



Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Mémoire de fin d'études à la HEP-VS

Intégration sociale d'enfants migrants dans une classe primaire du Valais romand : quand les élèves allophones racontent leur vécu...

Philippe Locher

St-Maurice / Février 2012

Sous la direction de Mme Marie-Anne Broyon

Remerciements

Nous aimerions chaleureusement remercier toutes les personnes qui nous ont soutenu et accompagné tout au long de ce travail de recherche.

Nous remercions sincèrement Madame Marie-Anne Broyon, notre directrice de mémoire, pour sa disponibilité, son investissement, son professionnalisme, ses conseils et les compétences qu'elle a mises à notre service.

Nous voudrions également remercier une personne qui nous est chère, Monica, pour sa patience, son soutien, ses encouragements, son aide et ses relectures.

Un grand merci à Monsieur Stéphane Germanier pour sa disponibilité, son amabilité et ses relectures.

Merci également à Madame Danièle Périsset pour sa disponibilité et son aide.

Une mention spéciale aux adolescents qui ont accepté de répondre à nos questions et qui nous ont fait part de leur vécu. Nous souhaiterions aussi remercier leurs parents pour la confiance qu'ils nous ont accordée.

Pour terminer, nous remercions notre famille et nos amis pour leur présence lorsque nous traversons des moments de doutes.

Avertissement

Pour faciliter la lecture, nous avons opté pour la forme masculine qui comprend aussi bien le genre féminin que le genre masculin.

Résumé

Dès la moitié du XX^e siècle, la population étrangère sur le territoire Helvétique n'a cessé d'augmenter. De ce fait, le système éducatif Suisse a subi d'importantes modifications dont une des principales caractéristiques se trouve être l'hétérogénéité culturelle des classes. Ainsi, dans le meilleur des cas, les pratiques enseignantes ont été révisées dans le but d'offrir aux élèves migrants de bonnes conditions d'intégration sociale ainsi qu'un épanouissement personnel au sein de leur classe d'accueil.

L'enseignant a effectivement un rôle important à jouer dans l'accueil de l'élève allophone et son intégration sociale au sein de la classe. Par la mise en place de certains dispositifs pédagogiques et la mise en avant de certaines valeurs, il peut faciliter la bonne entente entre l'élève allophone et ses camarades. A travers ce travail de recherche, nous nous sommes donc intéressé aux pratiques enseignantes pouvant faciliter l'intégration sociale des enfants allophones, ainsi qu'à celles qui leur permettent de vivre des expériences positives au sein de la classe d'accueil.

Bien souvent, l'arrivée des enfants allophones dans leur nouvelle classe est une expérience difficile et douloureuse. En effet, ils ne parlent généralement pas la langue, ce qui rend difficile la prise de contact avec l'enseignant et les nouveaux camarades. De plus, lors de nos différents stages effectués dans le cadre de la HEP-VS, nous avons pu constater que les élèves allophones étaient parfois la cible de moqueries et qu'ils pouvaient être marginalisés par leurs pairs. Etant donné que le bien-être de ces enfants nous préoccupe et que nous allons prochainement exercer le métier d'enseignant, nous avons décidé d'entreprendre une recherche pour comprendre les ressentis des élèves allophones lorsqu'ils arrivent dans leur classe d'accueil et pour connaître leur point de vue relatif aux pratiques enseignantes pouvant faciliter, ou non, leur intégration sociale.

Pour ce faire, nous avons effectué des entretiens avec des adolescents arrivés en Suisse il y a peu. Nos interrogations portaient essentiellement sur les pratiques enseignantes qu'ils ont connues et sur les effets de ces dernières sur leur bien-être et leur intégration sociale. Nous nous sommes plongé au cœur de cette problématique en abordant des notions telles que l'accueil, le climat de classe, la pédagogie coopérative et l'éducation interculturelle.

Les résultats obtenus nous ont permis de comprendre pourquoi certaines pratiques enseignantes, se rapportant aux éléments cités ci-dessus, sont appréciées des élèves allophones et pourquoi, au contraire, certaines ne le sont pas. Sur la base du point de vue des adolescents interviewés, ces résultats nous ont également permis de creuser dans la direction des "bonnes" pratiques enseignantes en matière d'intégration sociale.

Mots-clés

- Intégration sociale
- Elève allophone
- Pratiques enseignantes

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	2
Avertissement	3
Résumé	4
1. INTRODUCTION	7
2. PROBLÉMATIQUE	8
2.1 Présence des migrants en Valais	9
2.2 Lois et directives	12
2.3 Soutien pédagogique	14
2.3.1 Généralités	15
2.3.2 Quelques chiffres	16
2.4 Visée de la recherche	17
3. CADRE CONCEPTUEL	17
3.1 Intégration	18
3.1.1 Intégration sociale	20
3.2 Eléments pouvant favoriser l'intégration sociale des enfants allophones dans les classes.	21
3.2.1 L'accueil	21
3.2.2 La pédagogie coopérative	22
3.2.3 Climat de la classe	24
3.2.4 Education interculturelle	25

4. QUESTION DE RECHERCHE	32
5. MÉTHODOLOGIE	32
5.1 Méthode de recherche	32
5.2 Échantillon	33
5.3 Guide d'entretien	34
6. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES	34
6.1 L'accueil	35
6.2 Le climat de classe	39
6.3 Les formes de travail.....	41
6.4 L'éducation interculturelle.....	44
6.4.1 Prise en compte de la langue et du pays d'origine	44
6.4.2 Importance accordée aux différences et aux ressemblances	47
6.5 Pratiques et qualités de l'enseignant.....	48
6.5.1 Pratiques de l'enseignant.....	49
6.5.2 Qualités de l'enseignant	55
7. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS	56
8. CONCLUSION	58
8.1 Propositions relatives aux pratiques enseignantes	58
8.2 Prolongements, perspectives.....	60
9. DISTANCE CRITIQUE.....	61
10. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	63
11. ATTESTATION D'AUTHENTICITÉ	66
12. LISTE DES ANNEXES	67

1. INTRODUCTION

Ce travail de recherche est une prise de conscience de la réalité scolaire par certains enfants allophones confrontés à des pratiques enseignantes connues en matière d'intégration sociale. En effet, à travers la démarche d'entretien centré, nous allons recueillir le témoignage de plusieurs adolescents arrivés en Suisse il y a tout juste quelques années. Les échanges avec nos jeunes interlocuteurs auront pour but de comprendre ce que ressent un élève migrant lorsqu'il arrive dans sa classe d'accueil, de découvrir les aspects et pratiques qu'il apprécie, ou non, chez son enseignant, le tout pour faciliter l'intégration sociale de futurs enfants allophones dans leur classe d'accueil.

Comme nous le savons, la langue est un élément essentiel à l'intégration sociale de tous les élèves car, par ce biais, les enfants peuvent échanger entre eux et vivre diverses interactions qui mèneront à la formation d'une amitié plus ou moins forte. En effet, l'apprentissage de la langue seconde pour les enfants allophones est la condition *sine qua non* d'une intégration sociale réussie car les échanges et autres interactions ne seraient possibles, à long terme, sans cette maîtrise de la langue. Etant donné que cet aspect est une évidence, nous n'avons pas voulu entamer un travail de recherche touchant à des aspects langagiers tels que le soutien pédagogique, etc. Une recherche sur les pratiques enseignantes, vues par des élèves allophones, en matière d'intégration sociale nous semblait en effet plus intéressante. Ce qui nous motivait à travers cette recherche était de connaître le point de vue de certains enfants allophones quant aux pratiques enseignantes permettant aux élèves migrants une intégration sociale optimale. Nous voulions également connaître leurs opinions sur les pratiques enseignantes qui devraient être évitées ou au contraire renforcées pour que le bien-être des nouveaux venus soit lui aussi optimal. Tout ceci nous a amené à formuler notre question de recherche comme suit : « **Dans quelles mesures les pratiques enseignantes permettent-elles de favoriser l'intégration sociale d'un enfant allophone primo-arrivant au sein de sa classe ?** ».

Concernant les étapes de notre travail, nous allons dans un premier temps situer notre problématique en développant quelques aspects liés à l'immigration en Suisse, et plus particulièrement en Valais, puisque notre recherche va prendre place dans ce canton. Nous présenterons également quelques éléments de lois et aborderons brièvement la mesure de soutien pédagogique pour comprendre ce qui est légalement mis en place par le canton pour accueillir les enfants allophones.

Dans un deuxième temps, nous allons développer notre cadre conceptuel que nous séparerons en deux parties. Dans la première partie nous aborderons le concept d'intégration avec un focus particulier sur l'intégration sociale, et dans la seconde partie, nous présenterons les concepts clés de notre recherche à savoir : l'accueil, le climat de classe, la pédagogie coopérative et l'éducation interculturelle. Une plus grande attention sera portée sur l'éducation interculturelle puisqu'elle influence, d'une manière ou d'une autre, tous les autres aspects mentionnés auparavant.

Nous poursuivrons ce travail en rappelant notre question de recherche et en développant la partie méthodologique de notre étude. Nous y expliciterons la démarche utilisée pour effectuer

les entretiens, un aperçu de l'échantillon interviewé y sera proposé et nous y présenterons également notre guide d'entretien.

Suite à cela, nous analyserons, sur la base des concepts développés précédemment, les propos des adolescents interviewés. L'interprétation des résultats sera intégrée à l'analyse. Nous synthétiserons ensuite les résultats provenant des entretiens afin de répondre à notre question de recherche.

Avant de clôturer notre travail par la mise en avant des forces et des limites de notre recherche, nous rédigerons une conclusion en deux temps : d'une part, nous allons esquisser des propositions, basées sur les propos de nos jeunes interviewés, pouvant améliorer les pratiques enseignantes en matière d'intégration sociale et d'autre part, suggérer de nouvelles perspectives pour appréhender cette problématique.

Ce travail va nous permettre de comprendre ce que ressentent les élèves allophones vis-à-vis de certaines pratiques enseignantes. Etant bientôt enseignant, nous pourrons, à travers cette recherche, nous rendre compte de certains aspects à éviter lorsque nous désirerons intégrer, socialement parlant, un enfant allophone au sein de notre future classe. D'un autre côté, nous pourrons également nous rendre compte de ce qui est apprécié par les enfants allophones, ce qui nous permettra, lorsque nous serons chargé d'enseignement, de creuser dans cette direction afin d'optimiser le bien-être des nouveaux venus.

Avant de poursuivre, nous aimerions souligner que, dans le cadre de cette recherche, nous allons nous pencher sur les élèves migrants et allophones. Ces deux termes sont en effet bien souvent liés car lorsqu'un migrant arrive en Suisse, il ne parle généralement pas la langue de la région. Bien entendu, il existe des exceptions qui confirment la règle : certains migrants peuvent effectivement venir en Valais et déjà parler le français. Cela dit, à travers notre recherche, nous nous intéresserons uniquement aux enfants ne parlant pas le français, soit les enfants "primo-arrivants". Nous nous focaliserons sur l'allophonie car nous pensons que les enfants parlant déjà la langue de la classe d'accueil s'y intègrent plus aisément. Pour mieux comprendre la notion de "personne allophone", nous aimerions citer Perregaux (1994) qui définit l'allophone comme étant « une personne qui connaît une ou plusieurs autre(s) langue(s) que celle(s) du milieu dans lequel elle se trouve » (p.157).

2. PROBLÉMATIQUE

Depuis de nombreuses années, la Suisse accueille grand nombre de migrants. Qui dit accueil de familles migrantes, dit également accueil d'enfants migrants au sein de l'école. Le travail des enseignants suisses a donc été bouleversé par l'arrivée d'enfants allophones du fait que leurs pratiques éducatives devaient être réajustées afin de permettre à ces nouveaux élèves une intégration correspondant à leurs besoins. De ce fait, le système éducatif suisse s'est, au fur et à mesure, adapté à ce changement démographique pour permettre une intégration des plus optimales aux primo-arrivants. Toutefois, même si de grands efforts sont accomplis dans ce domaine, l'intégration sociale en classe, c'est-à-dire entre les pairs, n'est de loin pas une évidence.

En effet, les enfants de langue étrangère sont bien souvent, du moins durant les premiers mois suivant leur arrivée en classe, laissés de côté par leurs camarades. C'est un fait que nous avons notamment pu constater lors de nos différents stages dans le cadre de la HEP-VS. La principale cause à cela est certainement la barrière de la langue. De plus, la réticence des camarades de classe envers le nouvel élève ainsi que le bon accueil de ce dernier dépendent probablement aussi de la sensibilisation et de l'éducation reçues en rapport à la diversité. La peur de l'inconnu et le manque d'ouverture à l'altérité de certains enfants peuvent conduire ces derniers à adopter un comportement négatif envers un nouvel élève, qu'il soit de langue étrangère ou non. Pour que l'intégration sociale d'un enfant de langue étrangère soit une réussite, il est important que ce dernier ne se mette pas volontairement et constamment à l'écart des autres, mais il est également impératif que ses camarades de classes lui réservent un bon accueil et qu'ils l'acceptent tel qu'il est, avec son bagage culturel.

Beaucoup d'enfants reçoivent une éducation à travers laquelle ils ne sont pas, ou alors que très peu, confrontés à la diversité. Ils pensent alors qu'il n'existe qu'une seule culture, qu'une seule langue et qu'un seul peuple. Or, selon Vandembroeck (2005), « il est utopique de croire et de maintenir qu'éduquer un enfant équivaut à le préparer à vivre dans un monde tranquille et uniforme, dans un pays qui disposerait d'une seule langue, d'un seul peuple et d'une seule culture » (pp. 7-8). Il ajoute : « Qu'on le veuille ou non, nous devons préparer nos enfants à vivre dans le monde du XXI^e siècle, c'est-à-dire dans un monde d'échanges et de partage, dans une société en mutation permanente » (p. 8).

Si les parents jouent un rôle essentiel dans l'éducation de leurs enfants afin de les préparer à vivre dans le monde du XXI^e siècle, les enseignants et autres acteurs du système éducatif y tiennent également une place importante et non négligeable.

Le fait d'éduquer les enfants à la diversité permet de réduire les préjugés et les sentiments négatifs envers les élèves de langue étrangère et plus généralement envers la différence. L'éducation à la diversité à travers une approche interculturelle permettrait donc d'offrir aux enfants migrants une meilleure intégration sociale au sein de la classe d'accueil.

A travers notre problématique, nous allons commencer par présenter, de façon succincte, l'évolution de l'immigration en Suisse et dans le canton du Valais, puisque notre recherche s'intéresse à ce canton, et ce afin de mieux comprendre l'hétérogénéité des classes valaisannes. Nous présenterons ensuite les lois et les directives relatives à la politique d'intégration scolaire pour être au clair avec les mesures officielles proposées par les autorités en ce qui concerne les élèves allophones. Enfin, nous expliciterons la mesure de soutien pédagogique puisqu'elle est directement liée au contexte valaisan. Dans cette partie, nous publierons également quelques chiffres relatifs aux enfants bénéficiant de mesures de soutien dans le Valais romand, limite géographique de notre recherche.

2.1 Présence des migrants en Valais

L'expansion économique de la Suisse a fait que, dès le début du XX^e siècle, beaucoup d'étrangers sont venus s'y installer. Pour combler les besoins de mains d'œuvre, il a d'abord été délivré aux étrangers un permis saisonnier puis celui-ci s'est transformé en autorisation

annuelle leur permettant ainsi de faire venir leur famille en Suisse. La démographie du pays a donc subi des changements relativement importants, ces derniers pouvant également s'observer au niveau cantonal.

Ci-dessous, nous allons d'abord présenter quelques tableaux relatifs à la Suisse puis un tableau concernant le canton du Valais. Ces tableaux proviennent de l'Office fédéral de la statistique (OFS).

A la fin de l'année, en milliers					
	2006	2007	2008	2009	2010
Total	1554.5	1602.1	1669.7	1714	1766.3
Pays de l'UE-27/AELE	923.8	971.9	1037.1	1077.6	1101.5
Allemagne	173.9	203.2	234.6	251.9	263.3
France	73.5	79.3	87.4	92.5	95.6
Italie	293.3	291.2	291.6	290.6	287.1
Autriche	33.2	34.2	35.7	36.7	37.0
Portugal	174.2	183.0	196.8	206	212.6
Espagne	69.1	65.9	65.2	65	64.1
Autres pays de l'Europe	421.0	414.0	406.8	402.2	403.4
Serbie-et-Monténégro	191.5	188.1	184.4	181.3	...
Serbie	121.9
Turquie	74.3	73.2	72.2	71.6	71.8
Afrique	49.8	51.9	54.8	57.7	71.5
Amérique	63.4	66.1	69.8	72.7	74.5
Asie	93.0	94.5	96.9	99.3	110.5
Australie, Océanie	3.3	3.6	3.8	4.0	4.0
Apatrides, nationalité inconnue	0.3	0.3	0.5	0.6	0.8

Figure 1 : Population résidante permanente étrangère en Suisse selon la nationalité (OFS, 2011a)

Part de la population résidante permanente étrangère

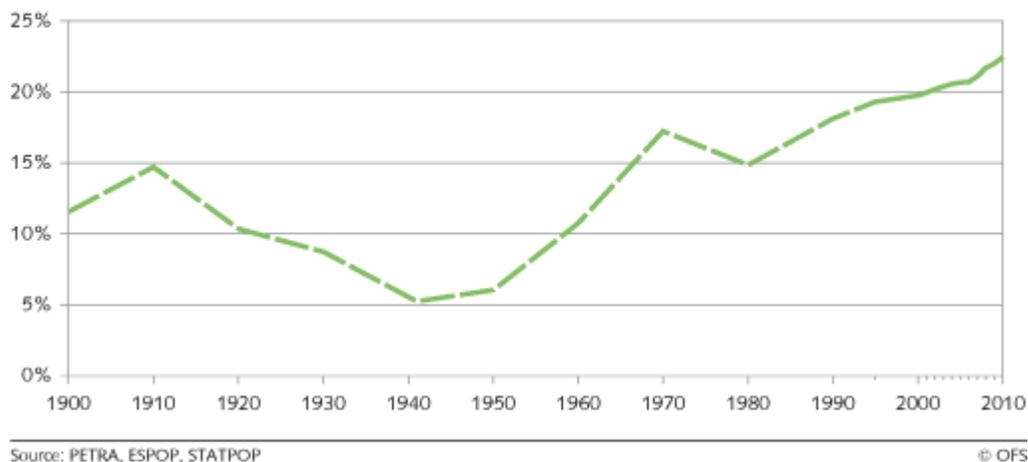


Figure 2 : Part de la population résidante permanente étrangère en Suisse (OFS, 2011a)

Dans les deux tableaux ci-dessus, nous pouvons constater que la population étrangère de notre pays n'a fait qu'augmenter. La Suisse est un des pays européens ayant l'un des taux de population étrangère le plus élevé. « Cette situation s'explique principalement par de grandes vagues d'immigration, par une politique de naturalisation restrictive, et par un taux de natalité élevé et un faible taux de mortalité de la population étrangère » (OFS, 2011a). La figure n° 2 montre que la population étrangère en Suisse a subi d'importantes fluctuations au cours du XX^e siècle mais que depuis les années 80, le taux d'étrangers est en hausse continue.

Concernant le Valais, en date du 31 décembre 2009, le canton comptait une population totale de 307'392 habitants dont 62'794 étaient étrangers, soit un pourcentage de 20,4 % (OFS, 2011b).

Canton	Total			Suisse			Etrangers		
	Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes
Suisse	7 785 806	3 830 566	3 955 240	6 071 802	2 921 406	3 150 396	1 714 004	909 160	804 844
Valais	307 392	151 820	155 572	244 598	118 702	125 896	62 794	33 118	29 676

Figure 3 : Population résidante permanente selon la nationalité, le sexe et les cantons, au 31 décembre 2009 (tableau adapté de l'OFS, 2011b)

Le pourcentage d'étrangers en Valais est déjà important et il va certainement encore augmenter dans les années à venir. Les migrants ont non seulement un impact sur la démographie du canton mais également, cela va de soi, sur son système éducatif. En effet, les enfants de migrants contribuent à étoffer l'effectif des classes valaisannes et, de ce fait, ces classes s'apparentent de plus en plus à des classes dites "hétérogènes" de par les diverses cultures et nationalités qu'elles rassemblent. Comme la plupart des enfants migrants ne parlent pas la langue du pays d'accueil (en l'occurrence le français pour le Valais romand), deux questions importantes méritent d'être posées : Comment intégrer au mieux ces enfants,

socialement parlant, au sein de leur classe d'accueil ? Quelles sont, ou devraient être, les "bonnes pratiques" des enseignants quant à l'intégration sociale des enfants allophones au sein de leur classe d'accueil ? Ces questions sont au centre de notre recherche et pour y répondre, nous mettrons l'accent sur la vision d'enfants allophones arrivés en Suisse il y a quelques années. Ces derniers ont donc maintenant terminé leur école primaire et sont intégrés dans la société au même titre que n'importe quel autre jeune de leur âge. L'échantillon de notre recherche sera développé plus en détail dans la suite de notre travail.

Nous aimerions mentionner ici que nous n'avons pas trouvé de documents officiels récents quant au nombre d'enfants étrangers scolarisés en Valais. En effet, les documents les plus récents datent de 2001 et ne sont pas représentatifs de l'état actuel. Nous avons donc décidé de ne pas les publier. De plus, "enfants étrangers" ne signifie pas forcément "enfants allophones", car sont encore considérés comme étrangers des enfants de deuxième ou de troisième génération n'ayant pas le passeport suisse. Nous présenterons cependant, plus loin dans notre travail, des chiffres relatifs aux élèves bénéficiant d'une mesure de soutien de français, ce qui d'ailleurs nous semble être plus pertinent dans le cadre de notre recherche.

2.2 Lois et directives

« La législation suisse stipule que l'intégration doit permettre aux étrangers dont le séjour est légal et durable de participer à la vie économique, sociale et culturelle » (OFS, 2012). Ci-dessous, nous allons brièvement présenter un article de l'Ordonnance sur l'intégration des étrangers (OIE) ainsi que deux articles de la Loi fédérale sur les étrangers (LEtr). Les articles présentés ([art. 2 al. 1 OIE](#) ; [art. 4](#) et [53 LEtr](#)) concernent les principes et les buts, l'intégration, ainsi que les encouragements relatifs aux personnes étrangères dans notre pays.

