

Table des matières

REMERCIEMENTS	1
AVERTISSEMENTS	2
RESUME	3
INTRODUCTION	6
PARTIE THEORIQUE.....	7
1. La problématique :	7
1.1 Personnes étrangères et issues de la migration en Suisse.....	7
1.2 Présence d'élèves étrangers dans les classes valaisannes :	9
1.3 Lois et directives.....	11
1.4 Systèmes éducatifs et mesures d'intégration scolaire.....	11
1.5 Soutien pédagogique	12
1.5.1 Le soutien pédagogique en quelques chiffres :	14
1.6 Échec scolaire	14
1.7 Recherches préalables sur le processus d'intégration scolaire des élèves primo-arrivants en Valais.....	15
1.8 Visée de la recherche	16
2. Cadre conceptuel :	16
2.1 L'intégration.....	17
2.1.2 Acculturation	18
2.1.3 Intégration sociale.....	18
2.1.4 Métier d'élève	20
2.1.5 Rôle de l'enseignant	20
2.2 Intégration scolaire	21
2.2.1 Accueil	22
2.3 Pratiques enseignantes qui influencent l'intégration	24
2.3.1 Éducation et approche interculturelles	24
2.3.2 Pédagogie différenciée	25
2.3.3 Pédagogie coopérative	26
2.3.4 Activités d'éveil et d'ouverture aux langues.....	26
2.3.5 « Clins d'œil plurilingues »	27
2.4 Résumé du cadre conceptuel	27
3. La question de recherche :	28
4. La méthode :	29
4.1 Critères :	29
4.2 Canevas d'entretien	29

4.3 Échantillon.....	30
4.4 Procédure.....	30
PARTIE EMPIRIQUE.....	31
5. Analyse et interprétation des données.....	31
5.1 Présentation des participants	31
5.2 Arrivée en Suisse	33
5.2.1 Conditions et contexte de la migration	33
5.2.2 L'accueil en Suisse	34
5.2.3 La représentation du pays d'accueil	36
5.2.4 L'acculturation.....	37
5.3 École	39
5.3.1 Parcours scolaire dans le pays d'origine	39
5.3.2 Divergences entre l'école du pays d'origine et celle de Suisse.....	41
5.3.3 Accueil	42
5.4 Pratiques enseignantes	49
5.4.1 Relation enseignant-élève.....	49
5.4.2 Organisation des temps d'enseignement	52
5.4.3 Soutien pédagogique	55
5.5 Point de vue personnel.....	57
5.5.1 Rôle d'élève	57
5.5.2 Prise en charge.....	58
5.5.3 Conclusion	59
6. Synthèse des résultats.....	60
CONCLUSION.....	62
7. Distance critique.....	62
8. Prolongement.....	62
Références bibliographiques.....	64
ANNEXES	68
ATTESTATION D'AUTHENTICITE	74

INTRODUCTION

Au moment de choisir le thème principal de notre mémoire, nous avons décidé de nous intéresser à l'intégration des élèves migrants primo-arrivants car il s'agit d'une thématique à laquelle nous avons été confrontée dès notre premier stage à la Haute école pédagogique du Valais. En effet, lors de ce dernier, deux élèves étaient allophones et nous avons accueilli une élève durant la deuxième partie du stage. Nous avons donc suivi, avec notre co-stagiaire, les premiers jours de cette enfant dans la classe, ce nouvel environnement pour elle. Ce fut une expérience très intéressante et enrichissante. Nous avons ainsi pu observer et analyser les actions de notre praticienne formatrice envers cette élève et nous avons également pu effectuer des activités avec elle. Ainsi, nous avons pu éprouver la difficulté au niveau de la communication avec ces élèves dont nous ne maîtrisons pas la langue maternelle.

Durant la suite de notre formation, en particulier lors du stage 3, nous avons été sensibilisée à la problématique du soutien pédagogique. Dans notre classe de stage, une élève était concernée par ces cours et nous avons donc pu observer les exercices que cette dernière avait à faire durant les cours dans la classe régulière ainsi que le comportement de cette élève face à ses camarades et à l'enseignant. C'est à partir de ces observations que nous nous sommes questionnée sur l'efficacité du soutien pédagogique et l'implication de l'enseignant(e) titulaire dans le processus d'intégration. Nous nous demandons également si les cours de soutien suffisent pour assurer une intégration réussie, tant au niveau linguistique que sociale.

Dans notre mémoire, nous avons décidé de nous intéresser aux points de vue des enfants ayant vécu le soutien pédagogique afin qu'ils puissent témoigner sur leur processus d'intégration scolaire en relevant les points positifs et les éléments à améliorer. Notre question de recherche est donc la suivante : « Comment les élèves migrants primo-arrivants en fin de soutien pédagogique évaluent-ils leur intégration et leur accueil dans les classes valaisannes ? ». Pour répondre à cette interrogation nous mènerons des entretiens individuels dans plusieurs villes du Valais romand.

