



Haute école pédagogique du Valais  
Pädagogische Hochschule Wallis

## Mémoire de fin d'études

# *Travail prescrit et travail réel des enseignants de soutien permanent du Valais central*

**Auteur** : Angela Cernicchiaro

**Directrice de mémoire** : Nicole Jacquemet



## Remerciements

Je tiens à exprimer tout particulièrement mes remerciements :

- A Mme Nicole Jacquemet, ma directrice de mémoire, pour sa disponibilité et ses conseils avisés,
- Aux enseignants de soutien pour leur aimable participation et leur collaboration,
- A mes lecteurs et correcteurs pour leur patience,
- A toutes les personnes ressources consultées qui m'ont apporté des renseignements et des compléments enrichissants pour mon travail.



St-Maurice, le 19 août 2005

# SOMMAIRE

Introduction .....	1
1ère partie : Cadre de la recherche .....	2
1. Problématique .....	2
2. Cadre conceptuel.....	6
2.1. Quelques définitions .....	7
2.1.1 Migrant, réfugié et élève allophone.....	7
2.1.2 Intégration .....	8
2.1.3 Education interculturelle .....	9
2.1.4 Soutien pédagogique .....	10
2.1.5 Immersion linguistique.....	10
2.1.6 Travail prescrit et travail réel .....	10
3. Analyse des directives du 26 avril 2001 et des lignes directrices / guide d'évaluation approuvés par le DECS le 6.11.2003.....	12
3.1 Réflexions à la base de l'adoption des directives .....	12
3.2 Champ d'application .....	12
3.3 Bases légales .....	13
3.4 Objectifs du soutien pédagogique .....	13
3.5 Rôle(s) des intervenants .....	14
3.5.1 Personnel enseignant.....	14
3.5.1.1 Enseignant titulaire .....	14
3.5.1.2 Enseignant de soutien .....	14
3.5.2 Inspecteur scolaire .....	15
3.5.3 Autorités administratives .....	15
3.5.3.1 Le département (DECS) .....	15
3.5.3.2 Office de l'enseignement spécialisé (OES) / Conseiller(s) pédagogique(s) .....	16
3.5.3.3 Service de l'enseignement.....	16
3.6 Mesures élaborées .....	16
4. Questions de recherche et questions spécifiques .....	17
4.1 Question de recherche.....	17
4.2 Questions spécifiques .....	17



---

2 <sup>ème</sup> partie : Méthode de recherche.....	17
1. Choix de la méthode.....	17
2. Echantillon .....	19
3. Méthode d'analyse des données .....	20
3 <sup>ème</sup> partie : Enquete.....	20
1. Analyse et interprétation des résultats .....	21
1.1 L'enseignant de soutien : .....	21
1.1.1 Formation professionnelle .....	21
1.1.2 Contexte de travail et fonction .....	22
1.1.3 Points de vue concernant le soutien pédagogique .....	23
1.2 Processus de la démarche de soutien pédagogique .....	25
1.2.1 Seul ou en duo pédagogique .....	25
1.2.3 Valorisation des compétences.....	27
1.3 Collaboration avec les divers intervenants .....	28
1.3.1 Avec l'enseignant titulaire.....	28
1.3.2 Avec l'inspecteur scolaire.....	30
1.3.3 Avec les parents.....	30
2. Retour sur les questions spécifiques en lien avec la question de recherche .....	32
3. Analyse critique .....	38
Conclusion .....	41
<i>Références bibliographiques .....</i>	<i>44</i>
<i>Liste des annexes .....</i>	<i>46</i>

## **Résumé**

L'immigration, phénomène international, touche la Suisse depuis la fin du 19<sup>ème</sup> siècle. D'abord par l'arrivée d'étrangers provenant de pays voisins tels que l'Italie, le Portugal, l'Espagne, etc., puis dès les années 60 par l'arrivée d'étrangers en provenance de pays plus éloignés comme la Yougoslavie, la Turquie, etc.

Concernés par cette vague d'immigration la Suisse et son système scolaire s'ouvrent vers une nouvelle perspective d'intégration afin d'accueillir ces migrants. En effet, la présence d'enfants allophones dans les écoles nécessite des adaptations de la part du système scolaire. Dès lors, l'école prône une intégration qui soit à la fois scolaire et sociale pour les enfants de migrants et ce afin de répondre à l'un de ses nouveaux objectifs à savoir, celui d'offrir les mêmes chances de réussite à l'ensemble des enfants vivant dans le pays, en tant qu'élèves et futurs citoyens et ce quelle que soit leurs provenance ou nationalité.

Pour ce faire, le canton du Valais a mis en place des structures spécialisées et adaptées à ces élèves sous forme de soutien pédagogique. Dans cette perspective, nous nous sommes attaché particulièrement à examiner de quelle manière les enseignants de soutien permanent du Valais central mettent en pratique les directives du 26 avril 2001 relatives à l'intégration et à la scolarisation des élèves de langue étrangère dans le cadre de l'école publique ainsi que les lignes directrices / guide d'évaluation du soutien pédagogique du 6 novembre 2003. Ce travail se fixe donc comme objectif de faire une comparaison entre le travail prescrit (les directives et les lignes directrices / guide d'évaluation) et le travail réel (la pratique des enseignants de soutien). Pour ce faire, nous avons choisi comme méthode de recherche l'entretien. Pour concrétiser sur le terrain la méthode de recherche sélectionnée, nous avons retenu un échantillon de quatre enseignants de soutien permanent du Valais central interrogés à l'aide d'un guide d'entretien préalablement élaboré par nos soins. Nous avons ensuite procédé au dépouillement et à l'analyse des résultats obtenus. Il en ressort que chacun des enseignants de soutien a mis en place au sein de sa classe des activités s'inscrivant globalement dans le cadre des directives.

Nous constatons à l'issue de l'analyse des résultats que chaque enseignant de soutien a développé ses propres activités et qu'il n'y a donc pas de *leitmotiv* commun, mais plutôt diverses manières d'aboutir au même résultat. Cependant il demeure des points des directives qui n'ont pas trouvé écho, partiellement ou totalement, dans la pratique des enseignants de soutien permanent interviewés. Ainsi, les enseignants de soutien permanent interrogés ne mettent pas en pratique l'opportunité qui leur est offerte de travailler en duo pédagogique même en cas de circonstances le permettant. Concernant la collaboration avec les divers intervenants que sont l'enseignant titulaire, l'inspecteur scolaire et les parents des élèves allophones, les enseignants de soutien permanent ont des pratiques en partie diversifiées. Ces différentes collaborations demeurent pour le surplus à un stade perfectible notamment dû à la réticence de certains intervenants (enseignants titulaires, parents). Dès lors, sous l'aspect coopératif l'effectivité des faits est moins développée que ce que visent les directives. Pour parfaire ces aspects des pistes de réflexion sont proposées dans la conclusion de notre mémoire.

### **Mots-clés :**

allophone – intégration – éducation interculturelle – soutien pédagogique – immersion linguistique – travail prescrit – travail réel.

## **INTRODUCTION**

Durant notre formation à la Haute école pédagogique (HEP), nous avons constaté que la présence d'enfants allophones était un phénomène de plus en plus important dans les classes. Il s'agit là à l'évidence d'un élément dont chaque enseignant se doit de tenir compte dans la manière d'exercer son métier. N'ayant pas eu l'occasion auparavant de connaître la nature exacte de cet enseignement de soutien et sous quelle forme il est appliqué, nous ressentons un intérêt personnel à approfondir ce sujet notamment sous un angle d'élargissement de nos connaissances pédagogiques et de curiosité intellectuelle. De plus, lors de l'un de nos stages en degré enfantine, nous avons eu l'occasion de prendre en charge deux Roms, des jumeaux (un frère et une sœur), âgés de 6 ans. Dans ce contexte, nous avons donc eu l'opportunité en nous occupant d'eux de tenir quelque peu le rôle d'un enseignant de soutien et ce d'une manière surtout autodidacte, bien qu'il n'y ait en principe pas d'enseignement de soutien en degré enfantine. Ces motivations bien que pouvant paraître de prime abord hétéroclites n'en constituent pas moins le point d'intérêt et de départ concernant notre sujet de mémoire.

Le présent mémoire, lequel a comme sujet l'application concrète des mesures de soutien pédagogique destinées aux enfants allophones dans les classes primaires du Valais central, se donne comme principal objectif de comparer les directives du 26 avril 2001 relatives à l'intégration et à la scolarisation des élèves de langue étrangère dans le cadre de l'école publique (cf. annexe I) ainsi que les lignes directrices / guide d'évaluation du soutien pédagogique du 6 novembre 2003 (cf. annexe II) avec la réalité du terrain. Pour traiter notre sujet de mémoire, nous allons procéder à une analyse préalable des directives et des lignes directrices suivie d'entretiens menés auprès d'enseignants de soutien du Valais central. Ensuite, nous allons analyser les comptes rendus des interviews pour les mettre en lien avec les directives et les lignes directrices. Notre travail sera composé de trois parties, à savoir théorique (1<sup>ère</sup> partie), empirique (3<sup>ème</sup> partie) et intermédiaire (2<sup>ème</sup> partie), lesquelles seront chacune divisées en sections et sous-sections. Elles seront suivies d'une conclusion générale décrivant les apports formatifs de notre mémoire ainsi que ses prolongements et perspectives.

a) La première partie abordera et explicitera les notions théoriques utilisées tout au long du travail. L'accent y sera mis sur l'explicitation de la présence d'enfants allophones dans les classes au travers d'une vision historique des flux migratoires tant en Suisse qu'en Valais et des mesures pédagogiques prises pour y répondre. Dans ce contexte, les directives du 26 avril 2001 relatives à l'intégration et à la scolarisation des élèves de langue étrangère dans le cadre de l'école publique et les lignes directrices / guide d'évaluation du soutien pédagogique du 6 novembre 2003 seront étudiés d'une manière systématique.

b) La deuxième partie constitue la charnière entre la partie théorique et pratique. Elle décrira la méthode de recherche choisie, sa validité pour le présent mémoire et ce qui en est attendu.

c) La troisième partie dite pratique sera constituée de l'enquête. Elle comprendra l'analyse et l'interprétation des résultats des entretiens effectués auprès d'enseignants de soutien ainsi que l'analyse critique de notre travail et ses prolongements possibles.

Dans cette dynamique, nous visons comme objectifs de comparer l'adéquation entre le *travail prescrit* et le *travail réel* dans le domaine du soutien pédagogique, d'approfondir un domaine amené à prendre de plus en plus de place dans le futur des enseignants et de nous donner des bases tout en nous permettant de mieux définir les contours de notre éventuelle orientation professionnelle future. Dès lors, nous pensons avoir choisi un

thème partie prenante de l'école d'aujourd'hui, laquelle ébauche déjà les contours de celle de demain et qui sera amené à devoir être exploité et approfondi encore davantage.

## **1ÈRE PARTIE : CADRE DE LA RECHERCHE**

### **1. Problématique**

Le phénomène de la présence d'enfants allophones dans nos écoles a pris depuis trois décennies une ampleur méconnue jusque là. Il a été le précurseur d'un changement au sein de l'école se développant selon des priorités et des impératifs quelque peu différents. S'il est vrai que l'école avait par le passé un rôle essentiellement de transmission de connaissances elle ne saurait aujourd'hui se confiner dans de telles frontières pédagogiques trop restreintes. Motif pour lequel aujourd'hui l'école moderne a enrichi ses tâches de celle devenue également primordiale de la socialisation, laquelle passe de plus en plus souvent, vu les circonstances internationales actuelles, par l'intégration d'enfants étrangers en son sein, le tout dans une volonté de préserver l'égalité des chances de réussite scolaire de l'ensemble des élèves. Fort de ces constats le milieu politique a donné à l'école des orientations novatrices aptes à relever les défis qui se profilent. Ces orientations prennent corps au travers de décisions politiques, d'adoptions de lois au sens large et d'applications concrètes auprès des lobbies concernés.

Ce processus nous a paru très intéressant à analyser, d'autant plus que nous avons à ce jour un certain recul sur l'enseignement de soutien dont les prémices, dans leur ampleur actuelle, remontent pour notre canton aux années 80. Pour tenter de mieux comprendre ce vaste domaine nous nous proposons de décrire de façon raccourcie la raison de la présence d'enfants allophones dans nos classes, les décisions politiques mises en place et leurs implications pratiques. Plus spécifiquement nous allons mettre l'accent sur le parallélisme ou les divergences entre d'une part les directives liées au soutien pédagogique (travail prescrit) et leur application (travail réel) par les hommes et femmes de terrain, à savoir les enseignants de soutien.

Comme susindiqué l'arrivée dans nos écoles valaisannes d'enfants allophones est un phénomène ancien si l'on se réfère à sa seule durée, mais relativement récent quand on considère son ampleur et son importance, ainsi que le nombre et la diversité des pays d'origine des nouveaux arrivants. Depuis longtemps en effet, nous recevons dans nos classes de jeunes Italiens, Espagnols et Portugais. Les villes de ce canton et les localités industrielles y sont habituées. Une culture, des langues puisant aux mêmes sources, la latinité, une religion commune ont facilité dans une grande mesure l'intégration de cette population scolaire. Mais, voici qu'au cours de ces dernières années ont afflué d'autres migrants, venant de Turquie, du Koweït, de l'Afrique du Nord, des différentes régions de la Yougoslavie et d'ailleurs encore. Du coup, les problématiques liées à l'accueil se sont multipliées, compliquées, s'étendant à un plus grand nombre de communes valaisannes ainsi qu'à tous les ordres et degrés de la scolarité infantine, obligatoire et postobligatoire.

Pour comprendre et cerner le phénomène de la présence d'enfants allophones au sein de nos écoles, il est indispensable de faire un détour par une approche historique apte à contextualiser notre propos. En effet, un phénomène ne peut être compris que si l'on se penche sur ses sources, ses origines pour le saisir et non pas si l'on se positionne en simple observateur de ses causes. Dès lors, il est indispensable avant de traiter plus avant de l'intégration des enfants allophones dans nos classes d'avoir de solides références quant à la raison de leur présence, laquelle ne peut être perçue qu'au travers d'un rappel historique étayé à l'aide de données chiffrées provenant de la publication du

catalogue *La population étrangère en Suisse* édité par l'Office fédéral de la statistique (OFS) en 2004.

Pour ce faire, nous allons retracer l'évolution des mouvements migratoires au cours du 20<sup>ème</sup> siècle et au début du 21<sup>ème</sup> siècle en Suisse et en Valais. Cette démarche sera propice à mettre en relief l'évolution du phénomène d'enfants allophones au sein de nos écoles et permettra une meilleure compréhension de la situation actuelle et de ses conséquences tant au niveau politique qu'éducationnel.

Longtemps pays d'émigration, la Suisse n'est devenue une terre d'immigration qu'à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle. Peu avant la Première Guerre mondiale, en 1910, on dénombrait 14,7% d'étrangers en Suisse, la plupart originaires de pays voisins. La situation économique et sociale de l'entre-deux guerres qui entraîna une politique migratoire restrictive et le conflit mondial conduisirent à la diminution de la population étrangère à 5,2% en 1941. Dès la fin de la Seconde Guerre mondiale de nouveaux flux d'immigration se développèrent en raison d'une situation économique favorable et d'une demande croissante de main-d'œuvre. Contrairement à d'autres pays européens possédant des colonies ou des liens privilégiés avec des pays éloignés, la politique migratoire suisse a accordé des facilités aux étrangers provenant des régions traditionnelles de recrutement (Europe Occidentale) au détriment des pays plus éloignés (Amérique latine et du Sud, Asie, Europe centrale et orientale). L'immigration au cours des 20 ans ayant suivi la Seconde Guerre mondiale - concernant en majorité des Italiens et des Espagnols - reposait ainsi sur l'adaptation des flux migratoires aux cycles économiques et sur une rotation des travailleurs étrangers, dans le but d'éviter l'installation de longue durée.

Les années 60 marquèrent l'arrivée d'actifs provenant de bassins d'emploi autres que l'Italie et l'Espagne : on assista à la première vague migratoire en provenance de Yougoslavie et de Turquie. Entre 1965 et 1969, le nombre de yougoslaves au bénéfice d'un permis annuel ou d'établissement a quadruplé. Dans les années 70, les difficultés conjoncturelles liées à la crise pétrolière provoquèrent une diminution de l'immigration et le retour au pays d'origine d'un certain nombre d'immigrés, principalement italiens. Le système de rotation fut remplacé par une politique migratoire fondée sur les quotas d'actifs introduite en 1970. L'immigration devint alors de plus longue durée, voire définitive. La proportion de la population étrangère au bénéfice d'un permis annuel renouvelable chuta, passant de plus de 60% en 1970 à 25 % vers 1980. Dans le même temps, la population au bénéfice d'un permis d'établissement augmenta. La situation économique favorable relança l'immigration de la population étrangère dans les années 80 et jusqu'au début des années 90. Alors que la population de nationalité italienne diminuait durant les années 80 et que le flux en provenance de Turquie se stabilisa, on assista au rapide accroissement du nombre de portugais (en dix ans, ce nombre décupla), puis dès la fin des années 80 à la forte augmentation de la population d'origine yougoslave. Les années 90 quant à elles furent celles de la plus forte crise observée depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale. Cette crise provoqua un chômage structurel relativement élevé. En conséquence l'arrivée d'actifs étrangers se stabilisa. En 2003, 21,7% de la population était étrangère soit 1,6 million de personnes. Parmi celles-ci 1,48 million sont immigrés de la première génération. Les étrangers de la seconde génération (un des parents est né en Suisse) représentent 126.000 personnes et ceux de la troisième génération 14.000.

En ce qui concerne l'historique des flux migratoires en Valais, il est directement lié aux flux migratoires de la Suisse en général, tant en ce qui concerne ses causes que ses proportions, motif pour lequel nous y faisons un simple renvoi. Nous précisons simplement qu'au 31 décembre 2003 la population étrangère résidente permanente en



Valais était de 17,1%. A ce jour notre canton compte 60.000 ressortissants étrangers, dont environ 2600 personnes relevant de l'asile. Nous précisons que par population étrangère il faut entendre les immigrés de la première, deuxième et troisième génération.

Certains aspects de la libre circulation des personnes entrés en vigueur en juin 2002 et la libre circulation effective prévue 12 ans plus tard, après une libéralisation progressive, ainsi que l'élargissement de la communauté européenne en mai 2004 marqueront le 21<sup>ème</sup> siècle de profonds changements dans la politique migratoire de la Suisse. Leur influence sur la migration est encore difficile à prévoir.

De ce bref survol historique, il ressort que l'immigration en Suisse découle de deux causes principales que sont les migrations liées à la conjoncture économique et celles liées au contexte politique. Le développement qui précède a mis en évidence les facteurs contribuant à la présence d'étrangers en Suisse. C'est de cette présence que découle l'arrivée dans les classes d'enfants allophones.

Ces courants migratoires ont ainsi tout naturellement débouché sur une hétérogénéité des classes tant en Suisse qu'en Valais. Actuellement, selon les chiffres du dernier recensement fédéral de la population de 2000, la Suisse comprend 469.511 élèves en degrés primaires dont 106.051 de nationalité étrangère. Parmi les élèves étrangers on trouve 20.367 de langues maternelles slaves, 273 de langue maternelle grecque, 8158 de langue maternelle turque, 12061 de langue maternelle portugaise, 372 de langues maternelles autres, le solde ayant comme langue maternelle l'une des langues nationales. Quant au Valais, il compte 21.003 élèves en degrés primaires, aucune statistique n'ayant été publiée concernant leurs langues maternelles.

En 2001/02, une classe sur 9 de l'école obligatoire ne comptait aucun enfant de langue ou de nationalité étrangère. Une classe sur trois accueillait au moins un tiers d'enfants issus d'autres horizons culturels. Actuellement, les classes les plus hétérogènes sont dans les écoles qui dispensent un enseignement destiné aux élèves dont le niveau scolaire est faible.

Ainsi, la diversité culturelle dans les classes n'a cessé de se renforcer depuis 1980 : la part des classes de l'école obligatoire considérées comme très hétérogènes (plus de 30% d'élèves étrangers) est passée de 20% à 36%. Par exemple le Valais a vu sa proportion d'élèves étrangers augmenter de manière spectaculaire notamment au cours des années 80 et au début des années 90 (OFS, 1995). Ainsi la proportion d'élèves étrangers a triplé durant cette période. La part des classes très hétérogènes a progressé dans des proportions supérieures à la moyenne dans les écoles qui ne dispensent qu'une formation élémentaire ou qui offrent un programme d'enseignement spécial.

Face à cette situation, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a adressé aux cantons des recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère dont les dernières remontent au 24 octobre 1991. Ces recommandations se fondent sur le principe de l'intégration scolaire prôné par la CDIP et sont corroborées par les dispositions de la Constitution fédérale (art. 8, 11, 19 et 62, notamment) ainsi que par le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (art. 13) et la Convention relative aux droits de l'enfant de l'Organisation des Nations Unies l'ONU (art. 2 et 28). Reprenant le principe directeur des recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère publiées en 1991, la conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique réaffirma qu'il importait d'intégrer tous les enfants de langue étrangère vivant en Suisse dans les écoles publiques en évitant toute discrimination. Elle souligna que l'intégration doit intervenir

dans le respect du droit de l'enfant au maintien de la langue et de la culture de son pays d'origine. De plus, dans une déclaration publiée en 1991, la CDIP approuva l'intention du Conseil fédéral d'adhérer à la Convention des Nations Unies sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale (la ratification par la Suisse de ladite convention a eu lieu en 1994).

Suivant la ligne amorcée par la CDIP, la Société pédagogique romande (SPR) a mis à profit le congrès organisé à Sion en 1983 pour se pencher sur la problématique de la scolarisation des enfants de langue étrangère. Son approche était courte et ne plongeait que superficiellement dans la matière, bien que calquée sur les mêmes objectifs que ceux énoncés par la CDIP précédemment.

Se basant sur ces recommandations, tous les cantons suisses ont mis sur pied des appuis, des soutiens, des cours intensifs de français, d'allemand ou d'italien individuels ou en groupe, payés par l'Etat ou par l'Etat et les communes. Ils ont aussi ouvert des classes d'accueil, chacun créant ses propres structures inspirées largement des recommandations du 6 juin 1991 de la CDIP concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère.

Au niveau de notre canton, la première mesure prise fut la création de *classes d'intégration*, à savoir, des classes composées uniquement d'élèves étrangers. Cette solution permettait aux enfants récemment immigrés une adaptation progressive. En principe, les élèves y restaient un an puis étaient placés dans une classe d'autochtones correspondant à leur âge. Ces classes d'intégration qui fonctionnaient à Sion notamment (depuis l'année scolaire 1968/1969) et à Sierre ont été depuis fermées. A leurs fermetures, aucune structure de remplacement n'a été prévue. Les enfants étrangers ont été placés d'office dans les classes normales ou dans des classes de l'enseignement spécialisé (classes de développement, d'observation, classes AI).

Consciente du manque d'existence de structures adéquates propres à favoriser la scolarisation des élèves de langue étrangère, la Communauté Cantonale de Travail Valais-Etrangers (CVE) a publié en 1978 un inventaire de la situation et émis quelques propositions dont l'objectif était d' : « intégrer les enfants dans le système scolaire avec le souci de favoriser l'éventuel retour au pays ainsi que de préserver leur culture d'origine » (CVE, 1978, p.6). Les principales propositions étaient :

- d'étendre les classes d'intégration,
- de procéder à des placements en classes à effectif réduit,
- d'assouplir les conditions de promotion,
- d'offrir un soutien pédagogique,
- d'organiser des cours d'appui accélérés,
- d'organiser des cours d'appui en français.

La CVE mit également l'accent sur les rapports famille/école, en précisant qu'il était nécessaire de : « renseigner les parents étrangers en premier lieu de vive voix [et que] c'est au corps enseignant de briser la glace. » (CVE, 1978, p.10).

Vers les années 90, afin de donner une cohésion au soutien pédagogique, une *Commission des enfants migrants* a été mise sur pied avec comme responsable à l'époque M. Pierre-Marie Gabioud, actuellement inspecteur scolaire, mais qui fait toujours partie de cette commission. Dite commission est actuellement présidée par M. Franz Weisen, adjoint de langue allemande du service de l'enseignement. La plupart de ses membres proviennent du Département de l'Education de la Culture et du Sport (DECS).