Concernant les principes et les buts, la législation stipule que l'intégration doit se réaliser à travers des structures telles que l'école, la formation professionnelle, le marché du travail ainsi que les institutions de sécurité sociale et du domaine de la santé. L'intégration doit tendre vers une égalité des chances entre Suisses et étrangers dans la société helvétique et il incombe aux autorités sur le plan fédéral, cantonal ou communal de la prendre en compte (*Principes et buts*, 2007).

L'article 4 de la Loi sur les étrangers mentionne que l'intégration doit être vue et appliquée en un sens bidirectionnel : les étrangers doivent être disposés à s'intégrer et d'un autre côté, la population suisse doit faire preuve d'ouverture à leur égard. Des notions telles que le respect et la tolérance doivent être privilégiées pour favoriser la coexistence des populations suisse et étrangère. L'article met également l'accent sur l'apprentissage de la langue du canton qui doit être l'une des priorités des personnes migrantes afin d'optimiser leur intégration au sein de la société helvétique (*Intégration*, 2005).

Toujours concernant la Loi sur les étrangers, l'article 53 stipule que la Confédération, les cantons et les communes se doivent de créer des conditions propices à l'égalité des chances et à la participation des étrangers à la vie publique. De plus, les autorités se doivent d'encourager l'apprentissage de la langue chez les personnes migrantes et de faciliter la coexistence entre populations suisse et étrangère (*Encouragement*, 2005).

Bien que ces articles ne concernent pas uniquement l'intégration sociale des étrangers dans les écoles, ils n'en sont pas moins des lignes directrices de ce qui doit être appliqué dans nos systèmes éducatifs.

➤ **Recommandations de la CDIP**

Dans ses recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP, 1991) affirme qu'« il importe d'intégrer tous les enfants de langue étrangère vivant en Suisse dans les écoles publiques en évitant toute discrimination » (p. 1). De plus, elle souligne l'importance d'une intégration dans le respect des droits de l'enfant tout en maintenant la langue et la culture du pays d'origine (p. 1).

Afin d'appuyer ce principe de base, le concordat HarmoS établi en juin 2007 par la CDIP pose une seconde pierre à l'édifice en demandant à ce que les cantons « apportent, par des mesures d'organisation, leur soutien aux cours de langue et de culture d'origine (cours LCO) organisés par les pays d'origine et les différentes communautés linguistiques dans le respect de la neutralité religieuse et politique » (CDIP, 2011, p. 5).

La CDIP (1991, pp. 1-2) propose également aux cantons d'autres recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère. Voici une liste des principales recommandations pouvant être mises en lien avec notre thématique à savoir, l'intégration sociale des enfants allophones dans leur classe d'accueil :

- Favoriser l'intégration des enfants dès l'âge préscolaire en leur donnant la possibilité de fréquenter le jardin d'enfants pendant deux ans.
- Proposer dès l'âge préscolaire l'enseignement gratuit de la langue locale courante et soutenir les efforts entrepris pour la promotion de la langue d'origine.
- Faciliter l'admission directe des élèves nouvellement arrivés dans les écoles et les classes de l'école publique correspondant à leur niveau de formation et à leur âge, tout en organisant à leur intention des cours d'appui et des cours de langue gratuits.
- Tenir compte dans une mesure appropriée de l'allophonie et des connaissances supplémentaires dans la langue et la culture du pays d'origine dans le cadre de l'évaluation des élèves, lors des décisions portant sur la promotion et la sélection. Il importe avant tout d'éviter que les élèves de langue étrangère soient placés dans des classes d'enseignement spécialisé ou doivent redoubler une année scolaire seulement en raison de carences dans la langue d'enseignement.
- Dans le cadre de leur formation et lors des cours de perfectionnement, préparer les enseignant(e)s à la prise en charge d'enfants étrangers en classes multiculturelles et promouvoir la collaboration entre le corps enseignant étranger et autochtone.
- Encourager et soutenir les contacts et toutes formes d'enseignement interculturel à tous les niveaux.

Concernant le canton du Valais, le Département de l'éducation, de la culture et du sport (DECS, 2001, pp. 1-2) propose les principes suivants :

- Tout enfant a droit à une éducation, selon l'article 28 de la Convention internationale des droits de l'enfant.
- Les élèves de langue étrangère sont intégrés dans l'école publique.
- 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.
- L'éducation doit être considérée dans une perspective interculturelle, dans tous les degrés de l'école obligatoire.
- Les élèves de langue étrangère ne doivent en aucun cas être orientés d'emblée dans les structures de l'enseignement spécialisé.
- 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.
- L'enseignant titulaire est responsable de tous les élèves de sa classe.
- Aucune classe pour élèves de langue étrangère n'est créée à l'école obligatoire. Demeurent réservées des mesures d'urgence.
- 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.

Les recommandations et principes n'ont pas été énoncés dans leur intégralité, seuls les points ayant un lien avec notre thématique, l'intégration sociale des enfants allophones, ont été cités. Les articles de lois ont eux été brièvement résumés.

2.3 Soutien pédagogique

Plusieurs dispositifs ont été mis en place par le canton du Valais quant à la prise en charge des élèves ayant des besoins particuliers. Parmi eux, nous trouvons le soutien pédagogique qui est « destiné aux élèves ne maîtrisant pas la langue d'accueil » (Leyat, Germanier, Dayer & Delévaux, 2008, p. 10). Toujours selon les mêmes auteurs, le soutien pédagogique « est organisé sous la forme de cours qui visent à développer les compétences de communication de l'élève » (p. 10).

Il est donc important pour nous de parler du soutien pédagogique, car d'une part cette mesure a été privilégiée par le canton du Valais en ce qui concerne l'intégration des enfants

allophones (alors que d'autres cantons ont mis en place des classes d'accueil réservées aux enfants migrants) et d'autre part, car c'est par ce biais que l'élève allophone pourra le mieux développer des compétences langagières en français, celles-ci leur étant indispensables pour vivre des expériences positives d'intégration sociale avec leurs pairs.

2.3.1 Généralités

« 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 » (DECS, 2001, p. 2). Le document du DECS (2001, p. 2) mentionne également que pour le soutien pédagogique, les objectifs spécifiques sont les suivants :

- 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.

En général, le soutien pédagogique débute lors de la scolarité primaire. « Placés dans un bain linguistique adapté, les enfants des classes enfantines ne bénéficient, en principe, pas de soutien pédagogique » (DECS, 2001, p. 3). En scolarité obligatoire, à savoir à l'école primaire et au cycle d'orientation, le soutien est donné aux enfants de langue étrangère sous forme de cours de français et ce durant les heures de classes. Le soutien peut être donné au sein de la classe ordinaire, les enseignants fonctionnent alors en duo pédagogique (DECS, 2001, p. 3). Cependant, certains enfants ne peuvent bénéficier du soutien 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) » (DECS, 2001, p. 3).

Comme il l'a déjà été mentionné ci-dessus, le soutien pédagogique peut s'effectuer dans la classe ordinaire. Il peut également s'effectuer dans un local aménagé à cet effet, à savoir la classe de soutien. En ce sens, le document du DECS (2001) relatif à l'intégration et à la scolarisation des élèves de langue étrangère dans le cadre de l'école publique mentionne que le soutien pédagogique « [...] peut se faire durant les heures de classe, dans des locaux prévus à cet effet » (DECS, 2001, p. 2). Dans ce deuxième cas de figure, l'enseignant de soutien travaille seul avec l'enfant ou les enfants allophones. L'enseignant de soutien peut en effet suivre plusieurs élèves allophones à la fois, peu importe le degré ou l'âge de ces derniers.

Les directives du DECS (2001) stipulent également que l'inspecteur ou l'inspectrice scolaire peuvent dispenser les élèves allophones de notes pour les branches où la maîtrise du français

peut avoir une influence. Cette dispense ne devrait toutefois pas aller au-delà de deux années scolaires. Enfin, il est mentionné qu'il faudrait éviter de faire redoubler un élève uniquement sur la base de ses insuffisances en français (DECS, 2001, pp. 3-4).

2.3.2 Quelques chiffres

Avant de poursuivre, il nous semble important de mentionner quelques chiffres liés aux élèves bénéficiant d'une mesure de soutien pour le Valais romand. Les chiffres que nous publions nous ont été transmis par M. Guy Dayer, conseiller pédagogique à l'office de l'enseignement spécialisé et coordinateur cantonal de la scolarisation des élèves de langue étrangère. Ils ne concernent que le Valais romand. Il est cependant judicieux de les faire paraître dans notre travail puisque ce dernier se limite à cette région.

Lors du dernier pointage datant de novembre 2011, des élèves de 59 nationalités étaient représentés (Portugal 55% ; Italie 3.9% ; Erythrée 2.7% tout comme le Sri Lanka ; puis Russie 2.4%) au sein des classes de soutien du Valais romand (G. Dayer, communication personnelle, 25 janvier 2012). Voici également un tableau présentant leur répartition dans les degrés scolaires :

Degré	Nombre	%
Ecole enfantine	46	9.4
1P	44	9.0
2P	52	10.6
3P	32	6.5
4P	47	9.6
5P	45	9.2
6P	68	13.9
1CO	52	10.6
2CO	53	10.8
3CO	28	5.7
4CO	3	0.6
Préapprentissage	1	0.2
Observation	2	0.4
Pas précisé	17	3.5
TOTAL	490	100

Figure 4 : Élèves bénéficiant de mesures de soutien pour le Valais romand selon leur répartition dans les degrés, leur nombre et leur pourcentage (G. Dayer, communication personnelle, 25 janvier 2012)

2.4 Visée de la recherche

Notre étude vise l'intégration sociale d'enfants allophones dans une classe primaire du Valais romand. Nous nous intéresserons spécialement au vécu de ces enfants car nous pensons qu'il est plus difficile de s'intégrer dans le groupe classe pour les nouveaux élèves ne parlant pas la langue d'accueil que pour ceux qui la pratiquent déjà à leur arrivée. Notre recherche ne vise pas l'intégration scolaire à proprement parler, c'est-à-dire que nous ne cherchons pas à comprendre comment les enseignants s'y prennent pour faire progresser l'enfant allophone dans les apprentissages scolaires, mais plutôt comment ils s'y prennent pour lui faciliter l'intégration au niveau social avec les camarades de classe. A travers ce travail, nous mettrons l'accent sur les "bonnes pratiques" des enseignants titulaires vus, "après-coup", par des élèves migrants.

Nous nous intéresserons donc à la vision d'élèves allophones ayant été en contact direct avec certaines pratiques enseignantes relatives à leur intégration sociale au sein de la classe d'accueil. Nous aimerions connaître leur point de vue quant aux points positifs et négatifs de ce qui est fait par les enseignants, ou ce qui devrait être modifié par ces derniers afin de permettre une intégration sociale des plus efficaces aux primo-arrivants.

Etant au cœur de cette problématique, les enfants allophones sont à nos yeux les plus crédibles pour parler des pratiques enseignantes, constructives ou non, quant à une bonne intégration au sein d'une classe d'un nouvel élève ne parlant pas la langue. Pour cette raison, nous avons choisi d'interviewer des adolescents d'un cycle d'orientation dont la tranche d'âge se situe entre 12 et 14 ans. Nous avons volontairement choisi d'interviewer des jeunes ayant terminé leur école primaire afin que leur témoignage soit plus libre mais également parce qu'ils sont plus à même de s'exprimer que des enfants fraîchement arrivés ne parlant que très peu le français.

En résumé, nous aimerions, par le biais de notre étude, connaître le point de vue d'enfants ayant vécu l'allophonie au sein d'une classe valaisanne quant aux pratiques et attitudes appliquées par les enseignants dans le but d'intégrer au mieux, socialement parlant, les élèves de langue étrangère au sein de la classe d'accueil. Nous aimerions également savoir ce qui, du point de vue de ces enfants, serait à "éviter" par l'enseignant ou alors "à favoriser" pour faciliter l'intégration sociale des enfants de langue étrangère dans la classe d'accueil.

3. CADRE CONCEPTUEL

Pour faire suite à notre problématique, nous allons maintenant développer les concepts clés de notre recherche, à savoir l'intégration, et plus particulièrement l'intégration sociale des élèves allophones ainsi que tous les éléments ou pratiques pouvant améliorer cette intégration sociale : l'accueil, le climat de classe, l'apprentissage coopératif et l'éducation interculturelle. Avant de continuer, nous aimerions cependant mentionner le fait que l'un des aspects essentiels permettant à un enfant migrant de s'intégrer au sein de la classe, à savoir l'acquisition du français (apprentissage de la langue seconde) ne sera pas développé dans notre

cadre conceptuel. En effet, notre recherche s'oriente sur les pratiques des enseignants susceptibles de favoriser l'intégration sociale des enfants allophones au sein de leur classe d'accueil et non sur les capacités requises chez ces derniers pour favoriser leur propre intégration sociale. Ainsi, le soutien pédagogique permettant aux jeunes allophones d'apprendre le français a été relevé dans notre problématique mais ne sera pas développé davantage dans notre cadre conceptuel.

3.1 Intégration

Vandenbroeck (2005) définit le terme d'intégration comme suit :

L'intégration est la première façon de s'adapter et la plus fréquemment appliquée. Les nouveaux arrivants tentent d'établir un contact avec la culture de leur pays d'accueil en s'efforçant en même temps de maintenir leur culture d'origine. Les immigrants qui choisissent l'intégration désirent conserver leur propre culture et la transmettre à leurs enfants. Ils sont aussi désireux de prendre leur place dans la société et sont ouverts aux nouveaux modes de vie que leur propose leur pays d'accueil. (p. 39)

Abdallah-Preteille (1992) précise que bien souvent l'intégration est pensée sous une forme unidirectionnelle comme, par exemple : les immigrants doivent *s'intégrer* et les handicapés doivent *être intégrés*. Or, l'auteure mentionne que l'intégration est un processus interactif car elle relève en réalité d'un double mouvement et d'une double responsabilité (p. 21). Elle écrit ensuite, qu'en définitive il ne s'agira donc pas de penser et d'agir *sur* autrui, mais bien de penser et d'agir *avec* lui (p. 12). Ambühl-Christen, Da Rin, Nicolet et Nodari (2000) appuient ces propos en mentionnant que « l'intégration est un processus appelant la réciprocité : l'individu se rapproche du groupe d'accueil et simultanément le groupe d'accueil élimine les obstacles s'opposant à son intégration » (p. 27).

Selon Vandenbroeck (2005), « pour pouvoir rencontrer "l'autre", il faut être capable de l'accueillir à bras ouverts et la tête haute. Si l'accueil de "l'autre" est vécu comme une trahison envers son peuple et envers soi-même, cet accueil n'est alors plus possible (Maalouf, 1998) » (p. 22).

Abdallah-Preteille (1992) insiste également sur la reconnaissance de la notion de conflit. Elle écrit : « Nier que les relations sociales soient des relations inégalitaires, de pouvoir et de confrontation, même au niveau symbolique, c'est idéaliser le réel social » (p. 35). En effet, ces relations inégalitaires peuvent se traduire en premier lieu par les groupes que l'on forme (minorité vs majorité ; migrants vs autochtones ; étrangers vs suisses ; etc.). Ces groupes sont généralement perçus à travers une relation inégalitaire de type dominant/dominé. L'auteure écrit ensuite : « C'est justement cette asymétrie des rapports qui biaise, dès l'origine, toute tentative de solution car celle-ci est construite à sens unique : on agit *pour* (ou *sur*) autrui mais non *avec* lui » (p. 41). Rey (1986) fait également mention de cette asymétrie en précisant que si sur le plan des valeurs les cultures sont sur un pied d'égalité, elles se situent en réalité dans des rapports de domination (économique, politique, culturelle). « En l'occurrence, les cultures des pays d'accueil sont dans une relation de domination par rapport aux expressions culturelles des migrants et aux cultures des pays d'origine » (Rey, 1986, pp. 25-26). Pour

reprendre les propos d'Abdallah-Preteceille (1992), agir *avec* les "autres" ne signifie pas les contraindre à afficher leur origine ou à en assumer la culture, mais plutôt de « leur donner les moyens d'exprimer leur propre personnalité, individuelle ou collective, leurs propres revendications culturelles et de leur assurer la coopération de la communauté d'accueil et des pays d'origine dans cette recherche d'identité, de liberté et d'épanouissement » (Rey, 1986, p. 14).

Le Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) définit l'intégration comme :

Un processus d'adaptation à long terme, multidimensionnel et distinct de l'assimilation qui, elle, renvoie à l'adoption intégrale de la culture de la société d'accueil et à la fusion avec le groupe majoritaire. Le processus d'intégration, qui postule l'acceptation de références à l'identité culturelle d'origine et dans lequel la maîtrise de la langue de la société d'accueil joue un rôle essentiel, n'est achevé que lorsque la personne immigrante ou ses descendants participent pleinement à l'ensemble de la vie collective de la société d'accueil et ont développé un sentiment d'appartenance à son égard. (Boisclair & Marois, 1997, p. 1)

Ainsi nous comprenons bien que, même si l'intégration devait être abordée d'une façon bidirectionnelle, elle exprime de manière générale le fait qu'un individu s'insère dans une unité, qu'il prenne part aux échanges et qu'il développe un sentiment d'appartenance.

Nous aimerions maintenant souligner le fait que l'intégration est un vaste concept qui peut englober toute une série de dimensions selon le domaine d'approche. Ainsi, l'intégration n'aura, par exemple, pas la même signification selon une approche sociologique ou philosophique. De plus, ce concept fait référence à des contextes variés tels que l'enseignement, le droit, etc., il est donc nécessaire d'en préciser la nature et de l'explicitier car le concept d'intégration serait trop conséquent à développer dans sa globalité.

Dans notre travail, nous approcherons l'intégration à travers le domaine scolaire qui englobe, selon Moulin (1992), plusieurs dimensions à savoir : une dimension physique, fonctionnelle et sociale (p. 44). Concernant l'*intégration physique*, les enfants sont rassemblés sans avoir forcément de contacts ou d'activités communes. Un élève réalisant une activité différente de celle de ses camarades est intégré à un niveau d'intégration physique. Il s'agit ici de réduire la distance entre les individus. Le terme d'*intégration fonctionnelle* est quant à lui utilisé lorsque les enfants effectuent des activités ensemble et utilisent du matériel ainsi que des équipements communs. Ce niveau d'intégration peut être divisé en deux sous-stades : l'*intégration fonctionnelle d'un degré inférieur* qui désigne le fait qu'un enfant effectue la même activité que le groupe mais avec un programme adapté ; et l'*intégration fonctionnelle de même degré* qui indique qu'un enfant effectue la même activité que le groupe avec le même programme. Enfin, le terme d'*intégration sociale* signifie que l'enfant fait partie intégrante du groupe classe. Au stade de l'intégration sociale, l'enfant « se perçoit et est perçu par les autres comme partie inhérente du contexte social » (Moulin, 1992, p. 44). A ce stade, l'enfant tient une place dans le milieu social de la classe et y joue un rôle.

Notre recherche s'intéresse au niveau social de l'intégration car nous cherchons à comprendre comment les enseignants peuvent aider les enfants allophones à intégrer le groupe classe afin

que ces derniers se perçoivent et soient perçus par les autres comme partie inhérente de celui-ci.

3.1.1 Intégration sociale

Nous aimerions tout d'abord citer une définition de l'intégration sociale selon Keable (2007). Les travaux effectués par ce dernier ont mené à la définition suivante :

L'intégration sociale est la résultante d'un processus d'apprentissage et de développement qui implique :

- 1) une fonctionnalité dans l'exécution de rôles sociaux appropriés à son groupe d'âge (travailleur, étudiant, ami, partenaire amoureux, citoyen) et à ses capacités ;
- 2) une appartenance à des groupes dont le fonctionnement respecte les règles, les valeurs et les normes, morales et légales ;
- 3) des relations adéquates, stables et réciproques avec ces groupes (dimension objective) dans lesquelles on se sent apprécié et investi en tant qu'individu (dimension subjective). (Keable, 2007, p. 3)

Comme nous pouvons le constater, l'intégration sociale comprend deux dimensions : l'une objective et l'autre subjective. Nous accordons une grande importance à ces dimensions car elles sont pour nous essentielles au bien-être de l'élève allophone et à son acceptation parmi les pairs.

Keable (2007) souligne que « le processus de socialisation menant à une expérience d'intégration sociale réussie n'est jamais achevé et qu'il peut être influencé par plusieurs facteurs (psychologiques et sociaux) tout au long de la vie de l'individu » (p. 7). Ainsi, le chemin menant un jeune à expérimenter une forme d'intégration sociale n'est pas linéaire et il est influencé par différents facteurs comme notamment « les capacités des milieux à offrir des expériences positives d'insertion sociale » (Keable, 2007, p. 7).

Le milieu scolaire, et plus précisément la classe d'accueil, aura donc un rôle très important à jouer dans l'intégration sociale des élèves allophones. L'enseignant a le devoir d'établir un climat de classe favorable à l'intégration sociale des enfants de langue étrangère ainsi que de proposer des dispositifs pédagogiques appropriés afin d'offrir à ces derniers des expériences positives d'insertion sociale.

3.2 Eléments pouvant favoriser l'intégration sociale des enfants allophones dans les classes.

3.2.1 L'accueil

Perregaux (1994) mentionne que « dans son sens le plus courant, l'accueil concerne les nouveaux élèves d'origine étrangère qui ne maîtrisent pas ou peu le français à leur entrée dans la structure scolaire suisse » (p. 36). Parfois, la notion d'accueil peut être comprise comme étant uniquement limitée au premier jour du nouvel élève (présentation des individus, etc.). Cependant, bien que l'accueil inclue effectivement les premiers moments du primo-arrivant en classe, la notion d'accueil doit également être comprise en tant que *période* non limitée, car elle « va dépendre du temps dont l'élève a besoin pour trouver un équilibre entre le nouvel environnement social et scolaire imposé par la migration et sa famille et de la qualité de l'accueil qui lui est réservé » (Perregaux, 1994, p. 80). Cette auteure mentionne aussi que :

La période d'accueil va servir à établir la communication entre l'élève et la classe (premier apprentissage de la langue, mise sur pied d'un vocabulaire commun, insertion de l'élève dans le groupe), à sensibiliser l'élève aux règles importantes de la vie de la classe (comprendre les horaires qui rythment l'école, l'alternance du travail collectif et individuel, les règles de prises de parole, etc.), à lui permettre de se construire les repères indispensables à son adaptation, etc. (p. 80)

Dans son ouvrage, Perregaux (1994) décrit ensuite trois sortes d'accueil (l'accueil préparé, l'accueil improvisé et l'accueil différé). Le terme d'accueil préparé est utilisé pour décrire, comme son nom l'indique, un accueil ayant pu être préparé au préalable par l'enseignant et les élèves car ces derniers ont connaissance de la venue d'un nouvel élève. Ainsi, l'enseignant peut organiser l'accueil du nouveau venu en faisant découvrir à sa classe différents éléments concernant la communauté de l'enfant en question. Il n'est pas question ici que les élèves deviennent des experts mais il est important qu'ils puissent se familiariser à la diversité du monde en fonction de l'arrivée d'un nouveau camarade (Perregaux, 1994, p. 83). Lors d'un accueil préparé, la phase de préparation peut consister en une interrogation des élèves comme par exemple :

- Le nouvel élève arrive du Zaïre, va-t-il parler une langue africaine ou le français ? Mais pourquoi parlerait-il le français ? Cette question permet le développement de toute un page de l'histoire coloniale.
- Elle arrive du Portugal. Des élèves sont déjà partis en vacances dans ce pays. Qu'en ont-ils retenu ? Pourrait-on apprendre quelques mots de portugais pour accueillir la nouvelle élève ? (Perregaux, 1994, pp. 82-83)

Concernant l'accueil improvisé : « l'accueil se fait comme celui d'un hôte entrant à l'improviste » (Perregaux, 1994, p. 83). Un aspect important de l'accueil improvisé est que le nouvel élève sente qu'une place lui est faite au sein du groupe classe. Les informations quant au pays d'origine de l'élève, sur sa région, etc. ne seront abordées que par la suite, lorsque des questions et des intérêts vont émerger de la classe. Il est toutefois important de ne pas négliger ces aspects pour que le nouvel arrivant ne se sente pas déstabilisé ou laissé de côté et pour

qu'il puisse, par exemple, reconnaître des éléments qui lui sont familiers (Perregaux, 1994, p. 83).

