codes et des normes différentes des nôtres. En fonction de leur pays d'origine, ces différences peuvent être importantes. Lors de la semaine de stage, j'ai d'ailleurs vécu un événement particulièrement représentatif de la différence de codes et de normes sociales. En effet, un des élèves de la classe, originaire d'Afghanistan, est allé vendre des biscuits sur le quai de la gare à la Chaux-de-Fonds. Alertée, la police est rapidement intervenue pour empêcher cet enfant de 10 ans de proposer ses pâtisseries aux passants. L'enfant a expliqué que c'était quelque chose qu'il faisait en Afghanistan et qu'il ne comprenait pas pourquoi il n'avait pas le droit de le faire ici.

4.1.2 Collaboration école-famille

Les enseignants accordent de l'importance à rencontrer les parents avant le premier jour d'école. En effet, dans les deux structures observées, les enseignants organisent un rendez-vous, avec un interprète si nécessaire, afin de leur donner les premières informations, mais également pour « prendre la température » :

A : Le premier entretien est vraiment important pour moi, on pose quelques bases. On peut avoir une belle conversation je pense, on prend le temps. En général, c'est presque minimum une heure, avec ou sans traducteur.

J'ai eu la chance de vivre, lors de ma semaine d'observation, un premier entretien avec la maman d'un élève arrivé d'Italie, originaire du Cameroun. La maman avait relativement peu de temps, car elle s'était libérée le temps de la rencontre, durant sa pause de midi, l'entretien fut donc assez bref. Parlant

parfaitement le français, il n'y a pas eu la nécessité de faire appel à un interprète. J'ai trouvé intéressant la façon dont l'enseignant a mené la rencontre. D'une grande bienveillance, il a demandé si elle était d'accord de lui expliquer son histoire familiale. Il s'agit d'un élément important du premier entretien. Les parents doivent avoir le choix de parler de leur histoire personnelle. En aparté, l'enseignant m'a expliqué par la suite que les parents étaient libres ou non de lui parler, ils peuvent faire un bref récit ou au contraire, prendre le temps d'expliquer leur trajectoire migratoire. L'enseignant se montre très respectueux et indique d'emblée aux parents qu'ils ne sont pas obligés d'en parler s'ils ne le souhaitent pas.

Au cours de la rencontre, les parents reçoivent un nombre important de documents, que l'enseignant détaille avec eux. Bien conscient que cela peut être complexe à appréhender pour les parents, d'autant que certains ne parlent pas le français, l'enseignant les rassure en leur disant qu'ils pourront prendre le temps de les relire et de demander de l'aide si nécessaire. Les documents transmis sont écrits en français, il n'existe pas de documents traduits. Deux des enseignants que j'ai interviewés m'ont indiqué que les réseaux des différentes communautés étaient très présents et que cela représentait une grande aide pour les primo-arrivants.

C : Quand j'ai une nouvelle arrivée, je prends contact avec les parents, je les rencontre la semaine avant que l'élève commence avec si possible un copain ou quelqu'un de la communauté qui parle le français, qui se débrouille.

Cet aspect lié à la communauté a été relevé par l'interprète somalienne à qui j'ai fait appel. En effet, lorsqu'une personne arrive de l'étranger, elle est rapidement intégrée par les autres membres de la communauté et reçoit de l'aide en cas de besoin. Par exemple, la communauté somalienne de la Chaux-de-Fonds accueille régulièrement les nouveaux arrivants. La plupart des membres se connaissent bien et une entraide se met rapidement en place.

Afin de garder un lien entre l'école et la famille, différentes activités sont mises en place. Un des enseignants souligne l'importance de maintenir des contacts réguliers avec les parents. Ces derniers peuvent prendre part à la vie de la classe, en accompagnant à la patinoire par exemple. Il a également beaucoup de plaisir à proposer aux parents de venir lire un conte ou une histoire en classe, dans leur langue d'origine.

A : Je n'ai malheureusement pas pu le faire cette année, mais j'aimais bien faire venir les parents à l'école. Parfois à travers des lectures, parce que j'ai pas mal de livres dans d'autres langues et j'invitais les parents à venir lire un conte ou quelque chose dans la langue de l'enfant aux autres et ensuite c'était l'enfant, s'il le pouvait, qui traduisait. [...] Ou bien des petites séances à la patinoire aussi ou je pouvais inviter les parents à aller patiner et je trouvais ça vraiment chouette de pouvoir les inviter à l'école.

J'ai notamment pu découvrir, lors de ma semaine d'observation, une activité particulièrement intéressante : « Trésors de famille ».

A : Le fait de faire entrer la famille. J'ai fait cette année ce projet sur les trésors de famille, ça je trouvais chouette aussi. L'idée finale, c'est que l'élève puisse justement transmettre, lire le texte et puis le transmettre à sa famille, c'est assez fort.

Dans le cadre de cette activité, les élèves apportent en classe un objet qui constitue un trésor pour leur famille ou pour eux-mêmes. Il le présente ensuite au reste de la classe en essayant d'expliquer pourquoi l'objet est important. Cela permet à l'élève de s'exprimer oralement, ainsi que de présenter sa famille, son environnement. Il y a eu de très belles présentations, souvent émouvantes ; des souliers fabriqués en Somalie que la maman d'une élève avait portés lorsqu'elle était elle-même enfant, un Coran et des tapis de prières qui représentaient des objets très précieux pour une famille tunisienne, une voiture miniature qui faisait de la musique et tournait sur elle-même, offerte par le grand-père d'un enfant afghan, etc. L'enseignant prend ensuite les objets en photo afin de les mettre sur le blog de la classe. Les élèves devront ensuite écrire un petit texte qui le présente. Comme le souligne Mesmin (2013), la découverte des richesses culturelles d'autrui permet d'éviter le rejet.

Une autre enseignante évoque également la présence des parents en classe, notamment au début. En effet, elle souligne la difficulté pour certains enfants à « atterrir » dans un environnement où tout est nouveau et donc pour certains particulièrement bouleversant.

B : Les parents peuvent aussi rester en classe, se mettre derrière un petit coup pour regarder comment ça se passe. C'est difficile : nouveau pays, nouvel appartement, nouvelle école, nouvelle classe, nouvelle langue. Donc parfois juste avoir le papa ou la maman qui est là, ça fait juste le lien. Parce qu'on a eu des enfants qui arrivaient qui pleuraient, ne voulaient pas. Là tu essaies d'être accueillant. C'est vraiment ce qu'on appelle « classe d'accueil », le terme est vraiment hyper bien choisi. Accueillir quelqu'un, qu'est-ce que ça veut dire ? Ça commence aussi par le faire se sentir bien dans l'environnement dans lequel il évolue.

Ces attentions permettent aux élèves de se sentir au mieux dans ce nouveau contexte. En effet, les enseignants se montrent bienveillants et patients, afin de ne pas brusquer les enfants et leur permettre ainsi une transition la plus agréable possible.

4.1.3 Provenance des élèves, différences et similitudes

En raison de sa situation géographique particulièrement favorable en Europe et des opportunités de travail, la plupart des arrivées sont liées à des raisons économiques selon les enseignants interviewés. En effet, ils m'ont indiqué deux profils d'élèves qui arrivent en classe d'accueil : la migration professionnelle et les réfugiés.

A : C'est vraiment le monde entier : Amérique du Sud, centrale, du Nord même, Etats-Unis, Panama, Brésil. Beaucoup d'Européens : Portugal, Espagne, Italie souvent, les pays de l'Est aussi, je trouve de plus en plus, Bulgarie, Roumanie... Ce sont aussi des pays qui ont récemment intégré l'espace économique européen. [...] Afrique, voilà il y a encore les pays comme l'Erythrée, la Somalie, je crois que l'Erythrée c'est de là que proviennent la plupart des réfugiés en Suisse. Il y a aussi des réfugiés afghans et irakiens.

A travers cette réponse, nous percevons les deux profils, d'une part les élèves arrivant des pays européens pour des raisons économiques, et d'autre part les familles qui ont fui un pays en guerre : les réfugiés. L'enseignante de Neuchâtel confirme :

C : Globalement, je dirais qu'on a deux profils : on a le profil « réfugiés », qui viennent de Syrie, d'Erythrée, du Sri Lanka. [...] Ce sont souvent des grandes familles, donc on se retrouve avec la fratrie dans la classe, et qui ont été, en général, peu ou pas scolarisés, ou en tout cas avec un gros trou dans la scolarité dû au parcours migratoire. [...] Et puis, on a un deuxième type de profil qui est une migration pour le travail, les parents viennent travailler ici, et qui souvent ont été scolarisés normalement, ils sont arrivés par avion.

Les enseignants doivent prendre en compte cette diversité de profils au sein de la classe. Un enseignant m'a d'ailleurs fait part d'une anecdote assez représentative de ces deux « mondes » qui se côtoient :

A : On peut aussi arriver dans des situations hyper cocasses, j'avais un élève qui venait d'Irak et qui avait raconté sa traversée en bateau. Il avait transité par un camp. Et il demandait à un Espagnol : « Toi, dans quel centre tu es allé ». Et non, il avait juste pris l'avion et voilà. Ils se rendent compte qu'il y a aussi des différences à ce niveau-là.

Les enjeux ne sont évidemment pas les mêmes en fonction du pays d'origine et des raisons qui ont poussé les élèves et leurs parents à immigrer en Suisse. Selon une des enseignantes, les progrès sont généralement beaucoup plus rapides pour les élèves qui ont déjà été scolarisés dans leur pays. En effet, les élèves européens ont, pour la grande majorité, déjà été à l'école. Ils possèdent donc un certain nombre de prérequis, notamment la connaissance du « métier d'élève » et des connaissances de la langue écrite. Par ailleurs, les cultures scolaires sont relativement proches dans les pays européens. Comme le souligne Rastaldo (2013), l'inégalité des chances se retrouve également dans le contexte de la classe d'accueil. En fonction de la provenance et du niveau socio-économique des parents, les élèves ne partent pas tous du même niveau.

De plus, plus la langue est proche du français, plus l'entrée dans l'apprentissage se fait facilement, c'est notamment le cas des langues dites latines.

C : Ça va plus vite si ce sont des enfants qui ont une langue latine à la base, comme le portugais, l'espagnol ou l'italien, et puis c'est un peu plus compliqué si c'est une langue lointaine.

Les langues plus « éloignées » possèdent en général un alphabet différent, ce qui nécessite, pour commencer, l'apprentissage des lettres. De plus, si les élèves n'ont pas été scolarisés, l'objectif principal consiste en premier lieu à découvrir et apprendre le « métier d'élèves » à travers les normes scolaires.

Afin de mieux comprendre comment les enseignants prennent en compte la trajectoire de leurs élèves, je leur ai demandé s'ils avaient une façon particulière de s'y intéresser, notamment à travers des activités spécifiques.