Son principal rôle est de mener une réflexion sur la scolarisation des enfants migrants, de recenser les problématiques qui peuvent émerger, de réfléchir à différents projets et de faire des propositions. A l'instar de toute commission elle exerce plus un rôle de réflexion et de proposition que de décision. Actuellement, la scolarisation des enfants migrants au niveau organisationnel est du ressort du service de l'enseignement spécialisé.

L'Office de Recherche et de Documentation Pédagogique du Valais (ORDP) apporte également sa contribution. En effet, cet office de recherche a réalisé en 1991 un catalogue de moyens didactiques pour l'enseignement du français. Ce catalogue, renouvelé en 1992 sous le titre *Enseignement du français aux élèves non francophones* et destiné principalement aux enseignants de soutien, contient des ouvrages théoriques généraux sur la migration, ainsi qu'une quantité impressionnante de méthodes audiovisuelles, de livres, de cahiers et de références documentaires pour la réalisation d'activités interculturelles dans les classes. Pour le reste, il n'y a pas d'ouvrages ou de publications spécifiques et ce pour des raisons de ressources et de manque de personnel. Le canton n'est actuellement pas en mesure de faire des recensements réguliers, de publier des chiffres qui ont une certaine valeur. Par contre, les enseignants de soutien se basent beaucoup sur les documents genevois, lesquels sont riches de sens et de contenu d'un point de vue pédagogique.

Ainsi, animés par ces préoccupations actuelles majeures, le DECS, anciennement le Département de l'instruction publique (DIP), le Conseil d'Etat et le Grand Conseil ont mis en place des dispositions permettant des mesures scolaires et éducatives particulières pour les enfants migrants. Elles enjoignent les écoles à organiser, selon les besoins recensés, un soutien pédagogique de durée temporaire ou permanente. L'importance et la fréquence de cette mesure particulière sont fixées par le DECS sur proposition commune des inspecteurs scolaires et de l'Office de l'enseignement spécialisé après analyse de chaque situation. En principe, ce soutien est donné exclusivement sous la forme de cours de langues, soit le français pour le Valais romand et l'allemand pour le Haut-Valais, à l'intérieur de l'horaire scolaire ou en dehors, à des groupes restreints d'élèves. Cette aide est concentrée de préférence en début d'année scolaire, mais peut être prolongée si la nécessité en est reconnue. Ces prescriptions sont contenues essentiellement dans la loi sur l'instruction publique du 4 juillet 1962, les articles 29 et 35 de la loi du 25 juin 1986 sur l'enseignement spécialisé, les articles 30 et 31 du règlement d'exécution du 25 février 1987, de la loi du 25 juin 1986 sur l'enseignement spécialisé, dans les directives du 26 avril 2001 relatives à l'intégration et à la scolarisation des élèves de langue étrangère dans le cadre de l'école publique et les lignes directrices / guide d'évaluation en matière de soutien pédagogique approuvés par le DECS le 6 novembre 2003.

Dans ce contexte, nous nous interrogeons sous un angle pédagogique, sur l'application concrète dans les classes de degré primaire du Valais central des directives du 26 avril 2001 relatives à l'intégration et la scolarisation des élèves de langue étrangère dans le cadre de l'école publique et les lignes directrices / guide d'évaluation en matière de soutien pédagogique approuvés par le DECS le 6 novembre 2003. Pour résoudre cette problématique notre cheminement consistera à procéder à une comparaison entre le travail prescrit et le travail réel.

## **2. Cadre conceptuel**

Après avoir exposé l'essence de la problématique traitée et soulevé ses aspects les plus importants nous nous proposons de poursuivre par une section destinée à définir les grands concepts que nous allons utiliser. En effet, « *Définir, c'est entourer d'un mur de*

*mots un terrain vague d'idées* ». (Butler S., s.d.). Ainsi, l'énoncé des notions utilisées au sens où l'entend l'auteur d'un travail devient une tâche primordiale et nécessaire afin d'établir avec le lecteur un langage commun. C'est dans cet état d'esprit que nous définissons ci-après quelques notions incontournables dont la compréhension est gage d'une lecture du mémoire dans le sens recherché par l'auteur. Dès lors, nous nous attacherons à définir les concepts de base du sujet que sont : migrant, réfugié et élève allophone, intégration, éducation interculturelle, soutien pédagogique, immersion linguistique, travail prescrit et travail réel.

## **2.1. Quelques définitions**

### **2.1.1 Migrant, réfugié et élève allophone**

Les notions de migrant et de réfugié sont indissociables de la présence d'élèves allophones dans les écoles en Suisse.

Pour définir la notion de migrant nous reprendrons la conception de Rey (1993), pour qui peuvent être qualifiés de migrants « tous ceux qui changent de résidence et qui sont appelés à vivre dans des environnements géographiques, sociaux et culturels autres que ceux où ils sont nés. [La migration] concerne aussi par répercussion, tous ceux qui [en] sont issus, comme tous ceux qui sont en contact avec des populations migrantes, immigrées ou émigrées » (p.99). Pour poursuivre dans cette idée Hutmacher explique qu'être migrant « c'est être en train de changer de lieu de résidence et, la plupart du temps d'emploi ». Dans un sens plus étendu : « c'est vivre dans un environnement social dont on n'est pas indigène, soit parce qu'on vient d'y arriver, soit parce qu'on n'y est pas né » (Hutmacher, 1981, cité par Gretler *et al.* 1981, p.41). Ces définitions distinguent peu les migrants entre eux quel que soit leur statut social dans leur pays d'origine. Ainsi le phénomène de la migration peut être ressenti très diversement.

En ce qui concerne la notion de réfugié, nous reprendrons la définition qui découle de l'art. 3 de la loi sur l'asile (LA) du 26 juin 1998 inspiré de la convention de Genève sur les réfugiés de 1951 et qui définit ces derniers comme étant :

les étrangers qui, dans leur Etat d'origine ou dans le pays de leur dernière résidence sont exposés à de sérieux préjudices ou craignent à juste titre de l'être du fait de leur race, de leur religion, de leur nationalité, de leur appartenance à un groupe social déterminé ou de leurs opinions politiques. Sont considérés notamment comme sérieux préjudices, la mise en danger de la vie, de l'intégrité corporelle ou de la liberté, de même que les mesures qui entraînent une pression psychique insupportable.

Qu'ils soient des migrants économiques ou politiques (réfugiés), ils ont la possibilité d'emmener avec eux leurs enfants, lesquels seront également accueillis avec leurs parents par le biais du regroupement familial. En général, ces enfants ne parlent pas la langue du pays d'accueil, dans notre cas le français et sont qualifiés d'allophones.

En effet, selon l'ouvrage *Odysee* de Christiane Perregaux (1994) par allophone on entend « une personne qui connaît une ou plusieurs autre(s) langue(s) que celle(s) du milieu dans lequel elle se trouve » (p. 157). En adéquation avec cette définition, nous emploierons l'épithète « allophone » pour qualifier les élèves qui connaissent une ou plusieurs langues, autre que le français. En effet, l'élève migrant, qui arrive dans une classe, n'est véritablement « non francophone » que pour une courte durée. Rapidement, il maîtrisera quelques aspects de cette langue et ne pourra plus être qualifié d'allophone. Ainsi, le terme *allophone* semble plus approprié à la situation que nous allons étudier que

celui plus large de *migrant*. Une fois le terme d'allophone définit il s'agit maintenant d'énoncer certains processus auxquels les élèves allophones peuvent être confrontés lors de leur arrivée dans le pays d'accueil tels que l'*intégration*, l'*acculturation* et l'*assimilation*.

## **2.1.2 Intégration**

Selon Perregaux (1994) :

L'intégration est un processus interactif qui agit entre un groupe, une société et un autre groupe ou un individu en respectant les traits culturels de chacun. Quand on part du mot latin *integrare*, remettre en état, *integer*, entier, l'intégration désigne une articulation particulière des parties qui constituent un tout ; à l'intérieur de celui-ci les parties ne disparaissent pas, mais continuent d'exister en conservant une partie au moins de leur spécificité. L'intégration est alors vue dans une perspective dynamique, systémique (dans l'intégration d'un élément nouveau - la classe - la société - l'ensemble des relations du système est concerné). (p. 158)

C'est dans cette acception de pièces assemblées pour créer un puzzle cohérent que nous allons entendre le terme dans la suite de notre travail. Nous basant sur le cours 5.4 *Aspects de pédagogie curative* suivi à la HEP avec Mme Isabelle Bétrisey, nous précisons qu'actuellement au niveau de la Communauté européenne, il y a une tendance récente à privilégier la notion d'*inclusion* en lieu et place de celle d'intégration. Le concept d'*inclusion* semble refléter plus clairement et plus précisément ce qui est requis, c'est-à-dire que tous les enfants doivent être inclus dans la vie sociale et éducative de leur école et classe de quartier et pas seulement placés dans le cadre scolaire normal. Cependant tout au long de notre travail, nous utiliserons la nomenclature *intégration*, car c'est le terme utilisé dans les directives. A cet effet, nous faisons la distinction entre intégration et deux notions voisines, mais aux caractéristiques différentes que sont l'acculturation et l'assimilation.

### **a) Acculturation**

Selon Berry (1989), l'acculturation est l'ensemble des changements (positifs ou négatifs) résultant de la relation qu'entretient le migrant avec sa culture d'origine et la culture du pays d'accueil. Selon lui, tout migrant en arrivant dans le pays d'accueil, présente des modes d'acculturation. Ce qui distingue l'acculturation de l'intégration ce sont ces changements psychologiques intervenant chez l'individu (identité personnelle, attitudes, habiletés, motivations,...). Ces changements peuvent aussi être à la fois physiques (nouveau milieu, nouvel habitat, ...), biologiques (nouvelle alimentation, nouvelles maladies, ...), politiques (perte d'autonomie), économiques (emploi, salaire, ...) et culturels (la langue, la religion, l'éducation, ...).

### **b) Assimilation**

Selon Berry (1989), l'assimilation est un processus qui « vise à abandonner son identité culturelle, ses valeurs, ... au profit de celle de la communauté dominante » (p.101). C'est cet aspect d'abandon que l'on ne retrouve pas dans l'intégration.

La proximité de ces notions a pour conséquence que leur délimitation est parfois très floue. Ainsi, la notion d'assimilation est parfois confondue avec la notion d'intégration qui est apparue dans les années 80. Cependant pour éviter toute confusion entre la notion d'assimilation et d'intégration Berry (1989) affirme que « dans la situation d'intégration, la personne conserve son identité et d'autres caractéristiques culturelles propres (langue,



habitudes alimentaires, fêtes, etc.) tout en participant aux structures économiques, politiques et juridiques avec les autres groupes ethniques de la société » (p.102). Ainsi, Berry (1989) lui-même déclare que « l'intégration est également un processus d'acculturation, mais qui laisse aux migrants le choix de garder, selon ses désirs, des aspects de sa culture d'origine, tout en lui garantissant une place dans la société sans aucune discrimination » (p.102).

Aussi, Berry (1989) propose quatre types d'adaptation chez les étrangers se trouvant dans une culture autre, selon le processus ou le résultat de leur adaptation tels que l'intégration, l'assimilation, la séparation ou la ségrégation et la marginalisation.

Selon cet auteur, si l'individu ne cherche pas à établir de relations avec la communauté dominante, et veut garder son identité culturelle, il opte pour la *séparation*. Lorsque c'est le groupe dominant qui empêche les relations, il y a *ségrégation*. Ainsi, la ségrégation se traduit par le fait que des membres d'une minorité se voient interdits d'accès à des associations, à certains emplois, à des établissements scolaires ou autres institutions. Puis, on parle de *marginalisation* quand « le groupe non-dominant a perdu son identité (souvent à cause des politiques du groupe dominant vers l'assimilation) et n'a pas le droit de participer au fonctionnement des institutions et à la vie du groupe dominant (à cause des pratiques discriminatoires) » (Berry, 1989, p.139).

A ce sujet, l'école a tenu un rôle important pour favoriser l'intégration des enfants migrants et valoriser la richesse culturelle de la population étrangère tout en évitant toute forme de ségrégation voire de marginalisation. C'est dans les années 70, au sein du Conseil de l'Europe (groupe de travail fonctionnant entre 1977 et 1983) que l'on s'aperçut que la langue maternelle des élèves étrangers était un enrichissement pour l'enseignement en salle de classe et qu'il fallait l'intégrer. C'est de là qu'est né le concept d'éducation interculturelle.

### **2.1.3 Education interculturelle**

Pour le Conseil de l'Europe, on pratique une approche interculturelle dès lors que l'on pratique « interaction, échange [...] reconnaissances des valeurs, des modes de vie, des représentations symboliques auxquelles se réfèrent les être humains, individus ou sociétés, dans leurs relations avec autrui et dans leur appréhension du monde [...] » (Rey, 1986, p.17).

En ce qui concerne particulièrement l'école, l'éducation interculturelle s'adresse « [...] à tous les élèves pour les sensibiliser au respect de la diversité culturelle, aux solidarités et à la tolérance, et de façon générale les préparer à vivre dans une société multiculturelle » (Dasen, 1991, p.5). Cependant, Cattafi-Maurer & Cattafi (1991) complètent la conception du terme *interculturel*, à savoir :

le but d'une approche interculturelle n'est pas, ou plus seulement, de connaître une culture, démarche éminemment difficile de par la décentration qu'elle implique. L'élément essentiel dans ce processus de l' *inter-culturel* est de créer des situations qui impliquent des individus. (p.28)

Il s'agit donc de trouver un moyen d'intégrer la variable culturelle afin que les individus puissent trouver, tant que faire se peut, un lieu de rencontre, de communication.

Pour rappel, selon les chiffres de l'Office fédéral de la statistique, le nombre de classes dites très hétérogènes au niveau de la diversité culturelle à l'école obligatoire en Suisse n'a cessé d'augmenter. On est passé de 20,11% en 1980 à 36,25% en 2002, c'est

pourquoi l'école d'aujourd'hui se propose de prendre en compte cette dimension pluriculturelle de la composition des classes en Suisse par l'intermédiaire de l'éducation interculturelle.

En Valais, afin de permettre aux élèves allophones une intégration rapide dans l'institution scolaire valaisanne tout en considérant leur identité et leurs richesses culturelles, une structure spécialisée a été mise en place par le DECS, laquelle a pour appellation *soutien pédagogique*. C'est sur cette structure que nous allons en partie concentrer notre recherche et plus particulièrement sur les professionnels du soutien pédagogique que sont les enseignants de soutien. Cependant, il est essentiel de définir au préalable ce qu'il faut entendre par soutien pédagogique.

#### **2.1.4 Soutien pédagogique**

Le soutien pédagogique est une mesure pédagogique dispensée à des groupes restreints d'élèves allophones durant une partie des heures de classe ou en dehors des heures de classe sous la forme de cours de langues, le français pour le Valais romand et l'allemand pour le Haut-Valais.

Cette notion doit être distinguée de la notion d'appui pédagogique qui consiste à « venir en aide aux enfants ayant des besoins particuliers (enfants temporairement en difficulté, enfants à problèmes, enfants ayant un handicap,...) en leur donnant les outils mentaux nécessaires à l'acquisition du programme de base » (Theytaz *et al.*, 1991, p.8). C'est à partir de cette définition provenant des directives que nous nous baserons pour la suite de notre travail.

Le soutien pédagogique est nécessaire pour permettre aux élèves allophones d'acquérir les bases de la communication en français, mais il doit être mené en parallèle avec l'immersion linguistique.

#### **2.1.5 Immersion linguistique**

Selon l'ouvrage *Odysee*, Perregaux (1994) définit l'immersion linguistique comme « une scolarisation dans une autre langue que la langue maternelle. On utilise aussi ce terme pour définir l'utilisation d'une autre langue que celle que parle les élèves comme langue d'enseignement (les leçons de mathématiques seraient données en allemand par exemple) » (p.158). L'immersion linguistique consiste donc à renforcer l'apprentissage de la langue du pays d'accueil en associant par exemple les élèves allophones à des leçons de classe avec les élèves parlant la langue du pays d'accueil. L'immersion linguistique a également lieu de manière para-scolaire (récréation, cantine, déplacements, loisirs, etc.).

Les concepts principaux liés à l'immigration et à l'intégration scolaire et sociale des enfants étrangers étant définis nous devons encore préciser ce que nous entendons par travail prescrit et travail réel.

#### **2.1.6 Travail prescrit et travail réel**

Dans un métier [comme l'enseignement] où les impératifs plus ou moins catégoriques prolifèrent, il est tentant de confondre le métier d'enseignant avec ce qu'il est censé être, que ce soit du point de vue des textes officiels, des idéaux des mouvements pédagogiques ou de la recherche en éducation. (Perrenoud, 2001)

Mais, l'enseignement en général et l'enseignement de soutien en particulier se fondent non seulement sur des savoirs, mais également sur des pratiques le tout dans un contexte socio-culturel et organisationnel plus large que les simples textes légaux.

Conscient de ces deux aspects du métier nous avons cherché à approfondir la simple prise de connaissance des textes légaux par l'apport supplémentaire de leur mise en pratique. Dans ce contexte pour reprendre les propos de Perrenoud (2001) « comment en effet assurer le repérage et la description fine des pratiques sans s'intéresser à ce que les ergonomes [...] ont appelé le *travail réel*, à ce que font *effectivement* les praticiens ? » Motif pour lequel nous avons entrepris de mettre en regard le travail prescrit et le travail réel.

Lors d'une conférence donnée par Patricia Remoussenard, maître de conférence en Sciences de l'Education à Nancy, cette dernière a défini le travail prescrit et le travail réel de la manière suivante :

Le travail prescrit est ce que l'homme au travail doit faire ; c'est la perspective des exigences de la tâche définie par l'institution. Le travail réel est ce qu'il fait ; ce sont les attitudes et séquences opérationnelles par lesquelles le travailleur répond, compte tenu des aléas.

De même Pascal Boes, psychologue du travail et psychologue clinicien distingue le travail prescrit du travail réel.

Le travail prescrit est celui défini par l'organisation du travail via des mesures, des procédures, des consignes, en bref, les règles édictées. Le travail réel c'est ce « quelque chose en plus » pour que « ça marche », c'est-à-dire pour que le travail soit réalisé et pas seulement à réaliser.

Dans le cadre du présent travail, le travail prescrit se compose donc des directives du 26 avril 2001 relatives à l'intégration et la scolarisation des élèves de langue étrangère dans le cadre de l'école publique et les lignes directrices / guide d'évaluation en matière de soutien pédagogique approuvés par le DECS le 6 novembre 2003, tandis que le travail réel correspond à l'application concrète du travail prescrit à travers la pratique des enseignants de soutien. Cela consiste plus précisément à s'intéresser à la manière dont les enseignants de soutien permanent mettent en pratique le soutien pédagogique tout en tenant compte des mesures prises par le DECS.

Cependant, « le travail réel des enseignants n'est pas facile à décrire. Divers courants de recherche s'y essaient dans le monde francophone [...] et ailleurs » (Perrenoud, 2001). C'est donc vers une démarche encore peu explorée que nous nous dirigeons.

A cet effet, pour notre travail nous utiliserons la notion de travail réel lorsque nous analyserons les interviews des enseignants de soutien pour décrire l'application concrète des textes du travail prescrit que sont les directives et le guide d'évaluation. Pour ce faire, nous devons encore au préalable analyser les directives afin d'en extraire l'essentiel, point de départ pour la comparaison avec les actions de terrain des enseignants de soutien permanent.



### **3. Analyse des directives du 26 avril 2001 et des lignes directrices / guide d'évaluation approuvés par le DECS le 6.11.2003**

Le développement qui va suivre sera consacré à l'étude interprétative des directives de 2001 et des lignes directrices y relatives adoptées par le DECS en 2003. Pour ce faire, nous nous appuierons sur trois angles distincts et complémentaires à savoir :

- historique, selon le contexte de leur adoption au niveau politique, économique et social,
- littéral, tel qu'il découle des mots utilisés pris dans leur acception courante,
- syntaxique tel qu'il découle de l'agencement du texte, soit des phrases entre elles, des paragraphes entre eux, etc.

En ce qui concerne le contexte historique dans lequel les directives ont été adoptées nous renvoyons aux paragraphes traitant d'une part des flux migratoires en Suisse et en Valais, d'autre part, aux mesures préconisées et/ou prises au niveau fédéral et cantonal. Les lignes qui vont suivre seront donc exclusivement consacrées à l'étude des directives et lignes directrices sous l'angle des termes utilisés, de leur système interne et leur champ d'application. Enfin, nous précisons encore que notre développement se limitera à l'exposé du soutien pédagogique à l'école obligatoire, à l'exclusion de l'école infantine et post-obligatoire.

#### **3.1 Réflexions à la base de l'adoption des directives**

L'élaboration des directives du 01.02.90, lesquelles ont été abrogées par les directives de 2001, repose sur la prise de conscience par les milieux scolaire et politique du phénomène de l'immigration au sens large et de la présence inhérent audit phénomène d'enfants allophones en classe. Les directives du 26.04.01 ont donc repris les grands principes précédemment énoncés dans les directives du 1<sup>er</sup> février 1990, à savoir :

- faciliter la mise en oeuvre de mesures appropriées pour la scolarisation dans l'école publique d'élèves de langue(s) et/ou culture(s) différente(s) dans une approche non discriminante,
- prendre en compte le devoir de l'école de s'enrichir de l'hétérogénéité linguistique et culturelle,
- coordonner au niveau fédéral, cantonal et communal l'intégration des élèves étrangers.

#### **3.2 Champ d'application**

Les présentes directives s'adressent :

- aux élèves de langue étrangère (pour le Valais central les élèves dont la langue qu'ils parlent n'est pas le français)
- au personnel enseignant,
- aux inspecteurs et inspectrices scolaires,
- à l'autorité scolaire locale,
- aux communes,
- au département (DECS),
- à l'office de l'enseignement spécialisé,
- aux conseillers (ères) pédagogiques,
- au service de l'enseignement,
- au service de la formation professionnelle,

dans le cadre de l'école publique.

A ce stade nous pouvons déjà préciser que les directives entendent par « le personnel enseignant » les enseignants chargés du soutien pédagogique (permanent et non permanent), mais également les enseignants titulaires de classes comprenant des enfants allophones (cf. p.2 ch.7 pt I paragraphe 3 des directives). Il est encore intéressant de préciser que les directives s'appliquent exclusivement à l'école publique à l'exclusion des écoles privées. Ces dernières ne pourraient *a priori* pas bénéficier pour leurs élèves des mesures de soutien mises en place par l'école publique et devraient en cas de nécessité y pallier par leurs propres moyens ou alors ne pas accepter d'élèves allophones dans leurs classes s'ils ne disposent pas des structures nécessaires. Dans le cursus scolaire, les directives concernent l'école enfantine, l'école obligatoire (primaire et cycle d'orientation) et post-obligatoire. Comme déjà indiqué nous ciblerons notre développement sur les degrés primaires.

### **3.3 Bases légales**

Les directives se distinguent de simples recommandations ou propositions. Ainsi, l'ensemble des personnes et institutions concernées citées dans la rubrique « champ d'application » doit en respecter les modalités. Cela découle des bases légales fondant leur adoption, à savoir :

- la Convention internationale des droits de l'enfant,
- la loi sur l'instruction publique du 04.7.62,
- la loi sur l'enseignement spécialisé du 25. 06.86,
- le règlement d'exécution de la loi sur l'enseignement spécialisé du 25.02.87,
- les prescriptions légales en matière d'enseignement professionnel,

et du fait qu'elles ont été adoptées par une autorité administrative, en l'occurrence le DECS.

Elles ont en conséquence force de loi pour les enseignants titulaires et de soutien pédagogique, l'autorité scolaire, les inspecteurs(rices) scolaires, les communes, l'office de l'enseignement spécialisé, le département, le service de l'enseignement, le service de la formation professionnelle et les élèves allophones.