De nos jours, la thématique de l'accueil et de l'intégration scolaire des élèves allophones est une problématique qui préoccupe beaucoup les futurs enseignants étudiant à la Haute école pédagogique et plusieurs mémoires ont déjà été effectués sur le sujet. La thématique devient de plus en plus fréquente en raison de la présence croissante d'élèves migrants primo-arrivants allophones dans les classes. En revanche, la majorité de ces travaux traitent la question de l'intégration sous l'angle de la collaboration entre les enseignants titulaires et ceux de soutien pédagogique. L'originalité de notre travail réside donc dans la prise en compte du point de vue des élèves migrants primo-arrivants eux-mêmes. Notre mémoire permettra de donner l'occasion à ces enfants qui ont vécu ce processus d'intégration « de l'intérieur », de s'exprimer et d'exprimer leurs ressentis et expériences. Pour nous, future enseignante, ce point de vue est important car il nous permettra, à terme, d'identifier des pistes d'approche et d'action efficaces pour gérer au mieux les élèves issus de la migration en classe. En effet, une bonne intégration scolaire et sociale contribue à assurer la réussite scolaire des élèves allophones. Notre rôle en tant qu'enseignante est donc primordial.

PARTIE THEORIQUE

1. La problématique :

1.1 Personnes étrangères et issues de la migration en Suisse

Pour débiter notre problématique, il nous semble important d'exposer le contexte actuel de la migration en Suisse et ainsi démontrer la présence croissante d'élèves étrangers et primo-arrivants dans les classes suisses.

Pour commencer, voici quelques données chiffrées. La Suisse est un pays dans lequel de nombreuses cultures cohabitent. En effet, selon l'Office fédéral de la statistique (OFS, 2017), en 2015, plus de deux millions d'étrangers vivaient en Suisse. Cela correspond à 24,6% de la population totale. Ces personnes résident dans le pays de façon permanente. Évidemment, ce chiffre a évolué au fil du temps puisque la démographie du pays a fortement augmenté (moins de cinq millions d'habitants en 1950 contre 8,3 millions aujourd'hui). Pour exemple, en 1950, la Suisse ne comptait que 6 % d'étrangers (OFS, 2017). Cette augmentation peut être attribuée au développement de la situation économique et politique du pays.

L'OFS (2017) nous fait part d'une enquête, illustrée à l'aide du graphique ci-dessous (figure 1), menée sur la population résidente permanente issue de la migration en 2015. Nous pouvons apercevoir les différences entre les cantons concernant la part de migrants en pourcentage ainsi que la distinction entre ceux issus de la « première génération » et ceux de la « deuxième génération ». Il est à mentionner d'emblée que dans notre recherche, nous nous intéresserons de manière exclusive aux primo-arrivants donc aux élèves migrants de première génération. Précisons tout d'abord la définition de ces deux termes.

- Migration de première génération : Sans compter les « Suisses à la naissance » (personne dont au moins un des deux parents est né en Suisse), chaque personne née à l'étranger est considérée comme issue de la migration de première génération. Dans ce flux nous retrouvons ainsi : les étrangers nés à l'étranger (cela représente 70 % de la population totale issue de la première génération soit 1'455'000 personnes), les « Suisses à la naissance » nés à l'étranger et dont les deux parents sont nés à l'étranger (environ 25'000 personnes) et enfin les personnes naturalisées nées à l'étranger (environ 545'000 personnes) (OFS, 2017)
- Migration de deuxième génération : il s'agit des personnes issues de la migration mais qui sont nées en Suisse (cela représente 489'000 personnes). Parmi celles-ci nous retrouvons : les personnes naturalisées (47 %), les personnes étrangères dont au moins un des deux parents est né à l'étranger (38 %) et les suisses depuis la naissance dont les deux géniteurs sont nés à l'étranger (15 %). Dans cette catégorie, 62 % des individus sont de nationalité suisse et 29% originaires d'un pays faisant partie de L'Union européenne (UE) ou de l'Association européenne de libre-échange (AELE) (OFS, 2017)

Nous observons sur le graphique ci-dessous que le canton de Zurich, est celui qui accueille le plus de personnes issues de la migration dont une grande majorité provient de la première génération. Nous retrouvons ensuite, les cantons de Genève et Vaud puis, les cantons de Berne, Argovie et le Tessin. Le Valais quant à lui ne fait pas partie des cantons les plus accueillants en matière d'immigration, il se situe dans la moyenne avec environ 100'000 individus issus de la migration dont la grande majorité provient de la première génération. (OFS, 2017)