A : Des fois, j'utilise des ouvrages qui parlent du voyage. On avait imaginé l'histoire d'un marron qui voyage et qui finit par s'ancre. J'avais écrit et l'autre personne avait fait les dessins dans le cadre du CAS. Parfois, suite à une histoire, j'ai pu demander « tu as fait comment toi pour arriver en Suisse ». Je pars de leur vécu. [...] J'utilise la littérature pour parler de leur parcours migratoire.

Selon lui, il est également intéressant de connaître le parcours migratoire afin de mieux comprendre les langues parlées par les élèves.

A : On va aussi sur la carte, et certains ont des parcours vraiment incroyables. On avait une Erythréenne qui nous racontait qu'elle avait fait un an ici, puis encore un an au Soudan, puis après 4 ans pour arriver en Suisse... C'est chouette de connaître ce parcours, parce que [...] on comprend pourquoi elle parle d'autres langues que sa langue maternelle. Souvent, s'ils passent par des camps, ils connaissent l'arabe par exemple, ou un peu d'anglais. [...] C'est vraiment intéressant de voir le parcours migratoire pour comprendre les langues auxquelles ils ont été confrontés.

Contrairement à l'enseignant de la Chaux-de-Fonds, qui met une grande importance à l'histoire migratoire des élèves, l'enseignante de la classe d'accueil de Neuchâtel m'a indiqué qu'elle l'aborde assez peu. Elle apprécie ne rien savoir des élèves avant qu'ils arrivent, afin d'éviter les biais engendrés par les a priori. Elle va chercher des réponses si elle constate des difficultés chez les élèves. Selon elle, il est difficile d'avoir des réponses des parents, car ils ne souhaitent en général pas en parler. Elle souligne la difficulté et la perte d'informations qu'engendre la présence d'un interprète lors des rencontres avec les parents. Elle indique que les élèves ont tendance à tourner la page de leur « vie d'avant » et c'est une des raisons pour laquelle elle n'aborde pas nécessairement cela avec eux. Pourtant, plusieurs auteurs montrent qu'il est important de connaître le parcours de l'élève afin de construire un dispositif pédagogique qui prenne en compte les ressources existantes (Gloaguen-Vernet, 2009 ; Abdallah-Pretceille, 2011).

Au niveau de la provenance des élèves, l'enseignant de la Chaux-de-Fonds s'interroge quant à la situation sanitaire actuelle ; il se demande quel sera l'impact sur les migrations dans les prochaines années.

C : Ça dépend des situations mondiales, économiques, etc. Je pense qu'actuellement, il y a à peine moins d'élèves qui arrivent, et puis on verra après cette crise... ça allait mieux en Espagne et Portugal, mais là j'ai peur que, je pense que ça va être un peu l'angoisse pour les pays touristiques, comme l'Espagne... Alors on verra. [...] Typiquement, la famille roumaine, c'est dû à la pandémie, au système de santé.

En effet, la crise sanitaire actuelle aura des retombées économiques dans de nombreux secteurs, déjà visibles dans le domaine du tourisme. Cela aura-t-il pour conséquence un flux migratoire important dans les prochains mois/années ?

4.1.4 Comprendre et se faire comprendre

Pour les enseignants, le fait de ne pas parler la même langue ne semble pas être un frein au bon fonctionnement de la vie de la classe. En effet, les trois enseignants relèvent de nombreux facilitateurs qui permettent de communiquer et de venir en aide au niveau des échanges entre eux et les élèves.

Un des éléments qui est ressorti dans l'ensemble des échanges est l'utilisation de Google Traduction.

A : Il y a Google traduction que j'utilise avec presque tout le monde, même en somali ça marche, mais seulement à l'écrit.

C : Je ne sais pas... ah, il y a Google translate, qui marche très bien ! Et puis les enfants sont doués en langue quand même. La communication est universelle !

B : [rires] Alors on essaie ! Non mais à part ça, ce qu'il y a de super bien maintenant c'est Google traduction ! [...] Après, il n'y a pas toutes les langues qui sont parlées, on pourrait encore faire autrement je pense.

Selon eux, cet outil permet de traduire une grande quantité de langues, pour les plus communes, autant à l'oral qu'à l'écrit. Néanmoins, pour certaines langues, l'application ne fonctionne qu'à l'écrit. J'ai d'ailleurs été témoin d'une situation particulièrement complexe, lorsque lors de la création de la « phrase du jour », tous les élèves ont pu, à l'oral ou à l'écrit, bénéficier d'une traduction par l'application Google Traduction et seule la fratrie somalienne (deux garçons et une fille) n'a pas pu comprendre l'énoncé, car l'outil ne permet pas de traduire cette langue à l'oral. Les élèves n'ayant pas été scolarisés dans leurs pays, la traduction écrite n'était d'aucune utilité.

Cela fait écho à la valorisation de certaines langues, comme le souligne Durussel (2012) et à la hiérarchisation de ces dernières. En effet, toutes les langues n'ont pas le même « poids » ; certaines sont davantage valorisées car elles possèdent un attrait plus important, notamment au niveau économique. Les enseignants décrivent la facilité à communiquer avec les élèves parlant l'allemand, l'anglais ou les langues latines. Il en est autrement pour les langues plus éloignées.

A : Ça dépend déjà peut-être, malheureusement ou heureusement je ne sais pas, des langues. Je connais certaines langues, les langues latines, c'est aussi plus facile.

C : Quand ils arrivent à comprendre en français, on a plus trop besoin de Google translate. Quand ils parlent l'espagnol, il y a ma collègue, quand il parle allemand ou anglais et bien on y arrive toutes les deux. Avec mon élève turc je l'ai pas mal utilisé, mais généralement c'est assez rare... Avec lui je l'utilise parce qu'il sait bien lire le turc, donc ça aide.

Malgré l'apport positif de cet outil de traduction, les enseignants l'utilisent de manière assez ponctuelle. Une des enseignantes soulève le fait que cela n'est pas nécessairement judicieux de l'utiliser régulièrement, car selon elle, cela risque de ralentir l'apprentissage de la langue :

B : En même temps, car il y a quand même un « mais », on se repose des fois un tout petit peu trop là-dessus, puis du coup il y a un petit peu moins d'évolution. Par exemple, quand j'étais avec mon ancien collègue, il l'utilisait très peu et ça fonctionnait très bien.

Au niveau de la langue, l'enseignant de la Chaux-de-Fonds met en évidence le fait de maintenir l'utilisation de sa langue d'origine à la maison. Il insiste d'ailleurs auprès des familles pour que les parents continuent à parler à leur enfant dans leur langue d'origine et, si possible, de leur mettre à disposition également différentes formes des écrits. Afin que les élèves conservent non seulement la faculté de communiquer oralement dans leur langue, mais également de garder le lien avec l'écrit.

A : Je dis aux parents qu'il faut continuer à parler leur langue à la maison, pour stabiliser au maximum cette langue 1. Pour pouvoir par la suite faire plus facilement des liens.

Il s'agit d'un aspect que j'ai également relevé dans la théorie, notamment à travers les travaux de Auger (2011). Selon l'auteur, il y a de nombreux avantages à favoriser le bilinguisme, car ce dernier faciliterait l'apprentissage du lire-écrire dans une seconde langue, en mettant en place un processus de va-et-vient entre la langue première et la nouvelle langue.

L'aspect principal évoqué au niveau de la communication par l'ensemble des enseignants est l'entraide entre les élèves, parlant la même langue ou pas.

A : Je me repose aussi beaucoup sur les personnes qui parleraient la même langue. L'année passée par exemple, on avait quatre érythréens et c'était assez chouette, parce que tu avais à chaque fois quelqu'un qui pouvait aider le ou la nouvelle arrivée.

C : La communication est universelle ! Ce qui les sécurise c'est la routine, les élèves qui arrivent en cours d'année, ils regardent les autres qui savent comment ça se passe [...] il n'y a pas forcément besoin de leur expliquer grand-chose, ils suivent le « flow ». Ils s'entraident, donc ça roule quoi ! Finalement, le lien se fait avec ça. Je n'ai pas l'impression de faire grand-chose.

L'aspect du rituel a également été évoqué par une des enseignantes comme un facilitateur :

B : Je trouve que le côté rituel à un côté très très rassurant. Honnêtement, si tu as une classe qui dysfonctionne, tu instaures des rituels et ça les calme.

J'ai été particulièrement marqué par le nombre de rituels mis en place. Cela dès l'entrée dans le collège, où les élèves sont priés de monter les escaliers deux par deux en silence. Puis, dans le corridor, devant la classe, ils font la « météo du jour ». C'est une transition avant l'entrée en classe. Un élève donne le jour, la date, ainsi que le temps qu'il fait. Cela permet d'exercer des phrases simples, avec les verbes être, avoir et aller (p.ex. : Aujourd'hui, nous sommes le lundi 3 novembre. Hier, nous étions le dimanche 2 novembre et demain, nous serons le mardi 4 décembre). A travers cet exercice, de nombreux mots de vocabulaire sont exercés (nombres, jour de la semaine, mois de l'année, etc.).

De plus, j'ai été la témoin privilégiée de l'entraide entre les enfants. En effet, durant ma semaine d'observation, j'ai noté de très nombreuses interactions entre eux, que ce soit pour expliquer comment utiliser l'ordinateur, où ranger une feuille, comment jouer aux échecs, etc. Il est également important de rappeler que baigner dans une nouvelle langue est excessivement fatiguant. Il est donc nécessaire, dans les premiers temps, de laisser les élèves s'adapter et avancer à leur rythme :

A : Au début, ils prennent ce qu'ils peuvent, c'est hyper fatiguant !

Les enseignants utilisent de nombreux supports pour faire passer leur message. Comme me l'a expliqué une des enseignantes, il est nécessaire d'être créatif et inventif !

A : Et puis sinon, c'est aussi par les images, les couleurs, on rentre d'ailleurs comme tu l'as vu beaucoup par les couleurs. Essayer d'apprendre déjà ces quelques premiers mots, les objets du

quotidien de la classe, et puis beaucoup utiliser le beamer, c'est une nouveauté et ça permet de pouvoir montrer, d'expliquer certaines choses.

B : Tu montres des images, tu mimes, tu dis « tu ne comprends pas, et bien ce n'est pas grave ». Et au bout d'un moment, ben ça décroche quand même. C'est un travail de longue haleine. C'est aussi pour cela qu'on peut les garder jusqu'à deux ans.

Cette dernière réponse me paraît fondamentale : il est nécessaire de prendre le temps et de dédramatiser si un élève ne comprend pas, notamment au début. Cela m'a donc amenée à leur demander quelles étaient les valeurs, les qualités requises pour enseigner en classe d'accueil.

4.1.5 Enseigner en classe d'accueil, quelles qualités nécessaires ?

A la question de savoir quelles sont les compétences requises pour enseigner dans une classe d'accueil, les trois enseignants ont listé des qualités assez similaires :

A : Être hyper flexible entre les différents niveaux. Je ne pourrais pas avoir un seul programme pour la classe, parce qu'il y a continuellement des nouvelles arrivées.