Enfin, l'accueil différé consiste à aborder les migrations, la diversité du monde ou encore les questions universelles partagées par les habitants de la terre et ce avant même de savoir si oui ou non la classe accueillera un nouvel élève prochainement. Il n'est en effet pas indispensable d'accueillir de nouveaux élèves étrangers pour s'y intéresser. « La sensibilisation de tous les jeunes aux phénomènes migratoires, à leurs causes et à leurs conséquences est primordiale » (Perregaux, 1994, p. 84).

L'accueil différé s'insère donc dans une approche interculturelle qui ne peut être que bénéfique à l'intégration sociale des enfants allophones au sein de leur classe d'accueil. En effet, « aux progrès scolaires qu'il favorise, il ajoute toute une dimension d'échanges et participe au développement d'attitudes d'intérêts et de respect pour l'autre » (Perregaux, 1994, p. 84). Cette variante de l'accueil nous semble être la plus adéquate à une intégration sociale optimale des primo-arrivants puisqu'elle peut être abordée avec les enfants dès leurs premiers pas à l'école obligatoire. Tout au long de leur scolarité, les enfants seraient ainsi sensibilisés aux questions véhiculées par l'accueil différé afin d'être prêts, une fois le moment venu, à accueillir un nouvel élève, allophone ou non, de manière à ce que l'intégration sociale de ce dernier se fasse dans les meilleures conditions. Perregaux (1994) mentionne que « ces questions ont besoin d'être abordées en évitant l'écueil de présentations trop stéréotypées ou folklorisantes mais en développant la discussion, l'expression des sentiments (solidarité, malaise, peur) que peuvent ressentir des élèves à l'évocation de l'étranger » (P. 84). Les élèves auraient ainsi la possibilité de développer des compétences d'empathie et de compréhension envers les éventuelles difficultés rencontrées par les nouveaux venus. Enfin, cette démarche est intéressante car elle permet non seulement de préparer l'accueil d'un nouvel élève, mais également de prévenir le racisme, ce qui n'est pas négligeable du point de vue de l'intégration sociale des enfants allophones (Perregaux, 1994, p. 84).

3.2.2 La pédagogie coopérative

Nous aimerions maintenant développer la notion de pédagogie coopérative car selon Rouiller et Howden (2010), « elle contribue à créer un climat de classe, de cycle ou d'école où l'attention à l'autre et le respect se manifestent dans des gestes quotidiens où la différence est reconnue et valorisée » (p. XI). Entre autres, elle peut avoir un effet bénéfique sur l'estime de soi des élèves en difficulté puisqu'elle leur permet de se sentir acceptés ainsi que de bénéficier de l'entraide des autres (p. XI). A travers ces quelques lignes, nous saisissons immédiatement l'importance et l'impact que peut avoir la pédagogie coopérative au niveau de l'intégration sociale des enfants, allophones ou non, au sein d'une classe. Car si la pédagogie coopérative vise des apprentissages, à travers un groupe, dans des domaines bien définis (math, français, etc.), elle vise également le développement de compétences dans le domaine sociorelationnel amené par des valeurs sous-jacentes telles que l'entraide, l'ouverture aux autres ou encore la solidarité. Pour que ces dernières soient développées, Rouiller et Howden (2010) mettent en évidence que les valeurs doivent être décrites, précisées par des indicateurs de comportement et ensuite enseignées (p. 91). Pour ce faire, ils proposent de mettre les élèves dans des situations « [...] où une valeur est vécue et où les comportements correspondants sont

observés, évalués de manière formative, au même titre que d'autres savoir-faire scolaires » (p. 91).

Pour que les apprentissages se réalisent en profondeur, il convient de respecter cinq principes de base organisant les situations d'apprentissage en pédagogie coopérative :

1. *Les interactions simultanées en groupes hétérogènes restreints* dans le cadre de tâches bien définies suscitent des possibilités de verbalisations constructives.
2. Les élèves sont placés en situation d'*interdépendance positive*. Les tâches, les objectifs, le matériel et les interventions les amènent à percevoir qu'ils sont dépendants les uns des autres en ce qui concerne le travail à accomplir : le succès d'un individu augmente les chances de succès des autres individus.
3. Chaque membre du groupe a une *responsabilité* individuelle. Les tâches à accomplir et les rôles à assumer l'amènent à contribuer personnellement au travail en équipe. Le groupe est responsable de l'atteinte de l'objectif commun et sera appelé à *rendre compte* de la participation de tous ses membres. Chacun d'entre eux est responsable de sa contribution à cet effet.
4. Les élèves développent au travers d'activités spécifiques des *habiletés coopératives* indispensables à un fonctionnement de groupe efficace.
5. La discussion et l'évaluation des processus de groupe au moyen de la *réflexion critique* font partie intégrante des activités en vue de progresser vers des échanges de qualité. (Rouiller & Howden, 2010, p. XXI)

Parmi ces cinq principes, l'*interdépendance positive* doit particulièrement être mise en avant pour favoriser l'intégration sociale d'enfants migrants. En effet, le fait que les enfants s'aperçoivent que chaque membre du groupe, y compris l'enfant allophone, est indispensable pour atteindre l'objectif et que chacun possède ses propres compétences permettant au groupe d'avancer vers ce dernier, ne peut qu'être bénéfique à la cohésion du groupe et à l'intégration sociale de l'enfant allophone. La tâche de fixer des objectifs adaptés et d'élaborer des activités où la participation de l'élève allophone soit indispensable revient donc à l'enseignant. De plus, à travers la place qui lui est réservée, l'élève allophone s'investira différemment en sentant que ses compétences sont utiles au groupe.

Promouvoir des moments de découverte des autres est également un aspect important à prendre en compte avant la mise en place d'activités coopératives à proprement dites. Ainsi, il est possible de proposer des activités où chaque enfant profiterait de s'exprimer au sujet de son jeu préféré, sa nourriture préférée, etc. ou encore saisirait l'occasion de découvrir la personnalité de leurs camarades afin d'approfondir la connaissance de soi-même et celle des autres. Ces activités devraient poursuivre les objectifs suivants :

- Démarrer la formation des groupes de travail en consacrant du temps aux personnes.
- Permettre aux coéquipiers de se présenter et de faire connaissance.
- Prendre du temps pour découvrir chacun et expérimenter la confiance et l'autonomie au début d'un apprentissage en coopération.

- Gérer ensemble la communication et utiliser les ressources de l'équipe.
- Briser la glace pour créer de la convivialité.
- Découvrir les multiples ressources et la diversité du groupe. (Rouiller & Howden, 2010, pp. 96-97)

Les deux derniers objectifs cités nous semblent primordiaux quant à la bonne intégration d'enfants allophones. En effet, une atmosphère conviviale menant à la découverte, à l'acceptation de la diversité entraîne des expériences positives d'intégration sociale au sein d'une classe.

De plus, Rouiller et Howden (2010) mentionnent que :

Ces activités conduisent les membres d'un groupe à se présenter ou à parler d'eux, par exemple à tour de rôle, et à gérer eux-mêmes la présentation de soi et/ou des autres dans le but de former un groupe. Les présentations des autres, de leurs goûts, de leurs émotions, etc., n'appellent ni justification (ce qui crée de la compétition) ni critique (ce qui amène des tensions). Il s'agit de prendre le temps de se présenter et de reconnaître les différences et les points communs, pour apprécier le temps passé ensemble et construire un climat favorable aux apprentissages. (p. 97)

La barrière de la langue entre l'élève allophone et ses camarades de classe peut être problématique mais n'est toutefois pas un obstacle à ces activités. Comme mentionné précédemment, il revient à l'enseignant de penser et d'élaborer des activités permettant à l'enfant allophone d'y participer et d'avoir sa place au même titre que les autres enfants. Ce qui n'est de loin pas impossible, ne serait-ce qu'à travers la communication non-verbale.

Enfin, la pédagogie coopérative nous semble intéressante quant à l'intégration sociale des enfants allophones car basée sur des valeurs, elle favorise l'émergence d'un climat de classe idéal, un climat de confiance, d'entraide et de respect mutuel (Rouiller & Howden, 2010, p. 4).

3.2.3 Climat de la classe

Un climat d'ouverture et de confiance est impérativement à mettre en place par l'enseignant afin de faciliter l'adaptation du nouvel élève au sein de la classe et de favoriser les bons rapports entre l'enfant allophone et ses nouveaux camarades. Car si l'enfant va à l'école pour apprendre, il y va également pour rencontrer les autres. Pour que cette rencontre se déroule de manière harmonieuse, le climat de classe doit être ouvert et favorable à l'accueil d'un nouveau venu. D'après Roncin (1995), plus le système de la classe est fermé, plus il va tendre à se replier sur lui-même et cela mènera à une exclusion des individus différents (pp. 30-31). Roncin (1995) souligne également que « plus l'organisation interne du système sera pertinente, ce qui signifie plus chacun se sentira à son aise, plus on verra émerger [...] l'expression et le développement chez les élèves des capacités d'auto-organisation et d'autorégulation des actions et des relations [...], » faisant donc du système social un système vivant (p.31).

En lien avec le climat de classe, il est un élément essentiel que tout enfant devrait ressentir en classe : le sentiment de sécurité. Pour Roncin (1995), « c'est la condition de la disponibilité aux autres et à l'action » (p. 31). L'auteur met également en évidence que « le sentiment de sécurité est lié à la qualité des relations, celles qui s'établissent avec l'adulte et les autres enfants, également à la qualité des structures matérielles qui sous-tendent les activités et dont l'ensemble constitue l'environnement de la classe » (p. 31).

Les sentiments de sécurité, d'autonomie et d'implication amènent un engagement dans la relation et dans l'action (Roncin, 1995, p. 32). Nous pouvons ainsi nous rendre compte que les données influençant directement le comportement de l'enfant dans l'ensemble-classe sont toutes liées à l'environnement, et plus exactement « à la façon dont l'environnement de la classe, tant relationnel que matériel, est compris et organisé » (Roncin, 1995, p. 32).

Fleury (2009), lui, ajoute :

Le climat de classe doit encourager la communication et l'interaction entre les élèves, mais aussi décourager toute forme d'intimidation et de discrimination. Il est important que les enseignants soient conscients qu'ils sont en mesure de faciliter l'intégration des élèves de toutes les communautés en adaptant des pratiques pédagogiques qu'ils utilisent souvent déjà, tel l'apprentissage coopératif.

Le rôle de l'enseignant dans l'intégration sociale et la bonne entente entre un élève allophone et ses camarades de classe est donc primordial. Plusieurs moyens peuvent être efficaces pour instaurer un climat d'ouverture au sein d'une classe, dont notamment l'apprentissage coopératif. L'éducation interculturelle est également une clé, parmi d'autres, permettant à l'enseignant d'ouvrir sa classe au respect et à la tolérance de la différence.

3.2.4 Education interculturelle

Abdallah-Preteille (2003) mentionne que « l'objectif d'une formation interculturelle est d'intégrer la diversité culturelle non seulement à travers les questions de l'immigration mais aussi à travers toutes les autres formes de diversité » (p. 74). De plus, l'auteure précise que la démarche interculturelle met « l'accent sur les processus et les interactions qui unissent et définissent les individus et les groupes les uns par rapport aux autres » (p. 10). En ce sens, elle précise, dans un autre ouvrage, que le préfixe "inter" du terme "interculturel" indique « une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités » (Abdallah-Preteille, 2011, p. 49). Rey (1986) rejoint les propos précédents en mentionnant que « l'option interculturelle est de l'ordre du processus et de l'action. Elle affirme la réalité des interdépendances, la nécessité d'une interaction entre les différentes composantes de ces sociétés et constitue, en même temps qu'une référence, une méthode et une perspective d'action » (p. 17).

Pour le Ministère de l'éducation du Québec (MEQ), la notion d'éducation interculturelle désigne « toute démarche éducative visant à faire prendre conscience de la diversité [...] qui caractérise le tissu social et à développer une compétence à communiquer avec des personnes

aux référents divers, de même que des attitudes d'ouverture, de tolérance et de solidarité » (Boisclair & Marois, 1997, p. 2).

Abdallah-Preteuille (2003) apporte cependant quelques nuances :

Les données interculturelles sont, comme toutes les données de recherche d'ailleurs, des données construites et non posées. Aucun fait n'est d'emblée "interculturel" et la qualité d'interculturel n'est pas un attribut de l'objet. Ce n'est que l'analyse interculturelle qui peut lui conférer ce caractère. C'est le regard qui crée l'objet et non l'inverse. Ainsi, par exemple, dire que nous sommes dans une société interculturelle, que nous travaillons sur des objets interculturels, c'est faire un abus de langage. La spécificité de l'approche interculturelle réside bien dans le mode d'interrogation et non dans un champ d'application présenté comme interculturel. (p. 24)

Nous comprenons ainsi toute l'importance du rôle joué par l'enseignant lorsqu'il s'agit d'aborder et de traiter des sujets à travers une approche interculturelle. Comme il est responsable de la classe et des activités qui s'y déroulent, ce dernier se doit d'être au clair avec les principes d'une éducation à visée interculturelle. De plus, l'enseignant a le devoir, s'il veut se lancer dans une telle démarche, de préparer efficacement et sérieusement son mode d'interrogation, qui comme mentionné ci-dessus, relève de la spécificité de l'éducation interculturelle.

Pour Vandebroek (2005), un danger de l'approche interculturelle réside dans le fait de « tomber dans les stéréotypes et les activités touristiques » (p. 121). Par "activités touristiques", l'auteur veut dire mettre les enfants en contact avec d'autres cultures en leur présentant simplement de la nourriture, des vêtements traditionnels ou des ustensiles de cuisine de ces dites cultures (p. 121). Une approche touristique est donc « paternaliste et met en avant les différences exotiques plutôt que les situations de la vie quotidienne. [...] Elle se limite à de petites visites superficielles rendues aux autres cultures, après quoi chacun revient à la marche "normale" du quotidien » (Vandebroek, 2005, p. 122). A travers une telle approche, les enfants reçoivent plus d'informations sur le mode de vie des Ethiopiens en Ethiopie ou des Portugais au Portugal que sur celui de ces populations vivant en Suisse.

Abdallah-Preteuille (2011) utilise les termes de « folklorisation des cultures » en mentionnant que « sur le plan des contenus, les activités interculturelles ont été souvent réduites aux manifestations les plus facilement perceptibles (cuisine, artisanat, danses, fêtes...) folklorisant ainsi les cultures » (pp. 86-87). De plus, elle mentionne que « [...] les cultures sont devenues exsangues à force de généralisations abusives, de décontextualisations et d'anachronismes » (p. 87). Ces propos sont appuyés par Vandebroek (2005) pour qui le fait de stéréotyper une culture tend vers une banalisation ou encore l'organisation d'activités exclusivement associées aux fêtes et à la nourriture (p. 123). Inutile donc de préciser que l'approche dite « folklorique » n'est en aucun point favorable à l'intégration sociale d'élèves migrants.

Mettre l'accent sur les similitudes plutôt que sur les différences est alors une approche à privilégier pour éviter les activités « folkloriques » et pour favoriser la compréhension et le respect de la différence. Cependant, parler des similitudes sans parler des différences serait occulter la particularité de l'élève, ce qui le rend unique de par son origine, même s'il est très

important de ne pas s'arrêter sur ce simple fait. Pour ce faire, l'éducation interculturelle peut être appuyée par un programme sans préjugés qui nous semble être idéal pour réduire les stéréotypes ainsi que la discrimination au sein d'une classe, pour favoriser l'intégration sociale d'un enfant migrant au sein de sa nouvelle classe ainsi que la bonne entente de ce dernier avec ses camarades. Le programme sans préjugés mentionné ci-dessus sera développé plus loin dans notre travail.

➤ **L'interrogation identitaire de soi par rapport à autrui**

Selon Abdallah-Preteille (2003), « l'interrogation identitaire de soi par rapport à autrui fait partie intégrante de la démarche interculturelle » (p. 10). Nous aimerions donc développer quelque peu cet aspect car il permet de réduire les préjugés, les aprioris et les stéréotypes en classe et de ce fait, de maximiser les chances d'expériences sociales positives pour les élèves allophones.

L'identité de chacun et la bonne estime de soi jouent un rôle important dans l'approche des "autres", de ceux qui sont différents. Les enfants qui n'ont pas une image positive d'eux-mêmes risquent de développer des préjugés envers ceux qui se trouvent être différents d'eux. De nombreuses études démontrent qu'il existe bon nombre d'enfants qui, depuis leur plus jeune âge, ne développent pas une image positive d'eux-mêmes (Vandenbroeck, 2005, p. 9). Il est alors important de rectifier le tir car comme le mentionne Vandenbroeck (2005), « plus l'enfant grandit, plus il est difficile de réparer une image de soi abîmée ou de contrer des préjugés ancrés » (p. 9). De plus, l'auteur mentionne que « [...] le préjugé porte atteinte aux autres et limite la capacité de l'enfant à respecter et à admettre la diversité » (p. 9).

La psychologie du développement a souvent mis en avant l'idée que les enfants grandissent dans un seul cadre culturel et qu'ils reproduisent ce dernier une fois adultes. Vandenbroeck (2005) nous fait remarquer que cette idée est totalement fautive. L'auteur mentionne en effet le cas d'enfants qui, au fur et à mesure qu'ils grandissent, façonnent leur propre esprit critique concernant les coutumes, les règles, les institutions, les symboles, les langues et les relations sociales, car ils intègrent tout au long de leur socialisation des éléments provenant de sources diverses et variées qui leur permettent, comme mentionné ci-dessus, d'élaborer leur propre esprit critique (Vandenbroeck, 2005, pp. 18-19). Toujours d'après lui, « cet esprit critique leur permet de se forger leur propre personnalité et leurs propres règles plutôt que de se conformer à celles que les autres attendent d'eux » (p. 19). Vandenbroeck (2005) mentionne ensuite que « l'identité ne dépend pas du milieu social de chacun, mais de la façon de se comporter en société, en fonction d'une individualité créée à partir de la diversité (Verbunt, 1999) » (p. 19).

Encore une fois, les choix de l'enseignant revêtent une importance particulière dans le processus de réflexion qui poussera les enfants à l'interrogation de soi par rapport à autrui, à la diversité et la différence. L'identité, comme nous avons pu le constater, n'est pas innée mais plutôt acquise. Elle n'est pas statique ni figée, mais en perpétuel mouvement. En somme, l'identité est un processus actif (Vandenbroeck, 2005, p. 21). Nous avons vu plus haut que l'identité joue un rôle clé dans la façon dont on aborde les autres et la diversité. Une faible estime de soi peut conduire à la formation de préjugés concernant les personnes différentes, et les préjugés « [...] limitent la capacité de l'enfant à respecter et à admettre la différence et la diversité » (Vandenbroeck, 2005, p. 9). Pour qu'un élève allophone puisse être intégré au

mieux au sein de la classe d'accueil, il est donc impératif de travailler avec les enfants sur l'estime de soi et sur des valeurs forgeant une identité citoyenne pour éviter au maximum la formation de préjugés et dans un même temps, favoriser la capacité des enfants à respecter la différence. Nous pensons alors qu'il est important d'enseigner la diversité et de pratiquer une éducation interculturelle en classe pour renforcer l'estime de soi des enfants et pour développer leur identité et leur esprit critique dès leur plus jeune âge. Le but étant que ces enfants, une fois confrontés à la diversité ou tout simplement à une personne différente, puissent penser et agir selon leur propre jugement et non en fonction de préjugés éducatifs ou sociaux.

➤ **Stéréotypes, préjugés et discrimination**

Dans cette partie, nous avons volontairement placé les notions de stéréotypes, de préjugés et de discrimination sous le même point puisqu'elles sont « intimement liées et interdépendantes » (Légal & Delouée, 2008, p. 9).

Concernant le terme stéréotype, Légal et Delouée (2008) mentionnent qu'il remonte au XVIII^e siècle, « formé à partir des mots grecs *stereos* (solide) et *tupos* (empreinte, caractère) [...] » (p. 11). Cependant, ce n'est que deux siècles plus tard que ce concept fait son entrée dans le champ des sciences sociales par le biais du journaliste américain Walter Lippmann. D'après Légal et Delouée (2008), ce dernier définit les stéréotypes comme étant des « "images dans nos têtes" - simplificatrices, relativement rigides, et pas toujours de bonne qualité... - qui fonctionneraient comme des filtres entre la réalité objective et l'idée que l'on s'en fait » (p. 11).

De nos jours, la définition des stéréotypes a quelque peu changé. Selon Légal et Delouée (2008), les stéréotypes peuvent être définis comme « des croyances à propos des caractéristiques, attributs et comportements des membres de certains groupes (Hilton et von Hippel, 1996) » (p. 12).