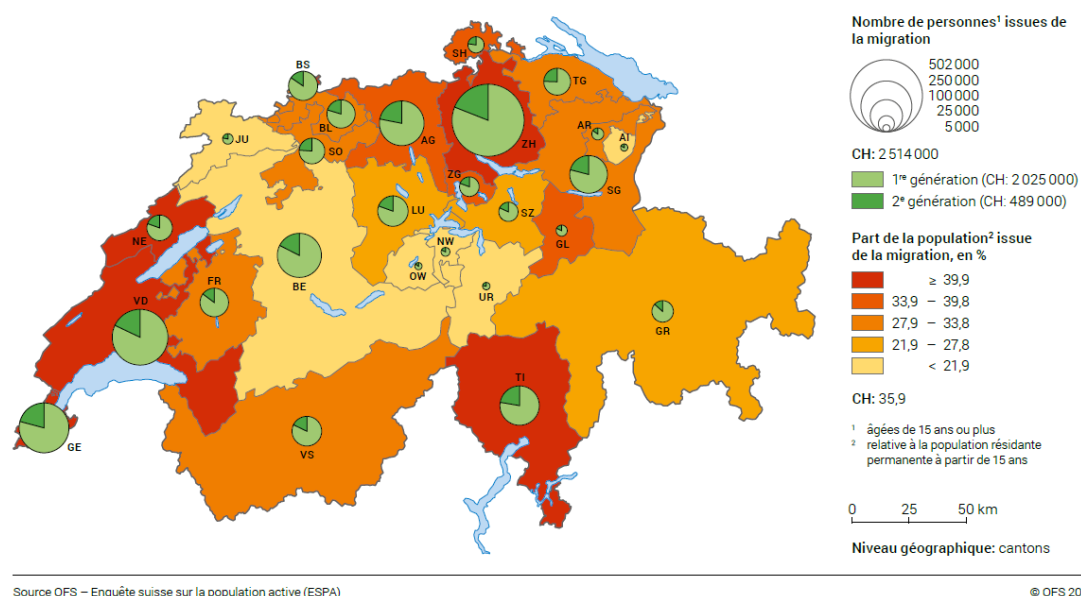


Figure 1: population résidente permanente issue de la migration, en 2015 (OFS, 2017)

Ainsi, comme nous venons de le démontrer à l'aide du graphique ci-dessus (figure 1), la Suisse est un pays qui accueille de nombreux migrants. Le terme « migrant » est très vague et concerne de nombreuses populations différentes. En effet, il existe des migrations dites « économiques » pour les personnes souhaitant exercer une activité professionnelle dans le pays d'accueil, des migrations « de réfugiés » qui concernent les personnes souhaitant quitter une zone d'insécurité ou de conflit ou encore des migrations dites « diplomatiques » pour les personnes en lien avec des agences gouvernementales qui collaborent avec des organisations internationales installées en Suisse dans les différents cantons. Ces différents types de migration engendrent des populations bien distinctes tant au niveau de leur provenance culturelle que de leur statut économique et social (Evrard, Hrizi, Ducrey & Rastoldo, 2016). Ces différences auront une répercussion sur le milieu scolaire, puisque les migrants n'auront pas le même passé et les mêmes expériences de vie en fonction de la raison de leur immigration. Pour certains, l'intégration scolaire consistera uniquement en l'apprentissage de la langue d'enseignement alors que pour d'autres, cet apprentissage sera accompagné de l'apprentissage des normes scolaires. Il conviendra donc, pour le personnel enseignant, de combler les lacunes rencontrées dans la scolarité pré-migratoire des élèves en intégration (Evrard, Hrizi, Ducrey, Rastoldo, 2016).

L'accueil de migrants présuppose non seulement une intégration sociale mais aussi scolaire. Le système éducatif suisse s'est donc adapté à ce phénomène et les cantons ont élaboré différents dispositifs tels que des cours de français intensifs (CIF) et/ou des classes d'accueil. Il se peut ensuite que les autorités scolaires locales prennent diverses orientations et adaptent les dispositifs en vigueur. Le Valais quant à lui est un cas particulier puisque les élèves primo-arrivants sont intégrés systématiquement dans les classes ordinaires et ceci quel que soit leur âge. Ces élèves sont sortis de la classe et suivent des cours de français intensifs dans des cours intitulés : soutien pédagogique. Cela représente quatre heures de cours en moyenne par semaine et ceci durant deux ans au maximum. Cette pratique permet aux élèves primo-arrivants d'apprendre la langue du pays d'accueil en étant immergé dans une classe ordinaire (bain linguistique). Les élèves migrants primo-arrivants disposant de cours de soutien n'ont pas de notes dans les branches où l'usage du français est jugé nécessaire. Nous y reviendrons plus en détail dans la suite de notre travail.

En raison de ce phénomène migratoire, les classes d'aujourd'hui en Suisse sont donc caractérisées par une multiculturalité qui n'est pas négligeable. De nombreux élèves migrants sont présents dans les classes, venant de pays variés pour des raisons sociales, financières ou politiques (pour fuir la guerre notamment).

1.2 Présence d'élèves étrangers dans les classes valaisannes :

Après avoir observé la présence de personnes étrangères et issues de la migration en Suisse, nous allons nous intéresser, plus particulièrement, à la situation valaisanne. Nous découvrirons dans cette rubrique la répartition des enfants étrangers et la provenance des élèves allophones résidant en Valais, puis nous nous intéresserons plus en détail à la présence d'enfants migrants primo-arrivants et leur situation dans notre canton.