### **3.4 Objectifs du soutien pédagogique**

L'objectif général du soutien pédagogique est de permettre à l'enseignant titulaire de mieux prendre en compte les dimensions pluriculturelles de sa classe et d'y développer une culture de reconnaissance mutuelle. Les objectifs spécifiques du soutien pédagogique sont :

- Développer l'accueil des élèves allophones et leur intégration dans le système scolaire.
- Développer l'apprentissage de la langue d'accueil et des compétences nécessaires pour suivre l'enseignement ordinaire.
- Valoriser les compétences intrinsèques des élèves allophones afin de leur permettre de prendre leur place dans l'école et dans la société.
- Développer au sein de la classe ordinaire, une pédagogie dans laquelle les dimensions pluriculturelles sont prises en compte.

- Développer et renforcer les liens entre les parents et l'école, ainsi qu'entre l'école et les diverses communautés culturelles. (DECS, 2001, p.2).

### **3.5 Rôle(s) des intervenants**

#### **3.5.1 Personnel enseignant**

Comme indiqué précédemment par « personnel enseignant » les directives englobent les enseignants titulaires ainsi que les enseignants de soutien (permanent et non permanent). Leurs champs d'activité sont en outre précisés par les lignes directrices et guide d'évaluation du soutien pédagogique de l'office de l'enseignement spécialisé approuvés par le DECS le 06.11.03.

##### **3.5.1.1 Enseignant titulaire**

Les directives rappellent en p.2 pt 7 que « l'enseignant titulaire est responsable de tous les élèves de sa classe » (DECS, 2001, p.2). Cette adjonction d'un principe communément admis dans le contexte des directives n'est pas anodine. Elle entend rendre l'enseignant attentif au fait qu'il a un devoir tant humain que pédagogique envers l'ensemble de ses élèves sans aucune discrimination et qu'il encourt de ce fait une responsabilité. Il devra notamment prévoir en cas de nécessité des remédiations et des enseignements différenciés au sein de sa classe. L'échec scolaire d'un enfant allophone ne peut dès lors plus être qualifié de fatalité. Selon les circonstances, l'enseignant titulaire fonctionnera également en duo pédagogique avec l'enseignant de soutien au sein de sa classe (cf. directives p.3 pt 2 b). De plus, il a un rôle d'accueil de l'enfant étranger et de préparation des autres élèves à sa venue. Il ne doit pas occulter les normes et valeurs des diverses cultures dans la mise en oeuvre de ces tâches. Il est encore précisé que les résultats scolaires dans les cours de langue et de culture d'origine sont à mentionner dans le livret scolaire. Enfin, les enseignants titulaires doivent se fonder sur les objectifs spécifiques figurant sous pt 1 p. 2 des directives, lesquels les concernent directement pour l'organisation de leurs classes et des cours proposés. Ils doivent donc à l'intérieur des lignes du plan scolaire sélectionner des thèmes permettant de respecter également les objectifs spécifiques dictés par les directives.

##### **3.5.1.2 Enseignant de soutien**

Les enseignants de soutien interviennent dans le cadre du soutien permanent et non permanent. Le soutien permanent est octroyé à des agglomérations essentiellement urbaines, mais pas exclusivement ayant une forte présence d'enfants allophones et ce de manière linéaire en nombre chaque année. Ces enseignants de soutien sont engagés de manière permanente d'une année à l'autre avec un nombre d'heures de soutien constant. Les enseignants de soutien non permanent sont quant à eux engagés selon les besoins et sur demande des communes concernées. Les enseignants de soutien peuvent déjà circonscrire leur rôle et les attentes auxquelles ils doivent répondre au travers des principes (p.1 et 2 des directives) et des objectifs généraux et spécifiques décrits en page 2 des directives. Les enseignants chargés du soutien pédagogique doivent disposer d'une formation adéquate pour enseigner dans le degré concerné à savoir actuellement pour le degré primaire la Haute école pédagogique et doivent en plus justifier d'une formation dans le domaine de la pluriculturalité. Cette formation en pluriculturalité se donne en cours d'emploi au travers d'une formation mise sur pied au niveau cantonal par le DECS. Elle s'adresse à tous les enseignants de soutien donc permanent et non permanent, mais n'est exigée que pour les enseignants de soutien permanent vu l'investissement important en temps, mais aussi en argent d'une telle formation.

Une tâche d'animation de réseau régional peut également leur être attribuée (cf. directives p.5 ch. III lettre c)). Une telle mise en commun au niveau régional et cantonal des problématiques rencontrées, solutions envisagées et échange de documents pédagogiques serait hautement souhaitable, mais non encore effective à ce jour. De plus, ils établissent en collaboration avec l'inspecteur scolaire l'évaluation globale des élèves dispensés de notation chiffrée dans certaines branches. Ils peuvent également jouer le rôle de médiateur entre la famille et l'école (cf. Lignes directrices 2003 pt 1).

Dans leurs activités les enseignants de soutien doivent privilégier des objectifs de communication (cf. lignes directrices pt.3). Ils collaborent activement avec les enseignants titulaires en leur transmettant toutes les informations utiles sur l'élève et sa famille et participent, cas échéant aux rencontres avec les parents. Ils communiquent régulièrement aux titulaires les progrès et difficultés observés et s'informent des observations faites dans la classe ordinaire (cf. Lignes directrices pt 3). Enfin, ils procèdent en collaboration avec le titulaire à l'évaluation de l'enfant dans le but de mettre en évidence ses compétences, progrès et difficultés. (cf. Lignes directrices « Evaluation »)

### **3.5.2 Inspecteur scolaire**

Selon les directives, l'inspecteur scolaire fait une analyse de la situation qui sert de base au département avec la collaboration de l'office de l'enseignement pour la prise des mesures nécessaires. En sus de cette tâche, l'inspecteur scolaire, en collaboration avec le conseiller pédagogique de l'enseignement spécialisé, évalue régulièrement les mesures de soutien pédagogique adoptées. Il a également la compétence d'octroyer une dispense de notation aux élèves au bénéfice d'une mesure de soutien dans les branches où les connaissances en français jouent un rôle. Dans cette hypothèse, l'évaluation chiffrée est remplacée par une évaluation globale à établir en collaboration avec l'enseignant de soutien. Cette mesure ne peut pas perdurer au-delà de deux années scolaires. Enfin, l'inspecteur scolaire peut dispenser un élève d'une branche, mais il s'agit là d'une mesure exceptionnelle. (cf. directives p.3 pt 2 lettre a, d, e)

### **3.5.3 Autorités administratives**

Dans le système tel que prévu, la répartition des compétences a lieu de manière pyramidale (confédération, canton, commune) avec collaboration entre les différents niveaux. Ce système découle de l'introduction des directives « considérant la nécessité d'avoir une coordination verticale en matière d'intégration des élèves étrangers ». (cf. directives p.1)

Dans le cadre de notre travail nous ne décrivons ci-après que les autorités administratives cantonales intéressant notre travail à savoir, le DECS, l'Office de l'enseignement spécialisé (OES) et le service de l'enseignement.

#### **3.5.3.1 Le département (DECS)**

Son rôle et ses attributions sont notamment :

- d'adopter les directives relatives à l'intégration et à la scolarisation des élèves de langue étrangère dans le cadre de l'école publique,
- d'octroyer les mesures nécessaires au soutien pédagogique (cf. directives p.3 pt 2 lettre a),
- d'autoriser l'organisation d'un soutien pédagogique (permanent et non permanent) à l'intention des élèves de langue étrangère.

### **3.5.3.2 Office de l'enseignement spécialisé (OES) / Conseiller(s) pédagogique(s)**

L'OES fait partie du service de l'enseignement rattaché au DECS et a pour tâche l'organisation de l'enseignement spécialisé, la mise à disposition des moyens pour enfants à besoins particuliers, auxquels sont rattachés les besoins des enfants migrants par rapport aux problèmes de langue (aspects apprentissage de la langue d'accueil). L'OES a édicté les lignes directrices et guide d'évaluation de soutien pédagogique approuvés par le DECS le 06.11.03 ayant pour but de préciser les champs d'activité du titulaire et de l'enseignant de soutien ainsi que la spécificité des tâches de ce dernier.

Il a notamment les attributions suivantes qui découlent des directives, à savoir :

- de collaborer avec l'inspecteur scolaire pour analyser la situation des élèves allophones en Valais (cf. directives p.3 pt 2 lettre a),
- d'évaluer régulièrement la mesure de soutien pédagogique en collaboration avec l'inspecteur scolaire par l'intermédiaire du conseiller pédagogique (cf. directives p.3 pt 2 lettre d),
- de préavisier à l'attention du DECS, par l'intermédiaire des conseillers pédagogiques, les mesures de soutien permanent,
- d'admettre à l'état nominatif du personnel enseignant des heures correspondantes au soutien permanent (cf. directives p.4 pt II lettre b),
- de collaborer avec les services de l'enseignement et de la formation professionnelle dans la tâche d'exécution des directives (cf. directives p.5 pt II).

### **3.5.3.3 Service de l'enseignement**

Ce service, hormis le fait qu'il est le proposant des directives avec le service de la formation professionnelle, a pour tâche essentielle de veiller, en collaboration avec l'office de l'enseignement spécialisé, à l'exécution des directives au degré primaire.

## **3.6 Mesures élaborées**

L'étude des directives et des lignes directrices a permis de mieux cerner le processus, sur un plan strictement théorique, des mesures de soutien mises en place et qui sont destinées aux élèves allophones.

Ainsi, le soutien pédagogique est donné sous forme de cours de français durant les heures de classe soit par petits groupes de 3 à 5 élèves soit sous forme de duo pédagogique entre l'enseignant titulaire et l'enseignant de soutien. Il peut être permanent auquel cas il doit être autorisé au préalable par le DECS sur préavis des inspecteurs scolaires et des conseillers pédagogiques de l'office de l'enseignement spécialisé ou non permanent auquel cas il doit faire l'objet d'une demande préalable, auprès du DECS, sur formule officielle. Les enseignants de soutien (permanent) doivent avoir une double formation d'une part dans le degré concerné et d'autre part dans le domaine de la pluriculturalité. Les enseignants de soutien et les enseignants titulaires collaborent activement que ce soit au niveau d'échange d'informations sur l'élève, de ses compétences, de ses progrès et difficultés ou sous forme de duo pédagogique. L'enseignant titulaire joue également un rôle humain essentiel de préparation de l'accueil de l'enfant étranger et de la préparation de la classe. En effet, les résultats des mesures de soutien seront d'autant meilleurs qu'elles seront dispensées dans un climat propice pour l'élève. Régulièrement les mesures de soutien sont évaluées par l'inspecteur scolaire en collaboration avec le conseiller pédagogique de l'office de l'enseignement spécialisé. En parallèle des mesures de soutien il peut être octroyé par l'inspecteur scolaire une dispense de notation dans certaines branches, voire une dispense d'une

branche. Enfin, les directives et les lignes directrices prévoient la collaboration des enseignants titulaires et de soutien avec les parents ainsi que la mise sur pied de réunions ou l'élaboration de documents informatifs à l'intention des parents.

Il s'agira maintenant de nous rendre sur le terrain, auprès d'enseignants de soutien, pour enrichir l'analyse théorique des directives par une analyse pratique, basée sur des entretiens, afin de pouvoir en finalité décrire le soutien pédagogique sous l'angle du praticien.

Dans cette optique nous avons posé une question de recherche étayée par des questions spécifiques.

## **4. Question de recherche et questions spécifiques**

### **4.1 Question de recherche**

Comment les enseignants de soutien des écoles primaires du Valais central mettent-ils concrètement en œuvre au quotidien les directives du 26 avril 2001 relatives à l'intégration et à la scolarisation des élèves de langue étrangère dans le cadre de l'école publique émises par le DECS, ainsi que les lignes directrices et guide d'évaluation du soutien pédagogique approuvés par le DECS le 6.11.2003 ?

Pour répondre à notre question de recherche nous allons nous appuyer sur des questions spécifiques se rapportant à différents points des directives.

### **4.2 Questions spécifiques**

- 1) L'enseignant de soutien :
  - a) de quelle formation professionnelle dispose-t-il ?
  - b) quels sont son contexte de travail et sa fonction ?
  - c) quels sont ses points de vue concernant le soutien pédagogique ?
- 2) Quel est le processus de la démarche du soutien pédagogique mis en place par l'enseignant de soutien ?
- 3) Avec quels partenaires et de quelle(s) manière(s) l'enseignant de soutien collabore-t-il ?

## **2<sup>ÈME</sup> PARTIE : MÉTHODE DE RECHERCHE**

### **1. Choix de la méthode**

Le but de ce mémoire est de comparer le travail prescrit avec le travail réel. De manière plus précise, il s'agit de constater l'application concrète de ce qui est dit et écrit, c'est-à-dire de voir sous quelle(s) forme(s) s'opère le transfert en classe des directives concernant l'intégration scolaire d'enfants étrangers par les enseignants de soutien. Pour ce faire, il va falloir choisir la méthode permettant de récolter au mieux les données favorisant cette comparaison.



Dans le domaine de la recherche, il existe quatre méthodes principales permettant de récolter des données, à savoir : la recherche par observation directe, la recherche par enquête, la recherche par expérimentation et la recherche par analyse de contenu.

Nous n'avons pas retenu la méthode d'expérimentation, car elle ne correspond pas dans sa démarche et les résultats que nous pouvons en extraire à l'esprit de notre travail. L'observation n'est également pas la plus appropriée du fait qu'elle ne nous garantit pas de pouvoir observer et vérifier toutes nos questions en une seule fois et vu le peu de temps à disposition pour ce travail, nous ne pourrions pas nous rendre à plusieurs reprises pour observer différentes classes et vérifier les questions qui n'auraient pas pu l'être encore auparavant et ce même sans certitude d'y parvenir. Pour notre travail, notre choix se porte sur la méthode la plus adéquate qui est la méthode d'enquête. Cette méthode peut se dérouler sous diverses formes telles qu'entretiens, questionnaires, sondages, etc.

Etant donné le petit échantillon à interviewer et pour avoir de plus amples informations si nécessaire sur certains sujets précis, nous privilégions l'entretien au questionnaire.

En effet, selon Blanchet et Gotman (2001) « le choix entre l'entretien et le questionnaire réside essentiellement dans le type de données recherchées » (p.40). Dans notre cas, nous cherchons à comparer le travail prescrit au travail réel. Un simple questionnaire pourrait aboutir à un résultat tout aussi théorique que les directives elles-mêmes. Par contre, l'entretien permet d'aller chercher le concret des choses et de recentrer si besoin le propos sur l'objet de la recherche.

Dans notre cas, l'entretien constitue le mode de collecte principal de l'information. De ce fait, un plan d'entretien structuré doit être élaboré pour que les données produites puissent être confrontées aux questions spécifiques en lien avec notre question de recherche. Ainsi, l'entretien que nous mènerons est un entretien de type semi-directif, car il est le plus approprié pour répondre à nos questions qu'un entretien non-directif ou dirigé.

L'entretien non-directif ne nous permettrait pas de récolter les réponses des enseignants de soutien pour chaque question. En effet, si nous proposons aux enseignants interrogés de nous parler de manière totalement libre de leur pratique professionnelle pour l'intégration de l'enfant allophone, les discussions seraient vagues et prendraient des directions différentes selon les intérêts des enseignants. Certes les réponses des enseignants pourraient être pertinentes, mais en les laissant trop libres dans leurs propos nous craignons que les éléments importants que nous désirions connaître ne soient pas mentionnés. Blanchet et *al.* (1995) expliquent ce risque en mentionnant que si « dans un entretien plus directif, c'est l'aidant qui choisit le but que le client doit atteindre, dans l'entretien non-directif, c'est le client qui choisit ses propres buts. » (p.40).

D'un autre côté, l'entretien dirigé ne laisserait pas assez de place à l'expression des enseignants. Ce type d'entretien est construit de manière rigide, l'idée de cet outil étant de recueillir des informations de manière standardisée et que les entretiens se déroulent dans des conditions aussi similaires que possible. En adoptant une telle technique, nous courons le risque d'avoir des réponses trop sommaires, rendant difficile l'interprétation lors de l'analyse.

Ainsi, dans l'entretien semi-directif pour lequel nous avons opté, l'enquêteur doit jouer un double rôle. D'une part, il doit entrer dans une démarche directive et intervenir auprès de la personne interrogée afin de la guider et de s'assurer qu'elle ne s'éloigne pas du sujet. Il

peut également relancer l'enquête afin de lui faire aborder certains thèmes de recherche, certains points qui n'ont pas été traités et au sujet desquels nous désirons des réponses précises. Il est donc possible de réguler et d'orienter l'entretien à n'importe quel instant. Bien que le fait de pouvoir diriger un entretien soit un avantage précieux, il faut tout de même faire attention de ne pas influencer notre interlocuteur par des paramètres verbaux ou para-verbaux tels que des gestes, l'intonation de la voix, etc. D'autre part, l'entretien semi-directif demande à l'enquêteur de rester en retrait pour permettre ainsi à l'enquête d'exprimer librement ses pensées.

Pour mener à bien la méthode de recherche choisie, soit l'entretien semi-directif, nous avons élaboré un guide d'entretien (cf. annexe III) ayant pour but de créer un fil rouge lors des rencontres avec les enseignants interviewés. Ce guide est conçu sous forme de grille structurée par trois thèmes principaux, chacun étayé par des questions posées à l'enseignant de soutien qui sont en lien direct avec les questions spécifiques de notre question de recherche et ayant comme points de repères des critères de contrôle afin de permettre à l'enseignant interviewé de s'exprimer librement sur un sujet proposé tout en contrôlant qu'il ne s'éloigne pas du sujet et à défaut de relancer l'entretien par des questions plus ciblées. Ainsi, notre guide correspond donc bien à la définition de la semi-directivité dans le sens où « il permet d'explorer librement la pensée de l'autre tout en restant dans l'objet d'étude » (Albarello et al., 1995, p.78).

## 2. Echantillon

Pour mener notre travail nous nous sommes servi d'un échantillon de quatre enseignants de soutien exerçant dans le Valais central et sélectionnés de manière aléatoire à partir d'une liste d'enseignants de soutien obtenue auprès d'un conseiller pédagogique du DECS. Pour des raisons de confidentialité nous les désignerons par la suite simplement à l'aide des chiffres 1, 2, 3 et 4 respectivement premier, deuxième, troisième et quatrième enseignant de soutien selon l'ordre de leurs interviews.

Ainsi, vu la taille restreinte de l'échantillon et la méthode choisie, nous inscrivons notre recherche dans une démarche qualitative.

Profil des quatre enseignants interviewés :

Enseignant 1	Enseignant 2	Enseignant 3	Enseignant 4
<ul style="list-style-type: none"> <li>- enseignant de soutien permanent depuis ~20 ans</li> <li>- 6h50 de soutien par semaine actuellement</li> <li>- <i>composition de la classe de soutien actuelle</i> : 4 portugais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- enseignant de soutien permanent depuis 2000</li> <li>- 7h30 de soutien par semaine actuellement</li> <li>- <i>composition de la classe de soutien actuelle</i> : portugais, italiens (7 à 8 él.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- enseignant de soutien permanent depuis 3 à 4 ans</li> <li>- 12 heures de soutien en degré primaire et 6 heures au cycle (en tout 18h) par semaine actuellement</li> <li>- <i>composition de la classe de soutien actuelle</i>: 2 frères bosniaques, 2 frères portugais, 1 portugais et 1 vietnamienne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- enseignant de soutien permanent depuis 7 ans</li> <li>- 12 heures de soutien par semaine actuellement</li> <li>- <i>composition de la classe de soutien actuelle</i>: des portugais, 1 ex-yougoslave, des albanais, 1 haut-valaisan, 1 irakien</li> </ul>



### **3. Méthode d'analyse des données**

Pour analyser les données récoltées à l'aide des entretiens menés auprès de quatre enseignants de soutien, nous allons procéder à une analyse de contenu de leurs réponses. L'analyse de contenu va nous permettre de rechercher des informations essentielles, de dégager le sens de ce qui est dit et formulé et de classer tout ce que contient le discours en faisant des regroupements, des synthèses toujours dans le but de nous permettre de répondre à nos questions spécifiques et à notre question de recherche.

En effet, comme le souligne Bardin (1996), « l'intérêt ne réside pas dans la description des contenus mais dans ce que ceux-ci, une fois traités (par classification par exemple), pourront nous apprendre concernant « d'autres choses » » (p. 42). Ainsi, nous pourrions au travers de cette méthode donner une explication ou une interprétation aux contenus des réponses données par les enseignants de soutien lors des entretiens. Bardin (1996) ajoute : « si la description est la première étape, nécessaire, et si l'interprétation est la phase ultime, l'inférence est la procédure intermédiaire qui permet le passage, explicite et contrôlé, de l'une à l'autre » (p. 43). Ainsi dans notre travail, nous sommes parti du contenu des entretiens et nous en avons fait une synthèse sur la base de laquelle nous nous sommes appuyé pour analyser de quelle manière dans la pratique des enseignants de soutien appliquent les énoncés des directives les concernant.

Aussi, afin de structurer au mieux notre analyse et en rapport avec le but de notre recherche nous avons opté pour une analyse de contenu catégorielle, plus précisément appelée analyse de contenu thématique. Nous avons également élaboré une grille d'analyse des résultats sous forme de tableau à double entrées (cf. annexe IV) ayant comme indicateurs les trois axes mentionnés ci-après et dans laquelle sont classées les réponses données par les quatre enseignants de soutien afin d'avoir une vue d'ensemble des entretiens menés et ainsi pouvoir repérer les thèmes communs et transversaux à l'ensemble des entretiens recueillis, le tout dans un souci d'affiner notre analyse. Ce travail nous a permis ensuite de pouvoir interpréter les données récoltées sous l'angle de notre cadre conceptuel dans le but de répondre à nos questions spécifiques et à notre question de recherche.

### **3<sup>ÈME</sup> PARTIE : ENQUETE**

Après avoir posé les bases d'un langage commun, tracé à grands traits les raisons de la présence d'enfants allophones au sein de nos classes, décrit brièvement les choix politiques et les orientations pédagogiques prises en lien avec les élèves allophones et enfin détaillé de façon thématique les directives et lignes directrices relatives à l'intégration des élèves allophones dans les classes et le cursus scolaire, nous pouvons dans la présente partie procéder à la comparaison entre le travail prescrit, tel qu'il ressort des directives et lignes directrices et le travail réel tel qu'il transparaît des entretiens menés auprès de quatre enseignants de soutien permanent exerçant dans le Valais central. Pour développer plus avant notre démarche nous allons nous appuyer sur trois axes principaux que constituent :

- 1) l'enseignant de soutien ;
  - a. sa formation professionnelle
  - b. son contexte de travail et sa fonction
  - c. ses points de vue concernant le soutien pédagogique
- 2) le processus de la démarche du soutien pédagogique,

3) la collaboration avec divers intervenants,

en les mettant en parallèle avec les directives et les lignes directrices. Aussi, nous esquisserons ça et là des pistes de développements récents et donnerons parfois notre opinion.

## **1. Analyse et interprétation des résultats**

### **1.1 L'enseignant de soutien :**

#### **1.1.1 Formation professionnelle**

Les directives prévoient que les enseignants chargés du soutien pédagogique permanent doivent disposer d'une formation adéquate pour enseigner dans le degré concerné. De plus, les enseignants engagés pour du soutien permanent doivent justifier, en sus de leur formation de base, d'une formation dans le domaine de la pluriculturalité. (DECS, 2001, p.4)

Il ressort des entretiens que les quatre enseignants de soutien permanent hormis la formation d'enseignants primaires dispensée auparavant par l'Ecole Normale disposent tous de connaissances complémentaires acquises dans le domaine de la pluriculturalité, lesquelles ont été transmises par le biais d'une formation continue pour maîtres de soutien mise sur pied par l'OES postérieurement à leurs engagements. Ainsi, l'enseignant 1 dit avoir suivi des cours d'été en 2004 pour maîtres de soutien, quelques demi-journées peu structurées, sans plus selon ses propres dires. Le deuxième enseignant a suivi des cours dispensés à Sierre par l'association « Appartenances » qui travaille plutôt sur Lausanne et Genève et a également suivi la formation continue pour maîtres de soutien. Les troisième et quatrième enseignants ont suivi en juin 2004 une formation continue et quelques journées d'information, mais très peu. Le quatrième enseignant a même fait une formation complémentaire sous forme de cours dispensés auprès de l'université de Neuchâtel.