Perregaux (1994) nous dit que le fait de stéréotyper n'est en soi pas un mauvais processus (p. 33). Il est relativement difficile d'organiser nos connaissances du monde et c'est à cette difficulté que nous devons de simplifier, de catégoriser et de généraliser. En effet, le stéréotype est une généralisation puisqu'il « cherche à mettre de l'ordre en étendant à l'ensemble d'un groupe des caractéristiques et des propriétés observées sur quelques-uns de ses membres » (Perregaux, 1994, pp. 33-34). Notre "carte du monde", bien que structurant notre langage et notre logique personnelle, va non seulement nous permettre de synthétiser les informations mais également constituer notre éducation primaire.

Or, nous devons faire attention aux stéréotypes car s'ils nous simplifient parfois la tâche dans les classifications établies, ils comportent également un certain danger. Perregaux (1994) nous dit que « le danger apparaît lorsque des surgénéralisations et des valeurs négatives sont attribuées aux membres des catégories ainsi définies » (p. 34). En effet, les stéréotypes représentent un relatif danger dans la mesure où, même si certains stéréotypes peuvent avoir un fond de vérité et un noyau de vérité, ils peuvent également et majoritairement posséder une « base erronée transmise socialement » (Légal & Delouée, 2008, p. 13).

Perregaux (1994) affirme notamment que, comme dans la société, nous fonctionnons également à l'école avec des stéréotypes et que ces derniers peuvent influencer les premiers contacts entre le nouvel élève et les autres enfants. Ces généralisations abusives peuvent donc avoir un rôle négatif dans la relation d'accueil et biaiser dès le départ la relation qu'il pourrait y avoir entre le primo-arrivant et ses camarades (p. 34).

Pour ce qui est du préjugé, Légal et Delouée (2008) pensent qu'il s'agit d'« une opinion préconçue relative à un groupe de personnes donné ou à une catégorie sociale » (p. 13). Les auteurs mentionnent également qu'en psychologie, « le terme de préjugé est généralement associé à une valence négative » (p. 13). Toujours selon eux, les préjugés sont composés de trois dimensions :

- Une dimension motivationnelle, qui correspond à la tendance à agir d'une certaine manière à l'égard d'un groupe.
- Une dimension affective, qui renvoie à l'attraction ou à la répulsion.
- Une dimension cognitive, qui se réfère aux croyances et aux stéréotypes à l'égard du groupe. (p. 14)

Les préjugés se différencient donc essentiellement des stéréotypes par leur valeur. En effet, les stéréotypes ont une valeur de connaissance tandis que les préjugés « sont caractérisés par leur charge affective » (Légal & Delouée, 2008, p. 14).

Il faut également préciser que le préjugé équivaut à porter un jugement sur une personne avant même de la connaître et que ce jugement se rapporte aux traits attribués à son groupe par le biais des stéréotypes. Bien que le préjugé ne soit a priori ni positif, ni négatif, « il devient élément de discrimination quand il se greffe sur la hiérarchisation des traits stéréotypés attribués à un groupe » (Perregaux, 1994, p. 35).

Enfin, la discrimination est définie selon Légal et Delouée (2008) « comme un comportement négatif – et non justifiable – dirigé contre les individus membres d'un exogroupe envers lequel nous entretenons des préjugés (Dovidio & Gaertner, 1986) » (p. 60). Comme mentionné plus haut, les préjugés, tout comme les stéréotypes, peuvent conduire à des actes discriminatoires. D'après Légal et Delouée (2008), « la discrimination correspond donc en quelque sorte à la mise en actes des préjugés et des stéréotypes » (p.60). Nous devons toutefois émettre une réserve quant à la relation entre préjugés et discrimination. Légal et Delouée (2008) considèrent en effet que « si la discrimination repose sur l'existence de préjugés, les préjugés ne se traduisent pas toujours en actes discriminatoires » (p. 63).

La discrimination peut revêtir différentes formes telles que le comportement non verbal (maintien de distance, évitement), la mise à l'écart, l'exclusion, les insultes ou encore les atteintes physiques.

Légal et Delouée (2008) expliquent que « le fait de subir des comportements discriminatoires – ou de penser en faire l'objet – a des influences sur le soi et notamment au niveau des émotions et de la construction de l'identité » (p. 73). Les préjugés et la discrimination peuvent donc altérer la bonne construction de soi et entraîner une diminution de l'estime personnelle.

Ayant conscience de cela, nous saisissons toute l'importance de lutter contre les préjugés et la discrimination en classe pour que la construction identitaire des élèves puisse se dérouler de façon optimale. De plus, l'intégration sociale d'enfants allophones au sein du groupe classe ne pourra se dérouler favorablement à la seule condition d'éviter toute forme de discrimination à leur égard. Dans leur ouvrage, Légal et Delouée (2008) indiquent les principales pistes explorées pour tenter de diminuer l'influence des stéréotypes, des préjugés et de la discrimination. Il s'agit de : « L'hypothèse du contact entre les groupes, la poursuite de buts communs, les stratégies de décatégorisation / différentialisation / recatégorisation ainsi que le rôle de l'éducation » (p. 98). Bien que toutes ces pistes soient intéressantes, nous allons nous pencher uniquement sur le rôle de l'éducation puisque cette dernière concerne davantage notre sujet d'étude, à savoir l'enseignement, que les autres et qu'elle nous semble être la plus apte à lutter contre les préjugés et la discrimination en classe.

En effet, partant du principe que la méconnaissance ou l'ignorance de l'autre est à l'origine des stéréotypes et des préjugés, l'accent est alors à mettre sur l'information et l'éducation. Concernant l'information, il s'agit pour les enseignant(e)s de permettre aux élèves d'entrer en contact avec la diversité et ce dès le plus jeune âge, tout en évitant les activités dites « folkloriques ». Une éducation interculturelle basée sur des planifications rigoureuses et bien pensées permettra aux enfants de se familiariser à la différence et, au fur et à mesure, de l'accepter. La notion principale évoquée par Légal et Delouée (2008) concernant l'éducation est à nos yeux l'empathie. En effet, pour favoriser l'intégration sociale d'enfants allophones au sein de la classe d'accueil, le développement de l'empathie chez les élèves nous semble être le moyen le plus approprié pour lutter contre les préjugés et la discrimination. En effet, Légal et Delouée (2008) soulignent que « le fait de se mettre à la place de quelqu'un ou de se centrer sur ce qu'une personne ressent lors d'une situation donnée sont des techniques relativement efficaces pour lutter contre les préjugés et la discrimination » (p. 104). Les auteurs insistent : « Le fait de demander à des individus d'imaginer le ressenti d'une personne dans une situation délicate augmente leur sentiment non seulement à l'égard de cette personne, mais également à l'égard de toutes les personnes pouvant se retrouver dans cette situation » (p. 105). Nous constatons alors que l'empathie envers une personne peut se généraliser à l'ensemble du groupe, ce qui n'est pas négligeable dans la lutte contre les préjugés.

L'empathie est donc une faculté à développer chez les enfants dès leur plus jeune âge afin de faciliter l'intégration sociale des élèves allophones au sein de la classe d'accueil. Il revient alors à l'enseignant de mettre en place des dispositifs favorisant l'empathie chez les élèves de sa classe comme par exemple, des jeux de rôles, etc.

➤ **Programme sans préjugés**

Le programme sans préjugés vise à éviter les activités folkloriques basées sur les seules différences culturelles en s'intéressant « de façon explicite à toutes les formes de diversités » (Vandenbroeck, 2005, p. 110). L'auteur y mentionne également que « le programme sans préjugés est fondé sur la stimulation du développement (par exemple en ce qui concerne l'identité), sur les stéréotypes et sur la discrimination, et non pas uniquement sur les différences entre les cultures » (p. 110).

Dans son ouvrage, Vandebroek (2005, pp. 111-112) reprend les quatre objectifs établis par Derman-Sparks (1989) afin de résumer le programme sans préjugés. Ces objectifs sont accompagnés d'une série d'indicateurs dont nous ne signalerons, ci-dessous, que les plus significatifs d'entre eux.

1. Veiller à la construction, pour chaque enfant, d'une image de soi positive et d'une identification au groupe stable, fiable et constante.
 - Le mode de vie de chaque enfant et de chaque famille est visible au sein de l'institution d'éducation.
 - Une relation de confiance est établie entre les parents et le personnel de la crèche.
 - La langue maternelle de chaque enfant est respectée et prise en compte.
 - Le personnel garde un regard critique et lutte contre les préjugés.
2. Permettre à chaque enfant d'entrer en contact avec des personnes de diverses origines de façon sécurisée, rassurante et dans la sympathie.
 - Les enfants apprennent à reconnaître la valeur de chaque culture et à ne pas user de méthodes d'intimidation.
 - Les enfants sont soutenus dans le processus de connaissance d'eux-mêmes et des autres.
 - Les thèmes de la diversité et de l'antiracisme sont intégrés, par l'intermédiaire d'images appropriées et justes, dans tous les aspects de la vie quotidienne.
 - Tout malentendu, formule stéréotypée ou préjugé prodigué par un enfant est immédiatement relevé et expliqué.
3. Encourager l'esprit critique de chaque enfant en ce qui concerne les tendances discriminatoires.
 - Les idées préconçues, les stéréotypes et les préjugés sont correctement pris en considération au sein du groupe.
 - Les idées fausses que se font les enfants (par exemple, sur les minorités ethniques ou les personnes handicapées) sont expliquées et détaillées.
 - Le regard critique est encouragé par le biais d'activités en rapport avec ces idées préconçues.
 - Les comportements discriminatoires entre les enfants ne sont jamais tolérés.
4. Offrir aux enfants la possibilité et la capacité de se défendre eux-mêmes et de défendre les autres face à la discrimination.
 - Les enfants ne participent pas uniquement individuellement mais également en tant que groupe.
 - Les activités sont adaptées aux besoins des enfants.

Les deux premiers objectifs sont applicables dès le plus jeune âge tandis que les deux derniers concernent davantage les enfants à partir de l'âge de 4 ans. Il est donc important d'instaurer ces deux premiers objectifs dans les crèches et les jardins d'enfants, car plus tôt la familiarisation et la sensibilisation à la diversité auront débuté, meilleures et plus rapides seront la tolérance et l'acceptation de cette dernière. En effet, comme le souligne

Vandenbroeck (2005), « [...] plus l'enfant grandit, plus il est difficile de réparer une image de soi abîmée ou de contrer des préjugés ancrés » (p. 9). Le fait de fixer ces objectifs dès la petite enfance permettra donc de diminuer la formation de préjugés chez nos futurs élèves et rendra l'intégration sociale d'éventuels enfants migrants plus aisée. L'instauration des objectifs 3 et 4, faisant suite aux deux premiers, jouera un rôle non-négligeable quant à la construction de l'identité des enfants et l'évolution de leur esprit critique.

De plus, selon Vandenbroeck (2005), « l'identité ne dépend pas du milieu social de chacun, mais de la façon de se comporter en société, en fonction d'une individualité créée à partir de la diversité (Verbunt, 1999) » (p. 19).

Ainsi, en se construisant à travers une éducation interculturelle basée sur le programme sans préjugés, les enfants auront acquis des normes et des valeurs forgeant leur identité ainsi que leur esprit critique et leur permettant de s'ouvrir davantage aux autres. Par la suite, il ne serait alors plus question d'acceptation de la diversité puisque, au fur et à mesure, cette diversité serait "normale" et serait donc acceptée et vécue de façon harmonieuse par tous les enfants ayant suivi le programme sans préjugés.

4. QUESTION DE RECHERCHE

Comme nous l'avons déjà mentionné, notre recherche vise à améliorer l'intégration sociale des enfants allophones lorsqu'ils arrivent dans leur classe d'accueil. Les expériences d'intégration sociale peuvent parfois être mal vécues en raison de différents facteurs. Nous avons vu précédemment que l'accueil, le climat de classe, la pédagogie coopérative ou encore l'éducation interculturelle peuvent être des éléments clés favorisant l'intégration sociale des élèves migrants dans leur classe d'accueil. L'enseignant titulaire en charge de la classe est directement concerné par ces éléments puisqu'il est de sa responsabilité d'accueillir l'élève de manière adéquate, de développer un climat de classe convivial et de proposer des séquences d'enseignement pouvant faciliter l'intégration du nouveau venu avec ses camarades. Le rôle de l'enseignant, non négligeable puisque primordial, nous amène à rédiger notre question de recherche comme suit : « **Dans quelles mesures les pratiques enseignantes permettent-elles de favoriser l'intégration sociale d'un enfant allophone primo-arrivant au sein de sa classe ?** ».

5. MÉTHODOLOGIE

5.1 Méthode de recherche

Notre recherche a pour objectif de découvrir le point de vue d'enfants allophones quant aux pratiques d'intégration sociale de leur enseignant de l'époque. Nous avons alors opté pour une enquête par entretien centré, connu également sous son appellation anglaise de *focused interview*, car cette méthode « a pour objectif d'analyser l'impact d'un événement ou d'une

expérience précise sur ceux qui y ont assisté ou participé ; d'où son nom » (Quivy & Van Campenhoudt, 2006, p. 174). Nous avons également opté pour cette démarche car elle permet à l'interviewé de s'exprimer de manière relativement libre tandis que l'interviewer se doit d'aborder des points précis relatifs au thème étudié mais dans l'ordre qu'il désire. Quivy et Van Campenhoudt (2006) mentionnent que lors de l'entretien centré, l'interviewer ne doit pas disposer de questions préétablies (p. 174). Cependant, comme les jeunes interviewés dans le cadre de notre étude ne parlent pas très bien le français, nous avons décidé d'établir au préalable une série de questions précises dans le but d'obtenir des éléments de réponses satisfaisants pouvant être utilisés lors de l'analyse. Cette façon de faire n'est toutefois pas en contradiction totale avec la démarche d'entretien centré puisque comme le mentionnent Quivy et Van Campenhoudt (2006) « dans ce cadre relativement souple, l'interviewer posera néanmoins de nombreuses questions à son interlocuteur » (p. 174).

A travers cette méthode, nous pouvons ainsi non seulement découvrir les pratiques enseignantes aménagées pour les élèves allophones, mais nous pouvons également connaître leurs ressentis face à ces dernières. De plus, l'entretien centré permet aux élèves allophones interviewés de donner leurs avis sur ce qui avait été fait par leur enseignant de l'époque en matière d'intégration sociale et de s'exprimer quant aux points positifs et négatifs des pratiques enseignantes vécues.

5.2 Échantillon

L'échantillon interviewé comprend 5 adolescents de nationalité étrangère (Ethiopie et Portugal). Aucun d'entre eux ne parlait français à son arrivée en Valais : ils sont donc considérés comme étant des élèves allophones. Lors de leur arrivée, ces jeunes ont tous été scolarisés en école primaire et sont maintenant en Suisse depuis au moins 1 année. Ils ont actuellement entre 12 et 14 ans et poursuivent leur école obligatoire au cycle d'orientation (C.O.). Dans le cadre de notre recherche, il s'agit donc de l'analyse du discours de ces adolescents dans "l'après-coup". C'est-à-dire que les jeunes interviewés vont nous parler de leur vécu en tant qu'enfants allophones lors de leur arrivée, alors qu'ils étaient à l'école primaire. Ces derniers ont donc tous connu des pratiques enseignantes relatives à l'intégration sociale et sont donc les premiers concernés par notre étude.

Parmi les 5 jeunes interviewés, deux d'entre eux (frère et sœur), voulaient être interviewés ensemble. Nous comptons cependant cet entretien comme étant deux entretiens distincts car, s'il est arrivé que l'un des adolescents complète parfois les réponses de l'autre, leurs réponses ne sont en général pas les mêmes, du fait qu'ils n'étaient pas dans la même classe et qu'ils ont donc connu des pratiques enseignantes différentes. L'entretien avec ces deux adolescents a été retranscrit sous une seule forme, mais son analyse se fera séparément.

Il convient également de préciser que lors de la retranscription, les erreurs de français ont été corrigées par nos soins. En effet, pour que la relecture soit plus aisée et compréhensible, il était judicieux de corriger les quelques erreurs commises par les interviewés du fait qu'ils ne parlent pas encore très bien le français. Toutes les erreurs n'ont cependant pas été corrigées, ainsi le texte retranscrit conserve sa forme orale. Seules les tournures pouvant être mal comprises ont été retouchées.

Ci-dessous nous allons présenter un tableau récapitulant les principales caractéristiques des adolescents interviewés :

Prénom fictif	Pays d'origine	Âge lors de l'arrivée en Valais	Degré fréquenté lors de l'arrivée en Valais	Âge actuel	Degré actuel
Emma	Portugal	8 ans	4 ^{ème} primaire	13 ans	1 ^{ère} C.O.
Léo	Portugal	9 ans	4 ^{ème} primaire	12 ans	1 ^{ère} C.O.
Maude	Portugal	11 ans	6 ^{ème} primaire	14 ans	2 ^{ème} C.O.
Laure	Ethiopie	12 ans	6 ^{ème} primaire	13 ans	1 ^{ère} C.O.
Marie	Portugal	10 ans	5 ^{ème} primaire	14 ans	2 ^{ème} C.O.

5.3 Guide d'entretien

Le guide d'entretien (annexe I) utilisé a été élaboré à partir des éléments développés dans notre cadre conceptuel. Pour commencer, il comprend des questions relativement personnelles telles que l'âge d'arrivée, le degré fréquenté, etc. Puis le questionnement se poursuit selon les catégories suivantes :

- l'accueil,
- les formes de travail,
- le climat de classe,
- l'éducation interculturelle,
- les pratiques et qualités de l'enseignant.

Il se termine enfin sur des questions d'ordre général. Ce guide d'entretien reste inchangé pour toutes nos interviews. Cependant, il se peut que des questions ne soient pas posées en fonction du déroulement de l'échange, à l'interviewer de voir si l'interlocuteur a déjà répondu à certaines d'entre elles.

6. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Afin d'analyser les données récoltées lors de nos entretiens, nous avons élaboré des grilles d'analyse (annexe II) basées sur les éléments de notre cadre conceptuel ainsi que sur les diverses questions de notre guide d'entretien. Les catégories suivantes ont donc été retenues pour l'analyse :

- l'accueil,
- le climat de classe,
- les formes de travail,
- l'éducation interculturelle,
- les pratiques et qualités de l'enseignant,

- les difficultés rencontrées (lors de l'accueil et durant les différentes formes de travail),
- les données personnelles.

Nous allons maintenant procéder à l'analyse en effectuant des liens entre les éléments de réponses obtenus lors de nos entretiens et les références théoriques développées dans notre cadre conceptuel. Nous précisons que l'interprétation est intégrée à l'analyse. Nous aimerions également préciser le fait que, malgré le nombre élevé d'éléments intéressants récoltés lors de nos entretiens, nous ressortirons ici uniquement les éléments susceptibles de répondre à notre question de recherche. Ainsi, toutes les catégories citées précédemment feront l'objet d'une analyse portant sur ce qui était bien, ce qui devrait être évité et ce qui serait idéal d'intégrer dans les pratiques enseignantes du point de vue des enfants allophones.

Les catégories "difficultés rencontrées" et "données personnelles" ne figureront pas ci-dessous comme des points d'analyse à proprement dit. Les éléments de ces catégories seront en effet directement mis en lien avec les 5 catégories faisant l'objet d'une analyse plus approfondie à savoir : l'accueil, le climat de classe, les formes de travail, l'éducation interculturelle ainsi que les pratiques et qualités de l'enseignant.

Avant de poursuivre, nous jugeons utile d'ajouter que les questions que nous avons posées aux interviewés seront régulièrement insérées dans l'analyse qui va suivre. En effet, il est parfois impératif de les faire paraître, car les réponses apportées par les jeunes interviewés ne sont, la plupart du temps, compréhensibles qu'en présence de nos questions. Afin que la compréhension de notre analyse soit claire pour nos lecteurs, nous précisons que lorsque nos propos seront mentionnés, ils seront précédés de la lettre "I" correspondant à l'initiale du mot "interviewer".

6.1 L'accueil

Les jeunes interviewés n'ont pas connaissance du genre d'accueil dont ils ont bénéficié. Bien que nous ne puissions savoir si l'enseignant avait préparé l'accueil de ces enfants avec la classe, tout porte à croire, selon les propos des interviewés, que ces derniers ont vécu, d'après les termes de Perregaux (1994), un *accueil improvisé*. Cependant, il semblerait que l'accueil dont ont bénéficié Maude et Léo a été préparé. En effet, dès leur arrivée en classe, une personne parlant la même langue qu'eux leur a été présentée en priorité, dans un souci de traduction. Ainsi, ces derniers pouvaient se présenter à la classe dans leur langue maternelle et pouvaient également, grâce à la traduction, comprendre la présentation de leurs camarades. Cet accueil a certainement été préparé dans la mesure où la première chose qui a été faite, a été la présentation d'un enfant pouvant comprendre les nouveaux venus. L'enseignant a donc dû préparer cette arrivée avec la classe ou du moins, avec l'enfant jouant le rôle de traducteur.

[...] **Maude** : « [...] Alors la première chose, ils m'ont présenté une fille portugaise... comme ça, les premiers jours elle me faisait découvrir les trucs... »

[...] **Maude** : « [...] en fait dans la classe, pendant les cours... il me mettait à côté d'elle... et pis si je comprenais pas quelque chose, un truc du genre, ben je lui disais... j'avais le droit de parler avec elle. »

[...] **Léo** : « [...] il y avait une autre personne à côté de moi... »
I : « Mais une élève de la classe ou une adulte ? »
Léo : « Non une de la classe... »
I : « Et donc tu faisais quoi ? Tu disais en portugais... »
Léo : « Et elle elle traduisait. »

Pour Marie et Emma, il a été plus difficile de se faire comprendre. Bien qu'elles soient de langue maternelle portugaise et qu'elles aient toutes deux eu dans leur classe un ou plusieurs élèves portugais, l'enseignant n'avait pas forcément préparé les quelques élèves portugais déjà présents à les aider lors de leur arrivée. Elles ont tout de même bénéficié de cette aide, mais d'une manière improvisée.