Population résidente permanente selon l'âge et la nationalité au 31.12.2016
Ständige Wohnbevölkerung nach Alter und Staatsangehörigkeit am 31.12.2016

Valais / Wallis									
Age Alter	Total - Gesamt			Suisse - Schweizer			Etrangers - Ausländer		
	Total	Hommes Männer	Femmes Frauen	Total	Hommes Männer	Femmes Frauen	Total	Hommes Männer	Femmes Frauen
0-19	67 739	34 736	33 003	50 509	25 922	24 587	17 230	8 814	8 416
20-64	206 913	104 231	102 682	151 425	74 583	76 842	55 488	29 648	25 840
65 et +	64 524	29 105	35 419	58 510	25 802	32 708	6 014	3 303	2 711
Total	339 176	168 072	171 104	260 444	126 307	134 137	78 732	41 765	36 967

Figure 2 : Population résidente permanente selon l'âge et la nationalité, Valais, 2016, (STATPOP)

À travers ce tableau, nous apercevons la répartition de la population étrangère selon l'âge. Nous remarquons ainsi que 17'230 enfants et jeunes résidaient en Valais en 2016. Ces derniers sont bien entendu scolarisés dès l'âge de quatre ans et ceci témoigne de la forte présence d'élèves étrangers dans les classes. Précisons que les étrangers de seconde génération sont aussi compris dans ces statistiques et que cette part d'étrangers n'est pas celle qui pose le plus grand défi aux enseignants à l'heure actuelle en termes d'intégration, car la plupart d'entre eux maîtrisent déjà la langue d'enseignement avant leur entrée à l'école. La population qui préoccupe principalement les enseignants est donc les élèves primo-arrivants. Cuq (2003) en propose d'ailleurs une définition : « le terme [primo-arrivant] désigne, dans le milieu scolaire, les élèves allophones en situation d'immigration, scolarisés depuis moins d'un an dans un établissement du premier ou du second degré » (p. 201). Comme indiqué plus haut, nous avons décidé, dans notre travail, de nous intéresser plus particulièrement à cette population.

Bien entendu, le Valais n'est pas touché uniformément par la thématique de l'intégration d'élèves étrangers dans les classes. En effet, certaines régions ou villes accueillent plus d'étrangers et nous verrons dans le graphique ci-après (figure 3) la part d'enfants étrangers de 5 à 14 ans résidants permanents en Valais. Les chiffres datent de 2010 mais cela nous permet d'avoir une vue d'ensemble sur les différentes villes où la part d'étrangers est la plus élevée. Ces chiffres ont certainement une influence sur le métier d'enseignant puisque certains seront moins confrontés à la diversité culturelle que d'autres en fonction de leur lieu de travail. Leur traitement de la différence peut donc varier.

Enfants étrangers de 5 à 14 ans résidents permanents, Valais, 2010

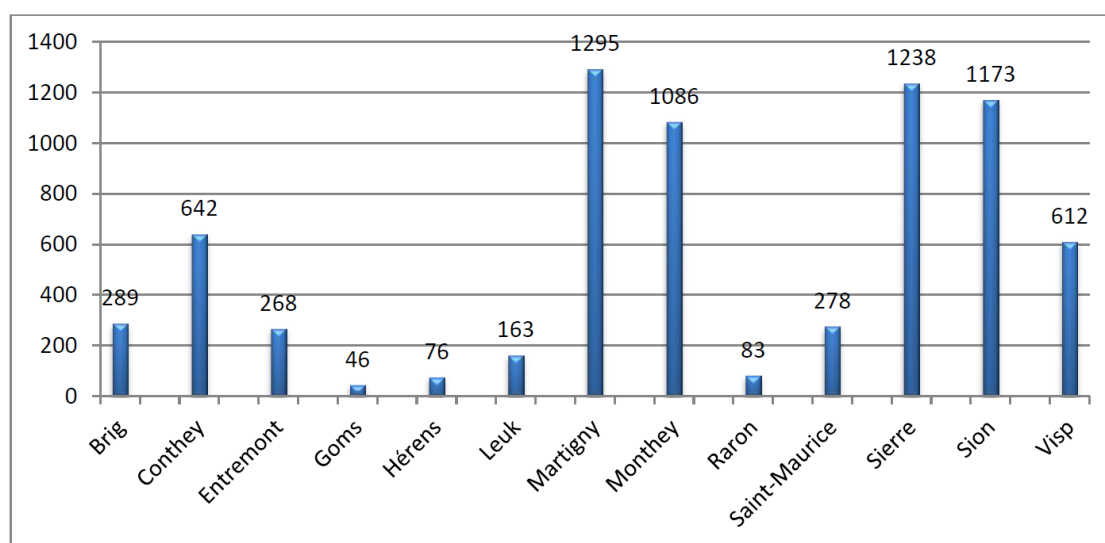


Figure 3 : Enfants étrangers de 5 à 14 ans résidents permanents, Valais, 2010 (OFS, 2017)

Nous apercevons donc que les villes principales de la plaine du Rhône, autrement dit : Martigny, Sierre, Sion et Monthey sont les plus concernées par la migration. Cette répartition est bien évidemment en adéquation avec la population totale des villes mentionnées.