Les points essentiels à relever sont qu'à la base chacun des enseignants a été un peu recruté dans l'urgence, l'accent étant mis par les directions des écoles plus sur la disponibilité du moment que sur une formation en pluriculturalité. Chacun des enseignants cherche à se former dans le domaine de la pluriculturalité et déplore le manque d'une formation structurée et digne de ce nom en Valais. Cependant ils relèvent et accueillent positivement les efforts accomplis depuis 2004. A ce jour, le groupe d'enseignants de soutien ayant suivi la formation sous forme de rencontres en juin et décembre 2004 a émis le vœu de se rencontrer à nouveau. La suite de la formation continue des enseignants de soutien se fera non pas sur le modèle 2004, mais sous forme de réseau des enseignants de soutien, par région, avec la possibilité de mettre sur pied un cours spécifique en cas de demande. A ce jour, un réseau régional s'est formé dans la région de Martigny à l'initiative des enseignants de soutien. Les rencontres seront reconnues comme formation continue. Ainsi, ce n'est pas une formation « clé en mains » qui sera dispensée, mais bien un perfectionnement sous forme de réseaux régionaux, ce que ne souhaitent pas forcément les enseignants de soutien interviewés dans la mesure où cela correspondrait aux réunions suivies jusqu'à maintenant. Par contre, la porte reste ouverte avec la possibilité de la mise sur pied de cours spécifiques en cas de demande. Ainsi, l'orientation prise par le DECS se profile tout de même dans le sens souhaité d'une meilleure structuration de la formation continue, mais ce en grande partie par les enseignants de soutien eux-mêmes.

Dés lors, nous constatons que dans la pratique les enseignants de soutien se sont spontanément donnés les moyens de se former dans la pluriculturalité en réponse aux directives qui préconisent qu'ils devaient avoir une formation dans ce domaine.

## **1.1.2 Contexte de travail et fonction**

### **a) Matériel**

Les directives ne disent rien sur le matériel pédagogique lié au soutien, tout au plus un échange pourrait avoir lieu dans le cadre de réseaux régionaux à mettre en place.

Du point de vue du matériel pédagogique le premier enseignant s'est débrouillé par ses propres moyens et à ses frais. Il relève que sur Genève on trouve beaucoup de matériel très valable. Même son de cloche chez le deuxième enseignant qui relève de plus que dans la ville où il enseigne se tiennent depuis deux ans des réunions mensuelles avec notamment échange de matériel. Le troisième enseignant confectionne de plus lui-même du matériel dont par exemple des supports audio. Le quatrième enseignant quant à lui procède surtout par recherches personnelles et échanges avec les collègues. En résumé, tous font preuve d'esprit d'ouverture, de débrouillardise et de créativité.

Il faut relever que les conseillers pédagogiques collaborent volontiers avec les enseignants de soutien et leur donnent des astuces ou informations notamment en lien avec le matériel disponible tant sur le plan intra qu'extracantonale. De plus, dans un proche avenir du matériel devrait être disponible pour le soutien auprès de l'Office de recherche et de documentation pédagogiques (ORDP) à Sion, lequel sera probablement déplacé à Saint-Maurice.

En définitive, nous constatons que l'inexistence de matériel pédagogique développé par le canton du Valais ne constitue pas un obstacle pour les enseignants de soutien vu l'existence du matériel pédagogique genevois ayant du sens et riche de contenu, lequel est encore très valable aujourd'hui bien que datant de plus de 20 ans. L'aspect créativité est également important dans ce domaine, car il permet de répondre aux besoins spécifiques du moment pour l'enfant, d'avoir des idées pendant un cours ou de créer selon la situation, ce qui requiert de la flexibilité de la part des enseignants de soutien. Ainsi, ce qui compte ce sont les aspects de pertinence et d'urgence auxquels doit répondre le matériel choisi par les enseignants de soutien plus qu'à l'aspect perfection.

### **b) Réseau régional**

Les directives prévoient que « les enseignants de soutien permanent peuvent être appelés, dans le cadre de leur fonction, à animer un réseau régional d'échanges rassemblant des enseignants de soutien non permanent, des professionnels et / ou des représentants des divers milieux concernés » (DECS, 2001, p.5).

Les quatre enseignants de soutien ont entendu parler d'un réseau régional d'échanges. Ils trouvent l'idée bonne et l'appuient, mais pour l'instant les contours en sont encore très flous. L'enseignant 1 ne montre pas énormément d'intérêt pour un réseau régional dans la mesure où il participe déjà à des réunions en réseau local. De plus, il relève que vu son expérience, il ne pense pas que le réseau lui amènerait grand-chose. Enfin, il redoute de consacrer plus de temps aux réunions qu'au soutien lui-même. L'enseignant 2 avait également entendu parler du concept de réseau régional, mais ignorait être sollicité pour l'animer et craint que la routine ne s'installe et qu'il perde trop de temps en réunions. Il propose d'ailleurs de faire des fascicules pour éviter le déplacement et la perte de temps.

De plus, il dit participer également déjà à un réseau local sous forme de réunions mensuelles avec trois autres collègues et cela lui convient parfaitement. Quant au 3<sup>ème</sup> enseignant, il voit l'intérêt du réseau régional uniquement dans une activité de simple échange de matériel. Enfin, le 4<sup>ème</sup> enseignant montre une certaine déception face à diverses réunions (manque de fil rouge, discussions stériles) et souhaite pour l'avenir une structure plus claire et un animateur.

Du point de vue du DECS, le concept de réseau régional est en train de se mettre en place. Il constitue en fait un prétexte pour permettre aux enseignants de soutien de rester en contact, d'échanger du matériel, de soulever des questions par rapport à des situations et expériences, etc. En fait, leur offrir une formation et proposer un réseau, c'est leur proposer un fonctionnement solidaire et leur donner aussi un peu plus de poids face à une situation parfois perturbante. Ainsi, peut-être grâce à l'écho d'un collègue qui a vécu la même problématique trouver telle ou telle autre réponse. Il subsiste également l'espoir que les enseignants qui ne sont pas permanents puissent prendre contact avec des personnes plus expérimentées pour leur prêter du matériel ou les conseiller.

Ainsi, les quatre enseignants de soutien n'étaient pas conscients de devoir être amenés à animer un réseau régional et de ce point de vue leurs desiderata divergent du contenu des directives. Cependant le contenu des directives rejoint la volonté exprimée des deux derniers enseignants de soutien de pouvoir déboucher sur un décloisonnement de leur activité. Par contre, pour les deux premiers enseignants le fait de devoir animer un réseau régional serait ressenti, selon nous, comme une surcharge de travail. Bien que ces derniers ne soient pas définitivement opposés à l'idée de réseau régional, ils considèrent cependant le réseau local dont ils font déjà partie comme leur procurant les mêmes apports que ceux que leur amènerait le réseau régional. Selon nous, il semblerait que les deux enseignants de soutien ne font pas la distinction entre leurs propres réunions internes (composées de quelques collègues de la commune) du réseau régional, où les échanges seraient plus variés et plus nombreux en côtoyant des enseignants de soutien d'autres communes également. Enfin, nous avons l'impression que trois enseignants sur quatre ne s'opposeraient pas au réseau régional si ce dernier leur apportait des informations utiles pour encore progresser. Or, il faut comprendre le terme « échange » non seulement comme prendre des autres, mais aussi comme son nom l'indique donner aux autres. Il implique donc de leur part d'amener des choses utiles, donner des conseils à des collègues, etc., qu'ils s'impliquent et participent également à cet échange de manière à le rendre intéressant et utile. Nous relevons ici cette divergence patente entre les différents partenaires quant à la place que pensent devoir occuper les enseignants de soutien permanent au sein du réseau et celle attendue par le DECS.

Pour montrer l'évolution de ce projet de réseau régional souhaité par le DECS, nous précisons qu'actuellement un réseau régional est en train de voir le jour dans la région de Martigny. Il est encore trop tôt pour obtenir plus de précisions à ce sujet.

### **1.1.3 Points de vue concernant le soutien pédagogique**

Les directives mettent en point d'orgue l'aspect communicationnel tant comme objectif spécifique du soutien pédagogique que comme tâche attribuée à l'enseignant de soutien. Elles indiquent clairement comme l'un des objectifs spécifiques le développement de l'apprentissage de la langue d'accueil et des compétences nécessaires pour suivre l'enseignement ordinaire.

Suite aux entretiens menés, l'objectif prioritaire sur lequel se calquent les quatre enseignants de soutien est la communication. Pour eux, le soutien ne doit pas durer plus

que nécessaire. Il faut que l'enfant soit capable de s'exprimer en français avec ses pairs et qu'il puisse comprendre les consignes des branches enseignées. Le fait qu'il maîtrise en plus la conjugaison, la grammaire, la syntaxe, n'est pas nécessaire. Le but est de l'intégrer le plus rapidement possible dans un cursus ordinaire complet ce qui s'obtient en général en une année, voire deux ans pour les élèves un peu plus âgés.

Les enseignants de soutien promeuvent la communication par des activités privilégiant des échanges interactifs élève-élève, élève(s)-enseignant et / ou élève-matériel (matériel audio, histoires imagées, jeux, supports images-mots, etc.) destinés à développer le langage français oral et écrit.

Concernant l'intégration, les directives l'érigent comme principe absolu, l'enseignement de soutien constituant une piste et une option prise pour y parvenir sans être une fin en soi.

Sous l'angle de faire des classes à part pour les enfants allophones durant un à deux ans, le premier enseignant de soutien y est opposé. Pour lui, il est essentiel d'intégrer ces enfants dès le départ dans les classes ordinaires pour une meilleure intégration sociale et une meilleure immersion linguistique. Par contre il souligne qu'il peut comprendre le sentiment parfois éprouvé par les enseignants titulaires face à des enfants ne parlant ni ne comprenant la langue surtout si des problèmes caractériels viennent s'y greffer. Le deuxième enseignant de soutien quoique du même avis nuance en proposant par exemple une classe à part, mais seulement pour les enfants plus grands (4P à 6P) et pour une durée maximale limitée à quelques mois pour éviter que ces enfants soient laissés pour compte dans leur coin au sein de la classe ordinaire, ce qui constituerait une simple intégration physique plutôt qu'une intégration sociale, vers laquelle on tend aujourd'hui. Selon lui, la formation de classe d'accueil d'une durée de quelques mois permettrait aux enfants d'une part de bien comprendre le fonctionnement de l'école et d'autre part de mettre d'abord l'accent sur l'aspect pluriculturel plutôt que de commencer directement avec l'apprentissage de la langue du pays d'accueil, afin de privilégier l'aspect humain, ce qui selon lui est peu travaillé actuellement. Le troisième enseignant de soutien est également pour l'intégration et souligne qu'ainsi les élèves allophones acquièrent des connaissances en vocabulaire qu'ils ne pourraient pas acquérir seulement par l'enseignement de soutien. Enfin, le quatrième enseignant de soutien relève l'aspect positif de l'immersion linguistique guidée et un peu forcée par les circonstances. A défaut, on pourrait créer des ghettos et les enfants ne parleraient pas forcément le français entre eux pour peu qu'ils partagent une langue maternelle ou une culture commune avec d'autres camarades.

Pour faire le lien avec les directives, nous constatons que l'ensemble des enseignants de soutien interviewés ne sont pas en désaccord avec ces dernières en ce qui concerne les objectifs visés par le soutien tels que l'intégration des enfants allophones dans le groupe classe et le développement de la capacité de communication dans la langue du pays d'accueil afin de s'exprimer et de se faire comprendre par l'autre. En effet, de cette manière ils vont pouvoir aussi se sentir comme appartenant à un groupe, à une communauté tout en étant perçus par les autres comme partie intégrante du contexte social. Selon nous, une intégration réussie au sein de l'école facilite une intégration réussie au sein de la société. Ceci rejoint donc les buts visés par la politique de l'éducation, à savoir celle d'une intégration à la fois scolaire et sociale de l'ensemble des enfants.

En ce qui concerne la question sur le fait d'être favorable à une intégration immédiate en classe ordinaire en sortant les élèves allophones quelques heures de la classe pour suivre les cours de soutien ou celle de créer des classes d'accueil séparant ces élèves



des classes normales pendant une à deux années, l'ensemble des enseignants de soutien semble favorable à l'intégration directe en classe ordinaire en substituant quelques heures de classe par des heures de soutien en relevant l'aspect bénéfique de l'immersion linguistique lors de cours de branches secondaires (gymnastique, dessin, activités créatrices manuelles, chant, etc.), et lors des récréations, sorties de classe, etc. Le fait de créer des classes d'accueil où les enfants étrangers seraient séparés des classes ordinaires est ressenti comme un sentiment d'exclusion envers ces enfants, ce qui serait défavorable à leur intégration. L'existence de classes composées uniquement d'élèves allophones pourrait donner lieu à de la ségrégation.

Cependant les enseignants 2 et 3 se distinguent des deux autres en proposant pour l'un l'idée de classes d'accueil les trois premiers mois principalement pour les enfants primo-arrivants devant être scolarisés de la 4<sup>ème</sup> à la 6<sup>ème</sup> primaire. L'autre enseignant quant à lui, ne rejette pas l'idée de classe d'accueil pour autant qu'il y ait une masse suffisamment importante de population étrangère et donc d'élèves migrants primo-arrivants. Ceci laisse comprendre que pour le premier il y aurait une différence au niveau de l'apprentissage de la langue entre des élèves plus jeunes (1P, 2P, voire 3P) et des élèves plus grands (4P à 6P), en défendant le fait que les élèves de 1P à 2P seraient plus ou moins au même degré, au niveau de l'apprentissage de la langue et de sa compréhension, donc des débutants comme les élèves allophones. Il suffirait donc de peu de temps aux élèves allophones devant être scolarisés en 1 ou 2P, voire 3P pour être rapidement totalement intégré au cursus scolaire ordinaire, sans devoir bénéficier de cours de soutien, contrairement aux élèves primo-arrivants plus âgés devant être scolarisés en 4P, 5P ou 6P, dans lesquels les attentes au niveau de la communication écrite et orale du français sont déjà plus élevées. Puis ajoute également que pendant ce temps il pourrait plus mettre l'accent sur l'aspect pluriculturel, ce qui ne se fait pas énormément dans les classes ordinaires actuellement. En effet, il est dit dans les directives que « l'enseignant doit faire face à la tentation d'intégrer trop rapidement un enfant [de langue ou de culture étrangère], car le fait d'occulter les normes et valeurs des diverses cultures peut causer des dommages irréparables dans les formations de la personnalité » (OES, 2003, p.2). En ce qui concerne le second enseignant, ce dernier laisse entendre que l'idée de création de classe d'accueil serait tributaire d'une quantité importante de migrants étrangers provenant d'autres pays.

## **1.2 Processus de la démarche de soutien pédagogique**

### **1.2.1 Seul ou en duo pédagogique**

Les directives prévoient que le soutien est donné sous forme de cours de français durant les heures de classe, en principe par petits groupes et que la prise en charge peut avoir lieu au sein de la classe ordinaire sous forme de duo pédagogique entre l'enseignant de soutien et l'enseignant titulaire.

Le premier enseignant de soutien mentionne que travailler en duo pédagogique avec l'enseignant titulaire nuirait au climat propice du travail, ne serait-ce que par le bruit occasionné. De plus, il ajoute que selon lui le soutien doit être dispensé dans une classe à part pour qu'il soit pleinement efficace. Le deuxième enseignant de soutien précise que les élèves appartenant à plusieurs degrés différents ne sont pas dans la même classe ordinaire et ont plusieurs titulaires différents, motif pour lequel il travaille dans une classe à part. Le troisième enseignant de soutien met l'accent sur la spécificité du travail de soutien qui ne permet pas, selon lui, la collaboration en duo pédagogique avec l'enseignant titulaire contrairement à l'appui par exemple. Le quatrième enseignant de soutien n'a jamais tenté l'expérience, mais l'avait proposée à un enseignant titulaire pour

quelques heures. Ce projet ne s'est pas concrétisé par manque d'enthousiasme dudit titulaire.

Nous constatons ainsi dans les faits que le duo pédagogique n'est pas du tout pratiqué. Les enseignants y voient des impossibilités pratiques et des inadéquations avec les buts de l'enseignement de soutien. Selon les enseignants de soutien, les enseignants titulaires n'y sont pas intéressés et y voient une surcharge de travail. Les enseignants de soutien ne semblent pas y tenir particulièrement non plus, pour des motifs soit d'impossibilité organisationnelle, soit de non apport positif au soutien. Il est vrai que les directives énoncent le duo pédagogique comme simple possibilité offerte à mettre en œuvre selon les circonstances. Dès lors si les circonstances ne se créent pas que ce soit par les enseignants de soutien et / ou titulaires ce mode de fonctionnement en dyade restera lettre morte, ce qui est le cas actuellement. De plus, même si le duo pédagogique pouvait se concrétiser au niveau organisationnel (nombre d'enfants allophones suffisant avec le même titulaire), ce dernier n'aurait pas lieu vu les réticences émises et ressenties tant chez les enseignants de soutien que titulaires.

Selon nous, un fonctionnement en duo pédagogique permettrait probablement de développer plus facilement au sein de la classe ordinaire une pédagogie dans laquelle les dimensions pluriculturelles seraient prises en compte dans l'enseignement ordinaire au moyen d'activités interculturelles et rejoindrait un des objectifs spécifiques visés par le soutien pédagogique, tel que « développer au sein de la classe ordinaire, une pédagogie dans laquelle les dimensions pluriculturelles sont prises en compte » (DECS, 2001, p.1). Une piste à exploiter pour promouvoir le duo pédagogique, dans la mesure où il serait réalisable, serait à notre avis une meilleure information, par exemple lors de rencontres à organiser par centres scolaires, dispensée tant auprès des enseignants titulaires que de soutien au sujet du mode de fonctionnement, objectifs et avantages du duo pédagogique.

### **1.2.2 Accueil et intégration dans la classe de soutien**

A ce niveau là les directives, vu leur rôle cadre, n'indiquent rien de particulier, l'attribution d'intégration conférée à l'enseignant de soutien découlant de manière intrinsèque des objectifs, à lui d'en trouver les moyens et modalités d'application.

En lien avec l'accueil d'un enfant allophone les enseignants de soutien 1, 3 et 4 œuvrent sur deux plans qui sont d'une part l'autoprésentation de l'enfant, éléments d'état civil, de géographie, de culture et d'autre part la mise sur pied d'un enseignement différencié pour chacun des élèves en fonction de son niveau d'apprentissage de la langue. Le deuxième enseignant procède de même en proposant en plus un petit jeu pour se présenter s'intitulant « la toile d'araignée » en faisant se passer une ficelle permettant de lier tous les élèves et la maîtresse sous forme de toile d'araignée chacun participant à la cohésion du tout. Aussi, le troisième enseignant précise que lors de l'arrivée et de l'accueil d'un nouvel élève allophone, il fait toujours en sorte que tous les autres élèves qui suivent les cours de soutien un autre jour soient présents pour se présenter et faire connaissance. Il collabore également avec un élève parlant la même langue que le nouvel arrivant pour traduire si nécessaire. De plus, il ajoute qu'au début pour communiquer avec l'élève il fait appel aux gestes, aux images, etc. Le 4<sup>ème</sup> enseignant indique qu'il profite également de la présence d'un autre élève qui suit aussi le soutien depuis quelque temps et parlant la même langue que le nouvel arrivant pour lui expliquer le fonctionnement du soutien, pourquoi il y vient, les objectifs visés, les horaires, etc. afin d'éviter que l'enfant puisse ressentir cela comme une punition ou qu'il y ait malentendu.

Il ressort des entretiens que l'ensemble des enseignants de soutien prend en compte la composition pluriculturelle de sa classe au travers d'activités d'accueil préalables pour accueillir les enfants allophones en début ou en cours d'année afin de favoriser leur intégration au sein du groupe. En effet, le nouvel élève arrivant a besoin d'être reconnu et d'avoir le sentiment d'avoir été attendu. Les moments au cours desquels chacun se présente sont importants. Même l'exemple pratique de l'enseignant de soutien 3 de faire inscrire à chaque élève son nom au tableau, y compris le nouvel élève, symbolise son entrée dans le groupe. De plus, le même enseignant précise qu'il a parfois recours aux gestes et aux images pour pallier aux problèmes de langue au début pour communiquer avec l'élève. En effet, le nouvel élève a besoin de se forger des repères nouveaux tels que ceux non verbaux pour accompagner le discours de l'enseignant. Il utilisera donc au début les gestes, les dessins, les images, etc. pour faciliter la compréhension des activités et s'en détachera progressivement en substituant ces repères par des mots, puis des phrases en français. Le recours aux repères étant selon nous important pour que l'enfant se sente en sécurité dès le début de l'accueil, ceci favorisant un climat propice à l'apprentissage de la langue. Aussi, comme le relève clairement l'enseignant 4 l'élève a besoin d'être informé sur les différents aspects de la vie scolaire et notamment sur le fonctionnement du soutien, ses objectifs, ses horaires, etc. afin que cela facilite son entrée dans le nouveau système scolaire et évite de faire naître en lui un sentiment de culpabilité, d'injustice ou d'exclusion face aux autres élèves de la classe ordinaire.

Nous constatons donc que chacun des enseignants développe sa méthode personnelle pour répondre à l'un des objectifs du soutien pédagogique qui est de « développer l'accueil des élèves allophones et leur intégration dans le système scolaire » (DECS, 2001, p.1). En effet, selon nous le fait d'accueillir ces enfants dans leur classe de soutien constitue déjà une forme d'intégration dans le système scolaire. Le soutien représente un complément, un « soutien » comme son nom l'indique permettant à l'enfant de développer des aspects de communication lui offrant l'opportunité en parallèle de s'intégrer et d'être intégré dans la classe ordinaire.

### **1.2.3 Valorisation des compétences**

Les directives mentionnent comme l'un des objectifs spécifiques du soutien pédagogique celui de développer « [la valorisation] des compétences intrinsèques des élèves allophones afin de leur permettre de prendre leur place dans l'école et dans la société » (DECS, 2001, p.2).

Pour valoriser les compétences intrinsèques des élèves allophones le premier enseignant félicite les élèves, sélectionne des activités leur permettant d'obtenir des réussites et leur demande parfois de s'exprimer dans leur propre langue pour démontrer leur richesse et que le français est une langue parmi d'autres. Il préconise également l'utilisation par les enseignants d'un matériel d'activités interculturelles. Il suggère enfin la formation d'un animateur interculturel. Les enseignants 2 et 3 mettent sur pied des histoires appelées « randonnées » et imaginées que les élèves répètent puis vont présenter dans leurs classes ordinaires. L'accueil est en général très favorable. De plus, au fur et à mesure que des compétences particulières d'enfants sont découvertes (chanter, pratiquer un sport, connaissances dans certains domaines), des activités permettant de les mettre en avant peuvent être prévues. Enfin, les deux derniers enseignants favorisent les échanges et l'apport de la langue maternelle des enfants. L'enseignant 3 ajoute qu'il a souvent recours aux félicitations, aux encouragements, aux sourires pour valoriser les élèves. L'enseignant 4 a tendance à les responsabiliser dans certaines tâches pour montrer qu'il leur fait confiance et qu'il croit en leurs capacités. De plus, il valorise également le retour de ce que les élèves ont fait en classe ordinaire.



Il ressort donc de la synthèse des réponses de chaque enseignant de soutien que dans leur démarche d'intégration, ils favorisent le respect et le maintien de la culture d'origine des élèves et ce dans un souci d'éviter l'assimilation. De plus, les richesses personnelles de chaque élève telles que des connaissances préalables sur un sujet, des hobbies, des activités parascolaires, des acquisitions faites au niveau de l'apprentissage de la langue (par exemple être capable de raconter une histoire) ou des retours de travaux, d'activités faites en classe ordinaire sont valorisées par l'enseignant de soutien afin que l'élève développe de la confiance en lui et sa propre estime pour prendre conscience qu'il a de l'importance, qu'il a des capacités et a un rôle à jouer au sein de la société. Au travers des entretiens menés auprès des trois premiers enseignants, il ressort également l'idée de faire des retours de ce qui se fait en soutien en classe ordinaire afin que selon nous les enfants allophones donnent du sens à leurs apprentissages au sein de leur classe de soutien et puissent démontrer aux autres camarades de la classe ordinaire ce qu'ils font quand ils s'absentent et ce dans un souci d'éviter tous préjugés.