B : Déjà de un, il faut être hyper souple ! Flexibilité, souplesse, patience, et ça c'est une qualité que je n'ai pas forcément, enfin pas toujours... La disponibilité, savoir rebondir, la gestion des conflits, je pense que ce sont vraiment des compétences qu'il faut avoir.

C : Qu'est-ce qu'il faudrait d'autres, bon je pense qu'il le faudrait dans toutes les classes, même les classes ordinaires ; une certaine organisation, un certain rythme, des rituels, comme dans toutes les classes. Être flexible et avoir une bonne capacité d'observation.

La flexibilité et la gestion de l'imprévu sont ressorties à plusieurs reprises. En effet, les enseignants m'ont expliqué qu'en raison des constantes arrivées en cours d'année, il fallait savoir rebondir, être souple et patient. Un des enseignants a beaucoup insisté sur le fait de prendre le temps :

A : Être d'accord de prendre ce temps justement, ne pas vouloir aller trop vite et s'énerver. Quelque chose que j'ai aussi appris dans le CAS, je me force maintenant, lorsque je pose une question à un élève, il faut qu'il se sente en confiance et surtout je lui laisse le temps de répondre. Je crois que j'essaie, je n'y arrive pas toujours, mais j'essaie de laisser la parole arriver.

Les rituels et l'instauration d'une certaine routine semblent être privilégiés afin d'apporter structure et sécurité aux élèves. Cela est d'autant plus valable, car comme il y a de fréquentes arrivées, les élèves peuvent rapidement prendre « le train en route » et suivre le rythme de la classe, ceci en grande partie grâce aux rituels. Un des rituels que j'ai pu observer dans les deux classes est celui de la « phrase du jour ». Il s'agit de créer une phrase par jour que les élèves inventent eux-mêmes (il peut s'agir d'un élément d'actualité, en lien avec la vie de la classe, l'arrivée d'un nouvel élève, ou autre). Cette phrase est ensuite écrite au tableau et sa structure est analysée (fonctions de la phrase). Les élèves l'écrivent ensuite dans leur cahier de vie et l'illustrent. Pour certains élèves arrivés récemment, il s'agit d'un exercice difficile, ce sont d'ailleurs en général les élèves maîtrisant mieux la langue qui la proposent, du moins dans les premiers temps. Les autres élèves se contentent au début d'écouter, de l'écrire et

de l'illustrer. Puis, par la suite, et en fonction de leur progrès, ils proposent une phrase, ou un complément.

L'aspect très structuré de l'enseignement s'est manifesté dans les deux classes.

Un des éléments qui est également ressorti chez les trois enseignants est l'intérêt pour les langues et la linguistique.

A : Je ne sais pas, peut-être une certaine sensibilité pour les autres langues. J'accepte aussi que d'autres langues puissent être parlées dans la classe, et pas uniquement le français [l'enseignant parle le portugais et maîtrise l'italien et l'espagnol].

B : Honnêtement, d'avoir un petit peu des notions en langues, ça peut le faire... Après, ce n'est pas une obligation, mais moi je vois que je comprends très bien l'espagnol, je me débrouille un petit peu en italien, tout ce qui est langues latines, ça va. Quand ils me disent des mots, je comprends.

C : J'ai aussi le grand avantage, je pense, d'avoir une formation de logopédie. [...] J'ai du coup de bonnes compétences universitaires et donc théoriques sur la linguistique. J'ai également fait la formation continue « Enseigner en milieu interculturel » à la HEP. [...] J'avais un bon background théorique et en plus de ma formation en enseignement spécialisé. [...] Ma passion c'était l'apprentissage de la lecture et l'écriture. Alors c'est clair que si tu es un enseignant qui n'aime pas enseigner la lecture et l'écriture, il ne faut pas prendre une classe d'accueil. Parce que c'est quand même le gros du job ! [...] Il y a la composante langue qui me plaît beaucoup.

Bien qu'une des enseignantes nuance son propos en disant que son collègue, qui a travaillé de nombreuses années en classe d'accueil, était très limité en langues, y compris en anglais, et que cela n'a jamais constitué un frein à son enseignement : il a développé au fil des années d'autres compétences pour pallier cela. Néanmoins, cet aspect semble être une des qualités requises pour être à l'aise dans ce contexte particulier au vu des réponses des enseignants interviewés.

Une des enseignantes, qui a travaillé dans une structure d'enseignement spécialisé avant d'être engagée en classe d'accueil, donne un éclairage intéressant sur la posture qu'elle avait auparavant et qu'elle n'a plus en travaillant en classe d'accueil :

C : Je suis moins dans le lien qu'avec les FS ado que j'avais à Malvilliers, je pense. Parce qu'ils n'ont pas besoin d'une assistante sociale. Quand j'étais à Malvilliers, j'étais engagée comme enseignante-éducatrice. Là je ne suis pas éducatrice, je suis engagée en tant qu'enseignante, donc j'ai une posture d'enseignante. Ils n'ont pas nécessairement besoin de plus. Ils ont besoin d'une cohérence, de routines, ils ont besoin de comprendre le fonctionnement d'une classe et d'avoir une maîtresse qui a les pieds sur terre par rapport à cela et puis s'ils ont besoin de plus, je suis là. Mais en tout cas cette année, ils n'ont pas besoin de plus. Le côté sécurité et routine c'est ce dont ils ont besoin et ils le trouvent ici.

J'ai trouvé particulièrement intéressant ce parallèle qu'elle a fait par rapport à la structure dans laquelle elle avait enseigné auparavant. Le lien et les besoins ne sont visiblement pas les mêmes. L'enseignante explique d'ailleurs que les élèves n'ont pas besoin d'une « assistante sociale », mais

d'une enseignante. Pour la plupart, ce sont des élèves qui évoluent dans des familles possédant des ressources et qui n'ont donc pas forcément besoin de plus.

Au niveau des formations requises pour enseigner en classe d'accueil, j'ai constaté des disparités communales. En effet, sur le Littoral, la direction a engagé une personne ayant une formation en enseignement spécialisé, diplôme par ailleurs exigé dans la présentation du poste. A contrario, le diplôme d'enseignement spécialisé n'a pas été un critère d'engagement à la Chaux-de-Fonds. Deux enseignants ont par ailleurs complété leur cursus par le CAS Education et Plurilinguisme à la HEP-BEJUNE, formation qui n'était pas demandé par l'employeur, mais qu'ils ont suivi par intérêt personnel.

A la question sur leur sensibilité à l'accueil des élèves primo-arrivants, deux enseignants ont relevé leur parcours personnel qui a eu une influence sur leur choix professionnel. En effet, un enseignant m'a parlé du parcours migratoire de sa maman, arrivée d'Amérique du Sud. Il évoque cette sensibilité aux différentes cultures et fait un lien direct avec cet aspect de son histoire familiale. Une des deux enseignantes m'a également indiqué que le fait qu'elle soit elle-même « étrangère » a, selon elle, sans doute pesé en sa faveur lors de l'entretien d'embauche :

C : Je ne sais pas combien de personnes ont postulé pour ce poste, ni quel profil elles avaient, mais moi je pense que si on m'a engagé c'est parce que je suis étrangère, je suis française. Donc je sais très bien ce que ça veut dire de demander un permis de séjour au contrôle des habitants, etc. Pour une fois que c'était vendeur !

A travers ces entretiens, j'ai constaté chez les trois enseignants une sensibilité aux langues. En effet, tant pour l'enseignante de la classe de Neuchâtel, qui a suivi une formation universitaire de linguistique, que les deux enseignants de la Chaux-de-Fonds qui parlent plusieurs langues, notamment certaines langues latines.

4.1.6 Evaluation et progression des apprentissages

Une des tâches qui incombe aux enseignants dès l'arrivée d'un nouvel élève en classe d'accueil consiste à évaluer son niveau de compréhension écrite dans sa langue maternelle. Comme l'indique la Structure française dédiée à l'accueil, l'orientation et la scolarisation des mineurs venant de l'étranger et/ou issus de familles itinérantes (CASNAV), tout élève devrait pouvoir bénéficier d'une évaluation à son entrée à l'école. Cette dernière permet d'appréhender ses besoins linguistiques et scolaires. Selon Cortier (2008) « une bonne orientation se traduit par des évaluations diagnostiques adaptées. Elles permettent par la suite une prise en charge individualisé, appropriée et efficiente » (p.2).

Dans les deux classes d'accueil, les enseignants évaluent les enfants dès leur arrivée.

A : Il y a aussi l'évaluation dans leur langue qui est aussi importante, de voir s'ils arrivent à lire, bien ou pas. [...] Il y a des petits dossiers avec des textes, ça permet de voir s'ils arrivent à comprendre ce texte. [...] Ça va aussi pas mal influencer comment on va enseigner l'apprentissage de la langue, de savoir si on doit recommencer depuis le début, apprendre les lettres par exemple.

Les enseignants de la classe d'accueil de la Chaux-de-Fonds utilisent un outil créé par Rafoni & Deruguine (2003) qui propose des évaluations diagnostiques en langues d'origine pour les cycles 2 et

3. Selon les auteurs de cette méthode, « *tout élève nouvellement arrivés doit pouvoir bénéficier d'une première évaluation diagnostique portant sur ses connaissances scolaires antérieures* » (Rafoni & Deruguine, 2003, p.2). Cette évaluation permet de situer les élèves, d'identifier « *le degré de familiarisation avec l'écrit d'un jeune lecteur dans sa langue maternelle* » (p.5) et ainsi facilitera la mise en place de stratégies pédagogiques adaptées pour l'apprentissage progressif du français écrit.

C : Les évaluations en langue d'origine, c'est une évaluation diagnostique pour nous, pour voir où ils se situent.

Il s'agira également de distinguer la maîtrise de l'écriture latine ou d'autres écritures (arabe, cyrillique, idéogrammes chinois, etc.). Pour les élèves qui connaissent notre alphabet, la difficulté réside dans les différences de codage graphophonologique (par exemple, la lettre *u* se prononce /ou/ en espagnol). Pour les élèves sachant lire dans une écriture différente, ils devront réapprendre à lire sur l'alphabet latin. Selon les auteurs, « *les procédures et les rythmes d'acquisition seront beaucoup plus rapides* » (p.5) en raison de leur expérience initiale de la lecture, mais les modalités pédagogiques seront les mêmes que pour les élèves non-lecteurs.

Néanmoins, malgré la diversité des langues proposées dans ces évaluations diagnostiques, il manque certaines langues pourtant très représentées dans les classes d'accueil, comme le tigrinya par exemple. Comme le souligne une des enseignantes, il n'est cependant pas difficile de trouver à l'heure actuelle des ouvrages en langues étrangères :

B : Alors on ne peut pas faire pour tous cela. Pour les Portugais, les Espagnols, les Arabes aussi il y a des choses... On a bien des livres en tigrinya ou en farsi, donc à l'heure actuelle, c'est quand même facile de trouver un texte et voir s'ils arrivent à lire ou pas dans leur langue, ça c'est clair.