[...] **Emma** : « [...] ils se présentaient tous alors moi aussi... mais je disais pas les choses qu'ils disaient eux... »
I : « Mais toi tu as pu te présenter quand même ? Vu que le premier jour tu ne parlais pas ? »
Emma : « Non, mais je crois que j'ai dit mon âge en fait... parce que j'avais un Portugais dans ma classe... alors il m'aidait un petit peu... il me disait ce que je devais dire... [...] »

[...] **Marie** : « Je crois qu'ils se sont tous présentés, pis quand c'était mon tour, j'étais un peu embrouillée...mais bon le prof il m'a aidée et pis après... ça a été. »
I : « Donc tu t'es présentée... t'as essayé de parler français ? »
Marie : « Oui j'ai essayé... mais bon... j'ai pas réussi (rires). »
I : « T'as essayé... mais t'as pas réussi... Il y avait d'autres enfants portugais dans la classe ? »
Marie : « Ouais. »
I : « Est-ce qu'ils t'ont aidée à comprendre ce que les autres disaient ? »
Marie : « Oui je leur disais et pis ouais ils me traduisaient en fait... »

Quant à Laure, originaire d'Ethiopie, elle n'avait dans sa classe d'accueil aucun enfant parlant sa langue maternelle. Elle avait cependant quelques notions d'anglais, tout comme son enseignante de l'époque. La communication a ainsi pu être simplifiée mais nous ne disposons pas d'informations nous permettant d'affirmer ou d'infirmer que cet accueil a été préparé.

[...] **Laure** : « Enfin, avant je parlais un peu l'anglais. Et j'ai discuté un peu en anglais et pis la prof elle expliquait en français... [...] »

Perregaux (1994) mentionne que l'accueil va servir à établir la communication entre l'élève et la classe ou encore à lui permettre de se construire des repères indispensables à son adaptation. Le fait de bénéficier d'une traduction dans les premiers moments de l'accueil va justement permettre à l'enfant allophone d'entrer en contact avec ses camarades. De plus, la traduction permettrait aux enfants de construire leurs repères plus rapidement comme nous le constatons dans les propos de Maude, qui nous dit que l'élève jouant le rôle de traducteur lui a fait découvrir les aspects dont elle devait avoir connaissance afin que son adaptation soit la plus rapide possible. A travers les propos de Marie, Maude et Léo, nous constatons également l'importance accordée à la traduction dans les premiers instants de la vie scolaire pour que l'accueil se déroule dans les meilleures conditions.

[...] **Marie** : « Oui je leur disais et pis ouais ils me traduisaient en fait... »
I : « Et c'est une bonne façon de faire ? »

Marie : « Oui... mais pas toute l'année quand même, sinon après on va rien savoir... »

I : « Mais au début pour la présentation... »

Marie : « Oui au début, c'est essentiel... »

[...] **Maude** : « [...] Alors la première chose, ils m'ont présenté une fille portugaise... comme ça, les premiers jours elle me faisait découvrir les trucs... »

[...] **I** : « Donc c'est quand même important d'avoir quelqu'un dans la classe qui parle la même langue que vous ? »

Maude : « Oui, oui. »

Léo : « Oui. »

I : « Et s'il n'y avait pas cette personne, vous vous seriez sentis comment ? »

Maude : « Isolés... »

Léo : « Ouais... »

Maude : « Complètement « HS »... c'est vraiment le mot... [...] »

Pour ce qui est des ressentis lors des premiers jours de classe, le sentiment de peur ou de tristesse ressort particulièrement chez les interviewés. Pour Laure, Maude et Léo, cette peur est liée à la langue française qu'ils ne maîtrisent pas.

[...] **Léo** : « [...] j'avais toujours peur de dire n'importe quoi... c'est ça qui me faisait un peu peur... »

Maude : « Ouais, qu'on rigole de nous... »

Léo : « C'est plutôt peur de se tromper, de dire n'importe quoi... »

Maude : « [...] alors le plus que j'avais peur c'était de dire un truc et que c'était faux... et après il y a tout le monde qui rigole alors là... »

[...] **Laure** : « J'avais peur... quand elle me parle, quand elle me demandait la prof... [...] »

Pour Marie, la tristesse est également liée à un aspect langagier.

[...] **Marie** : « [...] je savais pas parler français, je pouvais pas communiquer trop avec les autres, le prof il me parlait et je comprenais rien de ce qu'il disait, c'est comme si c'était du chinois, je sais pas... et pis euh... voilà, j'étais triste... je voulais aller au Portugal... voilà... »

[...] **Marie** : « [...] on n'arrive pas à parler, on peut pas se défendre et ça nous rend triste... »

Ainsi, nous pouvons en déduire que si les nouveaux venus bénéficient d'une traduction, les sentiments de peur et de tristesse peuvent être atténués et cela permettrait de leur rendre l'accueil plus agréable.

De plus, pour palier les sentiments négatifs lors des premiers jours de classe, nous avons demandé aux interviewés quelle serait pour eux la forme idéale de l'accueil afin qu'ils se sentent bien dès leur arrivée dans l'établissement scolaire. Perregaux (1994) mentionne que les nouveaux venus désirent sentir qu'une place leur est faite au sein du groupe classe. Cette idée est appuyée par les propos de Marie, pour qui l'enfant allophone ne devrait pas avoir le sentiment d'être laissé de côté.

[...] **I** : « Alors c'est quoi le conseil que tu donnerais à un prof ? C'est de laisser au début un peu tranquille l'enfant ou quand même d'aller vers lui tout le temps... »

Marie : « Pas tout le temps, mais pas de le laisser seul parce qu'après il peut se sentir seul... comme il parle pas euh... la langue... pour pas qu'il se sente seul... »

I : « D'accord, pas le laisser seul, mais ça voudrait dire quoi ? Il devrait faire quoi le prof ? »

Marie : « Euh... il devrait lui parler mais pas beaucoup... il devrait essayer de le faire parler avec les autres élèves... même si l'élève il sait pas parler encore... enfin oui, il sait parler mais pas leur langue. »

Cette idée ressort également chez Emma qui aurait aimé que l'enseignant l'intègre davantage au groupe classe.

[...] **I** : « Et sinon, si toi tu étais ton prof de l'époque tu aurais fais quoi pour que tu te sentes plus à l'aise ? »

Emma : « Ben j'aurais plus insisté que les autres viennent vers moi... [...] »

Emma : « [...] m'intégrer un peu plus dans la classe [...] »

S'il est donc important que les nouveaux venus sentent qu'une place leur est faite au sein du groupe classe, Marie et Maude nous disent que le nouvel élève ne devrait pas forcément bénéficier d'un traitement particulier.

[...] **Marie** : « [...] moi je trouve qu'ils doivent être traités comme les gens normaux... »

[...] **Maude** : « J'ai bien aimé que genre... c'est la nouvelle, je vais faire plus attention à elle... non ! Lui j'étais la nouvelle ok, mais il parlait avec tout le monde et pas que de moi... c'était pas différent genre c'est ma petite chouchou. Elle est nouvelle il faut faire attention avec elle... non c'était vraiment avec tout le monde... il parlait avec tout le monde... »

Dans le même ordre d'idée, Marie, Maude et Léo ne voient pas l'intérêt de leur réserver un accueil sous une quelconque forme spéciale (chant de bienvenue, etc.).

[...] **I** : « Vous auriez aimé qu'ils vous préparent quelque chose de spécial pour votre arrivée ? »

Léo : « Pas trop parce qu'on comprend pas la langue... »

Maude : « Ouais... »

I : « Mais ça vous aurait fait plaisir qu'ils vous chantent, par exemple, une chanson pour souhaiter la bienvenue ou quelque chose comme ça ? »

Léo : « Ben non j'aurais eu peur parce que je savais pas ce qu'il allait m'arriver... je me serais dis « une chanson pourquoi ? moi je suis juste venu ici... » »

Maude : « Ouais c'est pas très... »

I : « Donc c'est mieux de faire normalement ? Juste faire une présentation, ne pas trop faire d'activités particulières ? »

Maude : « Oui faire normal... »

[...] **I** : « Mais t'aurais aimé qu'ils te chantent une chanson par exemple, ou autre ? »

Marie : « Ben de toute façon j'aurais rien compris donc... [...] franchement ça va... »

I : « Ca te dérange pas s'ils ne font rien de spécial ? »

Marie : « Non... »

Cela dit, notre question est mal formulée dans le sens où nous avons mis en avant l'accueil par une chanson. En effet, accueillir un nouvel élève par un chant peut être relativement impressionnant pour ce dernier. Cependant, si l'accueil est préparé d'une autre manière, par exemple en aménageant le matériel et le pupitre du nouveau venu ou en lui offrant simplement une photo accompagnée des prénoms de ses nouveaux camarades de classe, cela devrait

certainement être apprécié par l'enfant en question. Nous ne pouvons donc pas avancer avec certitude que les nouveaux élèves ne désirent pas être accueillis d'une manière spécifique comme le mentionnent les jeunes interviewés.

Emma propose justement une matinée d'accueil où il s'agirait pour les enfants de jouer entre eux, de se découvrir et de créer les premiers contacts. Cette idée rejoint les propos de Perregaux (1994) qui dit que l'accueil est destiné à établir la communication entre l'élève et la classe (premiers échanges, insertion de l'élève dans le groupe, etc.).

[...] **Emma** : « Ben exemple... je l'accueille, je lui fais... « voilà le nouvel élève ». Après on passerait une journée un peu mieux... [...] Faire une journée pour qu'il puisse connaître les autres... »

I : « Et tu ferais quoi ? Tu dis pour qu'il puisse connaître les autres... tu mettrais quoi en place ? »

Emma : « Ben je sais pas. Exemple un petit goûter, un petit déjeuner, des jeux... une journée un peu "cool" pour qu'il s'adapte mieux aux autres... »

6.2 Le climat de classe

D'après Fleury (2009), pour que l'intégration d'un nouvel élève soit optimale, le climat de classe doit décourager toute forme d'intimidation et de discrimination. Roncin (1995) souligne également l'importance du sentiment de sécurité qui doit régner au sein de la classe. Voyons le climat de classe que les adolescents interviewés ont connu et l'incidence de ce dernier sur leur intégration sociale.

Dans les propos d'Emma, nous constatons qu'un sentiment d'insécurité lié au climat de classe s'est fait ressentir.

[...] **I** : « Donc tu te sentais bien dans la classe quand même ? »

Emma : « Oui, mais quand je voyais des disputes pas trop... »

Emma : « [...] on a toujours un peu peur que ça nous arrive à nous... »

Nous pouvons également constater que tous les adolescents interviewés ont rencontré des difficultés liées au climat de classe. De manière générale, ils ont été insultés, parfois intimidés voir même frappés.

[...] **I** : « Donc c'était qu'avec une petite partie de la classe que tu avais des soucis ? »

Emma : « Oui mais par exemple... dans des disputes avec une fille... elle c'était un peu la meneuse... et pis elle menait tout le monde avec elle. Ca veut dire y avait elle, et après il y avait encore les 10 autres filles... »

[...] **Emma** : « Parce qu'en fait, j'étais Portugaise et ils m'ont appelée le macaque. [...] Et après, comme je savais pas parler, ils m'accusaient tout le temps moi... par exemple si quelqu'un avait volé une règle, ben c'était ma faute, parce que je savais pas me défendre on peut dire... alors non, ça a pas été facile. Il y a deux musulmans qui m'ont tapé avec un bout de bois... d'abord... et ils ont essayé de me jeter dans un lac. »

[...] **Laure** : « Ils rigolent, ils te regardent et ils rigolent... parfois ils te tapent... »

- [...] **Marie** : « Ben déjà il a de ceux qui étaient pas sympa... juste parce que vous parlez pas leur langue ils sont... on a direct des défauts... [...] »
Marie : « [...] des fois il y en a un il m'a même tapé... mais pas tapée au sens vraiment fort mais bon... »
Marie : « [...] ils inventent des trucs juste parce qu'on sait pas parler leur langue. »
Marie : « [...] une fois il y a un qui m'a dit « retourne dans ton pays, tu fais rien ici... » et pis des fois ça choque. Moi je dirais jamais ça à une personne. »
- [...] **I** : « Et vous aviez l'impression qu'on rigolait de vous quand vous parliez dès le début ? »
Maude : « Moi oui... »
Léo : « Euh... il a quelques uns mais il a quelques autres qui comprenaient tout de suite... ils disaient « ah mais c'est normal » et tout... »
Maude : « Ouais mais y en a d'autre qui non... non pas du tout... »
Léo : « Qui rigolaient »
Maude : « Ouais qui rigolaient... qui se moquent... »
- [...] **Maude** : « [...] il y avait juste un garçon de mon âge... et pis ben une fois j'étais en train de monter les escaliers... on avait la gym et on devait remonter en classe... et il m'a dit, « descends les escaliers, t'es pas d'ici, va au Portugal, retourne chez toi »... et là je suis restée un peu... c'était un Suisse, il était un peu raciste... [...] »

Lorsqu'ils subissaient des insultes, ces jeunes ne pouvaient pas se défendre seuls puisqu'ils ne parlaient que très peu le français. Ils auraient pu avoir recours à l'enseignant mais encore une fois, le climat de classe semblait les dissuader de parler de leurs conflits à ce dernier.

- [...] **Léo** : « Ben s'ils nous insultaient ou ils nous mettaient à l'écart on n'osait pas dire au prof... »
I : « Et pourquoi tu n'osais pas dire au prof ? »
Léo : « Ben parce qu'ils allaient encore plus nous mettre à l'écart... »
Maude : « Ouais on serait la balance... la balance de la classe... »
I : « Donc vous n'alliez jamais dire ? »
Maude : « J'allais pas trop dire non... »
- [...] **I** : « Et tu as parlé au prof quand ça arrivait ça ? »
Laure : « Non. »
I : « Non. Tu ne voulais pas que les autres disent des choses ? »
Laure : « Ouais voilà. »
- [...] **I** : « Et tu osais aller dire au prof que les autres t'embêtaient ou tu avais peur que les autres soient encore plus méchants ? »
Emma : « Oui j'avais peur alors je disais à ma tante d'aller parler... alors c'était pas vraiment moi qui lui disais mais des fois oui je lui disais... »

Roncin (1995) mentionne que le sentiment de sécurité est entre autres lié à la qualité des relations entre les camarades de classe. Malgré les insultes subies et les peurs ressenties à quelques occasions, le climat de classe connu par les interviewés était donc plutôt sécurisant puisque les conflits rencontrés n'étaient qu'avec une minorité d'enfants et que des relations amicales étaient entretenues avec la plupart des camarades de la classe.

[...] **Marie** : « Ben déjà quand je me faisais embêter y avait des gens qui venaient me défendre, ils disaient « ouais c'est pas bien ça et tout, c'est pas parce qu'elle parle pas notre langue qu'elle est pas comme nous... » et pis ben... c'était sympa... »

Marie : « [...] j'étais jamais mise à l'écart, j'étais toujours avec quelqu'un. »

[...] **Emma** : « [...] elle était sympa avec moi... elle me défendait par exemple... »

Roncin (1995) nous dit aussi que le climat de classe doit être ouvert et favorable à l'accueil d'un nouveau venu. Laure, Marie et Léo ont, pour leur part, connu un climat ouvert et favorable à leur accueil.

[...] **Laure** : « Oui... Enfin finalement la classe ils étaient sympas... il y a tout le monde qui vient, qui aide, qui dit ça c'est ça... et c'est sympa... »

[...] **Léo** : « Ils venaient vers nous, ils nous disaient « viens jouer avec nous » et tout ça... »

[...] **Marie** : « [...] ils me demandaient ça va et tout... [...] »

Marie : « [...] ils étaient tous très sympas et pis à la récré on jouait tous ensemble... »

Pour Maude et Emma en revanche, le climat de classe connu a été plus conflictuel et a laissé moins de place à la construction d'amitiés.

[...] **Maude** : « [...] Mais moi j'ai pas eu vraiment de copains... c'est vraiment la fille qui parlait ma langue... c'est celle-là. J'étais vraiment tout le temps à côté d'elle... »

I : « Et après tu t'es pas fait d'autres copines ? »

Maude : « Oui mais c'était pas comme elle... je sais pas... les autres elles savaient pas parler portugais et tout... et pis... quand je disais quelque chose... elles n'étaient pas d'accord et elles me laissaient un peu de côté... [...] »

[...] **Maude** : « [...] y a des gens qui se disaient... elle vient d'un autre pays, ils ont pas accepté. »

Maude : « On m'a aussi insultée mais en français... ça veut dire elle me parlait vraiment en face, des mots que je comprenais pas et elle rigolait [...] »

[...] **Emma** : « En fait au début j'étais beaucoup toute seule et après quand j'arrivais mieux à parler français ben j'allais un peu avec les autres parce qu'ils venaient pas vraiment me chercher on peut dire [...] »

Emma : « [...] ils m'ont tapée, ils m'ont accusée de vol et ils me traitaient mal ! »

6.3 Les formes de travail

Pour Rouiller et Howden (2010), le travail en coopération développe l'entraide, la solidarité ou encore l'ouverture aux autres. Cette forme de travail semble donc idéale pour favoriser l'intégration sociale des enfants allophones au sein de leur classe d'accueil. Nous allons donc maintenant nous pencher sur les formes de travail connues par les adolescents interviewés et l'impact que ces dernières ont eu sur leur intégration sociale.

Laure et Léo ont davantage travaillé en groupe tandis que pour Maude et Marie le travail en duo, sous forme de tutorat, était le plus souvent mis en place. Emma, quant à elle, travaillait le plus souvent toute seule.

[...] **Laure** : « Non, moi je travaillais avec une fille mais parfois... souvent c'était en groupe. »

[...] **I** : « Et sinon à l'école quand le prof vous faisait travailler, il vous faisait travailler comment ? Seuls, à deux, en groupe ? Le plus souvent c'était quoi ? »

Léo : « Ouais c'était en groupe... »

[...] **Marie** : « [...] on se mettait à deux pour pas que ça soit trop difficile... [...] la première année je faisais tout le temps à deux... [...] »

[...] **Maude** : « Moi c'était à deux avec une amie qui parlait la même langue... alors elle, elle était tout le temps à côté de moi... »

[...] **I** : « Le plus souvent tu travaillais toute seule ? »

Emma : « Ouais... »

Tous les adolescents interviewés ont cependant eu l'occasion d'expérimenter le travail en groupe. Ils n'ont toutefois pas apprécié cette forme de travail. Laure et Emma n'ont pas aimé le travail de groupe car leurs camarades de classe se moquaient d'elles. Marie n'a pas apprécié le travail de groupe car elle ne pouvait pas se faire comprendre des autres enfants. Enfin, Maude et Léo disent ne pas apprécier cette forme de travail car en travaillant ainsi, les camarades de classe n'ont pas beaucoup de temps à leur consacrer.

[...] **I** : « Et pourquoi pas trop en groupe ? »

Léo : « Ça serait mieux à deux parce que si on est à quatre, l'autre il nous oublierait un peu et pis il parlerait un peu plus parce que nous... on savait pas trop ce qui était écrit... »

Maude : « Ouais... »

I : « Ça veut dire que si vous êtes à deux, l'autre qui peut traduire il est vraiment que avec vous, tandis que si vous êtes en groupe il vous laisse peut-être un peu tomber parce qu'il doit parler avec les autres aussi... »

Léo : « Ouais voilà... »

[...] **Marie** : « [...] quand on était en groupe on peut pas parler notre langue parce que après les autres ils comprennent pas... »

[...] **Laure** : « Euh... si on est en groupe, parfois les élèves ils rigolent si tu fais faux... [...] »

[...] **I** : « Parce que ça te gênait de travailler en groupe ? »

Emma : « Oui ! C'est gênant ! Après les autres ils rigolent parce que tu sais pas parler... [...] »

Penchons-nous maintenant sur les préférences des enfants allophones quant aux différentes formes de travail.

[...] **I** : « Et toi tu préférerais travailler comment ? Seule, à deux ou en groupe ? »

Emma : « Je préférerais travailler seule. »

I : « Quand tu ne parlais pas le français tu préférerais travailler toute seule ? »

Emma : « Ouais... qu'on me laisse tranquille on peut dire... »

I : « Mais même pas à deux ? Avec quelqu'un qui puisse t'aider ? »

Emma : « Oui peut-être... peut-être à deux... mais pas exemple... pas en groupe... »

I : « Pas en groupe ? »

- Emma** : « Non ça ça allait pas je pense... au début pas... »
I : Mais à choisir, tu préférerais quoi ? Seule ou à deux ?
Emma : « Entre les deux... (rires) mais après, vers la fin, j'aimais mieux travailler en groupe... »
I : « D'une fois que tu parlais un peu le français ? »
Emma : « Oui, je préférerais travailler en groupe ou à deux... »
- [...] **I** : « Et toi, qu'est-ce que tu aimais le plus ? C'était de travailler seule, à deux ou en groupe ? »
Laure : « A deux. »
I : « A deux ? Pas en groupe ? »
Laure : « Oui. »
I : « Et tu sais me dire pourquoi tu préférerais travailler à deux plutôt qu'en groupe ? »
Laure : « Euh... si on est en groupe, parfois les élèves ils rigolent si tu fais faux... mais... à deux si celui avec toi il est sympa c'est bien. Par exemple il y a une fille elle était sympa avec moi, elle m'expliquait tout, elle me disait tout et puis moi j'ai fait des progrès... parce qu'elle m'explique bien comme elle fait. Quand elle faisait ses devoirs et pis elle m'explique... enfin je préfère à deux moi. »
- [...] **I** : « Et toi, tu aimais le plus travailler comment ? Toute seule, à deux ou en groupe ? »
Marie : « A deux. »
I : « Quand tu ne parlais pas trop, tu préférerais travailler à deux ? »
Marie : « Ouais... »
I : « Plus qu'en groupe ? »
Marie : « Oui... »
I : « Et pourquoi tu préférerais travailler à deux plus qu'en groupe ? »
Marie : « Parce que quand j'étais à deux, j'étais toujours avec quelqu'un de ma langue et quand on était en groupe on peut pas parler notre langue parce que après les autres ils comprennent pas... »
Marie : « [...] je parlais pas trop... parce que j'avais surtout peur de dire une bêtise et pis voilà... »
- [...] **I** : « Et donc ce que vous préféreriez c'était d'être à deux ? »
Maude : « Oui. »
Léo : « Oui à deux. »
Léo : « Ça serait mieux à deux parce que si on est à quatre, l'autre il nous oublierait un peu [...] »
Maude : « Ouais... »

La majorité des interviewés ne garde donc pas un très bon souvenir du travail en groupe. Leur préférence se situe au niveau du travail en duo. Cela dit, nous constatons que leur réticence à travailler en groupe est en rapport avec la maîtrise de la langue. Emma mentionne que d'une fois que la langue française était acquise, ou du moins lorsque les bases pour participer aux activités étaient présentes, elle appréciait le travail en groupe. Elle mentionne également que le travail en groupe se révèle être une forme de travail intéressante pour se rapprocher des camarades de classe.