Enfin, les quatre enseignants à travers leurs méthodes d'enseignement et les activités proposées aux élèves évitent de les placer en situation d'échec favorisant par là même la pédagogie de la réussite. En ce sens qu'ils donnent à l'enfant des exercices qu'il est capable de réussir, valorisent toutes ses réussites quelles qu'elles soient et lui donnent confiance en lui présentant ses réussites futures. De cette manière, nous pensons que cela permet une évolution positive de l'élève en lui démontrant qu'il peut réussir, ce qui est propre à le stimuler, à renforcer à la fois sa confiance et son estime et à valoriser ses potentialités.

### **1.3 Collaboration avec les divers intervenants**

#### **1.3.1 Avec l'enseignant titulaire**

Les directives mentionnent que les enseignants de soutien doivent collaborer activement avec les enseignants titulaires en leur transmettant toutes les informations utiles sur l'élève ainsi que sa famille et participent cas échéant aux rencontres avec les parents. Ils communiquent également régulièrement à l'enseignant titulaire les progrès ou les difficultés observées et s'informent des observations effectuées dans la classe ordinaire par l'enseignant titulaire. De plus, les enseignants de soutien procèdent à une évaluation de l'élève en collaboration avec l'enseignant titulaire. Cette évaluation a lieu au moins deux fois au cours de l'année et il y est également procédé en cas de départ en cours d'année.

La collaboration des enseignants de soutien avec les enseignants titulaires n'est pas forcément évidente a priori selon ce que relèvent surtout les enseignants de soutien 2 et 4. Selon les propos de ces derniers, les enseignants titulaires se contentent souvent d'une simple intégration physique et se désintéressent pour le reste des problèmes d'intégration des enfants allophones qu'ils estiment de la compétence des enseignants de soutien. Le premier enseignant de soutien a des entrevues régulières avec les enseignants titulaires et prend même contact avec ces derniers en cas de problèmes spécifiques. Ces entrevues sont notamment destinées à parler du comportement global des enfants, ces derniers n'étant que quelques heures en soutien et ce dans le but de travailler en synergie en cas de nécessité. De plus, l'enseignant de soutien et le titulaire procèdent ensemble à l'évaluation de l'élève. Le deuxième enseignant de soutien met en relief que les rencontres, les échanges et la communication avec l'enseignant titulaire ont lieu en fonction de l'intérêt de ce dernier. Aussi, lorsqu'il vient chercher les élèves pour le cours de soutien, il prend parfois la peine de venir un peu en avance afin de pouvoir estimer leur intégration, voir ce qu'ils font et compare leur attitude en groupe classe

ordinaire avec leur attitude en groupe classe de soutien. Il ne mentionne pas d'évaluation faite en collaboration avec l'enseignant titulaire, mais seulement de discussions avec lui lorsqu'un élève est en difficulté. Le troisième enseignant communique à l'enseignant titulaire dès le départ une copie des directives légèrement adaptées et indique ce qu'il attend de lui, en particulier d'interagir le plus possible avec l'élève allophone. De plus, il remplit une grille d'évaluation sur l'élève à la fin du semestre et requiert de l'enseignant titulaire son avis pour y apporter des compléments aux besoins. Aussi, les rencontres avec les titulaires sont régulières, du fait, mentionne-t-il, qu'ils travaillent dans le même centre. Quant au quatrième enseignant, ce dernier procède à une première rencontre au début de la prise en charge de l'élève allophone pour fixer les objectifs visés pour l'élève et procède également avec le titulaire à un bilan intermédiaire sur son progrès au niveau de l'apprentissage de la langue et le comportement de l'enfant, ce environ chaque 1 ½ mois. Enfin, chaque semestre l'enseignant titulaire et l'enseignant de soutien remplissent ensemble une grille d'évaluation sur les acquis ou non de l'enfant. En définitive, il relève que la collaboration dépend de l'intérêt du titulaire et déplore parfois devoir jouer son rôle notamment dans d'autres branches scolaires que le français, l'enseignant titulaire se déchargeant. Si nous nous référons aux directives, elles prohibent la simple intégration physique en rappelant l'enseignant titulaire à sa responsabilité (directives p.2 pt 7) et lui rappellent que les objectifs spécifiques de l'enseignement de soutien le concernent également (directives p.2 pt 1).

Dans les faits, la collaboration est parfois difficile, car elle dépend surtout de l'intérêt que marquent ou non les enseignants titulaires et du regard qu'ils portent sur l'enfant allophone d'après ce que relèvent de manière explicite les enseignants de soutien 2 et 4. En effet, il faut rappeler que les enfants de cultures différentes ne viennent pas avec des déficiences, mais avec des différences. Cette problématique de collaboration avec l'enseignant titulaire provient à notre avis du fait que les directives prévoient une obligation pour l'enseignant de soutien de collaborer avec l'enseignant titulaire, mais la réciproque de cette collaboration n'est pas prévue. Ainsi, les enseignants titulaires pourraient ne pas se sentir concernés par cet aspect des directives. Il serait peut-être intéressant de compléter les directives dans un sens bilatéral en communiquant aux enseignants titulaires les parties des directives faisant mention des tâches de collaboration et comme l'a fait le troisième enseignant de soutien de communiquer aux enseignants titulaires un exemplaire des directives adaptées en fonction de ce qui est attendu de leur part pour une intégration réussie des enfants allophones. Du reste, notre propos est étayé par le fait que le seul point sur lequel la collaboration fonctionne entre les titulaires et les enseignants de soutien<sup>1</sup>, 3 et 4, c'est l'évaluation qui doit selon les directives se faire en collaboration avec le titulaire. L'enseignant 2 procédant plutôt à des discussions en cas de besoins avec les titulaires, ne considère pas avec importance la réalisation d'une évaluation officielle bisannuelle en collaborant avec les titulaires à l'aide de critères précis sur l'acquisition de l'apprentissage de la langue d'accueil et sur les progrès ou non de l'enfant. Ce dernier ne semble donc pas faire d'évaluation ponctuelle en collaboration avec le titulaire. Au contraire, ces évaluations se font en continu sous forme de simples observations durant toute l'année et d'après lesquelles il trouve des remédiations aux difficultés auxquelles pourraient être confrontées les élèves en s'appuyant éventuellement de l'avis de certains titulaires. Peut-être qu'il s'agit d'un enseignant de soutien peu attentif à certains points des directives. Cette carence pourrait peut-être être palliée par les conseils d'un intervenant externe, tel qu'un inspecteur scolaire ou un conseiller pédagogique qui pourrait lui exprimer ou faire ressentir davantage l'importance de réaliser cette évaluation dans sa pratique avec le titulaire en tenant compte des directives y relatives.

### 1.3.2 Avec l'inspecteur scolaire

Les directives parlent de la compétence de l'inspecteur scolaire d'établir une évaluation globale en collaboration étroite avec l'enseignant de soutien en lieu et place d'une notation pour deux ans au maximum lors d'une dispense d'évaluation chiffrée.

A ce propos, le premier enseignant de soutien mentionne que l'évaluation globale avec l'inspecteur scolaire a lieu sous forme de discussion en présence également du titulaire. Hormis les cas d'enfants en difficulté ou en échec au bout de la deuxième année de soutien pour lesquels l'inspecteur scolaire est seul à décider de leur avenir scolaire sur rapport du centre médico-social (CMS). Cependant, il relève qu'il peine à entrer en communication avec l'inspecteur scolaire. Le deuxième enseignant quant à lui n'a pas de contact avec l'inspecteur scolaire, excepté sa présence en classe de soutien une fois pour voir comment cela se passait. Il précise ne pas désirer en avoir. En ce qui concerne l'évaluation, il suppose qu'elle a lieu avec le responsable coordinateur de l'intégration des enfants allophones de la commune qui est l'interlocuteur direct de l'inspecteur scolaire. Le troisième enseignant fait parvenir à l'inspecteur scolaire en début d'année la liste des élèves allophones dispensés de notes la première année et ce dernier donne son accord. La seconde année ils procèdent de même, l'enseignant, selon les cas d'enfants, spécifie les branches à son avis où l'on ne peut pas mettre de notes, l'inspecteur donnant son aval. Puis, il dit aussi avoir une rencontre annuelle avec l'inspecteur scolaire en présence d'un conseiller pédagogique pour discuter de cas d'élèves. Enfin, le quatrième enseignant de soutien mentionne que dès le début de l'année il a une discussion avec l'inspecteur scolaire sur la dispense de notes pour chaque élève, dite dispense étant normalement accordée d'office la première année. Puis, il rencontre une fois par année l'inspecteur scolaire pour procéder à une évaluation des élèves sur le semestre écoulé et par rapport à l'atteinte ou non des objectifs de la classe pour décider de leur orientation scolaire future.

Dans les faits, nous constatons que la collaboration avec l'inspecteur scolaire a lieu pour les premier, troisième et quatrième enseignants de soutien. Par contre, pour le second enseignant il n'y a pas de collaboration directe avec l'inspecteur scolaire et il n'en fait pas la demande non plus. Cependant nous précisons que les directives mentionnent en ce qui concerne l'évaluation globale une étroite collaboration. Ainsi, la collaboration existante entre les enseignants de soutien et l'inspecteur scolaire est ténue et ne peut pas être qualifiée d'étroite, aucune démarche particulière n'étant mise en place en ce sens par les enseignants de soutien permanent.

Nous inférons que les deux premiers enseignants de soutien ont probablement trop tendance à confiner l'inspecteur scolaire dans un rôle de « contrôleur » de leur travail et peinent ainsi à dissocier cette tâche de celle de collaborateur dont le but est d'établir une évaluation destinée à centrer le soutien sur les besoins réels de l'enfant, ce qui peut affaiblir la qualité de la collaboration. Enfin, nous nous demandons si les divers modes de collaboration avec l'inspecteur scolaire ne proviennent pas de conceptions différentes qu'ont les enseignants de soutien de la collaboration étroite.

### 1.3.3 Avec les parents

Les directives fixent comme l'un des objectifs spécifiques du soutien pédagogique, le développement et le renforcement des liens entre les parents et l'école. Elles indiquent à l'intention de l'enseignant de soutien son obligation de communiquer en priorité son évaluation de l'enfant aux parents et aux titulaires. Elles érigent les parents en véritables partenaires du soutien pédagogique, pour lesquels une information objective sur le soutien pédagogique revêt une grande importance. Elles indiquent encore que les parents

doivent être informés sur le système valaisan par des réunions, des consultations spéciales ou par l'intermédiaire de documents rédigés dans leur langue maternelle.

Sous l'angle de la collaboration parents-enseignants de soutien, le premier enseignant de soutien interrogé relève la difficulté de les rencontrer en cas de problèmes avec leur enfant. Pour ce faire, il propose sa présence à l'enseignant titulaire lors des réunions avec les parents. Actuellement, pour les enseignants 1 et 2 il faut relever que c'est plutôt le coordinateur de la commune responsable de l'intégration des élèves allophones qui fait le lien avec les parents. Le deuxième enseignant rencontre parfois les parents lors de réunions avec le titulaire, pour autant que ce dernier accepte sa présence et l'informe des réunions. Par rapport à la communication avec les parents, il souligne qu'il faudrait développer des remédiations aux difficultés inhérentes aux problèmes de traduction, car souvent c'est l'un des propres membres de la famille de l'élève qui traduit. Il dit également que les parents se montrent craintifs et réticents face à l'école. Ainsi, il termine en indiquant qu'il y a une carence importante dans les relations avec les parents. Concernant le troisième enseignant, ce dernier rencontre les parents au départ pour attirer leur attention sur ses attentes, à savoir que l'élève doit aussi travailler à la maison. Dans ce contexte, il incite les parents à faire participer leurs enfants à des activités parascolaires pour continuer de développer leurs connaissances de la langue. Aussi, il remet aux parents une feuille leur indiquant la possibilité de suivre des cours gratuits de français pour adultes. Enfin, le quatrième enseignant dit rencontrer deux fois par année les parents soit lors des réunions avec le titulaire, sauf si ce dernier ne le désire pas, auquel cas l'enseignant de soutien sollicite lui-même une réunion avec les parents en présence si possible du titulaire. S'il éprouve des difficultés avec un élève en particulier, il contacte téléphoniquement les parents de l'élève pour leur transmettre ses soucis et trouver ensemble un consensus, chose difficile parfois vu les problèmes de langue. Lors des rencontres avec les parents, il leur communique les progrès de l'enfant par rapport à la langue et à son comportement en classe et échange également sur le fonctionnement de l'école et ses attentes envers l'enfant. Puis il cherche également à prendre connaissance du fonctionnement à la maison des parents avec l'enfant.

Selon nous, l'ensemble des enseignants de soutien souhaite que les relations avec les parents soient plus étroites et regrette que dans la pratique les relations soient peu développées. Nous pensons qu'il y a donc volonté de la part des enseignants de soutien d'un partenariat avec les parents. Cependant il semblerait selon les enseignants de soutien que la difficulté de ce partenariat réside principalement chez les parents et en partie parfois à cause de certains titulaires. En effet, pour les parents les difficultés peuvent être diverses soit pour un problème lié à la langue ou à la culture totalement différente de la nôtre dans laquelle le système scolaire est peut-être différent du nôtre, soit pour un problème lié aux attentes diverses de leur part quant à l'école, soit par simple désintérêt, soit pour des sentiments d'insécurité ou d'injustice qu'ils peuvent éprouver envers l'école et de représentations qu'ils s'en font. Par contre, en ce qui concerne l'influence du titulaire quant à la concrétisation de cette collaboration entre enseignants de soutien et parents, il ressort des entretiens que certains titulaires n'informent pas tout le temps l'enseignant de soutien des réunions avec les parents des élèves allophones, car ils ne souhaitent peut-être pas sa présence ou n'en voient pas l'utilité. Ceci reste cependant un moment privilégié pour les enseignants de soutien pour échanger avec les parents des informations sur l'élève et l'enfant.

Ainsi, les enseignants de soutien semblent ne pas se remettre en question dans le contexte de la faiblesse des relations avec les parents des élèves allophones et certains argumentent leurs propos quant à ce manque de collaboration avec les parents en portant la responsabilité uniquement sur la non volonté de collaborer des deux autres partenaires

que sont les parents et les enseignants titulaires. Dans les faits ils donnent l'impression de considérer la situation comme une fatalité face à laquelle ils ne peuvent plus rien faire si les parents ne collaborent pas et si les titulaires n'impliquent pas les enseignants de soutien dans ce partenariat. Reste donc à imaginer des pistes possibles pour dynamiser le lien enseignants de soutien – parents d'élèves migrants et plus largement école - parents.

## **2. Retour sur les questions spécifiques en lien avec la question de recherche**

Nous allons maintenant revenir sur nos trois questions spécifiques posées en début de travail pour apporter une réponse à notre question de recherche. Pour rappel la 1<sup>ère</sup> question spécifique en rapport avec l'enseignant de soutien avait comme composantes:

- 1) De quelle formation professionnelle dispose-t-il ?
- 2) Quels sont son contexte de travail et sa fonction ?
- 3) Quels sont ses points de vue concernant le soutien pédagogique ?

1) Nous référant aux directives, nous constatons que ces dernières requièrent des enseignants de soutien une double formation à savoir d'enseignant primaire ainsi que d'une formation dans le domaine de la pluriculturalité. Il appert du contenu des entretiens menés auprès des quatre enseignants de soutien que ces derniers disposent tous des formations requises. En ce sens nous avons pu exposer le cheminement parfois différent effectué par chacun des enseignants pour répondre au travail prescrit. Par contre, nous devons préciser que la formation acquise dans le domaine de la pluriculturalité par nos enseignants de soutien l'a été de leur propre initiative, c'est-à-dire que s'ils n'en n'avaient pas manifesté l'envie, ils n'auraient pas forcément de formation dans la pluriculturalité. A ce propos et comme déjà mentionné, dès cette année, des rencontres d'enseignants de soutien en réseau régional seront reconnues comme formation continue.

2) En ce qui concerne l'aspect matériel lié à la question du contexte de travail, comme déjà relevé, les directives n'en disent rien. En conséquence, sur ce point nous ne pouvons constater quelle est la correspondance entre le travail prescrit et le travail réel. La même remarque s'applique aux réseaux régionaux. En effet, les directives en parlent sous l'aspect pour les enseignants de soutien de pouvoir être amenés à les animer, mais comme à ce jour la mise sur pied de réseaux régionaux n'est pas effective en Valais central, il nous est ainsi également impossible de faire une comparaison entre le travail prescrit et le travail réel. Cependant la conception des enseignants de soutien sur le réseau régional et leur fonction éventuelle en son sein diverge des attentes émises dans les directives, lesquelles attendent des enseignants de soutien un rôle actif en tant qu'animateur. Cela est peut-être dû à l'essence même de la différence entre le travail prescrit et le travail réel qui fait que certaines tâches prévues en théorie et n'étant pas effectives en pratique n'attirent pas l'attention des personnes concernées, lesquelles ne s'y attardent pas. Ainsi les réseaux régionaux n'étant pas encore mis sur pied, les enseignants de soutien interviewés ne se sentent apparemment pas concernés par cet aspect des directives. La mise en pratique par les enseignants de soutien de leur fonction dans les réseaux régionaux pourra être développée dans les mois qui suivent dans la mesure où un réseau régional est en train de se mettre sur pied à Martigny et qu'il est probable que d'autres réseaux régionaux, notamment dans le Valais central verront le jour.

3) Sous l'angle de l'objectif prioritaire du soutien pédagogique, les directives indiquent le développement de l'apprentissage de la langue d'accueil et des compétences



nécessaires pour suivre l'enseignement ordinaire. Elles précisent que l'enseignant de soutien dans sa prise en charge des élèves de langue étrangère doit privilégier des objectifs de communication.

Nous constatons qu'en pratique les enseignants de soutien, au travers des activités choisies et proposées aux élèves allophones, leur donnent les moyens de développer des capacités de communication orale et écrite. Nous avons pu ainsi mettre en évidence de quelle manière les enseignants de soutien reflètent au travers de leur travail réel le travail prescrit.

Quant à la question de l'existence ou non de classes séparées pour élèves allophones en Valais central, celle-ci n'amène pas de matière exploitable dans l'optique de notre travail, dans la mesure où le canton du Valais ayant opté pour une école pluriculturelle, les enseignants de soutien doivent se conformer au type de structures mises en place. Il faut tout de même relever que deux enseignants de soutien ont indiqué ne pas être opposé à l'existence de classes séparées pour les élèves allophones pour l'un uniquement pour quelques mois la première année de l'arrivée des élèves allophones dans le pays et en particulier pour des élèves devant être scolarisés dans les grands degrés primaires et pour l'autre uniquement si la masse de la population étrangère s'accroît cependant tout en réintégrant les élèves allophones dans les classes ordinaires pour les branches secondaires et ce pour une période d'une année à deux ans. Les idées émises par ces deux enseignants de soutien comprises dans leur finalité de développer plus rapidement l'intégration des élèves allophones ne seraient pas forcément antinomiques aux buts poursuivis par les directives, même si de prime abord cela ne constituerait pas une démarche d'application sur le terrain du travail prescrit.

Abordons ensuite notre deuxième question spécifique qui était pour rappel : « quel est le processus de la démarche du soutien pédagogique mis en place par l'enseignant de soutien ? »

Selon les directives, le soutien est donné sous forme de cours de français durant les heures de classe ordinaire, en principe par petits groupes, et la prise en charge peut avoir lieu au sein de la classe ordinaire sous forme de duo pédagogique entre l'enseignant de soutien et l'enseignant titulaire.

Concernant la démarche de soutien appliquée par les quatre enseignants, elle consiste à regrouper les élèves selon le même niveau d'apprentissage de la langue pour leur dispenser le français ou à exercer de la différenciation au sein d'un petit groupe en dispensant le français à l'aide de matériel ou activités adaptées, si le niveau de chaque élève est différent. Sinon, en ce qui concerne l'application concrète du duo pédagogique avec l'enseignant titulaire en classe ordinaire, cette dernière n'est pas usitée notamment pour des motifs organisationnels et de manque d'intérêt de la part des enseignants de soutien et des enseignants titulaires largement exposés lors de l'analyse et l'interprétation des résultats. Ainsi, les enseignants de soutien permanent n'ont pas développé une pratique de duo pédagogique de sorte que nous ne sommes pas en mesure d'explicitier le fonctionnement concret du duo pédagogique. Enfin, nous relevons que les directives proposent le duo pédagogique comme simple possibilité.

En ce qui concerne les objectifs du soutien pédagogique, les directives ont comme premier objectif spécifique de « développer l'accueil des élèves allophones et leur intégration dans le système scolaire » (DECS, 2001, p.1). Cet objectif se concrétise dans la pratique de l'ensemble des enseignants de soutien sous forme de réalisation d'activités d'accueil pour se présenter. Dans ces activités les dimensions pluriculturelles de la

composition de leur classe de soutien sont prises en compte en tant que richesse, ce qui favorise l'intégration des élèves allophones au sein du groupe. En effet, c'est en faisant connaissance de la culture de chaque élève, en la respectant et en faisant en sorte que les élèves conservent leur propre identité et d'autres caractéristiques culturelles tout en s'enrichissant de chacune d'elles que peut se concevoir l'intégration. Dans le cas contraire, nous parlerions d'assimilation.

Aussi, comme il ressort de notre analyse des entretiens, le fait d'informer l'élève dès son arrivée du fonctionnement du soutien, ses objectifs, ses horaires, etc. ainsi que lui permettre de se forger de nouveaux repères au début tels que le recours aux gestes, aux images, etc. pour communiquer et comprendre ce qui lui est demandé et attendu de sa part favorise un climat sécurisant et adapté aux besoins de l'élève qui se sentira accepté et reconnu ce qui le motivera à apprendre la langue du pays d'accueil, en l'occurrence le français et à respecter le système scolaire.

De plus, la grande majorité des enseignants de soutien ajoutent à cela la pratique d'activités différenciées selon les diverses capacités et les divers niveaux d'apprentissage de la langue qui se présentent chez les élèves afin que chacun ait sa place au sein du groupe.

Les quelques points soulevés ci-dessus démontrent la visée des enseignants de soutien à travers leur pratique, c'est-à-dire celle de favoriser l'intégration des élèves allophones avec chacun leurs différences. Une intégration qui est à la fois d'une part scolaire, dans le but de conférer à l'enfant la possibilité de devenir un bon élève et par conséquent de lui offrir l'égalité des chances de réussite scolaire et d'autre part sociale, l'élève allophone étant considéré comme tous les autres élèves avec également la possibilité de se faire de nouveaux copains, d'être accepté dans le groupe de pairs, dans la communauté juvénile, ce qui fait écho à l'objectif du soutien pédagogique susénoncé et mentionné dans les directives.

Cela étant, il reste encore à voir comment cette intégration se prolonge concrètement dans le système scolaire par l'intermédiaire des enseignants titulaires, étant donné que l'un des objectifs spécifiques du soutien pédagogique est de développer l'intégration des enfants allophones dans le système scolaire. Ce dernier prône donc une vision plus large de l'intégration des élèves allophones, c'est-à-dire également dans leur classe ordinaire et pas seulement dans leur classe de soutien. Cependant il ressort de notre analyse qu'il y a encore un grand travail à faire au niveau de l'interculturalité au sein des classes ordinaires pour que l'intégration des enfants allophones soit pleinement accomplie.

Pour rappel, un autre objectif spécifique du soutien pédagogique énoncé dans les directives est de « valoriser les compétences intrinsèques des élèves allophones, afin de leur permettre de prendre leur place dans l'école et dans la société ». D'après les résultats des entretiens, les quatre enseignants de soutien prennent en compte les compétences intrinsèques des élèves allophones de diverses manières, par exemple en les encourageant, en félicitant leur moindre acquisition, en s'appuyant sur les théories de la pédagogie de la réussite, de manière à leur faire prendre conscience qu'ils ont des potentialités. Ainsi, les élèves allophones peuvent progresser dans l'apprentissage de la langue d'accueil et devenir des élèves parlant la même langue que leurs pairs, sans oublier leur langue maternelle. De cette manière, les enseignants de soutien évitent de placer les allophones en situation d'échec, ce qui risquerait de les démotiver dans leurs apprentissages.