Pour les mathématiques, les enseignants proposent des exercices très accessibles au début afin de voir ce que les élèves sont capables de faire. Ils sondent leurs capacités dans ce domaine par tâtonnements, en complexifiant les exercices s'ils constatent que les élèves peuvent les effectuer facilement.

A : Il y a aussi les mathématiques. On essaie de voir, de situer par des petites feuilles de drill, au tout début, quand ils arrivent, des calculs simples, avec des retenues ou sans, tout ce qui est multiplication et division, pour essayer de voir ce qu'on peut leur donner.

B : On les teste aussi en mathématiques pour savoir dans quel niveau on va les lancer.

Ensuite, les élèves sont évalués afin de prendre en compte leur progression dans les différents domaines. Comme en classe régulière, des évaluations ont lieu régulièrement dans les différents domaines comme la conjugaison, le vocabulaire, et les mathématiques.

C : Il y a des évaluations standardisées classe d'accueil que je fais passer à chacun chaque semestre, afin de voir s'il y a une progression. [...] Normalement, on devrait voir une progression. On est en train de mettre sur pied des évaluations de conjugaison. [...] Il y a aussi des évaluations de maths. Et on espère que ce sont des évaluations qui sont dans le tir par rapport à ce qui est fait en classe ordinaire.

Grâce à mes observations réalisées en classe, j'ai pu découvrir de nombreux moyens didactiques, notamment une façon de travailler par dossiers, similaire dans les deux structures, afin de permettre aux élèves une certaine autonomie et une différenciation en termes de contenus pédagogiques.

4.1.7 Contenus didactiques

Ce matériel didactique est assez semblable dans les deux structures observées. Il s'agit de dossiers thématiques contenant plusieurs fiches d'exercice. Les élèves peuvent, par conséquent, avancer de manière relativement autonome. Ces dossiers ont été créés - ou compilés - par les enseignants, car il n'y a pas de matériel officiel pour les classes d'accueil.

A : Tous les élèves passent par le dossier d'accueil ! Et ensuite, il y a différents dossiers avec des mots de base, comme les couleurs, les objets de l'école, les jours de la semaine, les nombres, les heures, les mois, etc. [...] L'idée de ces dossiers est de favoriser une certaine autonomie et il faut que ce soit plus ou moins adapté à leur niveau. Certaines fois c'est quand même compliqué... Pour les mathématiques, on travaille par dossiers, qui vont correspondre à l'année scolaire, par exemple le dossier 3e correspond au niveau de français de 3e. On essaie d'avancer au travers de cela, avec les notions qui y sont abordées.

L'enseignant de la Chaux-de-Fonds m'a indiqué que les contenus didactiques qu'ils utilisent proviennent d'un matériel conséquent et varié que l'enseignant précédent, parti à la retraite, leur a laissé. Il s'agit d'un matériel qui date un peu, notamment au niveau des fiches de français provenant principalement d'une ancienne méthode utilisée en formation régulière. De plus, un nombre important d'exercices contient des consignes que les élèves ne peuvent pas comprendre. J'ai pu observer, lors de mon stage, le peu d'autonomie que les élèves avaient pour réaliser certains exercices de français, en raison du manque de compréhension des consignes.

L'enseignant m'a indiqué vouloir progressivement amener du renouveau dans les fiches d'exercices, mais cela prend du temps et demande un gros investissement personnel.

A Neuchâtel, j'ai découvert un matériel très riche que l'enseignante a créé elle-même. Il s'agit de dossiers de vocabulaire thématique, d'un dictionnaire visuel (20 nouveaux mots par semaine) et de dossiers de devoirs en lien avec le vocabulaire de la semaine. J'ai trouvé particulièrement intéressant le dictionnaire visuel que les élèves complètent au fur et à mesure avec les nouveaux mots : chaque page du classeur correspond à une lettre de l'alphabet, les élèves collent l'image et écrivent en dessous le mot représenté. Si la page est pleine, ils peuvent aller chercher une nouvelle page vierge afin de continuer à enrichir leur dictionnaire. J'ai trouvé qu'il y avait des contenus variés et que le rythme de travail était soutenu. L'enseignante de Neuchâtel m'a d'ailleurs indiqué qu'il s'agissait d'une « bonne classe » : les élèves progressent rapidement. Elle a soulevé que le fait de pouvoir les séparer par groupe de niveau, grâce aux périodes de co-enseignement, était particulièrement bénéfique et que cela avait un impact direct sur leur progression. Cela m'interroge quant à mes observations. En effet, j'ai trouvé que le rythme était plus soutenu à Neuchâtel, et que le niveau de compréhension des élèves semblait meilleur dans cette classe.

Pour la classe de la Chaux-de-Fonds, j'ai retrouvé un enseignement assez similaire à ce qui peut être observé en classe de formation régulière. Les élèves travaillent de manière autonome et individuelle, le travail à effectuer est préparé à l'avance par les enseignants et mis dans des fourres qui regroupent plusieurs fiches, adaptées à leur niveau de compréhension.

A : On travaille le vocabulaire, la conjugaison, on fait des dictées aussi des fois. J'ai des dictées pour chaque vocabulaire. [...] mais ça je le faisais plutôt avec des volées où ça allait un petit peu mieux. Parce que j'ai aussi eu des volées qui étaient plus dégourdies que celle-ci. [...] Cette année, je ne peux plus faire ça.

J'ai constaté, notamment à travers cette réponse, que les enseignants s'adaptent constamment au niveau des élèves. En effet, en fonction de la classe, du niveau et du rythme des élèves, les enseignants adoptent un rythme de travail plus ou moins soutenu et doivent parfois revoir leurs exigences. Comme l'évoque l'enseignante de la Chaux-de-Fonds, avec la volée actuelle composée de 14 élèves provenant majoritairement de pays hors-européens, ils doivent revoir leurs exigences à la baisse, car les élèves ne maîtrisent pas suffisamment le français pour proposer certains contenus didactiques, notamment les dictées. Par ailleurs, la perte des périodes de co-enseignement ne permet plus de séparer la classe pour travailler en petits groupes et ainsi faire du travail ciblé en fonction des besoins des élèves. Il s'agit d'un élément non-négligeable qui, selon les enseignants, impacte directement l'apprentissage des élèves. J'ai pu constater que certains d'entre eux semblaient un peu « noyés » parmi les autres élèves, et paraissaient vivre une forme de submersion ; processus normal les premiers mois, selon les enseignants. De plus, comme ils l'ont souligné, l'objectif principal actuel est l'apprentissage du métier d'élève, des règles de vie, la mise en place de rituels de classe, le développement de la collaboration entre les élèves, etc.

4.1.8 Synthèse des entretiens avec les enseignants

Suite à ces périodes d'observation et aux interviews que j'ai menés avec les enseignants des deux classes d'accueil, j'ai pu constater d'importantes disparités notamment en termes de périodes de co-enseignement, ou la présence d'un civiliste à Neuchâtel. Au vu du rythme soutenu et des progrès rapides des élèves de la classe de Neuchâtel, je ne peux m'empêcher de tirer un parallèle avec le nombre de périodes de co-enseignement, significativement moins élevé à la Chaux-de-Fonds.

Les enseignants de la Chaux-de-Fonds parlent d'une réelle perte, en raison de la diminution du nombre de périodes de co-enseignement. Ils indiquent « faire de leur mieux », mais soulèvent que ce changement impacte directement la qualité de leur enseignement. En effet, grâce au co-enseignement, ils pouvaient diviser la classe en deux groupes et proposer un enseignement différencié. Or, cela n'est actuellement plus le cas.

Pour l'enseignante de Neuchâtel, la mise en place des 20 périodes de co-enseignement a été très bénéfique tant pour les enseignantes que pour les élèves. Elles ont pu, grâce à cela – et à la présence du civiliste – diviser la classe en quatre groupes de niveau. De ce fait, les élèves peuvent bénéficier d'un enseignement plus spécifique à leurs besoins et avancer à un rythme adapté à leur capacité.

Je me questionne également quant au profil des élèves en fonction de leur lieu d'habitation. En effet, j'ai constaté que les enseignants de la Chaux-de-Fonds évoquent davantage les aspects liés à l'intégration sociale et à l'apprentissage des codes. Tandis qu'à Neuchâtel, cela semble beaucoup moins présent dans le discours de l'enseignante, qui est plus axé sur la transmission des savoirs. Cela est-il dû à une volée particulièrement « bonne », comme l'a relevé à plusieurs reprises l'enseignante ? Ou y a-t-il un lien avec l'environnement ? Le type de population migrante est-elle différente à la Chaux-de-Fonds qu'à Neuchâtel ? En effet, dans la classe du littoral, l'origine des élèves était principalement européenne, tandis qu'à la Chaux-de-Fonds sur 14 élèves actuellement présents dans la classe, seuls quatre sont Européens. Ces disparités au niveau de la provenance des élèves influencent-elles la façon d'intervenir auprès des élèves. En effet, nous pouvons penser que le fait d'avoir une majorité d'élèves en provenance de pays non-européens engendre des problématiques différentes, notamment au niveau des normes scolaires. De plus, cela soulève également les difficultés liées à l'apprentissage d'une langue n'ayant pas les mêmes racines. En effet, une grande partie des langues européennes possède des racines communes (langues latines par exemple), ce qui n'est pas forcément le cas pour des langues extra-européennes.

Ces trois entretiens ont permis de prendre connaissance de deux contextes différents et de constater que, malgré des objectifs communs, les moyens alloués varient considérablement selon les régions au sein d'un même canton.

4.2 Entretiens avec les élèves

Pour mener à bien les entretiens avec ces élèves non-francophones, j'ai pris contact avec le Service de la cohésion multiculturelle (COSM), afin d'être mise en relation avec des interprètes/traducteurs agréés. En effet, j'ai fait le choix de ne pas impliquer les membres de la famille ou des amis de ces enfants, dans le but d'éviter certains biais et/ou conflits de loyauté. J'ai contacté trois interprètes pour les langues suivantes : le pachto (Afghanistan), le somali et le portugais. Je les ai rémunérés selon les tarifs définis par le canton.

J'ai interviewé quatre élèves de la classe d'accueil de la Chaux-de-Fonds, que je vais nommer par des lettres afin de respecter leur anonymat : une fille somalienne de 10 ans (D), arrivée en Suisse depuis environ un an, un garçon de 11 ans (E) arrivé du Portugal il y a six mois, un frère (F) et une sœur (G) afghans de 10 et 9 ans, en Suisse depuis environ une année. J'ai également regroupé leurs réponses par thèmes.