La difficulté en Valais, à l'heure actuelle, se situe non seulement au niveau de la quantité d'élèves migrants primo-arrivants dans les classes, mais aussi au niveau de la provenance de ces élèves qui varie énormément. Cette hétérogénéité se révèle problématique et se répercute sur le rôle de l'enseignant qui devra gérer cette population en classe. En effet, même si selon l'OFS (2017) la majorité des étrangers proviennent de l'Europe du Sud-Ouest et que la plupart d'entre eux sont de nationalité portugaise, de nombreuses cultures différentes cohabitent bel et bien dans les classes, les statistiques (2017-2018) concernant la provenance des élèves allophones présents dans les classes valaisannes nous en donne une idée (figure 4).

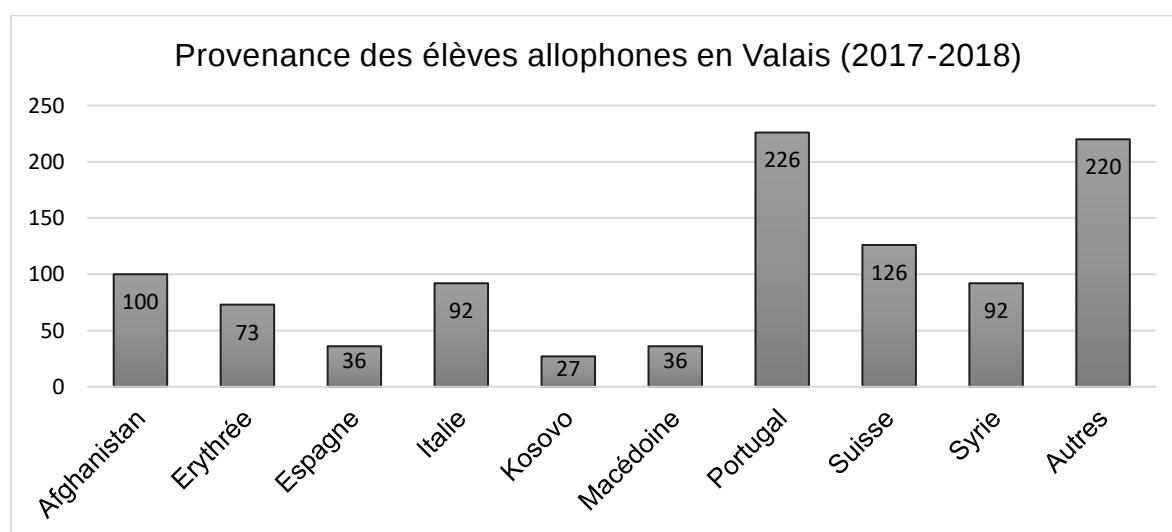


Figure 4 : Statistiques août 2018 (source : M. Carron, responsable du soutien pédagogique au DEF)

Le graphique ci-dessus montre que 1028 élèves bénéficiaient du soutien pédagogique durant l'année scolaire 2017-2018 en Valais. Parmi ceux-ci, 226 sont de langue maternelle

portugaise, ce qui représente la majorité des élèves allophones de ce canton. Nous retrouvons ensuite la catégorie « autres » (220) qui regroupe divers pays du monde, puis les élèves en provenance de Suisse recensés au nombre de 126. Nous retrouvons enfin les élèves allophones originaires d'Afghanistan (100), d'Italie (92) et de Syrie (92), d'Erythrée (73), d'Espagne (36) et de Macédoine (36) et enfin le Kosovo (27). Nous nous rendons ainsi compte avec ce graphique la grande diversité linguistique et culturelle des élèves primo-arrivants dans les classes valaisannes.

1.3 Lois et directives

La confédération est elle aussi préoccupée par la thématique et a notamment mis en place une loi d'application de la loi fédérale sur les étrangers (2012) qui stipule :

Section 2 Art. 4 Objectifs et principes : « 2. Les étrangers doivent se familiariser avec la société et le mode de vie en Suisse et, en particulier pour ceux dont le séjour est légal et durable, apprendre une langue nationale. » (DFS, 2013, p.12)

Nous remarquons que la loi insiste notamment sur l'aspect linguistique puisqu'elle mentionne le fait que les migrants séjournant pour une durée illimitée dans le pays (ou canton) doivent apprendre une langue nationale. La loi insiste également sur la coordination importante qui doit exister entre la confédération, les cantons et les communes.