- [...] **I** : « Et pourquoi tu dis qu'après tu préférerais travailler en groupe ? »

Emma : « Parce que quand on sait mieux parler français, ben... quand les gens ils viennent pas vers nous, on sent qu'ils nous jettent, qu'on fait plus partie. Alors quand on sait mieux parler, les gens ils aiment mieux quand on vient vers eux... »

I : « Mais tu dis que plus tard, quand tu parlais le français, tu préférerais travailler en groupe ? »

Emma : « Ouais... »

I : « Tu sais pourquoi ? »

Emma : « Parce qu'on sait quoi dire... »

6.4 L'éducation interculturelle

Nous allons à présent revenir sur les aspects interculturels que les jeunes interviewés ont connus lors de leur première année scolaire. Nous nous intéresserons particulièrement à la manière dont la langue et le pays d'origine des adolescents ont été abordés en classe ainsi qu'à l'importance accordée aux différences et aux ressemblances par l'enseignant lors des discussions touchant à d'autres cultures. Nous allons également ressortir les avis des adolescents interviewés sur ce qui a été fait en classe à ce sujet.

6.4.1 Prise en compte de la langue et du pays d'origine

En ce qui concerne Emma, elle nous dit que des aspects liés à son pays n'ont jamais été discutés en classe lors de sa première année scolaire en Suisse, mais qu'elle aurait cependant aimé que ce soit le cas. Elle émet toutefois la réserve qu'un court laps de temps est à observer avant d'entreprendre des activités en lien avec son pays.

[...] **I** : « Et sinon tu aurais aimé qu'à l'école on parle plus souvent de ton pays et de ta langue ? »

Emma : « On parlait... mais en 6^{ème} ... pas en 5^{ème} ni en 4^{ème} ... enfin oui en 5^{ème} un petit peu mais pas vraiment... »

I : « Et la première année que t'es venue ils parlaient pas trop de ton pays ? »

Emma : « Non. »

[...] **I** : « Et t'aurais aimé que le prof il fasse par exemple des chants en portugais avec la classe ou des choses comme ça ? »

Emma : « Non. »

I : « T'aurais pas aimé ? »

Emma : « Non. »

I : « Pourquoi ? Ca t'aurais gêné ? »

Emma : « Ouais... »

I : « Donc il faut laisser ça un peu de côté quand tu arrives ? »

Emma : « Oui un petit peu exemple 1 mois... parce que je pense qu'en 1 mois on apprend bien le français... »

I : « Et alors après un mois... quand tu parlais mieux le français, t'aurais aimé qu'on parle plus de ta langue ou de ton pays ? »

Emma : « Ouais un petit peu... par exemple pas tous les jours, pas toutes les semaines exemple... une ou deux fois par semaine... »

Marie quant à elle, mentionne que des aspects liés à sa langue maternelle n'ont jamais été abordés mais qu'en revanche, son pays d'origine avait fait l'objet de certaines discussions et que cela était plaisant. Elle aurait toutefois aimé que sa langue d'origine soit quelque peu prise en compte.

[...] **I** : « Sinon, dans l'école, la langue de ton pays d'origine était-elle prise en compte ? Est-ce que vous appreniez des chansons en portugais, est-ce que vous appreniez des mots en portugais, par exemple ? »

Marie : « Non non... »

I : « Jamais rien n'a été fait dans ta langue à l'école ? »

Marie : « Non jamais... »

I : « T'aurais aimé ? T'aurais aimé que des choses soient faites en portugais ? »

Marie : « Oui. »

I : « Par exemple que le prof apprenne avec les autres enfants un peu de portugais ou autre ? »

Marie : « Oui comme ça ils pourraient s'exprimer aussi un peu avec nous... »

[...] **I** : « Et sinon, mis à part la langue, est-ce que l'enseignant parlait du Portugal parfois en classe ? De ton pays ? »

Marie : « Oui... »

I : « Et tu as aimé qu'on parle du Portugal ? »

Marie : « Oui c'était bien. »

I : « Ça ne te dérange pas et ça fait plutôt plaisir ? »

Marie : « Oui comme ça les autres enfants ils peuvent aussi voir d'où on vient et des choses comme ça... »

Maude et Léo, eux, ont eu l'occasion de s'exprimer dans leur langue maternelle à plusieurs reprises et cela leur a plu.

[...] **I** : « Et est-ce que votre langue maternelle était prise en compte à l'école ? Est-ce que l'enseignant parlait parfois du Portugal ? Ou encore, est-ce que l'enseignant avait appris des mots en portugais pour vous ou des choses comme ça ? »

Léo : « Oui il nous disait par exemple « comment on dit chaise en portugais ? » »

Maude : « Oui, par exemple il demandait comment on dit ça... »

I : « Et ça te plaisait qu'il te demande ça ? »

Maude : « Moi oui. »

Léo : « Ouais. »

I : « Et pis aussi le fait qu'il s'intéresse à vous, et à la langue, c'est important ça ? »

Maude : « Ouais. »

Léo : « Oui. »

Laure nous dit que parfois, des enfants lui demandaient de traduire quelques mots dans sa langue maternelle et que cela lui avait plutôt fait plaisir. Elle mentionne également qu'une activité liée à sa culture d'origine avait été mise en place.

[...] **I** : « Et tu pouvais utiliser ta langue en classe ? »

Laure : « Oui... les enfants ils me demandaient « on dit comment salut dans ta langue »... »

I : « Et ça te dérangeait ou tu aimais bien parler dans ta langue ? »

Laure : « Non ça va... j'aimais bien. »

[...] **I** : « [...] Et sinon est-ce que des activités étaient faites à l'école avec d'autres pays ? [...] Des choses étaient faites pour voir des autres pays, des autres cultures ? »
Laure : « Oui un jour on a fait ça. [...] »

Nous avons ensuite voulu connaître les sujets de discussions lorsque les pays d'origine étaient abordés en classe, ou quels auraient été les sujets de prédilections de nos jeunes interviewés.

Emma, dont le pays d'origine n'a pas été abordé lors de sa première année scolaire, aurait aimé que des aspects positifs de son pays soient relevés, que l'histoire et les manifestations ayant eues lieu dans son pays soient mises en avant.

[...] **I** : « Et t'aurais aimé qu'il parle de quoi de ton pays ? »
Emma : « Euh... je sais pas... exemple c'est pas vraiment bien quand ils disent « ouais le pays il est en crise ». Même si c'est vrai, mais c'est un peu gênant pour nous, ça veut dire que les gens ils pensent qu'on est venus ici à cause de la crise qu'il y a là bas... mais peut-être pas, peut-être c'est parce qu'on avait envie de venir ici... »
I : « Alors en fait quand l'enseignant parle de ton pays c'est mieux qu'il parle de quoi ? »
Emma : « Exemple des trucs historiques... exemple il y a Lisbonne...des jeux... des trucs comme ça... »

Ce qu'Emma aurait voulu, Marie l'a vécu puisqu'elle nous dit que des aspects historiques de son pays d'origine ont été abordés en classe.

[...] **I** : « Et c'était pour apprendre des choses ou pour quoi ? »
Marie : « Oui pour apprendre. »
I : « Apprendre l'histoire du pays et des choses comme ça ? »
Marie : « Oui. »

Concernant Laure, nous avons vu ci-dessus qu'une activité liée à sa culture avait été mise en place. La description que fait Laure de l'activité en question s'apparente fortement aux "activités touristiques" qui selon Vandebroek (2005) sont à éviter. Laure déclare cependant que cela lui a fait plaisir et qu'elle n'aurait pas été contre une seconde activité du même genre.

[...] **Laure** : « [...] Euh... on a fait la carte... on décide quelque chose de touristique, de musée... par exemple toi si tu viens du Congo ou je sais pas quoi, ben tu expliques ton pays. Et pis on a fait un grand papier. On dessine quelque chose, on explique... par exemple moi j'ai fait à manger. La spécialité chez nous, j'ai fait ça, j'ai expliqué, j'ai écrit quelque chose et j'ai dit que c'était la spécialité chez nous. J'ai fait un petit truc et ils ont goûté toute la classe. »
I : « Et ça t'a plu de faire ça ? De pouvoir apporter quelque chose qui vienne de chez toi ? »
Laure : « Oui, j'étais contente. »
I : « Et vous n'avez fait ça qu'une fois ? »
Laure : « Oui que une fois... »
I : « Ça aurait été bien de le faire peut-être plusieurs fois ? »
Laure : « Oui voilà. »

6.4.2 Importance accordée aux différences et aux ressemblances

Vandenbroeck (2005) dit que les ressemblances entre les cultures sont à mettre en avant sans toutefois totalement occulter les différences. Bien qu'aucune activité ou discussion n'aient eu lieu à propos du pays d'origine d'Emma, elle nous fait part de ce qui de son point de vue, serait idéal à mettre en place concernant les différences et les ressemblances. Nous constatons que les propos d'Emma rejoignent ceux de Vandenbroeck (2005) dans le sens où elle pense que les différences et les ressemblances méritent toutes deux d'être mises en avant.

- [...] **I** : « Et pour toi, tu penses que c'est quoi le mieux ? De parler des différences ou des ressemblances ? »
Emma : « Des ressemblances... et un petit peu des différences... »
I : « Et pourquoi tu penses ça ? »
Emma : « Parce que c'est des choses positives... des fois ça peut être négatif, ça dépend des ressemblances. »
I : « Mais tu dis que c'est mieux de parler des ressemblances, tu sais me dire pourquoi ? »
Emma : « Parce que ça veut dire qu'on a au moins quelque chose à voir avec ce pays... »
I : « Que vous êtes un peu pareils... »
Emma : « Ouais sauf que la langue elle change... »
I : « Oui, oui, et donc c'est quand même important de parler plutôt des ressemblances que des différences ? »
Emma : « Ouais mais c'est aussi bien par exemple quand c'est des différences positives... par exemple là bas ils ont un grand château, ils ont une grande ville de Lisbonne, y a un grand stade... »
I : « Ok je comprends... »
Emma : « Des différences positives... par exemple on n'aime pas entendre parler de notre pays en négatif... parce que quand on critique votre pays, c'est un peu gênant... »

Laure, quant à elle, mentionne que son enseignante de l'époque avait tendance à parler des différences entre sa culture et la culture suisse. Elle semble toutefois ne pas avoir d'avis quant à l'importance qui doit être accordée aux différences ou aux ressemblances.

- [...] **I** : « Et la prof quand elle parlait de choses comme ça, est-ce qu'elle parlait plus des différences entre ce qui vient de ton pays et ce qui a ici ? Ou est-ce qu'elle parlait plus des ressemblances ? »
Laure : « Euh... je sais pas... ça dépend... parfois elle parlait des différences... parfois elle expliquait mais pas souvent... »
I : « Mais elle parlait aussi des ressemblances des fois ? Ou tu avais l'impression qu'elle parlait plus des différences ? »
Laure : « Des différences... »
I : « Et est-ce que tu trouves que c'est un problème de parler des différences ? »
Laure : « Euh... »
I : « Parce que parfois si l'on souligne les ressemblances c'est peut-être mieux que les différences non ? »
Laure : « Euh... oui... »
I : « Donc à l'école ils parlaient plus souvent des différences ? »
Laure : « Oui. »
I : « Et tu es d'accord avec moi si je te dis que ça serait mieux de parler des ressemblances plutôt que des différences ? »
Laure : « Euh c'est égal... »

Marie nous dit que lorsque l'enseignant parlait de son pays, il mettait en avant les différences ainsi que les ressemblances. Cette façon de faire lui semble être une bonne méthode. Cependant, la façon dont elle s'exprime porte à croire que pour elle, parler des différences va de soi lorsqu'il s'agit d'aborder un autre pays. Nous tenons ces propos car lorsque nous lui demandons pourquoi elle pense que l'enseignant devrait parler des deux aspects, elle s'explique en justifiant uniquement l'importance à accorder aux ressemblances, comme si la discussion autour des différences était implicite.

- [...] **I** : « Et quand le prof parlait de toi ou de ton pays, il parlait plus souvent des différences ou des ressemblances ? »
Marie : « Il parlait des deux... »
I : « Et tu penses que c'est quoi le mieux ? Parler des différences ou des ressemblances ? »
Marie : « Ben des deux, parce qu'on a tous des différences et des ressemblances... »
I : « Tu penses que si on parlait que des différences ça pourrait causer problème ? »
Marie : « Oui... »
I : « Pourquoi ? »
Marie : « Ben... les différences... ils vont essayer de trouver les différences qu'il y a en nous pis alors ils vont commencer à juger... »
I : « Donc, tu penses quand même que c'est mieux si le prof parle des deux, ressemblances et différences ? »
Marie : « Oui, comme ça ça montre qu'on est pareil et ça aide à se faire accepter, on n'est pas mis à l'écart... »

Quant à Maude et Léo, leur enseignant parlait le plus souvent des ressemblances. Cela dit, ces deux jeunes ne voient pas d'inconvénients à ce que l'enseignant mette également en avant les différences.

- [...] **I** : « Et quand l'enseignant parlait un peu de vous, du pays ou de la langue, il parlait plus souvent des ressemblances ou des différences avec ce qui a en Suisse ? »
Maude : « Des ressemblances. »
Léo : « Ouais »
I : « Il mettait le plus souvent en avant les ressemblances ? »
Maude : « Ouais »
I : « Vous pensez que c'est quoi le mieux ? De parler des différences ou des ressemblances ? »
Maude : « Ben c'est égal... »
Léo : « Ouais c'est quasiment le même truc... »

6.5 Pratiques et qualités de l'enseignant

Nous allons à présent nous intéresser, de manière générale, aux pratiques enseignantes connues par nos jeunes interviewés et ce qui devrait, de leur point de vue, être mis en place ou au contraire évité par les enseignants pour que l'intégration sociale des enfants allophones soit une réussite. Dans un second temps, nous allons ressortir les qualités que nos interviewés aimeraient retrouver chez les enseignants.

6.5.1 Pratiques de l'enseignant

Fleury (2009) mentionne que les enseignants doivent être conscients qu'ils sont en mesure de faciliter l'intégration des nouveaux élèves en adoptant, par exemple, des pratiques adéquates lors des situations conflictuelles. A leur arrivée, les jeunes interviewés ont tous été victimes soit d'une mise à l'écart ou d'insultes. Suite à cela, ils ont tous été confrontés à une résolution de conflit mise en place par leur enseignant. Ce dernier effectuait soit une discussion avec toute la classe, soit il discutait avec les enfants dont le comportement n'était pas acceptable. Nous leur avons demandé s'ils pensaient que l'enseignant, lorsqu'il constate que des insultes sont proférées, devrait instaurer une discussion avec tout le groupe classe ou s'il devrait plutôt se concentrer sur les élèves qui posent problèmes.

Le point de vue d'Emma est partagé. En un sens, elle pense que, pour régler le problème, l'enseignant devrait en discuter avec toute la classe, mais d'un autre côté elle prétend que, selon la gravité de la situation, il serait mieux de se focaliser sur les enfants acteurs de la situation problème.

- [...] **I** : « Et tu penses que quand tu parlais pas le français, tu penses que ça aurait été bien de faire des discussions avec toute la classe ? »
Emma : « Peut-être pas en une partie, parce que les gens ils allaient m'accuser de cafteuse... mais en une partie partie ben je me serais sentie mieux on peut dire... »
I : « Et pour toi c'est bien qu'il parle avec toute la classe ? Ou qu'avec l'enfant qui te fait du mal ? »
Emma : « Des fois oui mais des fois pas... »
I : « Pourquoi ? »
Emma : « Parce que après les gens ils sont des fois encore plus méchants après. Exemple ils nous traitent de cafteuses. Des choses c'est bien de dire mais des choses pas... aussi de dire au prof mais qu'il fasse pas grand-chose... »
I : « Pour pas que les autres te traitent de cafteuse ? »
Emma : « Ouais... »
I : « Donc c'est mieux de pas parler avec toute la classe, seulement avec quelques enfants ? »
Emma : « Ça dépend aussi des conflits. Si c'est pas trop grave, c'est bien qu'il parle avec la classe et qu'il fait réfléchir... exemple pourquoi elle pleure ou pourquoi vous l'insultez. Mais si c'est plus grave c'est mieux de faire que avec certains enfants... »
I : « Mais tu ne penses pas que c'est bien, pour les problèmes graves, de parler aussi avec toute la classe ? »
Emma : « Ben par exemple... si des gens ils tapent... ben si tu va cafter... ils te feront deux fois plus pire... »

Le point de vue de Laure rejoint celui d'Emma. Elles sont toutes deux partagées entre les deux façons de faire. Laure pense également que le mieux serait d'en parler avec toute la classe. Cependant, tout comme Emma, elle émet une réserve quant au fait de discuter avec toute la classe de peur d'éventuelles représailles.

- [...] **I** : « C'est bien de discuter avec toute la classe ou qu'avec le petit groupe ? »
Laure : « Euh... euh... normalement c'est mieux avec toute la classe. Mais pour quelqu'un s'il parle pas le français s'il dit à la prof que quelqu'un a fait ça, c'est mieux qu'elle parle juste avec lui. Sinon, si elle parle avec toute la classe, celui qui parle pas le français... après... enfin un jour j'ai fait ça. J'ai dit quelque chose à la prof et elle a discuté avec toute la classe. Et

toute la classe ont dit « elle est méchante, elle est ça... déjà elle parle pas français... ». Enfin c'est pas facile pour quelqu'un qui parle pas français. C'est mieux qu'elle prend que un élève et elle discute avec lui. »

I : « Et tu m'as dis avant, ne pas parler avec toute la classe mais que avec l'élève ? »

Laure : « Oui. »

I : « Mais tu penses pas que si on parle sérieusement avec toute la classe, qu'on fait réfléchir et qu'on fait mettre les enfants à la place des autres... ça veut dire qu'ils doivent penser que eux sont à ta place, ils comprendraient mieux non ? »

Laure : « Oui ça serait bien ça... »

I : « Et donc toi tu trouves que c'est mieux, pour quelqu'un qui ne parle pas le français, s'il va dire quelque chose au prof, que le prof prenne l'enfant tout seul pour ne pas que toute la classe entende ? »

Laure : « Oui voilà. »

I : « Parce que après les autres... »

Laure : « Par exemple s'ils sont proches avec un, ils disent « oh elle m'a fait ça et ça » tu vois, ils critiquent. »

Pour Maude et Léo, il est clair que la meilleure des solutions est de discuter des problèmes avec toute la classe.

[...] **I :** « Et vous pensez que si on vous insulte et que le prof entend, qu'est-ce qu'il devrait faire ? »

Maude : « Discuter avec toute la classe... Parce que ça peut leur arriver aussi... »

I : « Pour qu'ils se mettent à la place des autres ? »

Maude : « Ouais voilà... c'est ça ! »

Léo : « Oui. »

Maude : « Pas punir, je dis pas qu'il faut punir pour un truc comme ça... mais parler avec toute la classe... »

I : « Parler et faire réfléchir pour essayer de mettre les autres enfants à la place... »

Léo : « Ouais voilà... »

Maude : « Ouais. Parce que peut-être le prochain ça sera lui. »

Marie pense également que la discussion en groupe est à privilégier. Elle mentionne notamment que, suite à une discussion avec toute la classe, des enfants étaient venus s'excuser de leur mauvais comportement. La discussion avec toute la classe amène donc les élèves à la réflexion et à une remise en question de leurs comportements.

[...] **I :** « Et donc il faisait quand même des discussions avec toute la classe... c'est lui qui parlait tout le temps ou il faisait réfléchir les enfants de la classe ? »

Marie : « Oui, il en a même de ceux qui s'excusaient après parce qu'ils se sont rendus compte que c'était pas gentil. »

I : « Et toi tu penses que c'est quoi la meilleure façon de faire, de la part du prof, s'il entend des choses comme ça ? Est-ce que c'est juste de punir ou justement de parler avec toute la classe ? »

Marie : « Non de parler avec toute la classe ça le ferait mieux je trouve... »

I : « Comme ça les autres enfants peuvent aussi se rendre compte ? »

Marie : « Ouais... ils peuvent s'exprimer surtout et aussi ils peuvent penser... »

Selon Légal et Delouée (2008), le développement de l'empathie chez les élèves est un aspect important car cela va permettre de lutter contre toute forme de discrimination. Les propos tenus par Maude, Léo et Marie vont dans ce sens puisqu'il s'agirait, à travers la discussion en

plénum, d'amener les enfants « à se mettre à la place de l'autre » et de les conduire à développer une certaine forme d'empathie.

D'une manière plus générale, nous avons demandé aux adolescents interviewés les pratiques qu'ils ont appréciées chez leur enseignant de l'époque, ou au contraire celles qui devraient être évitées par les enseignants afin de faciliter l'intégration sociale aux enfants allophones. Nous allons donc maintenant étudier les aspects qui du point de vue des jeunes interviewés devraient être évités ou renforcés par les enseignants ayant des enfants allophones dans leur classe.

Emma nous dit qu'elle aurait aimé que son enseignant laisse du temps aux élèves pour discuter entre eux afin de mieux se connaître. Elle aurait également apprécié que l'enseignant l'intègre plus au groupe classe.

[...] **I** : « Et sinon, si toi tu étais ton prof de l'époque tu aurais fais quoi pour que tu te sentes plus à l'aise ? »

Emma : « Si j'étais mon prof ? »

I : « Ouais... »

Emma : « Ben j'aurais plus insisté que les autres viennent vers moi... qu'ils me connaissent mieux... »

I : « Et alors il aurait pu faire comment pour faire ça ? Juste leur dire, ou il aurait pu faire des activités ? »

Emma : « Exemple, il aurait pu faire... exemple en 5^{ème} avec mon prof on avait un petit moment le lundi après la récré... 1 heure je pense... ouais 1 heure... et on parle un petit peu de nous... il faisait ça et on pouvait parler un peu entre nous. Il laissait un peu d'espace, il aurait dû nous laisser 1 heure par semaine pour qu'on puisse parler... »

I : « Et qu'est-ce qu'il aurait dû faire à ton avis pour que tu fasses plus vite des copains ? »

Emma : « Ben m'intégrer un peu plus dans la classe, qu'on fasse un peu plus des trucs ensemble... »

Elle mentionne également le fait qu'elle aurait aimé que chaque mois un pays différent soit vu, que l'on étudie son histoire, ses spécificités etc.

[...] **Emma** : « Ben exemple, si moi je serais prof, chaque mois on ferait des pays différents. Le premier mois par exemple l'Espagne, et le mois après un autre pays... qu'on connaisse un peu les origines, un peu comment il est fondé... »

Dans un autre registre, Emma et Maude nous disent que l'enseignant ne devrait pas porter trop d'attention au nouvel élève, que ce dernier ne doit pas être perçu comme le centre d'intérêt.