J'ai trouvé très enrichissant d'interviewer ces élèves. Ils étaient cependant assez impressionnés et parfois peu à l'aise, alors que j'avais passé une semaine en classe avec eux. Néanmoins, ils semblaient intéressés à participer à l'entretien. J'ai eu l'impression que la présence des interprètes a été une ressource. Les réponses étaient pour la plupart assez brèves et factuelles, les entretiens ont duré entre 20 et 30 minutes. Seul un des élèves, F a donné de nombreux détails et anecdotes, notamment sur sa vie en Afghanistan. L'entretien a duré près de 45 minutes

J'ai trouvé l'attitude des interprètes particulièrement bienveillante ; ces derniers se sont montrés très empathiques envers les enfants, prenant le temps de les écouter attentivement et de traduire au mieux leurs propos. Les réponses ont été retranscrites de la manière la plus précise possible, tout en sachant qu'elles ont été dites, pour la plupart, par les interprètes. Il y a donc eu un interlocuteur qui a possiblement modifié légèrement le contenu de base. Il s'agit d'un élément connu et pris en compte dans l'analyse.

Les enfants ont essayé à plusieurs reprises de répondre aux questions en français. Néanmoins, ne possédant souvent pas les mots pour s'exprimer de manière satisfaisante, ils se sont rapidement appuyés sur l'interprète pour compléter leur réponse.

4.2.1 Introduction et présentation du support choisi

Afin de mettre l'élève en confiance et débiter l'entretien de manière positive, j'ai demandé à chacun d'eux d'aller chercher dans la classe un objet qu'ils apprécient particulièrement. Cette idée de commencer l'entretien par un support m'a été proposé par mon directeur de recherche. J'ai trouvé particulièrement intéressant de débiter de cette manière ; les élèves ont facilement trouvé un élément qui leur plaisait.

D a choisi le cahier de Coin lecture, car elle aime beaucoup lire.

E quant à lui, nous a indiqué qu'il aime particulièrement dessiner. Comme il n'avait pas de dessin actuellement en cours, il a simplement évoqué cet aspect.

F et G sont allés en classe chercher un objet. F a apporté un dictionnaire français-pachto, qui lui permet de chercher les mots qu'il ne connaît pas encore. G a pris passablement de temps avant de trouver ce qu'elle souhaitait partager. Elle est revenue avec un grand livre illustré. Elle a choisi cet ouvrage, car elle apprécie particulièrement ce récit, qui raconte l'histoire d'une fillette qui va en prison et à qui il arrive de nombreuses aventures.

4.2.2 Arrivée en Suisse et premiers jours à l'école

Pour commencer, j'ai voulu connaître leur parcours migratoire. D a quitté la Somalie il y a un an pour rejoindre sa maman, qui était déjà en Suisse depuis plus de six ans. E est venu en Suisse car ses parents ont décidé de quitter le Portugal, il m'a indiqué ne pas savoir pourquoi. F et G ont dû quitter l'Afghanistan en raison de la guerre. Ils ont rejoint leur papa qui vivait en Suisse depuis quelques années déjà. F m'a expliqué qu'il a fait la connaissance de son grand frère de 19 ans : « *Un jour, je me suis réveillé et on m'a dit que lui, c'est ton frère* ». Ces différents témoignages soulèvent les enjeux familiaux et identitaires auxquels ces enfants ont été confrontés en quittant leur pays ; pour trois d'entre eux, ils ont retrouvé un parent qu'ils n'avaient pas vu depuis plusieurs années. Cela a pu se faire grâce au regroupement familial. Cet aspect est un élément récurrent dans les classes d'accueil, car de très nombreux enfants arrivent en Suisse après leurs parents. Cela engendre une reconfiguration de la famille ; les membres doivent apprendre à se connaître et à recréer des liens. Il s'agit d'enjeux identitaires et psychologiques non négligeables qui peuvent générer des difficultés chez l'enfant migrant.

D parle peu de son pays d'origine, la Somalie. Elle est réservée et répond de manière très concise à mes questions. F, quant à lui, me donne de nombreuses anecdotes sur ce qu'il a vécu en Afghanistan, notamment en me décrivant comment était l'école. Il m'explique que les filles et les garçons sont séparés et que les maîtres et les maîtresses tapent beaucoup les élèves quand ils ne travaillent pas. Il évoque également les violences envers les enfants, notamment les demandes de rançon faites aux parents d'enfants kidnappés. Il conclut en disant : « *C'est très difficile en Afghanistan, c'est pour ça qu'on est venus ici* ».

Les quatre élèves parlent positivement de leur premier jour d'école en Suisse, en soulignant néanmoins les difficultés liées à la non-maîtrise de la langue :

D : C'était bien et j'étais très contente ! [...] La langue c'était difficile au début.

F : Quand je suis arrivé ici, mon papa m'a dit « Bonjour » et je ne savais pas comment on dit bonjour, alors j'ai dit « Assalamu alaykum » (rires).

E : C'était bien, mais difficile... Je ne connaissais que les couleurs et les jours de la semaine !

F : Mohamed, Musharaf et Imran m'ont dit de venir jouer avec eux et je suis heureux qu'ils me disent de venir jouer avec eux, parce que le premier jour c'est très très difficile dans la classe.

Comme le souligne Gloaguen-Vernet (2009), le fait d'arriver dans un contexte où l'on ne maîtrise pas la langue peut engendrer une gêne importante, qui se dissipe en principe avec le temps. Les élèves

l'expriment très clairement, ils se sont rapidement sentis à l'aise, grâce notamment à leurs camarades de classe qui les ont aidés.

J'ai trouvé particulièrement intéressant de noter que tous les enfants ont indiqué que le français n'était pas difficile. Je suppose que cela est dû au fait que la classe d'accueil met tout en œuvre pour alléger la charge à ce niveau-là, en proposant des contenus adaptés et en utilisant de nombreux autres canaux (symboles, icônes, images, etc.). De plus, les enfants ont peut-être une approche différente de l'apprentissage/acquisition des langues. Les élèves ne semblent pas percevoir de difficultés pour communiquer, alors que leur maîtrise du français est encore très lacunaire. J'émet l'hypothèse que le langage non-verbal et la communication à travers le jeu favorisent cette perception positive de la nouvelle langue qui ne semble pas, à ce stade, les empêcher de développer des liens sociaux avec leurs camarades de classe.

Je constate donc l'importance, à ce stade, du passage en classe d'accueil. Il permet à l'élève de s'adapter à son nouvel environnement sereinement. Comme l'évoque Surian (2018), la classe d'accueil permet une intégration « en douceur », en agissant comme un pont entre le pays d'origine et la nouvelle école.

4.2.3 Communication avec les pairs

Les quatre élèves interviewés soulèvent la facilité à communiquer avec leurs camarades.

G : Avec mes copains, on parle le français.

D : On parle peu en français, mais on se comprend beaucoup !

E : On parle français. Si je ne comprends pas, je vais chercher un autre mot qui veut dire la même chose.

Comme l'a souligné l'enseignante de Neuchâtel, la communication est universelle. Cela n'est visiblement pas un grand frein pour les élèves de la classe. J'ai effectivement été témoin, tout au long de ma semaine de stage, des très nombreuses interactions entre les élèves, la langue ne semblait pas représenter un réel obstacle à la communication.

J'ai néanmoins observé une importante différence au niveau des échanges entre les deux classes d'accueil. A la Chaux-de-Fonds, où les élèves maîtrisent encore peu la langue en raison de leur arrivée récente, les échanges verbaux sont discrets et la classe est particulièrement calme. J'ai fait l'hypothèse que cela était en partie dû au fait que très peu d'élèves parlaient la même langue et que leur maîtrise peu satisfaisante du français ne leur permettait pas de bavarder avec leurs camarades. A contrario, à Neuchâtel, les élèves avaient un niveau de maîtrise du français plus élevé ; de très nombreuses interactions avaient lieu durant les leçons. De plus, plusieurs élèves communiquaient dans la même langue (portugais, arabe, etc.), ce qui engendre davantage d'échanges informels entre eux.

4.2.4 Vivre en Suisse

Afin de prendre en compte les différents enjeux liés à l'accueil, je leur ai demandé ce qu'ils aimaient en Suisse. Les quatre élèves m'ont dit se sentir bien ici, mais j'ai constaté d'importantes disparités dans

leurs réponses. Par exemple, F déplore le fait de ne pas pouvoir travailler en Suisse, en tant qu'enfant. En effet, en Afghanistan, il effectuait des travaux rémunérés, comme du jardinage. C'est d'ailleurs lui qui est allé vendre des biscuits réalisés par sa maman sur le quai de la gare à la Chaux-de-Fonds, ce qui lui avait valu une interpellation des forces de l'ordre.

F : En Suisse, je ne peux pas travailler parce que j'ai 10 ans ! En Afghanistan, il n'y a pas de 10 ans ou de 18 ans. J'aime bien travailler, c'est plus facile pour travailler. Je travaille beaucoup en Afghanistan, je mettais les cailloux très lourds, le travail de jardin aussi.

Au contraire, E semble enfin trouver sa place d'enfant, ici en Suisse. La traductrice, qui connaît bien la famille, m'a expliqué qu'étant la seule fille de la fratrie et habitant uniquement avec son père en Somalie, elle avait la responsabilité de tenir la maison. Dans son pays, elle n'était pas scolarisée. De plus, elle a enfin retrouvé sa maman en Suisse, après de longues années d'absence. Elle découvre une quantité de choses ici. Elle montre une grande soif d'apprendre, encouragée selon la traductrice, par le fait qu'elle n'ait plus de contraintes et qu'elle puisse enfin apprendre et être une enfant comme une autre, sans charge en raison de son genre. Je fais un lien direct entre ce témoignage et l'aspect lié aux différences culturelles et notamment à la place de la femme/fille dans la société. Gloaguen-Vernet (2009) aborde cette problématique qui touche certaines élèves migrantes qui, lorsqu'elles arrivent dans un pays aux normes très différentes, sont parfois confrontées à une place qu'elles n'ont jamais connue auparavant.

A travers ces deux anecdotes, j'ai pris conscience de l'impact des changements engendrés par les différences culturelles.

4.2.5 Intégration en classe régulière

Cet aspect étant le sujet de mon travail, j'ai posé plusieurs questions en rapport avec leur future intégration en classe régulière. Les élèves ont évoqué leur volonté de bien travailler dans la classe d'accueil afin de pouvoir ensuite aller dans une autre classe. Trois d'entre eux ont d'ailleurs indiqué se sentir prêts et vouloir y aller rapidement :

D : Je suis prête pour aller dans une autre classe ! [...] J'aimerais aussi apprendre ce que les autres enfants de notre âge apprennent. Je ne sais pas très bien ce qu'ils apprennent, mais je sais que c'est différent.

E : Je veux bien apprendre le français pour aller dans une autre classe. [...] Je veux aller dans une classe normale le plus vite possible !

F : Moi j'aimerais qu'ils augmentent la matière de classe, ou qu'ils me changent dans une autre classe, parce que le travail-là ne me suffit pas.