En ce qui concerne l'école et la formation (travail), le canton met en place plusieurs éléments tels que : des séances d'information sur le système scolaire ainsi que sur le passage au secondaire II, il propose également des axes de prévention et des informations générales sur les assurances... En ce qui concerne l'école primaire, le Valais a mis en place des cours de soutien pour les élèves allophones ainsi que des classes d'accueil pour les étrangers qui sont hors de la scolarité obligatoire. De plus, sur le plan professionnel, le canton a également mis en place des cours de langue pour les individus disposant d'un permis F et B réfugié et des cours intensifs pour les allophones au chômage. (DFS, 2013)

1.4 Systèmes éducatifs et mesures d'intégration scolaire

Cattacin & Kaya (2001) exposent dans leur enquête le développement, en Suisse, des différentes mesures d'intégration de la population migrante. Leur objectif est de comparer ces dernières et d'en effectuer un classement en fonction de leur orientation spécifique.

Deux phénomènes majeurs dans l'histoire de la migration soulignent le développement des mesures d'intégration scolaire, à savoir : la réunification familiale et la diversification culturelle. La principale conséquence de ce phénomène est l'augmentation de la proportion d'élèves issus de familles migrantes dans les classes. Cattacin & Kaya (2001) exposent notamment une augmentation de 6 % d'élèves étrangers entre 1980 et 1995, cette proportion est évidemment en constante hausse. Ceci présuppose une adaptation des systèmes éducatifs et professionnels. Les collectivités publiques locales suisses, conscientes de la problématique que constitue la scolarisation des élèves migrants primo-arrivants ainsi que de l'intégration professionnelle de ces derniers, sont donc confrontées au défi suivant : gérer la diversité linguistique et culturelle, issue de la migration, dans les institutions scolaires (Cattacin & Kaya, 2001).

Selon Cattacin & Kaya (2001), les mesures prises par les autorités scolaires locales prennent diverses orientations. Elles concernent premièrement « la structure de l'accueil » accordée aux élèves migrants et deuxièmement, le « choix idéologique » concernant la place laissée à l'enseignement de la culture et la langue d'origine de l'élève migrant dans la scolarité obligatoire.

- Dans une petite minorité des cantons (cinq au total : NW, OW, TI, UR, VS), les élèves d'origine étrangère doivent s'intégrer dans « une structure d'accueil standardisée ». Ils ne bénéficient pas d'un « accueil différencié ». En revanche, ils offrent (et c'est le cas des 26 cantons interrogés par Cattacin & Kaya (2001)) des cours d'appui en langue d'accueil afin d'améliorer les compétences linguistiques des élèves. Notons que ces cours dit « d'appui » sont appelés « soutien pédagogique » en Valais, nous y consacrerons une rubrique dans la suite de notre travail.
- La majorité des cantons (AG, AI, AR, BE, BL, BS, FR, GE, GL, GR, JU, LU, NE, SG, SH, SO, SZ, TG, VD, ZG, ZH) ont misé sur des mesures plus spécifiques et ont mis en place des « structures différenciées » telles que des classes d'accueil (ou classes d'intégration). Ces classes sont susceptibles d'améliorer l'intégration scolaire des élèves d'origine étrangère. Certains de ces cantons, tels que AG, BL, FR, GL, GR, SG, SH, et ZH offrent également des mesures supplémentaires telles que : des cours d'appoint, des séances de « devoirs surveillés », des cours intensifs etc. (Cattacin & Kaya, 2001)
- Les cours d'appui en langue d'accueil apparaissent comme étant indispensables et très appropriés pour assurer une intégration scolaire réussie. Pratiquement tous les cantons qui ont répondu à l'enquête élaborée par Cattacin & Kaya (2001), offrent des cours d'appui en langue d'accueil pour les élèves d'origine étrangère.

Peu importe la forme des différentes mesures mises en place par les cantons suisses et leurs effets variables, la grande majorité des cantons affirment la nécessité de prendre en compte l'origine culturelle des élèves lors de la scolarité obligatoire. Ceci permettrait d'assurer une meilleure réussite de l'intégration linguistique des élèves et également de garantir l'égalité des chances entre tous les élèves de la classe, d'origine étrangère ou non. (Cattacin & Kaya, 2001)

Cependant, sur le plan cantonal, nous remarquons que peu d'entre eux ne dispensent d'enseignement de langue et de culture d'origine. En effet, seuls les cantons de Genève, des Grisons et du Jura intègrent des cours de ce type dans le programme régulier de l'élève d'origine étrangère. Dans la majorité des autres cantons, il est possible de disposer de cet enseignement en dehors du programme régulier. Seul le canton d'Appenzell Rhodes-Intérieures ne met pas en place des cours de langue et de culture d'origine. (Cattacin & Kaya, 2001)

Malgré les diverses mesures d'aide mises en place par les cantons, l'intégration se révèle parfois difficile. La barrière de la langue est un obstacle qui ne facilite pas l'intégration et donc les échanges avec les élèves primo-arrivants. De plus, certains élèves se retrouvent confrontés à une culture totalement différente de celle dont ils ont l'habitude et le passage entre cette dernière et la culture du pays d'accueil peut être complexe. Les perceptions des enseignants concernant les élèves allophones dans les classes ont également une influence sur leur traitement. À ce propos, diverses études, citées par Armand (2005), portent sur les perceptions des enseignants sur les élèves immigrés. Les résultats indiquent que les enseignants soulignent principalement la faiblesse linguistique des élèves migrants allophones ainsi que l'inadaptation des élèves issus de divers groupes ethniques à l'école. En revanche, ils mettent en avant la volonté de ces derniers à s'intégrer et à réussir ainsi que leur motivation quant à l'apprentissage de la langue française.