[...] **I** : « Tu veux rester un peu plus tranquille ? »

Emma : « Ouais quand on sait pas parler. Mais par exemple, c'est pas bien... je pense c'est pas bien pour les autres qu'ils nous voient toujours comme le centre d'intérêt, comme la "chouchoutte" du prof... »

[...] **Maude** : « J'ai bien aimé que genre... c'est la nouvelle, je vais faire plus attention à elle... non ! Lui j'étais la nouvelle ok, mais il parlait avec tout le monde et pas que de moi... c'était pas différent genre c'est ma petite chouchou. Elle est nouvelle il faut faire attention avec elle... non c'était vraiment avec tout le monde... il parlait avec tout le monde... »

Maude : « [...] Genre ok, quand il expliquait la matière ok, il me regardait assez souvent pour voir si j'étais un peu... mais à part ça il parlait avec tout le monde... c'était vraiment un prof génial ! »

Maude : « Et pis il disait pas tout le temps « Ah Maude t'as un problème, Maude ça va pas, Maude t'as compris » non... il disait à la fin « est-ce que vous avez compris » à tout le monde. »

De plus, comme Emma n'a pas souvent été soutenue par son enseignant de l'époque lors de situations conflictuelles, elle mentionne qu'il est important que les enseignants soient vigilants quant aux mauvais traitements des enfants allophones et qu'ils agissent en conséquence.

[...] **Emma** : « Ben il s'en foutait un peu... »

I : « Il s'en foutait de quoi ? »

Emma : « Ben que les autres soient un peu méchants avec moi et ça... »

I : « Donc qu'il s'en foute moins... »

Emma : « Ouais et qu'il s'en occupe plus ! (rires) »

Laure relève également que l'enseignant se doit d'être attentif aux mauvais traitements au sein de la classe et qu'il agisse de manière adéquate. Le programme sans préjugés abordé par Vandebroek (2005) mentionne, tout comme Laure et Emma, que l'enseignant ne doit tolérer aucun comportement discriminatoire et qu'il a le devoir d'y réagir immédiatement et de façon appropriée.

[...] **Laure** : « Euh... si quelqu'un qui parle pas français se fait taper ou si les autres disent des gros mots, le prof doit faire quelque chose... sinon si le prof dit rien ils continuent... [...] »

De plus, Laure nous fait part d'une pratique qu'elle a particulièrement appréciée chez son enseignante. Lors des changements de place, elle pouvait choisir à côté de qui elle voulait s'asseoir. Cette pratique n'a l'air de rien, mais elle permet à l'enfant allophone de se sentir à l'aise puisque le choix sera personnel. Cela donnera également à l'enfant un plus grand sentiment de sécurité car d'après Roncin (1995), le sentiment de sécurité n'est pas seulement lié à la qualité des relations mais également à l'environnement de la classe. En laissant à l'enfant allophone le choix de son voisin, l'enseignant lui permet en quelque sorte de choisir un environnement qui lui convienne.

[...] **Laure** : « Par exemple quand on change de place, elle me demandait à côté de qui je voulais aller... elle me demandait qui est-ce qui m'aidait le plus, à côté de qui ça me plairait d'aller... »

I : « Donc là tu pouvais choisir et ça t'aimais bien ? »

Laure : « Oui. »

Marie met un accent particulier sur les aspects langagiers. D'une part, elle mentionne que si l'élève allophone se retrouve avec des élèves parlant la même langue dans la classe d'accueil, l'enseignant devrait rapidement insister, voir forcer, ces derniers à parler en français avec le nouveau venu pour qu'il apprenne la langue au plus vite.

[...] **I** : « [...] mais pour toi, c'est quoi la meilleure façon de faire ? Il faut quand même laisser parler portugais et l'enfant, au fur et à mesure, il va de lui-même se mettre à parler français ? »

Ou il faudrait que l'enfant fasse l'effort assez vite de parler français même avec les autres enfants Portugais ? »

Marie : « *Oui il devrait faire l'effort de commencer à parler français avec tout le monde... »*

I : « *Ça veut dire que le prof il pourrait commencer par mettre en place des choses même avec les élèves Portugais pour leur dire « là je vous autorise à parler portugais pour expliquer, mais à la récré je veux que vous parliez français avec ». Ce serait bien de faire ça ? »*

Marie : « *Oui. »*

I : « *Même au tout début, tu penses que ce serait bien ? Pour toi, si le prof avait interdit aux autres enfants de parler portugais avec toi à la récré, est-ce que t'aurais aimé ça ? »*

Marie : « *Non, pas au début mais 1 mois, 1 mois et demi après oui. »*

Toujours dans le but d'apprendre le français plus rapidement, Marie mentionne que l'enseignant, dès qu'il en a l'occasion, doit faire parler l'enfant et ce même devant les autres camarades de classe. En revanche, la lecture est à mettre de côté. Marie met l'accent sur l'aspect oral qu'elle juge d'importance capitale pour que l'intégration sociale se déroule au mieux.

[...] **Marie** : « *Ben des fois, dans les exercices, il me demandait de venir devant et je répondais à l'exercice... je pouvais demander aux autres s'ils connaissaient la réponse, si moi je la connaissais pas... »*

I : « *Et t'étais debout devant toute la classe ? »*

Marie : « *Oui... »*

I : « *C'était bien ou pas ? »*

Marie : « *C'était gênant mais ça a fait du bien... »*

Marie : « *C'était gênant parce que tout le monde te regardait, mais c'était quand même bien ? »*

Marie : « *Oui c'était quand même bien... »*

I : « *Et à refaire, tu penses que l'enseignant devrait refaire comme ça ? »*

Marie : « *Oui... »*

[...] **I** : « *Et si t'essaies de te rappeler un peu ? Tu te dis « ah mais là je me rappelle ça, ça me gênait, ça me dérangeait, ça j'ai vraiment pas aimé... » qu'est-ce que le prof ne devrait pas faire ? »*

Marie : « *Ben des fois il me faisait lire les exercices... donc en français... et ça ça me gênait parce que bon déjà parler c'était dur alors lire c'était encore pire... »*

I : « *Donc, peut-être il ne faut pas faire lire les enfants tout de suite ? »*

Marie : « *Oui pas direct. »*

I : « *Donc il faut éviter de faire lire devant la classe... il y aurait d'autres choses à éviter ? »*

Marie : « *Non juste pas faire lire devant la classe... »*

I : « *Mais le fait de faire parler, c'est bien ? »*

Marie : « *Oui, commencer par faire parler... »*

I : « *Et d'une fois que pour parler ça va mieux, après on fait lire mais pas tout de suite et pas devant toute la classe ? »*

Marie : « *Oui voilà, parce que sinon les enfants ils rigolent parce que comme on sait pas parler, il y a l'accent et ils rigolent... »*

Maude et Léo sont d'avis, contrairement à Marie, que l'enseignant doit laisser l'enfant allophone parler sa langue maternelle avec ses camarades de classe et ne pas le placer dans des situations qui demandent une maîtrise de la langue française.

[...] **I** : « Et alors qu'est-ce qui ne vous a pas plu chez l'enseignant ? »
Léo : « Qu'il nous mette avec des Suisses (rires) »
I : « Qu'il vous mette avec des Suisses ? »
Léo : « Pas forcément des Suisses mais avec des gens qui parlaient que le français, on pouvait pas communiquer avec eux. »
I : « Qu'il vous mette avec des gens avec qui vous ne pouviez pas parler ? »
Léo : « Voilà »
Maude : « Ouais »

Emma, Maude et Léo relèvent, à l'inverse de Marie, que l'enseignant ne doit pas interroger les enfants allophones trop souvent, du moment qu'ils ne parlent pas encore le français. Pour reprendre les termes de Maude, que l'enseignant les laisse "dans leur coin" jusqu'à ce qu'ils maîtrisent mieux la langue.

[...] **I** : « Tu veux rester un peu plus tranquille ? »
Emma : « Ouais quand on sait pas parler. [...] »

[...] **I** : « Et tu as aimé qu'il te pose des questions comme ça alors que tu ne parlais pas le français ? »
Maude : « Ah non je déteste... non c'est pas que je déteste mais j'aime bien rester dans mon coin... »
I : « [...] est-ce que c'est bien de poser plein de questions comme ça à un enfant qui ne parle pas le français et qui ne peut pas répondre ? »
Maude : « Au début pas »
I : « Est-ce que tu préférerais qu'on te laisse un peu tranquille au début ? Qu'on ne te pose pas trop de questions ? »
Maude : « Ouais voilà... »
I : « Toi aussi ? »
Léo : « Ouais ça serait mieux d'apprendre d'abord le français après on peut communiquer... »
Maude : « Ouais... »

Toutefois, Maude et Léo émettent une réserve à ce sujet. Ils mentionnent que s'ils bénéficient d'une traduction, cela ne les dérange pas que l'enseignant les interroge.

[...] **I** : « Vous préférez que le prof ne vous pose pas trop de questions parce que vous ne parlez pas le français ? »
Léo : « Ouais si on a quelqu'un à côté de nous qui sait parler portugais et qui nous traduit, ça dérange pas... »
I : « ... mais s'il n'y a personne, alors c'est mieux qu'il ne pose pas trop de questions ? »
Maude : « Ouais exactement. »
Léo : « Ouais. »

Marie rappelle également que son enseignant ne la laissait jamais seule. C'est-à-dire qu'il demandait constamment à ce que les camarades de classe aillent vers elle ou à l'inverse, qu'elle aille vers eux. Cette manière de faire nous rappelle les propos d'Ambühl-Christen *et al.* (2000) qui mentionnent que l'intégration est un processus de réciprocité où l'individu doit se rapprocher du groupe d'accueil en même temps que ce dernier se rapproche de l'individu. Si Marie a apprécié que l'enseignant demande à ses camarades de classe d'aller vers elle, l'inverse ne lui a cependant pas plu.

- [...] **I** : « [...] dans la manière de faire de ton enseignant, pas forcément ce qu'il te demandait de faire, mais dans sa façon d'être, qu'est-ce qui te plaisait ou qu'est-ce qui ne te plaisait pas ? »
Marie : « Bon le prof il était très sympa, il nous laissait jamais à part... »
I : « Ça veut dire quoi, il ne te laissait jamais à part ? Il venait vers toi si t'étais seule, ou il demandait à d'autres enfants de venir ? »
Marie : « Ben si j'étais toute seule, il appelait les autres et ils venaient... donc il me laissait jamais à part. Mais après, y a des fois il demande pour qu'on aille nous vers les autres et ça ça m'a pas plu... »
I : « Ça ne t'a pas plu ? »
Marie : « Non, parce qu'il demande d'aller vers les autres et nous on n'a pas trop envie de s'incruster... »

Le sentiment de "s'incruster" lorsqu'il s'agit d'aller vers les autres est également présent chez Maude.

- [...] **Maude** : « [...] comme on est venu en septembre... ils avaient déjà leurs amis et je sais pas... c'est l'incruste quoi... »

Maude et Léo ont néanmoins apprécié que l'enseignant demande aux camarades de classe d'aller vers eux. Quant à Emma, elle aurait voulu que son enseignant fasse de même.

- [...] **I** : « [...] En général comme ça, qu'est-ce que l'enseignant a fait pour que vous vous fassiez des copains assez vite ? »
Léo : « [...] il dit d'aller vers nous, de faire des jeux avec nous, dans les exercices... »
Maude : « Il essayait de nous mettre ensemble... »
Léo : « Ouais voilà... »
I : « Ça vous a plu ? »
Maude : « Oui »
Léo : « Oui »
- [...] **I** : « Et sinon si toi tu étais ton prof de l'époque tu aurais fais quoi pour que tu te sentes plus à l'aise ? »
Emma : « Ben j'aurais plus insisté que les autres viennent vers moi... qu'ils me connaissent mieux... »

6.5.2 Qualités de l'enseignant

Les qualités que les adolescents ont appréciées chez leur enseignant de l'époque sont essentiellement des qualités humaines. Pour la plupart des interviewés, l'enseignant doit être "sympa". Maude et Léo ajoute à cela que l'enseignant doit avoir de l'humour.

- [...] **Laure** : « Ben ce qui était bien c'est que la prof était très sympa. [...] »

- [...] **Marie** : « Bon le prof il était très sympa [...] »

- [...] **Léo** : « Ben on rigolait... le prof il était assez marrant quand même... »
Maude : « Ouais mon prof il était vraiment bien... il faisait beaucoup de blagues... bon comme je savais pas parler français je comprenais pas... mais il était vraiment sympa... »
Maude : « Il mettait vraiment les gens à l'aise... »

Léo : « Ouais et aussi il faisait des blagues... »

Arrivé au terme de l'analyse et de l'interprétation des données, nous allons à présent synthétiser les résultats obtenus afin de répondre à notre question de recherche.

7. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Nous allons donc maintenant ressortir les éléments susceptibles de répondre à notre question de recherche qui, rappelons-le, s'intitule comme suit : « **Dans quelles mesures les pratiques enseignantes permettent-elles de favoriser l'intégration sociale d'un enfant allophone primo-arrivant au sein de sa classe ?** ».

Pour commencer, les jeunes interviewés ont été unanimes concernant l'accueil. Ce dernier doit leur permettre d'établir un premier contact avec les camarades de classe et pour ce faire, ils soulignent l'importance de pouvoir bénéficier d'un traducteur dans les premiers moments de la vie scolaire. Si l'enseignant dispose dans sa classe d'un ou de plusieurs élèves parlant la même langue que l'enfant allophone, il devrait alors préparer l'accueil du nouvel élève non seulement avec toute la classe, mais plus particulièrement avec les élèves susceptibles de pouvoir aider le nouveau venu dans ses premiers pas à l'école valaisanne. D'après notre analyse, le fait que l'enfant allophone dispose dans sa classe d'un ou de plusieurs élèves parlant sa langue maternelle, lui permettra d'appréhender les premiers jours de classe plus sereinement et l'accueil lui sera alors moins difficile à vivre. De plus, nous pourrions croire que les nouveaux venus apprécient le fait d'être accueillis au moyen d'une chanson de bienvenue ou d'une activité spéciale élaborée en leur honneur. D'après les adolescents interviewés, il n'en est rien. En effet, ils ne voient pas l'utilité d'une telle démarche et disent ne pas vouloir être le centre d'intérêt dès leur arrivée. Au contraire, il a particulièrement été apprécié chez les adolescents interviewés que l'enseignant ne leur accorde pas trop d'attention et qu'ils soient traités comme les autres enfants de la classe. Pour des raisons essentiellement langagières, ils préfèrent également rester en retrait lors des diverses activités effectuées avec le groupe classe, du moins jusqu'à ce qu'ils se sentent plus à l'aise avec la langue française. Concernant le premier jour d'école, il serait toutefois apprécié que les enseignants permettent aux enfants de la classe d'effectuer des activités entre eux, de se parler, d'échanger et de vivre les premières interactions de façon ludique.

Dans un autre registre, lorsque les enfants allophones étaient victimes d'insultes, ils n'osaient généralement pas aller le dire à leur enseignant par crainte de représailles. Toutefois, ils ont particulièrement apprécié que des élèves soient solidaires et prennent leur défense. Implicitement, cela veut dire que l'enseignant se doit de développer un climat de classe harmonieux et responsable, qu'il établisse au sein de la classe une atmosphère de compréhension et d'entraide et, plus important encore, qu'il développe des compétences empathiques chez ses élèves. De plus, comme les enfants allophones n'osent pas aller se plaindre du mauvais comportement de certains élèves, ils apprécient que l'enseignant soit attentif et qu'il constate les mauvais traitements par lui-même. Ils signalent alors qu'il est important que l'enseignant réagisse immédiatement et de façon adéquate. Les jeunes interrogés sont néanmoins partagés quant à la méthode de résolution de conflits à adopter par

l'enseignant. Bien que la plupart soulignent l'importance d'élaborer des discussions avec toute la classe pour sensibiliser le groupe à la problématique ainsi que de développer des qualités d'empathie, certains enfants émettent toutefois une réserve dans le sens où ils ont peur que leurs camarades de classe soient encore plus méchants avec eux suite à la discussion en plénum. Cependant, si une discussion bien construite permet une prise de conscience réfléchie, les jeunes interviewés trouvent cette méthode adéquate, car bien souvent elle mène les autres enfants à se mettre à leur place et donc à se rendre compte des torts causés.

Pour ce qui est des travaux en groupe, ils seraient, pour les élèves allophones, de préférence à éviter lorsqu'ils ne maîtrisent pas encore la langue de leurs camarades. Les adolescents interviewés estiment que cette pratique ne leur permet pas une intégration plus efficace que le travail en duo, par exemple. En effet, les expériences de travail en groupe que les enfants allophones ont connues ne sont pour eux qu'un mauvais souvenir car les autres élèves se moquaient d'eux, du fait qu'ils ne savaient pas s'exprimer correctement. En revanche, le travail en duo est quant à lui très apprécié par les nouveaux venus. Ces derniers ne se sentent ainsi pas exposés au regard des autres et bénéficient tout de même d'une aide pour avancer dans les tâches demandées. Le travail en duo est également apprécié des enfants allophones car il leur permet de vivre des expériences d'intégration sociale de manière plus "douce" que le travail de groupe. Dans l'idéal, les personnes accompagnant l'enfant allophone devraient varier, de sorte que tous les élèves aient l'occasion de travailler avec lui. Ainsi, le nouveau venu peut se rapprocher de tous les élèves de la classe et créer des affinités avec ces derniers. Selon les interviewés, le travail de groupe n'est cependant pas à exclure, il doit simplement être reporté et instauré du moment que les enfants allophones maîtrisent mieux la langue. Car la réticence des élèves migrants face au travail de groupe et surtout liée à des aspects langagiers. Ils ne nient pas le fait que les travaux de groupe peuvent être bénéfiques à leur intégration sociale mais pour ce faire, il doit y avoir des échanges entre les membres du groupe, ce qui n'est possible que lorsque les compétences langagières sont suffisantes.

Concernant les pratiques enseignantes en lien avec des aspects culturels propres aux enfants allophones, ces derniers mentionnent en premier lieu qu'ils apprécient que leur origine soit prise en compte au sein de la classe, à travers de petites attentions. Par exemple, en demandant de traduire un mot, ou alors d'une manière plus conséquente en faisant découvrir le pays, son histoire et ses spécificités au groupe classe. L'enseignant ne devrait toutefois pas trop en faire. D'après nos interviewés, il doit trouver un juste milieu pour ne pas focaliser toute l'attention sur l'élève allophone. Il doit également bien choisir les sujets de discussion pour éviter de mettre en évidence des aspects négatifs liés à la culture, à la langue ou au pays d'origine des enfants migrants. De plus, lorsque les enseignants abordent cette thématique, il y a bien souvent une mise en avant soit des ressemblances, soit des différences entre la culture suisse et celle du pays d'origine de l'enfant allophone. Les avis des jeunes interviewés divergent quant à l'importance à accorder aux différences ou aux ressemblances. Il semblerait toutefois que les similitudes doivent être davantage mises en avant, ceci afin d'éviter le jugement ou les sentiments négatifs des camarades de classe. Pour ce qui est des activités "folkloriques" ou "touristiques", qui d'après certains auteurs devraient être évitées, elles semblent néanmoins être appréciées des enfants. Il serait alors judicieux de les conserver car elles peuvent être des entrées en matière pour aller plus loin. L'enseignant ne devrait cependant pas s'arrêter à une simple exposition des particularités, mais plutôt dépasser ces activités en effectuant un travail

en profondeur avec la classe, passant par le développement d'interrogations pertinentes relatives au thème traité.

Pour ce qui touche aux pratiques langagières, les avis des jeunes interviewés divergent. En effet, une adolescente mentionne qu'il serait souhaitable que l'enseignant oblige les camarades de classe parlant la même langue maternelle que l'enfant allophone, à parler français avec avec ce dernier dans toutes circonstances. D'autres soulignent l'importance de pouvoir parler leur langue maternelle avec les camarades de classe autant que possible, le français suivra. Dans ce deuxième cas de figure, ce n'est pas l'envie d'apprendre le français qui manque. Les enfants interviewés pensent simplement que pour s'intégrer plus facilement dans le groupe classe il est préférable, dans la mesure du possible, de pouvoir parler leur langue maternelle avec les autres enfants parlant la même langue afin de créer les premières affinités.

8. CONCLUSION

Pour conclure, nous souhaitons présenter quelques propositions basées sur les propos recueillis lors de nos entretiens ainsi que sur notre analyse, afin d'améliorer le bien-être et l'intégration sociale des enfants allophones au sein de leur classe d'accueil. Nous allons ensuite brièvement exposer quelques pistes de prolongement pouvant faire suite à notre travail de recherche.

8.1 Propositions relatives aux pratiques enseignantes

Une première proposition concerne le degré d'attention que l'enseignant devrait porter au nouvel élève. En effet, alors que nous pensions que l'idéal, lors de l'accueil d'un enfant migrant, était que l'enseignant l'encadre au maximum et qu'il lui prête une attention particulière, tous les interviewés ont mentionné que l'enseignant doit au contraire ne pas se soucier en permanence du nouveau venu. Il ne s'agit pas de négliger l'enfant allophone, car l'insertion dans le groupe classe et les activités de présentation sont effectivement les bienvenues. Il est toutefois important que l'enseignant ne se focalise pas uniquement sur l'enfant allophone. Nos interviewés ont en effet signalé que le nouveau venu désire avant tout être traité comme tout le monde et préfère, dans les premiers instants, se "fondre dans la masse". Il ne veut en aucun cas devenir le "chouchou" de l'enseignant, ce qui pourrait conduire les camarades de classe à adopter un comportement hostile envers lui.

En parlant de comportements hostiles, les élèves allophones refusent bien souvent, par peur de représailles, de rapporter à l'enseignant les mauvais traitements dont ils sont victimes. Si toutefois ils en auraient le cran, la barrière de la langue les oblige parfois à se murer dans le silence. Les adolescents interviewés soutiennent donc que l'enseignant doit être attentif à tous les comportements négatifs se déroulant au sein de sa classe et qu'il y réagisse immédiatement et de manière appropriée. Lorsque la situation le permet, il est apprécié que l'enseignant mette en place une discussion avec sa classe dont le but serait de faire réfléchir les enfants sur le mauvais comportement observé et surtout, de leur permettre de se mettre à la place de l'autre afin de développer des qualités d'empathie.