Certains enseignants de soutien interviewés disent profiter de communiquer aux élèves des classes ordinaires, ce qui se fait au soutien et les progrès des élèves allophones par des activités par exemple telles que des histoires racontées par les élèves allophones dans leurs classes ordinaires, pour que ces derniers sentent la reconnaissance du travail et des efforts fournis pour apprendre cette nouvelle langue et qu'ils y voient du sens pour leur avenir scolaire, celui d'être totalement intégré dans la classe ordinaire et d'être un élève parlant la même langue que ses pairs, avec la chance d'en connaître en plus une autre de par sa culture d'origine.

Enfin, l'ensemble des enseignants tient également compte des ressources ou richesses antérieures ou actuelles des élèves allophones tout au long de leur prise en charge aux cours de soutien pour profiter de valoriser les compétences intrinsèques à chacun en leur laissant l'opportunité de les partager avec leurs camarades de classe de soutien. En effet, tout nouvel élève n'arrive pas à l'école telle une *tabula rasa*, au contraire « [il] possède des savoirs sur le monde, des savoirs scolaires et des savoirs informels acquis dans l'environnement qu'il a quitté. Ces savoirs qui vont se modifier, s'enrichir, vont servir d'ancrage pour les nouveaux apprentissages » (Perregaux, 1994, p.138).

Ainsi, chaque enseignant de soutien interviewé a interprété ce qu'il entendait par valorisation des compétences intrinsèques des élèves allophones et a mis en place dans cette optique diverses stratégies et méthodes propres selon lui à l'appliquer. Il n'est pas évident pour nous de faire une synthèse des méthodes et stratégies des enseignants de soutien et donc de pouvoir faire un lien avec le travail prescrit. Cependant à notre avis les activités proposées par les enseignants de soutien sont propres à valoriser les compétences intrinsèques des élèves allophones.

Terminons maintenant avec la troisième question spécifique de notre cadre de recherche qui était pour rappel : « avec quels partenaires et de quelle(s) manière(s) l'enseignant de soutien collabore-t-il ? »

Sous l'angle du travail prescrit, les directives mentionnent que les enseignants de soutien doivent collaborer activement avec les enseignants titulaires en leur transmettant toutes les informations utiles sur l'élève ainsi que sa famille et participent cas échéant aux rencontres avec les parents. Ils communiquent également régulièrement à l'enseignant titulaire les progrès ou les difficultés observées et s'informent des observations effectuées dans la classe ordinaire par l'enseignant titulaire. De plus, les enseignants de soutien procèdent à une évaluation de l'élève en collaboration avec l'enseignant titulaire. Cette évaluation a lieu au moins deux fois au cours de l'année et il y est également procédé en cas de départ en cours d'année.

Relativement à cette collaboration entre l'enseignant de soutien et l'enseignant titulaire, il ressort chez trois enseignants de soutien sur quatre que la collaboration s'exécute par des rencontres plus ou moins régulières avec les titulaires. Ces dernières sont destinées à échanger ensemble, chacun selon son propre point de vue, les observations faites au sujet de l'élève allophone dans ses classes respectives, sur les progrès ou difficultés relevées chez l'élève au niveau de l'apprentissage de la langue d'accueil et sur son comportement global. Ces discussions se font chez ces trois enseignants de soutien sous forme d'évaluation à l'aide de critères précis, empruntés dans le guide d'évaluation édicté par le DECS, à la fin du semestre écoulé. Deux d'entre eux pratiquant une collaboration plus étroite par des échanges plus fréquents au sujet de l'enfant ou même par des bilans intermédiaires réguliers avec le titulaire. Par contre, un enseignant de soutien pratique l'évaluation sous forme d'observations régulières sans forcément collaborer avec le titulaire, sauf s'il s'agit d'un élève ayant de sérieuses lacunes. Dans un tel cas, ils



échantent leurs impressions afin de prendre ensemble des décisions. Enfin, trois enseignants de soutien sur quatre mentionnent que cette collaboration dépend de l'intérêt et du regard que porte l'enseignant titulaire sur l'élève allophone et donc de l'investissement qu'il est prêt à fournir pour l'intégration de cet élève. Selon les enseignants de soutien, certains enseignants titulaires appréhendent cette problématique comme une surcharge venant s'ajouter à leur travail. Pour rappel, un enseignant de soutien dit même qu'il se retrouve à exécuter certaines fois le rôle du titulaire en travaillant certaines branches autres que le français avec l'élève allophone en cours de soutien, ce qui ne correspond pas à l'objectif du soutien pédagogique et à la conception de la collaboration avec l'enseignant titulaire tels que sous-entendus dans les directives.

La collaboration entre les enseignants de soutien et titulaires se déroule également, selon l'accord ou non des titulaires, lors des réunions avec les parents des élèves allophones, lesquelles ont lieu plus ou moins deux fois par année. Là les enseignants de soutien sont normalement invités à participer aux réunions de parents organisées par les titulaires, afin d'exposer les progrès de l'enfant ou de compléter les remarques du titulaire selon les constatations faites sur l'élève en cours de soutien. Cette collaboration entre les deux partenaires, soit l'enseignant de soutien et l'enseignant titulaire, se réalise dans le but de faire progresser l'élève et de participer ensemble au cheminement de son intégration au sein de l'école et de la société tout en y encourageant également les parents. Cependant cette relation s'avère chez certains enseignants de soutien interviewés dépendante de la volonté de l'enseignant titulaire quant à leur participation ou non aux réunions de parents.

Ainsi, il ressort globalement que les enseignants de soutien permanent n'ont pas développé une pratique particulière pour les relations avec les enseignants titulaires, mais au contraire semblent se reposer sur le bon vouloir des titulaires. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que les directives manquent de clarté au niveau de cette collaboration comme déjà mentionné.

En ce qui concerne la collaboration de l'enseignant de soutien avec l'inspecteur scolaire, les directives stipulent qu'elle doit avoir lieu de manière étroite lors de la réalisation d'une évaluation globale sur l'élève allophone lors d'une dispense d'évaluation chiffrée octroyée par l'inspecteur scolaire au maximum pour deux années scolaires.

Selon les réponses données par trois enseignants de soutien, la collaboration avec l'inspecteur scolaire se réalise dans les faits telle que décrite ci-dessus, comme l'énoncent les directives, sans pour autant pouvoir être qualifiée d'étroite. Un seul enseignant de soutien n'effectue pas lui-même cette collaboration telle qu'écrite dans les directives, car selon lui, c'est le responsable coordinateur de l'intégration des enfants allophones de la commune qui est le répondant de l'inspecteur scolaire et donc qui s'en charge. Ceci dit, la majorité des enseignants pratique la collaboration avec l'inspecteur scolaire uniquement lors d'une évaluation globale sur l'élève allophone selon les circonstances mentionnées dans les directives. Ainsi, la collaboration existante entre les enseignants de soutien et l'inspecteur scolaire est ténue et ne peut pas être qualifiée d'étroite. Elle est conçue diversement dans la pratique de chacun des enseignants de soutien interviewés. De ce fait, nous nous demandons si les divers modes de collaboration avec l'inspecteur scolaire ne proviennent pas de conceptions différentes qu'ont les enseignants de soutien de la collaboration étroite ou de l'intérêt qu'ils y accordent.

Quant à la collaboration avec les parents, les directives énoncent pour rappel que l'un des objectifs du soutien pédagogique est le développement et le renforcement des liens entre les parents et l'école. L'enseignant de soutien se doit également de communiquer

l'évaluation de l'enfant aux parents. Les parents sont à considérer comme véritables partenaires du soutien pédagogique et doivent être informés de manière objective sur le soutien. Elles précisent aussi que les parents doivent être informés sur le système valaisan par des réunions, des consultations spéciales ou par l'intermédiaire de documents rédigés dans leur langue maternelle sans pour autant qu'elles distribuent spécifiquement ces tâches aux enseignants de soutien plus qu'à d'autres partenaires comme les enseignants titulaires, les inspecteurs scolaires, le DECS et ses offices ou services.

Nous avons pu constater que les enseignants de soutien se montrent prêts à faire le premier pas pour rendre effective cette collaboration, les parents, selon les enseignants de soutien, osant moins du fait qu'ils se sentent peut-être prétérîtés par rapport à leur difficulté de communiquer en français. Ils semblent se montrer craintifs ou réticents par rapport à l'institution scolaire. Les quatre enseignants de soutien s'impliquent tant qu'ils peuvent à ce partenariat si les circonstances le leur permettent en participant par exemple aux réunions organisées par les titulaires, si ces derniers les informent et acceptent leur présence. Durant ces réunions, deux enseignants sur quatre font clairement part du fait qu'ils présentent le fonctionnement du soutien, les objectifs visés, les progrès constatés de l'élève. Ces mêmes enseignants mettent en avant l'aspect de volonté de collaboration dans sa réciprocité, en ce sens qu'ils informent les parents sur ce qu'ils attendent également d'eux, tel qu'être attentifs à ce que l'enfant travaille aussi à la maison. Enfin, ils incitent les parents à faire participer leur(s) enfant(s) à des activités parascolaires pour développer l'apprentissage du français favorisant ici l'apprentissage par immersion linguistique.

Les deux autres enseignants quant à eux expriment principalement la difficulté à communiquer avec les parents due essentiellement à des problèmes de langue et un manque d'interprètes, ce qui entrave la collaboration avec ces derniers. Un troisième enseignant disant qu'il lui arrive des fois de communiquer en anglais avec les parents n'ayant pas tout le temps des interprètes, ce qui complexifie l'échange. Les deux premiers enseignants de soutien interviewés précisent d'ailleurs que c'est plutôt le responsable coordinateur de l'intégration des enfants allophones de la commune qui se soucie de rencontrer les parents. Enfin, la collaboration avec les parents dépend de l'implication des parents et des titulaires en tant que partenaires de l'école, les enseignants de soutien rencontrant les parents surtout lors des réunions organisées par l'enseignant titulaire, sauf s'il y a des problèmes particuliers avec l'enfant.

Cependant les enseignants de soutien semblent ne reconnaître uniquement que leur volonté d'implication dans ce partenariat avec les parents et ne se remettent pas en question dans leur mode de fonctionnement dans le cadre de cette relation. Dans les faits, la problématique de la relation avec les parents semble s'imposer à eux comme un état de fait inéluctable. Ainsi, à travers le travail réel des enseignants de soutien lié à la collaboration avec les parents nous constatons un écart existant par rapport au travail prescrit y relatif dû probablement à certaines réticences de la part des parents, mais aussi dû au fait que certains enseignants de soutien semblent avoir fait tout ce qui était possible de leur point de vue et n'envisagent rien de supplémentaire ou de différent.

A l'issue de ce développement, nous avons répondu à notre question de recherche en précisant, lorsque faire se peut, à travers l'analyse et l'interprétation des réponses aux questions spécifiques, sous quelle forme dans la pratique les enseignants de soutien permanent du Valais central mettent en œuvre les directives relatives au soutien pédagogique. Cependant il faut se garder de conférer au présent mémoire une dimension généralisable vu le petit échantillon choisi.

### **3. Analyse critique**

Après avoir fait couler beaucoup d'encre destinée à noircir les pages qui précèdent, nous allons maintenant nous atteler à mettre le doigt sur les taches qui ont pu se former dans le courant de notre écriture lorsque celle-ci perdait de sa fluidité et de sa cohérence. Ceci n'a pas pour but de s'auto-flageler, mais bien au contraire de prendre le recul nécessaire au développement d'un esprit critique dans une démarche constructive.

Pour débiter, nous nous attarderons sur l'essence même du mémoire son thème et sa question de recherche. Le thème, l'intégration scolaire des enfants allophones dans le Valais central, n'implique pas de remarques supplémentaires, étant donné qu'il est suffisamment large pour ne pas prêter flanc à la critique. Par contre, la question de recherche nous paraît à l'issue de notre travail avoir occasionné bien des tourments et des remises en question.

En effet, notre but premier était de voir de quelle manière concrète les directives relatives à l'intégration scolaire des enfants allophones concernant le soutien pédagogique étaient appliquées par des enseignants de soutien permanent du Valais central. Cet énoncé à lui seul, révèle toute l'ambiguïté potentielle de notre questionnement de départ. Tout au long de notre travail, il s'est avéré un fait patent, à savoir que la limite entre jouer un rôle de contrôleur auprès des enseignants de soutien pour voir dans quelle mesure ils appliquent les directives et notre objectif, qui était celui de voir sous quelle forme ce que les directives contiennent est appliqué au quotidien par les enseignants de soutien était tenue et floue. Peut-être la formulation de certaines questions de notre guide d'entretien a-t-elle influencé cette attitude de notre part ? Dès lors, il nous a fallu sans cesse nous repositionner afin d'éviter de tomber dans le piège qui nous aurait mené hors du cadre de notre mémoire, à savoir celui de vérifier si les enseignants de soutien appliquent de manière conforme les directives. Nous nous rendons bien compte que toute vraisemblance des traces de cette confusion figurent encore à l'intérieur de notre travail.

La seconde remarque en lien direct avec ce qui précède est que nous avons dû nous rendre à l'évidence que les directives constituent en réalité un cadre, lequel laisse en son sein une grande discrétion aux enseignants de soutien. En conséquence, il n'est pas facile non plus, dans la mesure où chaque enseignant applique selon sa propre sensibilité et ses propres règles ce que préconisent les directives d'aboutir à un assemblage compact. En définitive, sur bon nombre de points nous nous sommes retrouvé face à un conglomerat hétérogène qui ouvre difficilement la porte à la synthèse. Mais, en définitive n'est-ce pas tout simplement le reflet du thème dont la substantifique moelle est l'hétérogénéité ?

Pour poursuivre dans notre dynamique introspective, nous allons maintenant nous pencher sur notre méthode de recherche : l'entretien. Cette dernière comme nous l'avons indiqué, nous a semblé la plus apte pour répondre à notre question de recherche. Avec le recul, nous nous disons que l'idéal aurait été de la compléter à l'aide d'observations faites directement dans les classes de soutien dont les enseignants ont été interviewés. En effet, les réponses obtenues des enseignants étaient parfois mêlées de prolongements qui n'avaient pas de réalité, en ce sens qu'ils étaient simplement pensés au cours de l'entretien, de sorte qu'ils n'étaient pas le reflet exact de la pratique des enseignants de soutien, mais l'énoncé de ce qu'elle aurait pu être. Alors comment comparer une pratique parfois inexistante en l'état avec le travail prescrit ?

Quoi qu'il en soit il aurait été impossible dans le cadre de notre travail d'avoir à disposition et de consacrer le temps nécessaire au suivi des enseignants de soutien dans leur

classe. Cela aurait dû, pour donner des résultats concrets et exploitables, surtout si nous tenons compte du nombre d'heures de soutien par semaine en moyenne, durer au minimum un semestre complet et là encore tout l'aspect anticipation du matériel, réflexion interne de l'enseignant, préparation de travail à la maison, nous aurait totalement échappé.

Une autre difficulté au cours de nos entretiens a été que, malgré que ces derniers aient été prévus *semi-directifs*, souvent les questions débouchaient sur des réponses trop larges et parfois sans lien précis avec nos attentes. A la réflexion, cela est attribuable à deux causes principales. D'abord l'existence de critères destinés à nous permettre de contrôler les réponses et cas échéant de produire des questions de relance nous ont régulièrement obnubilés à tel point que nous nous sentions obligé de relancer jusqu'à ce que le critère de contrôle puisse être validé. Cela explique partiellement la largeur et la dispersion de certaines réponses. Ensuite, à certains stades de l'entretien, notre enthousiasme et la qualité positive du feeling avec les enseignants de soutien ont quelquefois pris le dessus de telle sorte que nous en oubliions l'objet de notre entretien et ne résistions pas à l'envie d'approfondir des points soulevés même sans lien direct avec notre travail. Ces petites dérives nous ont coûté très cher en temps lors des entretiens, et par voie de conséquence lors des retranscriptions, de la synthèse et de l'analyse des résultats. Pour conclure, nous précisons qu'à l'analyse et à l'interprétation des résultats, les corollaires des remarques précédentes ont fait que nous avons rencontré des difficultés face à certaines réponses peu approfondies et peu exploitables dans le cadre spécifique de notre question de recherche.

Enfin, étant donné la taille de l'échantillon choisi (quatre enseignants de soutien permanent) par rapport à la population globale des enseignants de soutien permanent en Valais, l'analyse des résultats ne peut être considérée ni comme représentative ni comme généralisable de la question de recherche.

Après avoir procédé à la critique de notre mémoire dans le but de rendre compte de ses limites, nous allons maintenant nous pencher sur la manière dont nous pouvons tirer parti, sur le plan professionnel, des apports réalisés au travers de son élaboration.

D'une manière générale, un travail de mémoire implique de la part de son rédacteur de se questionner sur un thème en lien avec son environnement professionnel et/ou personnel, d'être capable à partir de ce dernier d'explicitier ses différents aspects pour n'en retenir qu'un et dans une démarche profonde et de longue haleine d'en dégager ce qu'en disent les auteurs, quels en sont les intervenants et leurs rôles respectifs (ressources) afin de l'épuiser au maximum. Ainsi, dans notre mémoire nous avons dû nous questionner sur un thème nous touchant en tant que futur enseignant, en extraire une problématique énoncée sous forme de question de recherche et à partir de là être capable de débiter le travail, certes de bénédictin, mais au combien enrichissant qui consiste à rassembler et compiler le maximum de ce que les autres en disent, d'identifier les intervenants utiles comme le DECS, l'OES, les conseillers pédagogiques et les enseignants de soutien afin d'aboutir à une vision la plus globale et complète qui soit tout en demeurant pertinente et ciblée par rapport au sujet traité.

Ainsi, les apports du travail réalisé dans notre pratique professionnelle consistent dans le fait qu'à l'avenir confronté à un questionnement, nous aurons acquis un processus nous permettant de manière autonome d'y apporter des éclairages topiques et de le résoudre, cas échéant.

Après ce bref survol récapitulatif de notre mémoire, arrêtons-nous encore quelques instants sur les composantes de compétence développées tout au long du processus de son élaboration. Pour ce faire, nous nous référons à la compétence 10 du *Référentiel de compétences*, à savoir « Utiliser la recherche pour faire évoluer sa pratique », laquelle se définit par les composantes suivantes :

- S'approprier des outils de recherche pour faire évoluer sa pratique, ce qui ressort de notre démarche consistant à s'entourer des ressources aptes à nous informer, à approfondir nos connaissances sur certains concepts théoriques et nous enrichir sur le sujet étudié, telles que des ouvrages, des textes pris sur internet et des personnes de contact professionnelles en la matière.
- Utiliser la démarche de recherche pour comprendre la réalité dans un processus d'auto-formation, ce qui est mis en évidence par le fait que nous avons pu, au travers du choix de notre problématique, de ses questions spécifiques, de l'élaboration du guide d'entretien et des entretiens, de leur analyse ainsi que le choix des ressources à exploiter, appréhender l'image de terrain des directives ce qui aboutit à nous permettre, de manière autonome, de partir d'un sujet peu connu, voire ignoré pour arriver à en extraire de nombreuses connaissances.
- Elaborer un questionnaire en lien avec la pratique professionnelle à l'aide de référentiels théoriques, ce qui ressort dans notre mémoire de la formulation de notre question de recherche ainsi que ses questions spécifiques lesquelles se fondent sur des apports théoriques qui les étayent.
- Construire une méthodologie adéquate pour appréhender la réalité, ce qui transparaît en filigrane du choix de la méthode de recherche, en l'occurrence l'entretien, concrétisée à l'aide du guide d'entretien élaboré par nos soins.
- Savoir lire les résultats de recherche pour actualiser ses connaissances, ce qui s'est concrétisé lorsque nous avons inféré, à partir de l'analyse des résultats des entretiens, l'état actuel de la pratique dans le soutien pédagogique, laquelle a servi de mise à jour de nos connaissances préalables sur le soutien pédagogique.
- Rompre avec les évidences du sens commun, ce qui a été gardé en point de mire tout au long de notre travail lorsque nous nous sommes efforcé de conserver un maximum d'objectivité et d'éviter toute forme de stéréotypes et/ou d'idées préconçues.
- Mener à bien un projet de manière autonome, ce qui est l'apanage du respect des exigences intrinsèques du mémoire.
- Construire un savoir professionnel à travers l'acte d'écriture, ce que nous avons fait en donnant corps à la réalisation de connaissances sur le sujet de l'intégration scolaire d'enfants allophones dans les classes primaires du Valais central au fur et à mesure que nous avons avancé dans le travail jusqu'à tendre à devenir modestement expert dans le domaine.



## **CONCLUSION**

Au terme de ce travail, au cours duquel nous nous sommes attaché à démontrer sous quelle forme concrète se réalisaient auprès des enseignants de soutien les directives, nous constatons que chaque enseignant de soutien a développé ses propres méthodes pour mettre en action les directives. Nous ne pouvons en conséquence pas classer dans des contours précis des sortes de recettes toutes prêtes qui seraient communes à l'ensemble des enseignants de soutien. En définitive, hormis sous l'aspect réseau régional, les directives trouvent application pratique. Nous rappelons à cet égard que des réseaux régionaux en Valais central n'étant pas encore mis en place, nous n'avons pas eu la possibilité d'explicitier sous quelle forme, où de quelle manière ils fonctionnaient. Par contre, il ne faut pas perdre de vue que les directives ne constituent qu'un cadre à l'intérieur duquel nous constatons que les enseignants ont l'opportunité d'évoluer librement, ce qu'ils mettent à profit. Dès lors il nous a été difficile de comparer le travail prescrit au travail réel du fait de la diversité des interprétations des différents enseignants de soutien par rapport aux différents points des directives. Chaque enseignant de soutien a ses propres idées et conceptions sur le travail réel, lesquelles s'inscrivent finalement toujours à l'intérieur du cadre des directives puisque ce dernier concède une marge de manœuvre importante. Par contre, nous avons mis en évidence précédemment que la collaboration avec l'inspecteur scolaire, les enseignants titulaires et les parents n'est pas aussi active que ce que le cadre formel des directives permet de réaliser. Les enseignants de soutien permanent restant dans ces trois axes de collaboration en deçà de la liberté que leur octroient les directives, notamment du fait des obstacles qu'ils ressentent dans sa mise en application.

Cela étant, nous voulons encore nous attarder sur trois points qui nous sont apparus comme importants, à savoir les relations enseignant de soutien - inspecteur scolaire, enseignant de soutien – enseignant titulaire, enseignant de soutien – parents d'élèves allophones.

En ce qui concerne les relations enseignant de soutien - inspecteur scolaire, à notre sens il serait souhaitable que ces dernières se développent plus dans un esprit de collaboration de la part des enseignants de soutien, qu'ils prennent conscience que l'inspecteur scolaire, plus qu'un intervenant de choix est un partenaire dont les conseils sont à prendre en compte dans le cadre de l'intégration d'élèves allophones et ce dans la perspective d'une amélioration constante de la situation des élèves. Dans cette perspective, il serait intéressant pour nous, sous forme de prolongement, de rencontrer des inspecteurs scolaires afin d'établir de quelle manière ils mettent en pratique la collaboration avec les enseignants de soutien permanent et comment ils la conçoivent de manière idéale. Une fois ces informations recueillies nous pourrions comparer les réponses obtenues auprès des enseignants de soutien lors des entretiens menés et des inspecteurs scolaires au sujet de leur collaboration afin de trouver des explications, voire des remédiations, aux difficultés liées à dite collaboration.