C'est particulièrement intéressant, car les élèves qui disent se sentir prêts ou qui souhaitent intégrer une classe régulière rapidement, ne sont encore pas, selon les enseignants, encore assez outillés pour prétendre pouvoir intégrer une nouvelle classe. Comme l'ont souligné les enseignants interviewés, il est fondamental que les élèves puissent comprendre et se faire comprendre avant d'intégrer une classe ordinaire. De plus, l'enseignante de la classe d'accueil de Neuchâtel insiste sur l'aspect

comportemental et le métier d'élève, qui est une sorte de « passeport » pour pouvoir intégrer une classe de formation régulière.

4.2.6 Synthèse des entretiens avec les élèves

A travers ces entretiens, j'ai pris conscience de certains enjeux peu évoqués par les enseignants, notamment en lien avec le regroupement familial. En effet, en dehors de l'école, les élèves sont parfois amenés à devoir retrouver une place au sein d'une famille qui a parfois été éloignée durant de nombreuses années. Survient également le fait de découvrir, ici en Suisse, l'existence d'un frère ou d'une sœur jusqu'alors inconnu(e). Afin de mieux comprendre ces enjeux, j'ai cherché dans la littérature des ouvrages traitant du regroupement familial. J'ai constaté que peu d'études ont été menées sur les enjeux affectifs et le développement social des enfants ayant vécu un regroupement familial. Il y a par ailleurs de nombreux ouvrages de droit traitant de la question. Pourtant, au vu de l'ampleur du phénomène et de l'impact psychologique que le regroupement familial engendre, je suis d'avis qu'il s'agit d'un sujet qui mériterait une attention particulière.

Au niveau des normes, particulièrement pour les élèves provenant de pays « culturellement éloignés », j'ai constaté, à travers leurs réponses, que pour certains d'entre eux, vivre en Suisse implique une posture très différente de celle qu'ils avaient dans leur pays d'origine. Ceci est valable tant pour l'élève somalienne qui découvre les « privilèges » d'être une enfant, que pour le garçon afghan qui aimerait pouvoir travailler comme en Afghanistan.

En ce qui concerne la classe d'accueil, les quatre élèves ont soulevé le côté positif de pouvoir bénéficier d'une structure qui leur permet d'apprendre le français progressivement et avec l'aide de camarades qui sont dans la même situation. J'ai par ailleurs pu constater leur soif d'apprendre, d'aller plus loin. Ils ont évoqué le souhait d'être intégrés dans une classe régulière et semblent, pour trois d'entre eux, pressés de découvrir ce nouveau contexte. J'ai été témoin de leur courage et de leur forte volonté d'intégration. Ce furent des moments prenants et parfois émouvants de partager les joies et les difficultés qu'ils ont rencontrées en arrivant en Suisse.

La présence des traducteurs m'a permis de mieux cerner certains enjeux, car nous avons pu discuter au terme de l'entretien. Le fait d'avoir le point de vue d'adultes ayant vécus eux-mêmes l'expérience de la migration était enrichissante.

4.3 Synthèse du choix méthodologique

En choisissant trois axes de recherche, à savoir l'observation participante (et la prise de note dans le journal de bord), les entretiens avec les enseignants et les interviews avec les élèves de la classe d'accueil, j'ai pu cumuler les données et découvrir de nombreux aspects complémentaires grâce à la mise en regard de ces trois axes méthodologiques. Par ailleurs, les interviews des élèves ont révélé, grâce aux explications complémentaires des traducteurs, certains éléments qui n'ont pas été évoqués par les enseignants, notamment les enjeux liés au rôle des enfants dans leur famille et plus globalement dans la société, à l'impact du regroupement familial et à la nécessité d'une reconfiguration familiale. La perception des élèves sur la structure qui les accueille a également été un

apport particulièrement intéressant. Ils ont unanimement soulevé la nécessité de pouvoir bénéficier de cet espace-temps de transition à leur arrivée en Suisse, mais ils ont également évoqué l'envie d'être intégrés le plus rapidement possible dans une classe ordinaire, alors même que les enseignants ont indiqué que les quatre élèves interviewés n'étaient pas encore, de leur point de vue, prêts à quitter la classe d'accueil.

Grâce à ce choix méthodologique, et notamment à l'observation participante d'une semaine à la Chaux-de-Fonds et sur une matinée à Neuchâtel, j'ai pu découvrir directement la réalité du terrain et les importantes différences entre deux structures pourtant a priori similaires. En élaborant mon cadre méthodologique, au début de ma recherche, j'avais l'intention d'interviewer uniquement les enseignants responsables de la classe d'accueil de la Chaux-de-Fonds où je me suis rendue en stage. Puis, au fil du travail, j'ai décidé de m'intéresser à l'autre classe d'accueil du cycle 2 du canton afin de voir les ressemblances et les différences. Grâce à ces deux observations de terrain, et aux entretiens réalisés ensuite avec les responsables de ces structures, j'ai rapidement découvert d'importantes disparités. Ces choix se sont avérés pertinents pour cerner les enjeux de cette structure spécifique, et ont surtout mis en évidence le manque de cadre commun.

5 Conclusion

Cette étude m'a permis de prendre connaissance des nombreux aspects liés à l'accueil d'élèves primo-arrivants dans le canton de Neuchâtel. La partie historique a mis en lumière l'évolution des lois suisses sur l'accueil des migrants depuis les années 70. Cela m'a permis de mieux comprendre la provenance des élèves et les différentes trajectoires migratoires en fonction des crises géopolitiques et économiques, mais également de prendre en compte le système légal d'accueil des migrants, qui s'est considérablement durci depuis les années 90.

Le processus d'acculturation, défini par Goï (2005), m'a également permis de comprendre les enjeux identitaires engendrés par la migration. Les classes d'accueil offrent aux élèves nouvellement arrivés une transition qui prend en compte leurs besoins et leur permet une appropriation des normes scolaires. Les entretiens menés auprès des élèves ont soulevé la nécessité de pouvoir bénéficier d'une structure particulière dès leur arrivée en Suisse. Partager des expériences avec d'autres camarades présentant les mêmes difficultés langagières semble leur être nécessaire. Comme le soulignent Boulot & Boyzon-Fradet (1991), les élèves trop rapidement intégrés en classe régulière courent le risque de *submersion*. Selon les auteurs, les très nombreux aspects à appréhender lors de l'arrivée d'un élève allophone peuvent s'avérer difficile à gérer et amener à un profond mal-être chez l'enfant.

Cette recherche a également mis en lumière de grandes disparités régionales et d'engagement des directions d'école en faveur des classes d'accueil. J'ai été particulièrement surprise d'observer de si grandes différences en termes de nombres de périodes de co-enseignement et de la présence quotidienne d'un civiliste dans une des deux structures. De plus, les exigences au niveau du profil professionnel des enseignants ne sont pas les mêmes : à Neuchâtel, la direction a spécifié vouloir un enseignant spécialisé pour prendre en charge les élèves de la classe d'accueil, ce qui n'est pas le cas à la Chaux-de-Fonds. Par ailleurs, j'ai constaté que le fait que ces classes ne possèdent pas de statut d'enseignement spécialisé engendre des effectifs élevés pour mener à bien leur mission.

A travers ces différentes observations, j'ai constaté qu'il ne semble pas y avoir de cadre supra-régional qui régisse ces structures, et les moyens mis en œuvre dépendent principalement des directions d'école. Ces aspects ont éveillé en moi l'envie « d'aller voir plus haut », de questionner le Service de l'enseignement obligatoire (SEO) à propos des lois qui régissent les classes d'accueil, ainsi que de comprendre la raison du manque de coordination entre les différentes structures du canton de Neuchâtel.

Par ailleurs, un des deux enseignants de la Chaux-de-Fonds a évoqué, au cours de l'entretien, la suppression de la classe d'accueil dans les deux prochaines années, au même titre que les classes d'enseignement spécialisé. A Neuchâtel, l'enseignante m'a informé que sa direction maintiendrait la classe d'accueil. Là également, des différences persistent. Si les classes d'accueil sont amenées à disparaître, comment les élèves primo-arrivants seront-ils pris en charge et accompagnés dans les classes régulières ?

Cette volonté de supprimer les structures spécialisées, en plus des raisons financières évidentes, fait écho au principe d'inclusion scolaire qui favorise « *le placement de tous les élèves dans une classe ordinaire correspondant à son âge et qui se situe dans l'école de son quartier* » (Rousseau et Bélanger, 2004). L'inclusion scolaire tend à vouloir intégrer tous les élèves dans les classes régulières, afin d'éviter un processus d'exclusion. Néanmoins, pour arriver à cet objectif, il est nécessaire de questionner l'environnement : type d'enseignement, évaluation, structure, accompagnement en classe, moyens financiers octroyés, etc.

Si les classes d'accueil sont amenées à disparaître au profit d'une intégration en formation régulière, il sera indispensable de proposer aux élèves primo-arrivants un accompagnement adapté à leurs besoins, notamment langagiers. La présence d'un enseignant externe (spécialisé ou formé à l'accueil d'élèves allophones), qui accompagnerait l'élève en classe, pourrait être intéressant, ceci au même titre que pour les élèves à besoins éducatifs particuliers qui bénéficient d'un soutien pédagogique spécialisé.

Lors de l'entretien mené avec l'enseignante de la Chaux-de-Fonds, celle-ci m'a indiqué un élément particulièrement intéressant ; selon elle, le seul handicap des élèves de classe d'accueil est celui de la langue. De son point de vue, il n'est pas nécessaire de proposer une structure d'enseignement spécialisé, mais d'offrir à ces élèves un espace qui leur permettent d'acquérir, à leur rythme, des compétences langagières. En ayant travaillé sur les différents paramètres liés à la migration, je pense qu'il est nécessaire, en complément, d'accompagner ces élèves également sur le plan social et culturel. Il est indispensable de réfléchir aux meilleurs moyens à mettre en place pour garantir une insertion adéquate de ces enfants dans la société d'accueil. Ces élèves sont les adultes de demain, ils ont leur place dans notre société.

La rédaction de cette recherche m'a permis de m'informer sur les nombreux paramètres qui entrent en ligne de compte dans l'accueil d'élèves primo-arrivants. Ayant entrepris cette formation dans le but d'enseigner, à terme, dans ce type de structure, cela a remis en question un grand nombre de mes certitudes. En effet, le manque de cadre, les difficultés liées à l'effectif inadéquat pour un groupe-classe autant hétérogène, le manque de moyens didactiques, m'ont quelque peu découragée. Néanmoins, la richesse des échanges, la découverte d'autres cultures, le contact privilégié avec les parents, la volonté et la motivation des élèves ont conforté mon intérêt pour ces structures. J'ai, lors de la rédaction de mon travail, eu le sentiment qu'il s'agissait d'un *chantier* qu'il s'agit de continuer à bâtir. En parallèle, il y a la volonté d'inclure les élèves afin de lutter contre le processus ségrégatif engendré par l'existence de classes spécialisées. Cela me questionne quant à l'avenir des classes d'accueil et à l'accompagnement à proposer aux élèves primo-arrivants.