Un autre point important que nous aimerions relever ici concerne l'importance pour les jeunes allophones de pouvoir bénéficier d'une traduction dans les premiers instants de leur nouvelle vie scolaire. Parfois cela est possible car des enfants de même langue maternelle se trouvent dans la classe d'accueil. Si les bénéfices d'une traduction semblent évidents : prise de contact plus aisée avec les camarades de classe ainsi qu'avec l'enseignant, aspect sécurisant pour l'élève allophone, etc., cette possibilité peut également montrer ses limites, puisque l'enfant allophone pourrait alors se réfugier derrière cette traduction et ne plus fournir d'efforts ni même prendre le risque d'entrer en relation avec d'autres camarades. Une adolescente nous rend attentif à une pratique qui nous semble très importante : l'enseignant devrait limiter les moments de traduction dont peut disposer l'élève allophone. Il est en effet important que des limites soient posées pour que l'élève allophone doive également fournir l'effort d'expression et de compréhension et que des risques soient pris de sorte à ce que l'intégration sociale soit vécue dans un sens bidirectionnel. Cela dit, pour que l'enfant allophone se sente suffisamment à l'aise pour s'exprimer devant ses camarades sans l'aide d'un traducteur, il faut que le climat de classe soit respectueux et que l'enfant s'y sente bien.

Concernant les formes de travail, selon les jeunes interviewés, l'enseignant devrait, dans un premier temps, limiter les travaux de groupe pour se concentrer sur des activités en duo. En effet, le tutorat semble être très apprécié par les enfants allophones car, d'une part, il leur permet d'effectuer les tâches demandées tout en bénéficiant d'une aide personnalisée et, d'autre part, cette démarche permet de tisser des liens entre le "tutorant" et le "tutoré". La proposition que nous faisons est alors que l'enseignant mette en place un système de tutorat jusqu'à ce que l'élève soit suffisamment à l'aise avec la langue seconde pour travailler seul et pour participer aux travaux de groupe. Les enfants fonctionnant en tutorat avec l'élève allophone devraient varier sous une forme de tournus. Il est important que tous les enfants participent au dispositif de tutorat afin de sensibiliser le groupe classe à l'aide dont a besoin un élève allophone, et de permettre également à ce dernier des interactions avec tous les élèves. Une adolescente interviewée a mentionné que cette variante lui avait permis de se rapprocher de ses camarades plus que ne l'auraient fait des travaux de groupe. Cependant, le travail de groupe n'a généralement pas été apprécié par les adolescents interviewés car leurs camarades de classe se moquaient souvent d'eux du fait qu'ils ne pouvaient s'exprimer correctement. Les moqueries sont la cause essentielle qui pousse les enfants allophones à ne pas apprécier les travaux de groupe. Si un climat de compréhension et de respect était instauré au sein de la classe, les élèves se montreraient plus courtois, plus attentionnés et l'enfant allophone oserait alors prendre plus de risques.

Enfin, nous aimerions terminer nos propositions en mentionnant le programme sans préjugés qui a préalablement été décrit dans notre cadre conceptuel. En effet, les principes, les objectifs et les indicateurs y relatifs nous semblent être de bons moyens pour améliorer l'intégration sociale des enfants allophones au sein de leur classe d'accueil. Une éducation interculturelle basée sur ce programme et ce, dès le plus jeune âge, c'est-à-dire dès l'école enfantine, permettrait d'inculquer des valeurs fondamentales aux enfants pour tendre vers le respect de la diversité. Nous aimerions donc inciter tous les enseignants, dès les premières années d'école, à fonctionner selon le programme sans préjugés. Nous lui accordons une grande importance car il englobe de manière générale tous les aspects évoqués par les jeunes interviewés. Nous y voyons donc un outil efficace et pertinent pour favoriser l'intégration sociale des enfants allophones. De plus, nous pouvons constater que la plupart des difficultés rencontrées par les

adolescents interviewés ainsi que les propositions d'amélioration évoquées ont toutes un lien plus ou moins proche avec le climat de classe. Le programme sans préjugés peut alors servir de guide pour mettre en place un climat de classe harmonieux où la diversité de chacun peut être respectée comme elle se doit et considérée comme une richesse.

8.2 Prolongements, perspectives

Notre recherche s'est centrée sur le discours d'adolescents arrivés en Suisse il y a peu. Nous cherchions à comprendre comment les enfants migrants vivent leurs expériences d'intégration sociale et dans quelles mesures les pratiques enseignantes peuvent, à leurs yeux, améliorer cette dernière. S'il était effectivement très intéressant de s'adresser à un jeune public dont les souvenirs de leur première année scolaire étaient encore très récents, il serait tout aussi intéressant d'interroger des adultes ayant connu l'allophonie ainsi que les pratiques enseignantes qui s'y rapportent, car ils pourraient en parler avec plus de recul et de maturité.

Il serait également captivant de confronter les résultats de notre recherche à des discours d'enseignants : les interroger sur leurs pratiques d'intégration sociale et découvrir les raisons qui les poussent à appliquer certaines pratiques plutôt que d'autres. Les résultats pourraient en surprendre plus d'un en constatant que certaines de leurs pratiques ne sont en réalité que très modestement appréciées, ou au contraire fortement plébiscitées, par les nouveaux venus. Il serait aussi judicieux de s'intéresser à ce qui est proposé aux futurs enseignants durant leur formation initiale dans les Hautes écoles pédagogiques et d'évaluer les plus values des démarches présentées. Dans le même ordre d'idées, il serait intéressant que des enseignants nous livrent leurs satisfactions et difficultés quant à l'intégration sociale des enfants migrants et aident à réfléchir aux contenus de la formation initiale et continue qui pourraient aider les enseignants à être mieux armés face à ce défi.

Une recherche abordant le point de vue des enfants autochtones quant à l'intégration sociale des élèves allophones serait également très intéressante à entreprendre. En effet, approcher les représentations qu'ont les enfants autochtones du phénomène d'intégration sociale, connaître leur niveau d'empathie face à un nouvel élève, déterminer comment ils peuvent se lier d'amitié avec des nouveaux venus, etc., pourraient être des clés permettant aux enfants allophones de bénéficier d'une intégration sociale optimale.

Enfin, étant donné que l'empathie est très importante dans l'acceptation des autres, de leurs différences et dans la manière dont on traite ses pairs, une recherche portant sur cette faculté et sur les moyens de la développer chez les élèves nous semble un sujet de recherche extrêmement intéressant et approprié au thème de l'intégration sociale des enfants allophones. Il s'agirait par exemple de comprendre comment les qualités d'empathie chez les élèves peuvent influencer l'intégration sociale des enfants allophones ainsi que de développer une série de moyens concrets pouvant la développer efficacement chez les élèves.

9. DISTANCE CRITIQUE

Nous aimerions tout d'abord rappeler que l'approche de notre recherche est novatrice dans le sens où elle aborde des pratiques enseignantes analysées par des adolescents ayant vécu l'allophonie et qui ne sont en Suisse que depuis peu. Les souvenirs de leur première année scolaire et des pratiques de leur enseignant de l'époque sont donc encore très présents dans leur mémoire et ils ont ainsi pu nous faire part de leurs ressentis d'enfants allophones. Ces derniers étant directement concernés par notre objet de recherche, qui donc étaient les mieux placés pour nous répondre que des enfants allophones eux-mêmes ? Une recherche sous cet angle n'avait, jusque-là encore, jamais été réalisée à la HEP-Valais et nous sommes fier d'avoir pu mener à bien ce projet original.

Une première limite est toutefois à prendre en compte. En effet, les propositions faites par les jeunes interviewés, leurs ressentis face aux pratiques enseignantes, etc., sont des variables individuelles qui ne peuvent être généralisées et prises en compte comme étant le seul point de vue valable. Or, nous constatons tout de même que beaucoup d'informations se rejoignent dans les propos des adolescents interviewés et c'est sur cette base que nous nous sommes appuyé pour émettre les propositions ci-dessus. Bien que les informations soient propres à chaque adolescent, les résultats obtenus par notre recherche permettent toutefois une réflexion sur les pratiques enseignantes. Nous ne cherchions pas à lister une série de pratiques idéales et indiscutables permettant d'intégrer les élèves allophones au sein du groupe classe, mais plutôt de permettre une réflexion quant aux différentes pratiques abordables et à leur pertinence en matière d'intégration sociale. De plus, ces résultats sont très intéressants dans la mesure où ils offrent une vision périphérique de ce que pensent les jeunes interviewés des pratiques enseignantes, ce qui d'un point de vue professionnel n'est pas négligeable pour les futurs enseignants que nous sommes.

Une limite est également à prendre en compte au niveau de notre cadre conceptuel. En effet, nous n'y avons pas abordé tous les éléments pouvant favoriser l'intégration sociale des enfants allophones comme par exemple les cours de soutien de français ou des projets comme l'"accompagnement mère-enfant". Nous avons cependant favorisé le développement d'éléments qui, à nos yeux, nous semblaient indispensables quant à une intégration sociale réussie, à savoir : l'accueil, le climat de classe, la pédagogie coopérative et l'éducation interculturelle. Bien que cette liste ne soit pas exhaustive, nous pensons qu'elle englobe les principales caractéristiques dont les enseignants devraient tenir compte dans leurs pratiques pour permettre aux élèves allophones de vivre des expériences d'intégration sociale réussies.

Finalement, nous aimerions relever une dernière limite concernant notre échantillon. En effet, les jeunes interviewés avaient tous un niveau de français différent allant du statut de débutant à celui d'avancé. Certains adolescents ont donc éprouvé des difficultés à nous répondre de la manière dont ils l'auraient réellement voulu et nous avons parfois dû développer ou reformuler les questions pour obtenir des éléments de réponse satisfaisants. Ainsi, parfois, nous avons peut-être influencé les réponses de nos interlocuteurs. De plus, nous devons admettre qu'il n'a pas été évident d'interviewer des adolescents, dans le sens où il a été difficile de leur faire sortir un discours cohérent allant plus loin que le « oui » ou le « non ». Cela a donc eu une

incidence sur la richesse des réponses et sur notre analyse qui aurait pu être plus fine avec les propos d'un autre public.

10. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdallah-Preteuille, M. (1992). *Quelle école pour quelle intégration ?* Paris : Hachette
- Abdallah-Preteuille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène : pour un humanisme du divers.* Paris : Anthropos
- Abdallah-Preteuille, M. (2011). *L'éducation interculturelle.* Paris : PUF
- Ambühl-Christen, E., Da Rin, D., Nicolet, M. & Nodari, C. (2000). *Formation et intégration des jeunes de langue étrangère au degré secondaire II. Rapport d'experts.* Berne : CDIP.
- Boisclair, A. & Marois, P. (1997). *Une école d'avenir – Intégration scolaire et éducation interculturelle – Projet de politique.* Ministère de l'éducation, loisir et sport du Québec. [Page Web]. Accès : http://www.mels.gouv.qc.ca/dscc/avenir/ecole_f.pdf [01.02.12]
- CDIP (1991). *Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère.* Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. [Page Web]. Accès : http://edudoc.ch/record/25485/files/EDK-Empfehlungen_f.pdf [01.02.12]
- CDIP (2011). *Accord intercantonal du 14 juin 2007 sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS).* Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. [Page Web]. Accès : http://edudoc.ch/record/96778/files/harmos-konkordat_f.pdf [01.02.12]
- DECS (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 : Département de l'éducation, de la culture et du sport. [Page Web]. Accès : http://www.vs.ch/NavigData/DS_13/M5341/fr/2001-04-26-integration-eleves-langue-etr.pdf [01.02.12]
- *Encouragement* (Loi fédérale sur les étrangers de la Confédération suisse, Art. 53, 16 décembre 2005) [Page Web]. Accès : http://www.admin.ch/ch/f/rs/142_20/index.html [01.02.12]
- Fleury, R. (octobre 2009). *Eléments de réflexion pour une compétence professionnelle en éducation interculturelle.* *Vie pédagogique*, 152. [Page Web]. Accès : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp?page=dossierD_4 [01.02.12]
- *Intégration* (Loi fédérale sur les étrangers de la Confédération suisse, Art. 4, 16 décembre 2005) [Page Web]. Accès : http://www.admin.ch/ch/f/rs/142_20/index.html [01.02.12]

- Keable, P. (2007). *L'intégration sociale, un cadre conceptuel porteur de changements*. Texte présenté au deuxième congrès international des formateurs en travail social et des professionnels francophones de l'intervention sociale, Namur. [Page Web]. Accès : http://www.aifris.org/IMG/pdf/Keable_Pierre.pdf [01.02.12]
- Légal, J.-B. & Delouée, S. (2008). *Stéréotypes, préjugés et discrimination*. Paris : Dunod
- Leyat, V., Germanier, S., Dayer, G. & Delévaux, O. (2008). *Éducation et système scolaire en Valais. Comment ça fonctionne ? Où trouver de l'aide ?* Sion : DECS. [Page Web]. Accès : http://www.vs.ch/NavigData/DS_312/M6697/fr/Francais.pdf [01.02.12]
- Moulin, J.-P. (1992). *Problématiques éducatives des élèves en difficultés : analyse des comportements des enseignants*. Thèse de doctorat en Lettres, Université de Fribourg.
- OFS (2011a). *Migrations et intégration – Indicateurs*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique. [Page Web]. Accès : <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/01/07/blank/key/01/01.html> [01.02.12]
- OFS (2011b). *Etat et structure de la population – Données détaillées*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique. [Page Web]. Accès : <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/01/02/blank/data/01.html> [01.02.12]
- OFS (2012). *Migrations et intégration – Analyse : Intégration*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique. [Page Web]. Accès : <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/01/07/blank/dos2/01.html> [01.02.12]
- Perregaux, C. (1994). *Odyssea, accueils et approches interculturelles*. Neuchâtel : COROME.
- *Principes et buts* (Ordonnance sur l'intégration des étrangers de la Confédération suisse, Art. 2, 24 octobre 2007) [Page Web]. Accès : http://www.admin.ch/ch/f/rs/142_205/index.html [01.02.12]
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Rey, M. (1986). *Former les enseignants à l'éducation interculturelle ?* Strasbourg : Conseil de l'Europe
- Roncin, C. (1995). *Bien vivre la classe*. Paris : PUF

- Rouiller, Y. & Howden, J. (2010). *La pédagogie coopérative : Reflets de pratiques et approfondissements*. Montréal : Chenelière Éducation
- Vandebroeck, M. (2005). *Eduquer nos enfants à la diversité sociale, culturelle, ethnique, familiale...* Ramonville Saint-Agne : Erès.

11. ATTESTATION D'AUTHENTICITÉ

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur. Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Sion, le 8 février 2012.

Philippe Locher

12. LISTE DES ANNEXES

Annexe I Guide d'entretien

Annexe II Grilles d'analyse

Annexe I : Guide d'entretien

Thèmes	Indicateurs	Questions et <u>questions de relance</u>
L'interviewé	<ul style="list-style-type: none"> • Age • Année d'arrivée en Suisse • Degré scolaire fréquenté lors de l'arrivée en Suisse • Sentiment de solitude au sein de la classe • Soutien 	<ul style="list-style-type: none"> • Peux-tu me parler un peu de toi ? <u>Âge d'arrivée, degré, etc.</u> • T'es-tu rapidement fait des copains au sein de la classe ? <u>Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?</u> • <u>Combien d'heures de soutien suivais-tu par semaine?</u> • <u>Étais-tu seul au soutien ou avec d'autres enfants allophones?</u> • <u>Est-ce que ton enseignant-e avait mis un programme spécifique en place pour toi en collaboration avec l'enseignant-e de soutien?</u>
L'accueil	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation générale / individuelle • Activité particulière 	<ul style="list-style-type: none"> • Comment s'est déroulée ta première journée de classe ? • Qu'est-ce qui t'a marqué lors de ton premier jour à l'école ? • Comment s'est déroulé la présentation entre toi, l'enseignant et les autres élèves ? • Est-ce qu'une activité particulière a été mise en place pour ton arrivée ou éventuellement avant ton arrivée (pour préparer son arrivée)? <u>Si oui, quel genre d'activité ?</u> • Aurais-tu une remarque à faire concernant l'accueil qui t'a été réservé à l'époque ? <u>Qu'est ce qui était bien ? Qu'aurait du être fait d'autre pour que tu te sentes plus à l'aise ?</u>
Formes de travail	<ul style="list-style-type: none"> • Travailler seul • Travailler en groupe 	<ul style="list-style-type: none"> • Sous quelle forme se déroulaient la plupart des activités en classe ? <u>Tu travaillais seul ? En groupe ? Avec un</u>

	<ul style="list-style-type: none"> • Travailler en tutorat 	<p><u>autre enfant ?</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Quelle forme de travail aimais-tu plus particulièrement (en groupe, seul, avec un autre enfant) ? <u>Et pourquoi ?</u> • Quelles formes de travail t'ont le plus aidé à te faire des copains ? <u>Et pourquoi ?</u> • Quelles activités aimais-tu plus particulièrement ? <u>Et pourquoi ?</u> • Quelles activités t'ont permis de te rapprocher des autres enfants de la classe ? <u>Et pourquoi ?</u> • De quels enfants te sentais-tu le plus proche ? <u>Et pourquoi ?</u> • Aurais-tu une remarque à faire concernant les formes de travail proposées par ton enseignant-e de l'époque ? <u>Qu'est ce qui était bien ? Qu'aurait dû être fait d'autre pour que tu te sentes plus à l'aise ou que tu te fasses des copains plus rapidement ?</u>
Climat de classe	<ul style="list-style-type: none"> • Chaleureux / conflictuel • Relations harmonieuses • Sentiment de sécurité 	<ul style="list-style-type: none"> • L'ambiance dans la classe était-elle bonne ? <u>Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?</u> • Y avait-il des conflits entre élèves ? <u>Si oui, ces conflits te donnaient-ils un sentiment d'insécurité ?</u> • Avais-tu peur de certains enfants de la classe ? <u>Si oui, pourquoi ?</u> • As-tu rencontré des problèmes avec des enfants de la classe ? <u>Si oui, lesquelles ?</u> • Les problèmes rencontrés étaient-ils toujours avec les mêmes enfants ? • As-tu senti que certains enfants voulaient être gentils avec toi mais qu'ils n'osaient pas venir vers toi à cause des remarques de camarades de classe ? <u>Comment peux-tu justifier cela ?</u> • Est-ce que tu t'es senti accepté par les

		<p>enfants de la classe ? <u>Si oui, comment peux-tu justifier cela ? Si non, comment peux-tu justifier cela ?</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pour toi, quelle aurait été la meilleure ambiance de classe pour que tu t’y sentes bien et accepté de tous ? • As-tu été victime d’insultes ou d’une mise à l’écart ? • Les insultes ou la mise à l’écart était selon toi en rapport avec le fait que tu viennes d’un autre pays ? <u>Si oui, pourquoi ?</u>
<p>Education interculturelle</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Présence de propos stéréotypés / de préjugés / d’actes discriminatoires • Intervention de l’enseignant lors d’insultes, de propos diffamatoires ou d’actes discriminatoires • Intervention de l’enseignant lors de mauvais traitement • Présence d’activités interculturelles non « folkloriques » et basées sur les similitudes plutôt que les différences • La langue maternelle est prise en compte 	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que l’enseignant-e intervenait lorsque tu étais mis à l’écart ou lorsque tu subissais des insultes ? <u>Si oui, de quelle manière ?</u> • La langue de ton pays d’origine était-elle prise en compte au sein de la classe ? <u>Si oui, de quelle manière ? Si non, aurais-tu aimé que l’enseignant prenne en compte ta langue maternelle et qu’il élabore des activités en lien avec cette dernière ?</u> • Avais-tu l’opportunité d’utiliser ta langue maternelle en classe ? <u>Si oui, de quelle manière ? (avec des enfants de la même origine, lors d’activités spécifiques, etc.)</u> • Aurais-tu aimé que l’enseignant parle plus souvent de ton pays d’origine ? <u>Et pourquoi ?</u> • Des activités en rapport avec d’autres cultures, d’autres pays étaient-elles faites en classe ? <u>Si oui, quel genre d’activité ? Et penses-tu que ce genre d’activités facilite ton intégration au sein de la classe ?</u> • L’enseignant parlait-il souvent des différences entre toi et les autres ou est-ce qu’il parlait plus souvent des ressemblances ? • A ton avis, il est mieux que l’enseignant

		<p>parle des différences ou des ressemblances avec les enfants de la classe ? <u>Et pourquoi ?</u></p>
En général		<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que l'enseignant <i>a fait</i> pour te permettre de te faire des copains rapidement au sein de la classe ? • Qu'est-ce que l'enseignant <i>aurait dû faire</i> pour te permettre de te faire des copains rapidement au sein de la classe ? • Qu'est-ce qui t'<i>as plu</i> dans la manière de faire de ton enseignant de l'époque ? • Qu'est-ce qui t'<i>as déplu</i> dans la manière de faire de ton enseignant de l'époque ? • Est-ce que tu as une meilleure confiance en toi maintenant que lors de ton arrivée ? <u>Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ? L'enseignant y est-il pour quelque chose dans l'évolution de la confiance en toi ?</u>

Annexe II : Grilles d'analyse

GRILLE « DONNÉES PERSONNELLES »

Age	Année d'arrivée	Sentiments lors des premiers jours d'école	Evolution de la confiance en soi du premier jour d'école à aujourd'hui

Langue					
Copains	Soutien	Apprentissage de la langue seconde	Pratiques langagières	Aspects particuliers liés à une branche d'enseignement et/ou à une forme de travail	Collaboration entre enseignant titulaire et enseignant de soutien

GRILLE « ACCUEIL »

Comment s'est déroulé l'accueil	Aspects positifs	Aspects négatifs	Activités spécifiques mises en place	L'accueil dans l'idéal

GRILLE « FORMES DE TRAVAIL »

Formes de travail vécues	Préférences	Aspects positifs	Aspects négatifs	Forme de travail idéale

GRILLE « CLIMAT DE CLASSE »

Climat de classe connu	Aspects positifs	Aspects négatifs	Copains	Le climat de classe idéal

GRILLE « ÉDUCATION INTERCULTURELLE »

Pratiques interculturelles	Aspects positifs	Aspects négatifs	Pratiques interculturelles dans l'idéal

GRILLE « PRATIQUES ET QUALITÉS DE L'ENSEIGNANT »

Pratiques connues	Pratiques souhaitées	Pratiques à éviter	Qualités souhaitées

GRILLE « DIFFICULTÉS RENCONTRÉES »

Difficultés rencontrées par les élèves allophones durant l'accueil

Avec les camarades de classes	Avec l'enseignant	Avec soi-même	Autres

Difficultés rencontrées par les élèves allophones lors de diverses formes d'apprentissage (seul, à deux ou en groupe)

Avec les camarades de classes	Avec l'enseignant	Avec soi-même	Autres