En ce qui concerne les relations enseignant de soutien – enseignant titulaire, nous avons mis en relief les réticences entravant ce lien. Nous avons également essayé d'en comprendre la raison et avons constaté qu'une information insuffisante ou insuffisamment comprise était vraisemblablement à l'origine de la distanciation de ce lien. De plus, nous avons également relevé que les directives dans un certain nombre de démarches de collaboration impliquant l'enseignant de soutien et l'enseignant titulaire ne se positionnaient pas clairement sous un angle de réciprocité. Nous avons déjà ébauché une piste exploitable à notre sens qui consisterait d'une part à préciser le texte des directives dans une perspective de réciprocité, en évitant de dire : « l'enseignant de soutien



collabore... », mais au contraire prévoir : « l'enseignant de soutien et l'enseignant titulaire collaborent ensemble pour... » et d'autre part mieux informer les enseignants titulaires sur le contenu des directives et particulièrement sur les objectifs qui les sous-tendent. Certes il ne faut pas négliger à ce stade ce que tout cela peut impliquer pour l'enseignant titulaire, mais il faudra à cet effet trouver la formulation adéquate pour lui dire et lui démontrer qu'une telle collaboration non seulement ne suscitera pas une surcharge de travail, mais au contraire pourrait à moyen terme faciliter son travail au sein de la classe ordinaire, notamment par l'existence plus régulière de duos pédagogiques, lorsque les circonstances le permettent. Pour favoriser la prise en compte des dimensions pluriculturelles de la classe ordinaire, la mise sur pied d'animateurs interculturels pourrait également être une piste exploitable. Comme prolongement à notre travail nous pourrions envisager de rencontrer les enseignants titulaires pour les questionner au sujet de la collaboration avec les enseignants de soutien permanent pour pouvoir d'une part vérifier nos explications quant à la cause du manque de collaboration et d'autre part voir de leur point de vue comment ils se positionnent par rapport à la démarche de duo pédagogique, à la relation avec l'enseignant de soutien, à l'intégration scolaire et sociale de l'élève allophone dans sa classe ordinaire. Cela nous permettrait d'envisager des pistes exploitables favorisant la collaboration entre les enseignants titulaires et les enseignants de soutien permanent

Enfin, nous positionnant dans la relation enseignant de soutien – parents d'élèves allophones, nous soulignons que selon les enseignants de soutien ils mettent en œuvre tout ce qui est possible à leur niveau pour la favoriser, que ce soit sous forme de rencontres lors des réunions de parents avec l'enseignant titulaire ou lors de réunions spécifiques, ou encore au travers du coordinateur responsable de l'intégration des enfants allophones d'une commune de certains enseignants de soutien interviewés. Cependant cette relation doit s'inscrire dans le contexte plus global, celui du rapport parents-école. A ce propos, des projets destinés à renforcer ce lien se profilent à l'horizon comme le projet « mère-école », qui consiste à faire participer les mamans avec leurs enfants de langue étrangère à l'étude de fin d'après-midi à l'école et celui de « marraines et parrains culturels », qui dans un cadre plus large se fixe comme objectifs d'accompagner et de favoriser l'accueil des familles migrantes dans la société locale, de faciliter leur accès aux institutions (école, services communaux, ...) et d'établir des ponts culturels entre la communauté locale et migrants. Les objectifs de ce projet sont de favoriser la transmission d'informations et l'accompagnement dans les premières démarches auprès des institutions administratives et scolaires.

Cependant dans la pratique le partenariat parents - école s'avère difficile et délicat bien que souhaité de la part des deux partenaires. Les parents peuvent avoir soit une attitude très pressante et exigeante envers les enseignants ou au contraire s'effacer et ne pas s'impliquer dans la vie scolaire de leur enfant. Dans les deux cas, ces attitudes freinent les rapports enseignants - parents. Ensuite, les parents ont parfois le sentiment que l'école ne répond pas à leurs attentes, de mettre tout en œuvre pour la réussite scolaire de leur enfant et de les soutenir dans leur tâche d'éducation, ce qui freine la relation parents – enseignants. Ces points qui peuvent paraître de prime abord divergents ne sont en réalité que le reflet de représentations différentes.

Ainsi, dans notre pratique professionnelle d'enseignants nous pourrions nous attacher à approfondir cette problématique, laquelle constitue l'un des piliers incontournables de l'école du 21<sup>ème</sup> siècle qui se veut communicationnelle et intégrative. Dans ce sens, nous pourrions envisager comme prolongement l'établissement d'un questionnaire à l'intention des parents, traduit dans leur langue maternelle, et destiné à établir leurs attentes et leurs conceptions de l'institution scolaire ainsi que les griefs qu'ils pourraient formuler à son

encontre. L'analyse et le traitement de ces questionnaires pourraient aider à améliorer le partenariat parents-école dès lors que les attentes des deux partenaires seraient clairement établies.

Enfin, en tant que futur professionnel de l'enseignement nous sommes conscient que la présence d'élèves allophones dans les classes est un phénomène faisant partie de l'école actuelle qui selon toute vraisemblance sera amené à perdurer. Dans ce contexte, notre travail de mémoire nous a permis d'approfondir ce sujet et d'acquérir à son propos de nouvelles connaissances. En effet, tout enrichissement personnel quel qu'il soit vient compléter le panel de nos acquisitions antérieures dans une démarche évolutive. Ces nouvelles connaissances seront partie intégrante, dans le futur, de nos conceptions de la pratique de l'enseignement et influenceront positivement la manière dont nous exercerons notre métier dans la prise en compte de la dimension pluriculturelle de la composition de notre classe ordinaire. Pour ce faire, nous pourrions mettre sur pied des activités interculturelles par exemple au sein de notre classe. Ainsi dans l'exercice de notre future profession nous serons attentif en cas de présence d'enfants allophones dans notre classe à nous investir afin de rendre la plus efficiente possible la collaboration avec l'enseignant de soutien et les parents des élèves allophones. Nous veillerons à favoriser au maximum la relation tripartite parents d'élèves allophones – élèves allophones – école et ce dans un contexte plus large d'intégration à la fois scolaire et sociale.

## Références bibliographiques

Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux J.-P., Maroy, C., Ruquoy, D., De Saint-Georges, P. (1995). *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*. Paris : Armand Colin.

Assemblée fédérale de la Confédération suisse. *Loi sur l'asile (LAsi) du 26 juin 1998*. [Pdf]. Accès : <http://www.admin.ch/ch/f/as/1999/2262.pdf> (Page consultée le 15 février 2005)

Berry, J.W. (1989). *Acculturation et adaptation psychologique*. In Retschitzki, J., Bossel-Lagos, M. & Dasen, P (Ed.). *La recherche interculturelle* (tome 1) (pp.100-145). Paris : L'Harmattan.

Blanchet, A. (1995). *L'entretien dans les sciences sociales : l'écoute, la parole et le sens*. Paris : Dunod.

Blanchet, A. & Gotman, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.

Boes, P. (2004, juillet). Les explications d'un psychologue. *Lien social*, n°17. [Page Web]. Accès : <http://www.lien-social.com/archives/dossiers2004/711a720/717-2.htm> (Page consultée le 15 février 2005)

Butler, S. (s. d.) *Les 51 citations de Samuel Butler*. [Page Web]. Accès : <http://www.evene.fr/citations/auteur.php?id=103&p=3> (Page consultée le 15 février 2005)

Cattafi, F. & Cattafi-Maurer, F. (1991). Vers une clarification du terme « interculturel ». In Dasen, P., Berthoud-Aghili, N., Cattafi, F., Cattafi-Maurer, F., Dias Ferreira J. M., Perregaux C. & Saada E.H. (Ed.), *Vers une école interculturelle : Recherche interculturelle dans l'enseignement primaire à Genève* (pp. 11-45). Genève : FAPSE.

Communauté cantonale de travail Valais-étrangers (1978). *L'intégration scolaire des enfants de langue étrangère*. Sion : CVE.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (1991, octobre). *Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère*. Berne : CDIP. [Pdf]. Accès : [http://www.edk.ch/PDF\\_Downloads/Migration/EDK-Empfehlungen\\_f.pdf](http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Migration/EDK-Empfehlungen_f.pdf) (Page consultée le 15 février 2005)

Dasen, P. (1991). Introduction. In Dasen, P., Berthoud-Aghili, N., Cattafi, F., Cattafi-Maurer, F., Dias Ferreira J. M., Perregaux C. & Saada E.H. (Ed.), *Vers une école interculturelle : Recherche interculturelle dans l'enseignement primaire à Genève* (pp. 1-11). Genève : FAPSE.

Département de l'éducation, de la culture et du sport (2001). *Directives du 26 avril 2001 relatives à l'intégration et à la scolarisation des élèves de langue étrangère dans le cadre de l'école publique*. Sion : DECS.

Hutmacher, W. (1981). Migrations, production et reproduction de la société. In Gretler, A., Gurny, R., Perret-Clermont, A.-N., & Poglia, E. (Ed.). *Etre migrant* (pp. 39-100). Berne : Peter Lang.

Office de l'enseignement spécialisé (2003). *Soutien pédagogique : lignes directrices et guide d'évaluation*. Sion : DECS.

Office fédérale de la statistique. (2004). *La population étrangère en Suisse*. Neuchâtel : OFS. [Pdf]. Accès : [http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/dienstleistungen/publikationen\\_statistik/publikationskatalog.html?publicationID=1653](http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/dienstleistungen/publikationen_statistik/publikationskatalog.html?publicationID=1653) (Page consultée le 28 février 2005)

Perregaux, C. (1994). *Odysee, accueils et approches interculturelles*. Neuchâtel : Corome.

Perrenoud, P. (2001). *La place de l'analyse du travail réel en formation initiale : transposition et dispositifs*. Genève : FAPSE. [Page Web]. Accès : [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_28.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_28.html)

Theytaz, P. (avec Salamin, M., Mayor, C. & Comby, L.). (1991). *L'appui pédagogique dans le Valais romand de 1985 à 1989*. Sion : Office de l'enseignement spécialisé.

Remoussenard, P. (2000, mars). *Analyse du travail et formation*. Conférence de Mme Patricia Remoussenard, maître de conférence en sciences de l'Education, Lorraine. [Page Web]. Accès : <http://www.ac-nancy-metz.fr/ia54/IMF/Institutionnel/journee-6-12/Remoussenard.htm> (Page consultée le 28 février 2005)

Rey, M. (1986). *Former les enseignants à l'éducation interculturelle ? Les travaux du Conseil de la coopération culturelle 1977-1983*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Rey, M. (1993). Immigration, marginalisation et chances éducatives. In *Formation et recherche*, 1/93, pp.99-118.



## ***Liste des annexes***

I. Directives du 26 avril 2001 relatives à l'intégration et à la scolarisation des élèves de langue étrangère dans le cadre de l'école publique.

II. Lignes directrices et guide d'évaluation concernant le soutien pédagogique

III. Guide d'entretien

IV. Grille d'analyse des résultats



**DEPARTEMENT DE L'EDUCATION, DE LA CULTURE ET DU SPORT**

---

**DIRECTIVES**

**du 26 avril 2001**

**relatives à l'intégration et à la scolarisation des élèves de langue étrangère  
dans le cadre de l'école publique.**

---

**LE CHEF DU DÉPARTEMENT DE L'EDUCATION,  
DE LA CULTURE ET DU SPORT**

Vu les recommandations de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) du 24 octobre 1991 concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère;

Vu la loi sur l'instruction publique du 4 juillet 1962 ;

Vu les articles 29 et 35 de la loi du 25 juin 1986 sur l'enseignement spécialisé;

Vu les articles 30 et 31 du règlement d'exécution du 25 février 1987 de la loi du 25 juin 1986 sur l'enseignement spécialisé;

Vu les prescriptions légales en matière d'enseignement professionnel ;

Considérant qu'il importe de favoriser, par des mesures appropriées, la scolarisation des élèves de langue et de culture différentes dans les écoles publiques, en évitant toute discrimination;

Considérant que la réalité scolaire actuelle est l'hétérogénéité linguistique et culturelle et que l'école doit s'enrichir de cette diversité;

Considérant la nécessité d'avoir une coordination verticale en matière d'intégration des élèves étrangers ;

Sur la proposition commune du Service de l'enseignement et du Service de la formation professionnelle;

**rappelle les principes suivants :**

- 1** Tout enfant a droit à une éducation, selon l'article 28 de la Convention internationale des droits de l'enfant.
- 2.** Les élèves de langue étrangère sont intégrés dans l'école publique.



3. Les élèves de langue étrangère doivent avoir la possibilité de poursuivre une formation organisée par leur communauté, dans leur langue et culture d'origine, en complément de l'école ordinaire.
4. L'éducation doit être considérée dans une perspective interculturelle, dans tous les degrés de l'école obligatoire.
5. Les élèves de langue étrangère ne doivent en aucun cas être orientés d'emblée dans les structures de l'enseignement spécialisé.
6. Les élèves étrangers doivent être scolarisés dans le degré correspondant à leur âge, en tenant compte de leur niveau de formation.

Au cycle d'orientation, les nouveaux arrivés non francophones sont placés, en principe, dans les sections secondaires ou niveaux I.

7. L'enseignant titulaire est responsable de tous les élèves de sa classe.
8. Aucune classe pour élèves de langue étrangère n'est créée à l'école obligatoire. Demeurent réservées des mesures d'urgence.
9. Chaque ordre d'enseignement de la scolarité obligatoire et post-obligatoire est responsable de la scolarisation de la totalité des élèves concernés de son ordre.

**et décide :**

#### **I. Scolarisation et mesures d'intégration**

Les communes ont l'obligation de scolariser à l'école publique, tous les enfants résidents, quel que soit leur statut.

Un soutien pédagogique est organisé, selon les besoins, à l'intention des élèves de langue étrangère. Ce soutien peut se faire durant les heures de classe, dans des locaux prévus à cet effet. (art. 31 du règlement d'exécution de la loi sur l'enseignement spécialisé de 1986).

L'objectif général du soutien pédagogique est de permettre à l'enseignant titulaire de mieux prendre en compte les dimensions pluriculturelles de sa classe et d'y développer une culture de reconnaissance mutuelle.

Les objectifs spécifiques du soutien pédagogique sont :

- Développer l'accueil des élèves allophones et leur intégration dans le système scolaire.
- Développer l'apprentissage de la langue d'accueil et des compétences nécessaires pour suivre l'enseignement ordinaire.
- Valoriser les compétences intrinsèques des élèves allophones afin de leur permettre de prendre leur place dans l'école et dans la société.
- Développer au sein de la classe ordinaire, une pédagogie dans laquelle les dimensions pluriculturelles sont prises en compte.
- Développer et renforcer les liens entre les parents et l'école, ainsi qu'entre l'école et les diverses communautés culturelles.

**1. Ecole enfantine :**

- a) Les communes informent les parents des élèves allophones et les encouragent à scolariser leur enfant à l'école enfantine pendant deux ans.
- b) Placés dans un bain linguistique adapté, les enfants des classes enfantines ne bénéficient, en principe, pas de soutien pédagogique.

**2. Ecole obligatoire :**

- a) Sur la base d'une analyse de la situation effectuée par l'inspectrice ou l'inspecteur scolaire, en collaboration avec l'office de l'enseignement spécialisé, le Département octroie les mesures nécessaires. Le soutien pédagogique sera plus intensif durant les premiers mois.
- b) Pour les élèves de langue étrangère, le soutien est donné sous forme de cours de français durant les heures de classe, en principe par petits groupes de 3 à 5 élèves. Il peut être également donné au sein de la classe ordinaire, les enseignants fonctionnant en duo pédagogique.

En principe, ne sont pas admis au soutien pédagogique les élèves qui bénéficient déjà d'une mesure spéciale (appui pédagogique, classe d'observation, classe à effectif réduit, classe d'adaptation, niveau réduit).

- c) Dans les centres scolaires où cohabitent des classes de l'enseignement primaire et du cycle d'orientation, des solutions communes et coordonnées sont recherchées. Les petites communes s'efforcent de collaborer avec les communes avoisinantes.
- d) La mesure de soutien pédagogique est soumise à une évaluation régulière de la part de l'inspectrice ou de l'inspecteur scolaire, en collaboration avec la conseillère pédagogique ou le conseiller pédagogique de l'enseignement spécialisé.
- e) L'inspectrice ou l'inspecteur scolaire peut octroyer une dispense de notes pour les branches dans lesquelles les connaissances en français ont une influence.  
  
Lors d'une dispense d'évaluation chiffrée, celle-ci est remplacée par une évaluation globale, établie en étroite collaboration avec l'enseignant de soutien.  
  
En règle générale, cette dispense d'évaluation chiffrée ne devrait pas aller au-delà de deux années scolaires. Dans des cas exceptionnels, l'inspectrice ou l'inspecteur scolaire peut dispenser un élève d'une branche.
- f) Dans le livret scolaire, il convient de mentionner, le cas échéant, les résultats de l'élève dans les cours de langue et de culture d'origine.

- g) L'autorité scolaire locale décide de la promotion des élèves ainsi que de l'orientation dans les filières du CO, sur la base d'une appréciation globale de la situation. Le fait qu'un élève ait redoublé ne doit pas déterminer (à la fin de la scolarité primaire) le placement en classe d'observation du cycle d'orientation. Il importe également d'éviter que ces élèves ne doivent redoubler une année scolaire uniquement en raison de carences dans la langue d'enseignement.

### **3. Ecole post-obligatoire**

Les élèves non francophones de niveau post-obligatoire et de niveau supérieur, nouvellement arrivés, bénéficient de voies de formation appropriées qui faciliteront leur passage à la vie professionnelle ou dans les écoles subséquentes.

Les élèves non francophones de niveau post-obligatoire et engagés dans une voie de formation bénéficient de soutiens, en fonction de leurs besoins, pour mener à bien leur formation.

## **II. Dispositions administratives pour l'école infantine et obligatoire**

- a) L'organisation d'un soutien pédagogique à l'intention des élèves de langue étrangère est subordonnée à l'autorisation préalable du Département.
- S'il s'agit de mesures de soutien permanent, l'autorisation est évaluée et renouvelée par le Département de l'éducation, de la culture et du sport chaque année, sur préavis des inspecteurs et des conseillers pédagogiques de l'Office de l'enseignement spécialisé.
  - Pour les mesures non permanentes, les demandes sont adressées au Département de l'éducation de la culture et du sport par les communes, avec les indications prévues sur le formulaire officiel.
- b) Si les cours de soutien sont donnés de façon régulière pendant toute l'année scolaire (soutien permanent), les heures correspondantes sont portées sur l'état nominatif du personnel enseignant pour autant qu'elles aient été préalablement admises par le Service compétent du Département.
- c) Au cycle d'orientation, le temps d'enseignement hebdomadaire de ces cours de soutien de langue est calculé en périodes de 50 minutes.

## **III. Personnel enseignant**

- a) Les enseignants chargés du soutien pédagogique permanents doivent disposer d'une formation adéquate pour enseigner dans le degré concerné.
- b) Les enseignants engagés pour du soutien permanent doivent justifier, en sus de leur formation de base, d'une formation dans le domaine de la pluriculturalité.

- c) Les enseignants de soutien permanent peuvent être appelés, dans le cadre de leur fonction, à animer un réseau régional d'échanges rassemblant des enseignants de soutien non permanent, des professionnels et ou des représentants des divers milieux concernés.

#### **IV. Partenaires**

Une information objective des parents revêt une grande importance dans le cadre de l'enseignement pour les élèves de langue étrangère. Les parents doivent être informés sur le système scolaire valaisan par des réunions, des consultations spéciales ou par l'intermédiaire de documents rédigés dans leur langue maternelle. Il est recommandé d'engager pour les soirées d'information aux parents, pour des entretiens ou autres discussions des interprètes qui peuvent être recherchés, notamment, par l'intermédiaire des associations d'étrangers concernées.

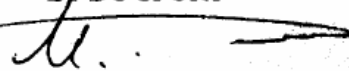
Le thème de l'éducation interculturelle devrait être traité et approfondi lors des réunions de parents habituelles.

#### **IV. Remarques finales**

Ces directives abrogent les dispositions du 1er février 1990.

Le Service de l'enseignement et le Service de la formation professionnelle sont chargés, en collaboration avec l'Office de l'enseignement spécialisé, de l'exécution des présentes directives. Les autorités scolaires peuvent faire appel, en cas de besoin, aux personnes chargées de coordonner les mesures développées ci-dessus.

LE CHEF DU DEPARTEMENT  
DE L'EDUCATION, DE LA CULTURE  
ET DU SPORT



Serge SIERRO

## Annexe II



Département de l'éducation, de la culture et du sport  
Service de l'enseignement  
Office de l'enseignement spécialisé

**Coordination de la scolarisation des élèves de langue étrangère**

---

# Soutien pédagogique

*Lignes directrices*  
**et**  
*Guide d'évaluation*

Lignes directrices approuvées par le DECS le 06.11.2003

## **1. Préambule**

Ce document se base sur les directives du 26 avril 2001 relatives à l'intégration et à la scolarisation des élèves de langue étrangère dans le cadre de l'école publique. Il a pour but de préciser les champs d'activité du titulaire et de l'enseignant/e de soutien ainsi que la spécificité des tâches de ce dernier.

« Accueillir des enfants de langues et de cultures étrangères n'est pas chose aisée. Ce rôle d'accueil échoit en tout premier à l'enseignant titulaire qui doit préparer les autres élèves à recevoir un enfant venu d'ailleurs. L'enseignant doit également faire face à la tentation d'intégrer trop rapidement un tel enfant : le fait d'occulter les normes et valeurs des diverses cultures peut causer des dommages irréparables dans les formations de la personnalité. Le titulaire peut être aidé dans la délicate mission d'intégration par l'enseignant de soutien pédagogique : celui-ci peut contribuer à l'accueil en organisant des visites hors du cadre scolaire et en remplissant le rôle de médiateur entre la famille et l'école. » (Organisation de l'année scolaire/juillet 1999, chap.VI/3)

## **2. Rappel des principaux objectifs**

L'objectif général du soutien pédagogique est de permettre à l'enseignant/e titulaire de mieux prendre en compte les dimensions pluriculturelles de sa classe et d'y développer une culture de reconnaissance mutuelle.

Les principes spécifiques du soutien pédagogique sont :

Développer l'accueil des élèves allophones et leur intégration dans le système scolaire.

- Développer l'apprentissage de la langue d'accueil et des compétences nécessaires pour suivre l'enseignement ordinaire.
- Valoriser les compétences intrinsèques des élèves allophones afin de leur permettre de prendre leur place dans l'école et dans la société.

## **3. Spécificité de la fonction d'enseignant/e de soutien**

### **➤ Travail avec les élèves**

L'enseignant/e de soutien privilégie des objectifs de communication dans sa prise en charge des élèves de langue étrangère.

La prise en charge peut avoir lieu dans un local spécifique ou à l'intérieur de la classe, sous forme de duo pédagogique.

Lorsque plusieurs élèves sont concernés dans un centre scolaire, le travail en petits groupes sera privilégié afin de favoriser la communication entre les participants.



### ➤ **Collaboration avec les titulaires**

L'enseignant/e de soutien collabore avec le titulaire.

Il/elle contribue à transmettre toutes les informations utiles concernant l'enfant et sa famille.

Il/elle participe lorsque cela est possible ou souhaité aux rencontres avec les parents.

Il/elle communique régulièrement les progrès ou les difficultés observées à l'enseignant titulaire et s'informe des observations effectuées dans la classe.

## **Evaluation**

L'intervention de l'enseignant/e de soutien vise également à mettre en évidence, au travers d'une évaluation appropriée, les compétences, la progression et les difficultés de l'élève et de les communiquer prioritairement aux différentes personnes concernées : titulaires et parents.

⊕ L'évaluation se fait en collaboration avec le titulaire de l'élève.

⊕ Fréquence :

- L'élève accompagné par une mesure de soutien pédagogique doit être évalué au minimum deux fois au cours de l'année scolaire. Dans le cas d'un départ en cours d'année scolaire, une évaluation est également nécessaire.

⊕ Diverses formes possibles :

- Utilisation du document « bilan des acquisitions »
- Rédaction d'un bref rapport en utilisant les objectifs de « Bilan des acquisitions » comme canevas (cf annexe)
- Quelle que soit la formule choisie, l'évaluation devrait être accompagnée d'un portfolio réunissant les travaux les plus représentatifs des progrès et difficultés de l'enfant.

## **4. Annexe : Guide d'évaluation, liste d'objectifs**

Cette liste d'objectifs est non-exhaustive. Elle vient compléter ce document à titre indicatif.

Comme indiqué dans le titre, il s'agit d'un guide d'évaluation, d'un rappel d'un certain nombre d'aspects à privilégier lors d'une prise en charge dans le cadre du soutien pédagogique aux élèves de langue étrangère.

Les mêmes objectifs figurent sous forme de grille d'évaluation dans le document « Bilan des acquisitions ».

Ils s'inspirent des objectifs de « Français langue II »<sup>1</sup> du canton de Vaud, ainsi que de « Outil d'observation pour l'enseignant »<sup>2</sup>. Ils ont été rédigés avec l'aide de l'animation du français.