Grâce à ce travail, j'ai eu la chance de vivre des moments riches en émotion, notamment lors des interviews avec les élèves. J'ai été très touchée par leur volonté d'apprendre et de s'intégrer dans le système scolaire de leur pays d'accueil. Ces élèves ont une grande maturité et ont dû faire face à de nombreux obstacles. J'ai eu la possibilité de discuter de leur vécu dès leur arrivée en Suisse, de voir les progrès réalisés et leur fierté à, maintenant, pouvoir dire qu'ils se sentent prêts à aller *dans l'autre*

classe. J'ai découvert des enfants animés par une forte détermination et qui se donnent les moyens de réaliser leurs objectifs. Leur attitude a forcé mon admiration. Cette forte volonté d'intégration a été soulevée par différents auteurs, notamment à travers les propos de Rousselle, directeur général du Fonds d'Action et de Soutien à l'Intégration et à la Lutte contre les Discriminations (FASILD), « les élèves primo-arrivants ont un très grand respect pour l'école et leurs enseignants. Ils sont animés d'un puissant désir de réussir et d'apprendre » (dans Zoïa & Schiff, 2004, p.3).

M'entretenir avec les enseignants a également été un apport important. Ces entretiens ont permis de mieux cerner les enjeux liés à l'accueil d'élèves primo-arrivants, les obstacles, mais également les ressources à leur disposition. C'est en interviewant l'enseignante de Neuchâtel que j'ai découvert les grandes disparités au sein d'un même canton. Cet échange a également mis en évidence les moyens que la direction de la ville de Neuchâtel a décidé d'octroyer à la classe afin de permettre aux enseignantes d'accueillir les élèves dans de meilleures conditions et de mettre sur pied un enseignement adapté à ce contexte spécifique. En effet, grâce aux nombreuses périodes de co-enseignement, les enseignantes peuvent désormais partager la classe en groupes de niveaux différents et adapter leur enseignement, ce qui est évidemment beaucoup plus difficilement réalisable lorsque l'enseignant est seul face à une classe. En ayant pu échanger avec les enseignants, il est clairement ressorti que l'engagement de la direction joue un rôle déterminant au niveau des conditions d'enseignement (formation requise, périodes de soutien, etc.). Mais ça n'est pas que par « bonne volonté » que l'on parviendra à mettre sur pied une structure efficiente. Il est nécessaire de fixer un cadre commun, afin de proposer à cette population d'élèves, les mêmes chances de réussite, quel que soit leur lieu de domicile.

Mon troisième axe de recherche, celui de me rendre dans la structure, m'a permis de voir dans la réalité le fonctionnement de deux classes d'accueil. Le côté très ritualisé, le calme qui y règne, la bienveillance des enseignants ont été particulièrement intéressants à observer. Le rythme lent, plébiscité par les enseignants, semble nécessaire pour ces élèves, le respect du rythme de chacun est un élément indispensable.

Pour conclure, ce travail devrait permettre une réflexion sur l'intégration de tous les enfants en classe ordinaire, notamment les élèves primo-arrivants allophones. En effet, comme le plébiscite le principe d'inclusion scolaire, l'école de demain doit réfléchir à mettre sur pied un système scolaire qui donne les mêmes chances à tous les enfants. Or, comme vu tout au long de ce travail, la nécessité d'offrir un accompagnement spécifique aux élèves primo-arrivant semble évidente. Par conséquent, quelle politique d'avenir pour l'inclusion des élèves primo-arrivants ?

6 Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. (2011). *L'éducation interculturelle*. Presses universitaires de France.
- Adami, H. (2009). *La formation linguistique des migrants : Intégration, littératie, alphabétisation*. CLE internat.
- Albarello, L. (2007). *Apprendre à chercher : L'acteur social et la recherche scientifique*. De Boeck.
- Arborio, A.-M., Fournier, P., & Singly, F. (1999). *L'observation directe*. Nathan.
- Auger, N. (2011). *Elèves nouvellement arrivés en France : Réalités et perspectives pratiques en classe*. Editions des Archives contemporaines.
- Rousseau N., & Bélanger S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Presses de l'Université du Québec.
- Blanchet, A. (2010). *Les techniques d'enquête en sciences sociales : Observer, interviewer, questionner*. Editions Dunod.
- Boukli-Hacène, N. (2014). *L'échec scolaire des enfants de migrants : Pour une éducation interculturelle*. L'Harmattan.
- Boulot S., & Boyzon-Fradet D. (1991). *Élèves étrangers : obligation scolaire et classes d'accueil, Hommes et migrations*, n°1146.
- Charpentier, M. (1995). *Mieux connaître pour mieux scolariser*. ONISEP.
- Ciola, A. (1995). Comment être bien assis entre deux chaises. Ou la condition du migrant. *InterDIALOGOS*. 95-2, 19-22.
- Cortier, C. (2008). Dispositifs et classes pour les nouveaux arrivants allophones. *Diversité*, 153, 15-23.
- Curonici, C., Joliat, F. & McCulloch, P. (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école : Un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants* (pp. 223-249). De Boeck Supérieur.
- Danic, I., Delalande, J., & Rayou, P. (2014). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Presses Universitaires de Rennes.
- Denoël, C. & Costa-Gonçalves, M. (2006). Accueil et intégration des primo-arrivants : l'expérience du SAMPA, (Molenbeek-Saint-Jean, Belgique). *L'Autre*, 2(2), 301-309.
- Dumez, H. (2016). *Méthodologie de la recherche qualitative : Les questions clés de la démarche compréhensive*. Vuibert Editions.
- Durussel, C., Corbaz, E., Raimondi, E. & Schaller, M. (2012). *Pages d'accueil : vingt ans de classes d'accueil post-obligatoires dans le Canton de Vaud*. Ed. Antipodes.
- Giroux, S., & Tremblay, G. (2002). *Méthodologie des sciences humaines : La recherche en action*. Éditions du Renouveau pédagogique.
- Gloaguen-Vernet, N. (2009). *Enseigner le français aux migrants*. Hachette.
- Goï, C. (2005). Des élèves venus d'ailleurs. *Les cahiers, ville école intégration*. CRDP de l'Académie d'Orléans-Tours. Daniel Gazeau
- Hicyilmaz, G., & Hay, N. (2001). *La cascade gelée*. L'école des loisirs.

- Hrizi, Y. (2014). Note d'information du SRED No 67 : *Les parcours de formation des adolescents migrants non francophones*. Service de la recherche en éducation Département de l'instruction publique, de la culture et du sport de Genève.
- Laszczuk, A. & Garreau, L. (2015), *Le journal de bord sibyllique : de l'importance des anticipations dans le processus de construction de sens du chercheur en immersion*. XXIVème conférence annuelle de l'Association Internationale de Management Stratégique.
- Mesmin, C. (2013). *Regards croisés sur les familles venues d'ailleurs : Prise en charge thérapeutique des enfants*. Fabert Editions.
- Rafoni, J.-C., & Deruguine, N. (2003). *Passerelles en quinze langues : Évaluation-lecture en langue d'origine : cycles II et III*. SCEREN-CNDP ; Inspection académique des Hauts-de-Seine.
- Rastoldo, F., Wassmer, P.-A., Evrard, A., & Kaiser, C. A. (2013). *Analyse des dispositifs d'accueil et d'intégration des élèves primo-arrivants allophones*. Service de la recherche en éducation. République et canton de Genève.
- Rosenberg, S. (2002). *Le parcours scolaire et de formation des élèves immigrés à « faibles » performances scolaires CONVEGNO 2002 : Rapport final*. (s. d.). 68.
- Schiff, C. (2012). En marge du métier, dispositifs d'intégration et pratiques enseignantes face aux élèves primo-migrants en collège. Dans : Chantal Crenn éd., *Du point de vue de l'ethnicité : Pratiques françaises* (pp. 111-124). Armand Colin.
- Surian, M. (2018). *Didactique du français et accueil des élèves migrants : objets d'enseignement, obstacles et régulation des apprentissages*. Peter Lang.
- Young, A. & Mary, L. (2016). Autoriser l'emploi des langues des enfants pour faciliter l'entrée dans la langue de scolarisation. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 73, 75-94.
- Zoïa, G., & Schiff, C. (2004). *L'accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France*. Documentation française.

Annexe I

Guide d'entretien destiné aux rencontres avec les enseignants de la classe d'accueil

Rubriques / thèmes abordés :

1. Introduction

Au niveau du cadre, je vous propose un entretien composé de différentes parties. Je vous propose une durée entre 45 minutes et une heure. Les réponses seront anonymisées.

Pour commencer l'entretien, avant d'entrer dans la thématique, est-ce que vous auriez un élément particulier à partager avec moi à propos de votre classe ? Une anecdote ?

2. Enseignants

- Depuis combien d'années enseignez-vous en classe d'accueil ?
- Quel est votre parcours professionnel ?
- Avez-vous reçu une formation particulière pour enseigner dans ce contexte ?
- Quel est votre cahier des charges ? En quoi est-il différent des enseignants réguliers ?
- Comment se passe la collaboration avec les familles de vos élèves ? Que mettez-vous en place ?
- Comment mettez-vous en place une relation avec vos élèves, en prenant en compte la barrière linguistique ? Comment parvenez-vous à communiquer avec eux ?
- A votre avis, quelles sont les compétences particulières requises pour enseigner en classe d'accueil ?

3. Description de la structure

- Quel est le statut de la classe d'accueil ? (Enseignement spécialisé, enseignement régulier)
- D'où viennent les élèves de votre classe ? Quelles sont les origines représentées ?
- Est-ce qu'il y a une évolution en ce qui concerne la provenance des élèves ces dernières années ?
- Parlez-moi de l'effectif de la classe d'accueil ?
- Ce dernier a-t-il évolué depuis que vous y enseignez ?
- Quels sont les moyens financiers dont vous bénéficiez pour mettre sur pied des projets, acheter du matériel didactique, etc. ?

4. Evaluation

- Comment faites-vous pour proposer des contenus didactiques adaptés à chaque élève ?
- Comment évaluez-vous le niveau scolaire ? Existe-t-il des évaluations standardisées que vous utilisez ?
- Prenez-vous en compte la trajectoire migratoire de vos élèves ? Si oui, comment ?

5. Organisation et objectifs de la classe

- Quelle est la durée moyenne passée en classe d'accueil ?
- Quels sont les objectifs prioritaires de la classe ?
- Enseignez-vous toutes les branches ? Comment répartissez-vous ces dernières ?

- Quelle importance accordez-vous à l'intégration sociale et culturelle ?
- Quels sont les pré-requis nécessaires à l'élève pour intégrer une classe régulière ? Comment les évaluez-vous ?
- Selon vous, à quoi est due la réussite d'un élève en classe d'accueil ? Quels sont les facilitateurs et les freins ?