1.5 Soutien pédagogique

Après avoir découvert les différentes mesures d'intégration scolaire proposées par les cantons suisses, il nous semble important de consacrer cette rubrique au « soutien pédagogique » qui se déroule dans le canton du Valais et qui nous intéresse particulièrement dans ce travail. Le but est de comprendre plus précisément en quoi

consiste ces cours, quels sont les buts recherchés par cette démarche ainsi que le rôle que doit assumer l'enseignant(e) de soutien pédagogique.

Comme nous l'avons décrit dans le point précédent, le canton du Valais a mis en place un dispositif unique pour gérer au mieux l'intégration des élèves migrants primo-arrivants nommé « soutien pédagogique ». « Il est destiné aux élèves ne maîtrisant pas la langue d'accueil est organisé sous la forme de cours qui visent à développer les compétences de communication de l'élève. Ceci lui permet au plus vite de suivre l'enseignement dans la langue d'accueil » (Leyat, Germanier, Dayer & Delévaux, p.10). L'aspect linguistique est primordial et mis au premier plan dans le cadre de ces cours et ce dispositif dure en règle générale deux ans.

Pour les élèves allophones, les cours de soutien sont dispensés sous forme de cours de français qui se déroulent durant les heures de classe. Les élèves sont souvent répartis par petits groupes. Il arrive également que le soutien soit dispensé au sein de la classe ordinaire. Ceci présuppose le fait que les enseignants travaillent en duo pédagogique.

L'élève qui dispose de cours de soutien pédagogique ne reçoit pas de notes dans « les branches dans lesquelles les connaissances en français ont une influence ». (Leyat, Germanier, Dayer & Delévaux, p.10).

Les objectifs généraux du soutien pédagogique, d'après le document nommé : scolarisation des élèves allophones en Valais, sont : (DECS, 2013, p. 4-5)

- « Développer l'accueil des élèves de langue étrangère et faciliter leur scolarisation dans les classes ordinaires » (p.4)
- « Développer l'apprentissage de la langue d'accueil et les capacités nécessaires (métier d'élève) pour suivre l'enseignement ordinaire. » (p.4)
- « Valoriser les compétences intrinsèques des élèves de langue étrangère afin de leur permettre de prendre leur place dans la société. » (p.5)
- « Favoriser l'action des différents enseignants pour faciliter l'accueil et l'intégration » (p.5)

Ce document définit également le profil et le rôle que doit assumer l'enseignant de soutien :

Lors de son intervention auprès des élèves l'enseignant de soutien veillera part ailleurs à :

S'informer et informer sur sa scolarisation antérieure et sur son niveau de compétence à son arrivée ;

Mettre en confiance l'enfant par rapport à l'école en général ;

Favoriser l'ouverture à des cultures et/ou origines différentes ;

Privilégier les objectifs de communication dans la prise en charge des élèves, travailler sur la comparaison entre le système de langue maternelle et la langue 1, (en s'informant auprès des élèves sur le fonctionnement de leur langue maternelle) ;

Favoriser l'apprentissage autour de projets concrets ;

Favoriser l'apprentissage en situation par des approches diversifiées (jeux, sorties sur le terrain, visites, recours à l'informatique...), y compris pour l'apprentissage du vocabulaire.

Travailler sur le métier d'élève, les attentes du système scolaire et les stratégies d'autonomie au travail, lorsque cela est possible, établir des ponts entre la classe et le cours de soutien (au niveau des thèmes travaillés et non des objectifs du programme) (DECS, 2013, p.6)

L'enseignant de soutien dispose « d'une formation reconnue pour enseigner dans l'ordre d'enseignement concerné » (DECS, 2013, p.6), il fait preuve également d'un grand intérêt pour la situation des élèves migrants ainsi que leur processus d'apprentissage de la langue d'accueil. Les enseignants de soutien pédagogique s'engagent également « à suivre, en

sus de leur formation de base, une formation continue dans le domaine de la pluriculturalité, de la didactique des langues ou de l'enseignement aux élèves de langue étrangère. » (DECS, 2013, p.6)

1.5.1 Le soutien pédagogique en quelques chiffres :

Moreno & Roduit (2016) ont synthétisé les statistiques des élèves allophones dans les classes valaisannes à travers les deux tableaux ci-dessous. Les données leur ont été transmises par M. Guy Dayer, responsable du soutien pour les élèves allophones en Valais.