---

<sup>1</sup> VD, DFJ, août 01

<sup>2</sup> VS, ORDP, juillet 01

## Attitude / comportement

Rechercher :	Recherche en consultant des personnes, des documents, en manipulant du matériel, en observant...
Gérer :	Gère les documents, le matériel, les événements
Communiquer :	Communique par écrit, par oral, par l'image, par le geste
Curiosité, motivation :	Observe, se pose des questions, fait preuve d'attention
Confiance en soi :	Ose poser des questions, persévère malgré les difficultés, prend la décision de chercher soi-même
Responsabilité :	Assume la responsabilité de ses actes, s'approprie des connaissances
Esprit critique :	Recherche des preuves à ce qui est avancé, sait changer de stratégie
Ouverture, respect des autres :	Sait écouter, respecte des idées différentes, aide, collabore, recherche des solutions aux conflits
Créativité :	Emet des hypothèses, recherche des explications et des solutions personnelles, adapte les explications à chaque situation, propose des solutions originales
Adaptation :	Respecte les consignes, respecte les règles de classe et d'école
Intégration :	Prend sa place dans le groupe

## Compétences scolaires

### L'élève...

<b>Compréhension de l'oral</b>	Comprend un court message oral relatif à la vie courante
	- Différencie les sons à l'oral
	- Reconnaît l'intention de l'émetteur
	- Dégage le sujet et l'idée principale
	- Retient l'information et agit en fonction de l'information retenue
	- Sollicite une explication en cas d'incompréhension
	Comprend un message oral en langage courant
<b>Lecture</b>	Comprend un message oral en langage soutenu
	Connaît les lettres de l'alphabet
	Met en correspondance les réalisations graphiques et les phonèmes (ex : o, au, eau = /o/)

	Associe les lettres pour former des syllabes
	Associe des syllabes pour former des mots simples
	Lit des mots appartenant à son environnement immédiat
	Déchiffre des mots inconnus à l'aide des correspondances entre l'oral et l'écrit, ou à l'aide du contexte
	Lit à haute voix de manière compréhensible un texte simple préparé
	- Prononce avec peine quelques phonèmes
	- Prononce aisément tous les phonèmes
	Lit à haute voix de manière compréhensible un texte préparé de longueur moyenne
	- Lit en respectant la ponctuation
	- Lit de manière expressive
	Saisit le contenu d'un texte court relatif à la vie courante
	- Reconnaît l'intention de l'auteur
	- Saisit l'idée principale

	- Utilise les dictionnaires français et français/langue d'origine
	Saisit le contenu d'un texte de longueur moyenne (narratif ou informatif)
	- Enregistre l'essentiel
	- Relève des informations précises
	Saisit le contenu d'un livre
	- Reconnaît les parties d'un livre et leurs fonctions
	- Emet des hypothèses sur un livre à partir de sa présentation (couverture, 4 <sup>ème</sup> de couverture, illustrations, table des matières...)
	- Distingue des passages narratifs, descriptifs, dialogués
	Lit de façon autonome, se fixe une intention de lecture
	- Rend compte d'une lecture librement choisie
<b>Expression orale</b>	Recueille et transmet des informations
	- Assure l'émission correcte des phonèmes
	- Enchaîne correctement les phonèmes
	- Produit des phrases selon le code oral
	- Se représente le contexte de production
	- Pose des questions en relation avec les thèmes abordés
	- Donne des informations en relation avec les thèmes abordés
	- Transmet une information
	- Agit selon un message reçu
	- Formule des ordres, des consignes
	- Présente un bref exposé
	- Explique à un camarade le déroulement d'une activité
	Raconte une histoire vécue ou imaginaire
	Prolonge une histoire entendue
	Résume une histoire entendue
	Exprime son opinion, ses sentiments, ses impressions
<b>Expression écrite</b>	Participe activement à une conversation, une discussion, un débat
	Utilise ses compétences dans des situations réelles
	Possède les prérequis à l'écriture
	Ecrit dans sa langue maternelle
	Reproduit les lettres de notre alphabet
	Ecrit des mots
	Produit des phrases
	Répond par écrit à des questions
	Formule des questions par écrit
	Rédige un texte simple à partir d'un plan ou d'illustrations
	Adapte la forme du message au contexte de production
<b>Vocabulaire</b>	Connaît et utilise un capital de mots de grande fréquence
	Reconnaît des mots de la même famille
	Consulte efficacement le dictionnaire ou d'autres moyens de référence
	Etablit des relations de sens entre les mots
	Choisit dans le dictionnaire l'information qui correspond au contexte

# Guide d'entretien

THEME	QUESTIONS SPECIFIQUES	CRITERES DE CONTROLE
<b>1. L'enseignant de soutien :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sa formation</li> <li>• son contexte de travail et sa fonction</li> <li>• ses représentations</li> </ul>	1.1 Pouvez-vous décrire votre cursus de formation en lien avec votre activité d'enseignant de soutien ?	<input type="checkbox"/> formation suivie <input type="checkbox"/> connaissances particulières dans le domaine de la pluriculturalité
	1.2 Depuis quand êtes-vous enseignant de soutien ?	<input type="checkbox"/> dans cette commune <input type="checkbox"/> ailleurs auparavant même sous forme de soutien non permanent
	1.3 Combien d'heures de soutien dispensez-vous par semaine en moyenne ?	
	1.4 De quel matériel pédagogique et sources disposez-vous pour dispenser vos cours de soutien ?	<input type="checkbox"/> matériel fourni <input type="checkbox"/> matériel propre à réaliser <input type="checkbox"/> échange de matériel entre collègues <input type="checkbox"/> échange de matériel avec d'autres professionnels
	1.5 a) Avez-vous entendu parler de la possibilité d'être appelé, dans le cadre de votre fonction d'enseignant de soutien, à animer un réseau régional d'échanges d'expériences et de matériel entre professionnels et / ou représentants de l'enseignement de soutien ?  b) Qu'en pensez-vous ?	<input type="checkbox"/> projet <input type="checkbox"/> effectif  <input type="checkbox"/> modalités <input type="checkbox"/> utilité

	1.6 Quel est l'objectif que vous qualifieriez de prioritaire dans la prise en charge d'un élève allophone ?	<input type="checkbox"/> développement de compétences de communication <input type="checkbox"/> développement de compétences de savoirs <input type="checkbox"/> autres
	1.7 Quel niveau de compétences d'acquisition de la langue attendez-vous d'un élève allophone pour qu'il puisse intégrer le cursus scolaire ordinaire ?	<input type="checkbox"/> compétences de communication <input type="checkbox"/> compétences correspondant au degré normal de scolarisation <input type="checkbox"/> autres
	1.8 Que pensez-vous de l'option prise par le canton du Valais d'intégrer les élèves allophones dans les classes ordinaires au lieu de les mettre dans des classes séparées durant 1 à 2 ans ?	



THEME	QUESTIONS SPECIFIQUES	CRITERES DE CONTROLE
<b>2. Le processus de la démarche de soutien pédagogique</b>	2.1 Disposez-vous de votre propre classe ou travaillez-vous en duo pédagogique dans la classe de l'enseignant titulaire ?	<input type="checkbox"/> classe de soutien <input type="checkbox"/> classe ordinaire
	2.2 Comment procédez-vous pour l'accueil et l'intégration d'un nouvel élève allophone dans sa classe ?	
	2.3 Quelle est la composition de votre classe de soutien ?	<input type="checkbox"/> nombre d'élèves <input type="checkbox"/> origines <input type="checkbox"/> âges
	2.4 Comment procédez-vous pour valoriser les compétences intrinsèques des élèves allophones susceptibles de les aider à mieux s'intégrer à l'école ?	<input type="checkbox"/> par rapport à leur confiance en eux <input type="checkbox"/> par rapport aux autres élèves

THEME	QUESTIONS SPECIFIQUES	CRITERES DE CONTROLE
<b>3. Collaboration entre l'enseignant de soutien et d'autres intervenants :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• avec l'enseignant titulaire</li> <li>• avec l'inspecteur scolaire</li> <li>• avec les parents</li> </ul>	3.1 Comment se concrétise la collaboration avec l'enseignant titulaire	<input type="checkbox"/> duo pédagogique <input type="checkbox"/> échanges d'informations sur l'élève <input type="checkbox"/> évaluation des progrès et difficultés de l'élève allophone (quand et comment) <input type="checkbox"/> autres
	3.2 Procédez-vous avec l'inspecteur scolaire à des évaluations globales d'élèves dispensés de notes dans certaines branches, si oui, comment ?	<input type="checkbox"/> déroulement <input type="checkbox"/> critères
	3.3 Travaillez-vous en lien avec les parents, si oui, sous quelle(s) forme(s) ?	<input type="checkbox"/> établissement d'un projet pour l'élève <input type="checkbox"/> rencontres <input type="checkbox"/> rôle de médiation avec l'institution scolaire

**Question générale :** Auriez-vous d'autres remarques à formuler que vous estimez utiles dans le cadre de mon mémoire ?

Grille d'analyse des résultats
--------------------------------

Thème		Enseignant 1	Enseignant 2	Enseignant 3	Enseignant 4
1.	F O R M A T I O N	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ecole Normale (certificat maturité pédagogique)</li> <li>- Cours pour maîtres de soutien organisés par l'OES</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ecole Normale (certificat maturité pédagogique)</li> <li>- diplôme d'enseignement musical (Conservatoire de Genève)</li> <li>- a enseigné à des adultes étrangers (diplomates, etc.)</li> <li>- cours fondation « Appartenance »</li> <li>- cours pour maîtres de soutien organisés par l'OES</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ecole Normale (certificat maturité pédagogique)</li> <li>- a travaillé dans les classes bilingues à Sierre où il donnait le français</li> <li>- cours de formation continue pour maîtres de soutien organisés par l'OES</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ecole Normale (certificat de maturité pédagogique)</li> <li>- cours en lien avec le soutien à l'Université de Neuchâtel</li> <li>- cours de formation continue pour maîtres de soutien organisés par l'OES</li> </ul>

E N S E I G N A N T	C O N T E X T E  T R A V A I L --- F O N C T I O N	<ul style="list-style-type: none"> <li>- enseignant de soutien permanent depuis ~20 ans</li> <li>- 6h50 de soutien par semaine actuellement</li> <li>- matériel propre et matériel genevois</li> <li>- a entendu parler du concept de réseau régional → déjà beaucoup d'expérience, pense que ça ne lui apporte pas grand-chose → risque de consacrer plus de temps à la formation elle-même que pour le soutien</li> <li>- déjà réunions en réseau local</li> <li>- <i>par rapport au métier : sentiment d'insécurité, pas de programme, nombreux changements au niveau des enseignants de soutien</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- enseignant de soutien permanent depuis 2000</li> <li>- 7h30 de soutien par semaine actuellement</li> <li>- matériel genevois, réalise même en partie son matériel</li> <li>- échange parfois de matériel lors des rencontres avec d'autres enseignants de soutien de la commune</li> <li>- entendu parler du concept de réseau régional, ignorait être sollicité pour l'animer → craint qu'au bout d'un moment ça tourne en rond, « faire des réunions pour faire des réunions »</li> <li>- déjà réunions mensuelles en réseau local</li> <li>- soulève problèmes organisationnels sans solution (ex., problèmes des enfants qui arrivent et qui repartent), il faut s'adapter</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- enseignant de soutien permanent depuis 3 à 4 ans</li> <li>- 12 heures de soutien en degré primaire et 6 heures au cycle (en tout 18h) par semaine actuellement</li> <li>- matériel recueilli de manière autonome</li> <li>- a réalisé ses propres supports audio</li> <li>- acquis à l'idée de réseau régional pour échanger du matériel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- enseignant de soutien permanent depuis 7 ans</li> <li>- 12 heures de soutien par semaine actuellement</li> <li>- matériel propre, matériel de la bibliothèque et de la ludothèque</li> <li>- éventuellement échanges de matériel avec des collègues</li> <li>- entendu parler du concept de réseau régional → souhaite une structure claire et un animateur</li> </ul>
	P O I N T	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>objectif(s) prioritaire(s):</i> communication orale et écrite, relation avec l'enfant (accueil)</li> <li>- <i>compétences langue pour intégrer cursus ordinaire:</i> comprendre des consignes orales et plus ou moins écrites, comprendre ses camarades de classe et</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>objectif(s) prioritaire(s) :</i> apprendre le français pour pouvoir communiquer et être intégré</li> <li>- <i>compétences langue pour intégrer cursus ordinaire :</i> communiquer en français en ayant du sens, comprendre ce qu'il lit, ce qu'on lui dit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>objectif(s) prioritaire(s) :</i> apprendre à comprendre et à s'exprimer en français</li> <li>- <i>compétences langue pour intégrer cursus ordinaire :</i> comprendre progressivement un texte normal, avoir atteint les objectifs de la grille, principalement des objectifs de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>objectif(s) prioritaire(s) :</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- communiquer un minimum de mots,</li> <li>- se sentir à l'aise et être heureux</li> <li>- d'abord comprendre puis après s'exprimer</li> <li>- se fixer des repères par rapport à la vie de classe</li> </ul> </li> <li>- <i>compétences langue pour</i></li> </ul>

O U T I E N	T S  D E  V U E	<p>donner un sens à ce qu'il dit</p> <p>→ un enfant jusqu'à environ 3 P est pratiquement réintégré au bout d'une année de soutien</p> <p>- <i>intégration / séparation</i>: favorable à l'intégration dans la classe ordinaire (immersion linguistique)</p>	<p>- aussi les petits degrés (1P, 2P) sont vite réintégrés, car débutants comme les autres par ex. en apprentissage de lecture, mais pas les plus grands (dès 4P)</p> <p>- <i>intégration / séparation</i>: pour les petits degrés convaincu du bain linguistique, il faut donc les intégrer rapidement, mais pour les plus grands degrés il faudra plus de temps !</p> <p>-éventuellement classe d'accueil les 3 premiers mois pour les plus grands degrés pour comprendre le fonctionnement et le système de l'école et pour pouvoir mettre l'accent au début plus sur la pluriculturalité avec les enfants, sur les aspects humains que ce qu'ils font maintenant</p>	<p>compréhension de la langue et expression orale, puis après savoir utiliser le dictionnaire, repérer des mots dans un texte, etc.</p> <p>- <i>intégration / séparation</i> : favorable à l'intégration dans la classe ordinaire (immersion linguistique), mais si grand bassin de population étrangère, peut-être faire une classe d'accueil tout en les intégrant dans les branches secondaires (gym., dessin, travaux manuels, etc.)</p>	<p><i>intégrer cursus ordinaire</i> :</p> <p>- compétences orales et écrites → pas seulement niveau oral, mais aussi comprendre des textes et avoir un vocabulaire de base pour pouvoir suivre le cours</p> <p>- <i>intégration / séparation</i> : favorable à l'intégration, aussi apprentissage du français plus rapide en immersion linguistique (branches secondaires, échanges avec camarades de classe, loisirs)</p>
2.  P R O C E S S U	S E U L  O U  D U O  P E D A G	<p>- ne voit pas comment travailler dans une classe ordinaire avec ces enfants et trouve plus riche quand ils travaillent dans une classe à part</p> <p>- ne voit pas comment travailler en duo, peur du brouhaha</p> <p>- dispose d'une salle dans un centre et dans l'autre centre travaille dans la bibliothèque → tout le temps en mouvement ne sait pas où il</p>	<p>- ne fonctionne pas en duo car les enfants viennent de plusieurs titulaires dans un même centre et sont de degrés différents</p> <p>- dispose d'une salle dans chaque centre, car se déplace de centre en centre</p>	<p>- ne se verrait pas travailler en duo (par contre oui pour l'appui), car le soutien est un travail spécifique qui ne peut pas se travailler en classe ordinaire</p> <p>- dispose d'une classe ou d'un local dans chaque centre</p>	<p>- jamais expérimenté le duo pédagogique, avait parfois proposé de travailler une heure avec un élève en classe, mais le titulaire pas acquis à l'idée</p> <p>- dispose d'un local à part dans les deux centres où il va</p>

S D E M A R C H E  D E  S O U T I E N	O G I Q U E	sera une autre année → pas de salle fixe, doit demander chaque année dans les centres une salle à disposition en fonction de l'heure et du jour, donc pas facile !			
	A C C U E I L  E T  I N T E G R A T I O N	<p>- <i>composition de la classe</i>: 4 portugais</p> <p>- ex. chap. I : au début ils travaillent sur le thème « bonjour » et ils se présentent, ex. chap. II ils travaillent sur le thème « famille »</p> <p>- en général : si enfants de même niveau d'apprentissage de la langue, ils travaillent collectivement l'oral et l'écrit, mais actuellement niveaux différents, alors propose du matériel différent pour chacun, puis s'occupe de chacun individuellement (différenciation)</p>	<p>- <i>composition de la classe</i> : 2 frères bosniaques, 2 frères portugais, 1 portugais et une vietnamienne, degrés de 1P à 6P</p> <p>- au début les enfants apprennent à se situer par rapport à l'Atlas</p> <p>- ils discutent sur leur départ du pays et leur arrivée en CH → tous en commun une rupture, car ont tous quitté leur pays → on vient tous de quelque part</p> <p>- accueil par le jeu de la ficelle pour se présenter</p>	<p>- <i>composition de la classe</i> : 7 à 8 él. : portugais, italiens, ukrainiens et d'Ex-Y</p> <p>- lors de l'arrivée d'un nouvel élève, essaie toujours d'avoir ses autres élèves, pour éventuellement avoir un élève qui puisse traduire s'il parle la même langue et aussi pour qu'ils puissent tous se présenter et faire connaissance</p> <p>- ils disent « bonjour » dans toutes les langues, écrivent leur nom au tableau, s'expriment avec les gestes, utilisent des images, etc. et l'enseignant se présente aussi</p> <p>- réalise des activités différenciées selon le niveau des élèves</p>	<p>- <i>composition de la classe</i> : bcp de portugais, 1 ex- y., albanais, 1 haut-valaisan, 1 irakien</p> <p>- des fois est allé présenter l'élève allophone dans la classe ordinaire (mais rare)</p> <p>- ils se présentent tous, aussi l'élève (pays d'origine, famille, etc.)</p> <p>- au cours de soutien, si un élève parle la même langue que l'élève arrivant alors il lui présente le fonctionnement du soutien (comment ça se passe, pourquoi il est là, objectifs, horaires, etc.) → éviter malentendus (punition)</p> <p>- si l'élève arrive en cours d'année, les élèves du cours de soutien se présentent chacun</p> <p>- travaille avec groupe 1P à 3P et autre groupe 4P à 6P, parfois différents groupes, ça dépend quand l'enfant est arrivé en CH</p>



<b>P E D A G O G I Q U E</b>	<b>V A L O R I S A T I O N  C O M P E T E N C E S</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- félicite souvent</li> <li>- essaie de trouver des travaux qui leur permettent de réussir et avertit au préalable s'il s'agit d'un travail difficile → l'enfant est conscient de la difficulté, ne se sous-estime pas</li> <li>- <i>idées</i> : faire des retours en classe ordinaire de ce qu'ils font au soutien, prévoir des activités interculturelles dans la classe ordinaire (animateur interculturel)</li> <li>- s'intéresser à eux, à leur culture d'où ils viennent, faire par ex. chanter un chant dans leur langue - les valorise en se comparant à eux : il ne connaît que le français tandis qu'eux connaissent en plus une autre langue</li> <li>-ex. : répète parfois un mot dans leur langue et répète mal pour montrer qu'ils ont de plus grandes compétences que lui</li> <li>- les encourage à continuer de parler et lire dans leur langue maternelle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- par ex. leur a appris un conte randonnée (adapté à leur niveau) qu'ils sont allés raconter dans une classe et là il a rendu attentif les élèves de la classe de la difficulté de l'exercice (comme si eux racontaient un conte en une autre langue étrangère)</li> <li>- l'exercice du conte a créé une cohésion de groupe entre les enfants allophones</li> <li>- en général : propose toujours des activités en lien avec la pédagogie de la réussite, ne les place jamais en échec</li> <li>- tient compte des ressources personnelles, en lien aussi avec leur culture ou compétences de chaque élève (ex. chanter, dessiner, cuisiner, etc.) qui se découvrent au fil du temps et au fil du vocabulaire acquis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- par des félicitations, encouragements, sourires</li> <li>- répète des mots dans leur langue pour qu'ils voient que c'est difficile et fait en sorte qu'ils évitent d'oublier leur langue</li> <li>- valorise la chance de connaître une autre langue que le français</li> <li>- par ex. histoire randonnée apprise aux élèves, un él. l'a racontée en classe ordinaire → valorisation de leurs acquisitions et de leur estime</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- premiers mois plus difficile, après donne des responsabilités, par ex. celui qui a mieux compris explique à un autre</li> <li>- si retour de ce qu'ils ont fait en classe par ex. poésie, chant alors il leur fait réciter ou ils montrent des dictées, des examens et les valorisent</li> <li>- quand ils apprennent du vocabulaire, demande les mêmes mots dans leur langue et répète en montrant qu'il trouve difficile</li> <li>- ex. entre lui et un élève. : défi :qui sait dire plus de mots sur un thème en français pour l'él. et dans la langue maternelle de l'él. pour l'ens. → l'él. se rend compte des progrès faits en peu de temps</li> <li>- valorise au niveau de l'échange (plus d'échanges qu'avec leur titulaire), apprend sur leur vie, leur famille</li> </ul>
<b>3.  C</b>	<b>A V E</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- contact régulier</li> <li>- si problème avec un enfant contact particulier</li> <li>- outil officiel d'évaluation sur l'enfant rempli ensemble avec le titulaire et servant de discussion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- en général : rencontre, échanges et communication dépendent en fonction de l'intérêt de l'enseignant titulaire</li> <li>- observe l'enfant parfois un petit moment au sein de la classe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a repris les directives, les a un peu changées et donne une copie à l'enseignant titulaire pour préciser ses attentes (aussi consacrer un moment à l'él., pour développer sa compréhension de la langue par ex. lire et interagir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rencontre avec le titulaire au début de la prise en charge pour fixer les objectifs</li> <li>- ~ chaque 1 mois ½ bilan intermédiaire sur le travail, progrès en soutien, intégration</li> </ul>



T R E S	C O L A I R E	- en général : peine à rentrer en communication avec l'inspecteur scolaire de la commune			
	A V E C  P A R E N T S	<ul style="list-style-type: none"> <li>- difficile de les rencontrer en cas de problèmes avec leur enfant</li> <li>- auparavant même visite au domicile des parents</li> <li>- propose sa présence à l'enseignant titulaire lors des réunions avec les parents → actuellement c'est le responsable de l'intégration des élèves allophones (coordinateur) de la commune qui fait le lien avec les parents en général : contact régulier et seul avec les parents non justifié vu le peu d'heures d'enseignement de soutien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rencontres occasionnelles lors des réunions de parents avec le titulaire (car ça dépend du titulaire)</li> <li>- responsable coordinateur de la commune rencontre les parents</li> <li>- à développer le problème de traduction + interprètes (problèmes lorsque c'est un membre de la famille qui traduit, ex. frère)</li> <li>- difficultés de la part des parents : problèmes de langue, craintes et réticences</li> <li>- en général : carences importantes dans les relations</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rencontre au départ avec les parents pour les rendre attentifs que l'enfant doit aussi travailler à la maison (minutage)</li> <li>- rencontre bisannuelle avec ou sans le titulaire</li> <li>- au besoin, il faut prendre un interprète</li> <li>- incite les parents à faire participer leurs enfants à des activités parascolaires</li> <li>- la 1<sup>ère</sup> année leur présente une feuille pour cours de français gratuits pour adultes → important qu'ils apprennent aussi la langue d'accueil, car souvent les enfants dépassent leurs parents et s'expriment mieux qu'eux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rencontres bisannuelles en moyenne</li> <li>- soit le titulaire l'invite aux réunions de parents, soit le titulaire ne désire pas sa présence, soit il sollicite même les réunions avec les parents en présence du titulaire</li> <li>- contact téléphonique avec les parents (si problèmes)</li> <li>- communication plus ou moins facile selon la culture, la langue / problèmes de communication en l'absence d'un traducteur</li> <li>- lors des rencontres dit les progrès de l'enfant, comment il est en classe, essaie de savoir comment il est à la maison, les règles, afin de comparer avec l'école et d'expliquer le fonctionnement de l'école et ses attentes envers l'enfant</li> </ul>



## **Attestation d'authenticité**

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur.

Date : 19 août 2005

Signature :