6. Climat de travail

- Comment favorisez-vous un climat de classe positif vu les modifications constantes des effectifs ?
- Comment accueillez-vous un nouvel élève ? Qu'est-ce qui est important pour vous ?
- Comment accompagnez-vous les départs des élèves ?
- Comment évaluez-vous l'autonomie de vos élèves ?
- Que mettez-vous en place pour l'augmenter ?

Annexe II

Guide d'entretien semi-directif à l'intention des quatre élèves interviewés.

Durée de l'entretien d'environ 30 minutes. Il est important de souligner qu'il ne s'agit pas d'une évaluation, qu'il n'y a pas de réponses fausses. Les réponses seront anonymisées, leur prénom ne figurera pas dans mon travail.

Introduction :

Comme activité « brise-glace », l'élève va choisir/montrer un objet de sa classe (il s'agit d'un élément qu'il considère comme particulièrement intéressant ou qui lui plaît).

- Pourquoi as-tu choisi cela ? Pourquoi tu as décidé de me le montrer ?
- Quel âge as-tu ?
- Quand es-tu arrivé en Suisse ?
- De quel pays viens-tu ?
- Quelle est ta langue maternelle ?
- Allais-tu à l'école dans ton pays d'origine ou au cours de ton voyage ?
- Comment s'est passé ton premier jour à l'école en Suisse ?
- Qu'est-ce qui a été facile pour toi ?
- Qu'est-ce qui a été difficile ?
- Est-ce que tu aimes aller à l'école ?
- Quelles sont les branches que tu étudies ici ?
- Quelles sont celles que tu préfères ? Pourquoi ?
- Est-ce que tu trouves le français difficile ? Pourquoi ?
- Est-ce important pour toi d'être dans une classe d'accueil ? Pourquoi ?
- Qu'est-ce que tu aimes ici (dans la classe, en Suisse) ?
- Comment cela se passe avec tes camarades ?
- Comment arrives-tu à communiquer avec eux, alors que vous ne parlez pas la même langue ?
- Quel est le plus important pour toi à l'école ?
- Qu'est-ce qui pourrait être amélioré dans la classe ?
- Qu'est-ce qu'il te faut pour être prêt à intégrer une classe régulière ?

Annexe III

Demande d'autorisation destinée aux parents des élèves

Chers parents,

Je suis enseignante à Neuchâtel et j'ai passé quelques jours dans la classe de votre enfant la semaine passée. Je fais un travail pour ma formation en enseignement spécialisé à la HEP-BEJUNE, portant sur l'accueil des élèves provenant d'autres pays. Je souhaiterais interviewer quelques enfants de la classe d'accueil des Marronniers. Je ferai appel à un traducteur pour faciliter les échanges et les entretiens seront enregistrés (ils seront anonymisés).

Avec mes meilleures salutations

Florence Kolly

✂ -----

Acceptez-vous que votre enfant soit interviewé dans le cadre de ma recherche ?

OUI

NON

Signature des parents : _____

Annexe IV

Evaluations diagnostiques en langue d'origines

NOM :

Évaluation en langue d'origine (Cycle II) : FRANÇAIS

I - Lis cette histoire

UNE LUNE MALICIEUSE

Devant leur maison, un garçon et une fille jouent au ballon.
À qui est le tour de lancer le ballon ?
– À moi !
– Non, à moi !
Une dispute éclate ; alors le ballon rouge et bleu s'échappe...
Il monte, monte dans le ciel au dessus des arbres, atteint la lune, la cogne et la décroche !
La lune tombe sur le sol et se met à rebondir avec le ballon !
Quelle joie ! Maintenant il y a deux ballons : un pour le garçon et un pour la fille.

Procédure :



II - Relie le mot à la bonne image

maison ballon garçon lune

arbre fille

5 / 5



III - Pour chaque question entoure la bonne réponse

Que font les enfants ?

Ils chantent.

Ils jouent.

Ils travaillent.

① Où jouent-ils ?

Dans leur maison.

Dans la cour de l'école.

Devant leur maison.



$$3 / 3 + 3 / 3 = 6 / 6$$

② De quelles couleurs est le ballon ?

Rouge.

Rouge et bleu.

Rouge et blanc.

③ Pourquoi y a-t-il deux ballons à la fin de l'histoire ?

Parce que les enfants ont trouvé chez eux un deuxième ballon.

Parce que le soleil est tombé du ciel.

Parce que la lune est tombée du ciel.

④ Comment se termine l'histoire ?

Les enfants sont réconciliés.

Les enfants continuent à se disputer.

Les enfants ne jouent plus au ballon.

⑤ D'après toi, cette histoire peut-elle réellement arriver ?

Oui.

Non.

Je ne sais pas.

$$3 / 3 + 3 / 3 + 3 / 3 = 9 / 9$$

I - اقرأ هذه القصة

القمر الذكي

كان ولد وبنت يلعبان بالكرة أمام بيتهما.
 الدور لمن الآن لرمي الكرة ؟
 - أنا !
 - لا، بل دوري أنا !
 فانفجر نزاع بينهما ؛ وإذا بالكرة ذات اللونين الأحمر والأزرق تتفكك وتبتعد منهما...
 وبدأت تصعد وتصعد في السماء، تتجاوز الأشجار، إلى أن وصلت إلى القمر، فاصطدمت به واقتلعته من مكانه
 سقط القمر على الأرض وبدأ يثب مع الكرة !
 يا لها من فرحة ! أصبح هناك الآن كرتان : واحدة للولد والأخرى للبنت.

Procédure:

II - اربط الكلمة بالصورة المناسبة



| | | |
|------|-----|-----|
| بيت | كرة | ولد |
| شجرة | بنت | قمر |



..... /5



III - ارسم دائرة حول الجواب المناسب عن كل سؤال

ماذا يفعل الأطفال ؟

يغنيان .

يلعبان

يشغلان .

① أين كانا يلعبان ؟

في بيتهما .

في ساحة المدرسة .

أمام بيتهما .

② ما هي ألوان الكرة ؟

الأحمر .

الأحمر والأزرق .

الأحمر والأبيض .

③ لماذا أصبحت هناك كرتان في نهاية القصة ؟

لأن الطفلين وجدا عندهما كرة أخرى .

لأن الشمس سقطت من السماء .

لأن القمر سقط من السماء .

④ كيف انتهت القصة ؟

تصالح الولد والبنت .

استمرا في الخصام .

توقف الطفلين عن اللعب بالكرة .

⑤ في نظرك، هل يمكن فعلا أن تحدث مثل هذه

نعم .

لا .

لا أعرف .

$$\dots / 3 + \dots / 3 = \dots / 6$$

$$\dots / 3 + \dots / 3 + \dots / 3 = \dots / 9$$

I - Прочитай этот рассказ

ШУСТРАЯ ЛУНА

Перед домом, мальчик и девочка играют в мяч.
 Чья очередь кинуть мяч?
 - Моя!
 Нет, моя!
 Возникает спор ; тогда красно-синий мяч вырывается из рук...
 Он поднимается всё выше и выше на небо, летит над деревьями до самой луны, сталкивается с ней и сбивает её!
 Луна падает на землю и начинает скакать вместе с мячом!
 Какая радость ! Теперь два мяча : один для мальчика, другой для девочки.

Procédure:



II - Соедини слово с рисунком



дом мяч мальчик
 дерево девочка луна



..... /5



III - Ответь на каждый вопрос обведя как на примере

Что делают дети ?

Они поют.

Они играют.

Они учатся.



① Где они играют ?

В доме.

Во дворе школы.

Перед домом.

② Какого цвета мяч ?

Красный.

Красно-синий.

Красно-белый.

..... /3 + /3 = /6

③ Почему два мяча в конце рассказа ?

Потому что дети нашли дома второй мяч.

Потому что солнце упало с неба.

Потому что луна упала с неба.

④ Как кончается рассказ ?

Дети помирились.

Дети дальше ссорятся.

Дети кончили игру в мяч.

⑤ По твоему, такой рассказ правдоподобный ?

Да.

Нет.

Не знаю.

..... /3 + /3 + /3 = /9

I - இக்கதையைப் படிக்கவும்

ஒரு குறும்புக்கார நிலவு

ஒரு சிறுவனும், சிறுமியும் தங்கள் வீட்டின் முன் பந்து விளையாடிக் கொண்டிருக்கின்றனர். பந்தை எறிய வேண்டியது யாருடைய முறை?

- எனது!

- இல்லை, எனது!

வாக்குவாதம் ஒன்று ஏற்பட்டு, பின் சிவப்பும், நீலமுமான பந்து பறந்து போகத் துவங்குகிறது...

அது மேலே மற்றும் உயரத்தில் மரங்களுக்கு மேல், நிலவு வரை பறந்து செல்கிறது. பின் அது நிலவைத் தாக்கி, அதைக் கீழே தள்ளி விடுகிறது!

நிலவு பூமியில் விழுந்து, பந்துடன் சேர்ந்து, குதித்தோடுகிறது!

நல்லது! இப்பொழுது இரண்டு பந்துகள் உள்ளன. சிறுவனுக்கு ஒன்றும், சிறுமிக்கு ஒன்றுமாய்.

Procédure:



II - சரியான படத்துடன் வார்த்தையை தொடர்பு படுத்தவும்



| | | |
|------|--------|---------|
| வீடு | பந்து | சிறுவன் |
| மரம் | சிறுமி | நிலவு |



..... /5



III - ஒவ்வொரு கேள்விக்கும் சரியான விடையை வட்டமிட்டுக் காட்டவும்

குழந்தைகள் என்ன செய்து கொண்டிருக்கிறார்கள்?

அவர்கள் பாடுகிறார்கள்

அவர்கள் விளையாடுகிறார்கள்

அவர்கள் வேலை செய்கிறார்கள்



① அவர்கள் எங்கு விளையாடுகிறார்கள்?

அவர்கள் வீட்டில்

பள்ளிக்கூட விளையாட்டு மைதானத்தில்

அவர்கள் வீட்டின் முன்புறத்தில்

..... /3 + /3 = /6

② பந்தின் நிறமென்ன?

சிவப்பு

சிவப்பு மற்றும் நீலம்

சிவப்பு மற்றும் வெள்ளை

③ கதையின் முடிவில் இரண்டு பத்துகள் ஏன் உள்ளன?

ஏனெனில் இரண்டாவது பந்து ஒன்றை குழந்தைகள் வீட்டில் க

ஏனெனில் சூரியன் வானிலிருந்து விழுந்து விட்டது

ஏனெனில் நிலவு வானிலிருந்து விழுந்து விட்டது

④ கதை எவ்வாறு முடிகிறது?

குழந்தைகள் சமாதானமாகி விட்டனர்

குழந்தைகள் தொடர்ந்து வாக்குவாதம் செய்கின்றனர்

குழந்தைகள் பந்து வைத்துக் கொண்டு தொடர்ந்து விளையாட

⑤ இந்தக் கதை உண்மையிலேயே நடக்குமென நீங்கள் நினைக்க

ஆமாம்

இல்லை

எனக்குத் தெரியாது.

..... /3 + /3 + /3 = /9