Élèves bénéficiant de mesures de soutien / données ISM	
Année scolaire	Nombre d'élèves bénéficiant de mesures de soutien
2013-2014	697
2014-2015	710
2015-2016	885

Tableau 1 élèves bénéficiant de mesures de soutien (2013-2016) (source : Moreno & Roduit 2016)

Flux migratoire, toute population confondue 2015-2016	
Commune	Nombre d'élèves
Sion	130
Sierre	70
Martigny	52
Monthey	45
Conthey	19
Saxon	18
Crans-Montana	17
Saint-Maurice	16
Vétroz	12
Ardon	10
Collombey	11

Tableau 2 Flux migratoire dans les communes du Valais romand 2015-2016 (source : Moreno & Roduit, 2016)

De plus en plus d'élèves bénéficient du soutien pédagogique dans les classes valaisannes et leur présence se révèle plus ou moins importantes dans les différentes villes du canton. Comme le démontre le deuxième tableau, la ville de Sion est la plus concernée par la problématique en 2015-2016, suivie par Sierre et Martigny.

1.6 Échec scolaire

Après avoir découvert en détail en quoi consistait le soutien pédagogique et le nombre d'élèves concernés en Valais, nous poursuivons notre problématique en décrivant un autre thème : « l'échec scolaire », qui concerne parfois les élèves migrants primo-arrivants. Nous expliquerons dans cette rubrique les raisons possibles de ce phénomène.

Les élèves migrants primo-arrivants sont souvent associés à la thématique de l'échec scolaire. Selon Rosenberg et al. (2003), le taux de réussite des élèves migrants primo-arrivants dépend de différents facteurs. La sélection est un critère majeur. En effet, beaucoup d'élèves migrants sont assignés à des classes spéciales et il est de ce fait, plutôt difficile pour eux d'être réintégrés par la suite dans une scolarité « ordinaire ». Nous constatons également un problème sous-jacent puisqu'un nombre de « rebut » est prévu en amont dans le système que nous connaissons actuellement. Tant que le nombre de places dans les classes spéciales sera « prédéfini », les efforts en matière d'intégration seront vains. Un autre problème qui se pose avec la sélection est que l'assignation en classe spéciale dépend davantage des caractéristiques du système que des capacités réelles des élèves. Rosenberg et al. (2003) ajoute en outre que la sélection n'a pas d'effet

positif, au contraire. Les cantons à fort taux de sélection n'ont pas de meilleurs résultats que ceux dont le taux est inférieur voire inexistant.

Pour pallier à ce problème, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a pourtant élaboré de nombreuses recommandations visant à éviter la marginalisation et la discrimination des élèves primo-arrivants et à favoriser la réussite de ces élèves au même titre que les élèves autochtones (cf. CDIP 1991). Plusieurs cantons ont d'ailleurs tenté de contrer ce problème en créant des classes réservées aux élèves allophones avec des mesures de soutien pour apprendre la langue d'enseignement. Malgré la mise en place de ces mesures, le taux d'assignation en classe spéciale reste élevé pour les élèves allophones.

Rosenberg et al. (2003) offrent une explication possible : selon ces auteurs, il règne dans notre société une idée reçue selon laquelle le faible taux de réussite des élèves allophones est dû aux difficultés d'apprentissages de ces derniers ainsi qu'une connaissance lacunaire de la langue d'enseignement. Cependant, toujours selon ces mêmes auteurs, il s'agit d'une opinion erronée. Les difficultés d'apprentissage dépendent de divers facteurs et ne dépendent donc pas uniquement des capacités d'apprentissage.

Enfin, selon Rosenberg et al. (2003), pour promouvoir la réussite des élèves immigrés, il faut éviter (ou dans le meilleur des cas, supprimer) la sélection dans le système actuel. Au niveau de l'enseignant, il y a plusieurs pratiques qui peuvent favoriser la réussite des élèves migrants dans la classe ordinaire.

Les facteurs influençant l'amélioration des résultats sont récurrents dans toutes les recherches : attentes élevées de l'enseignant, climat positif en classe, bonne utilisation du temps d'enseignement, feedback continu et nuancé des résultats scolaires et reconnaissance des performances scolaires. Parmi les méthodes d'enseignement, l'intensité de l'instruction, l'adaptabilité et la faible importance accordée à la vitesse dans la résolution des tâches semblent avoir un impact positif sur le développement de la faculté d'apprentissage. (Helmke 1988, cité dans Rosenberg et al., 2003, p. 30).

Les camarades jouent aussi un rôle important dans la réussite scolaire de ces élèves ainsi que le niveau d'attente des enseignants envers leurs élèves. Il est important que le personnel enseignant ait le même niveau d'attente pour tous les élèves afin de favoriser la réussite de chacun d'entre eux.

1.7 Recherches préalables sur le processus d'intégration scolaire des élèves primo-arrivants en Valais

La thématique de l'intégration en milieu pédagogique est une question qui est souvent traitée par les chercheurs et abordée selon différents axes ou points de vue. Les enseignants titulaires ont souvent été questionnés aussi bien que les enseignants d'appui ou de soutien (cf. Fournier, 2015). Les directions ont également été approchées dans le cadre d'entretiens sur la thématique (cf. Haxhija, 2018). Nous apprenons grâce à ces études que l'enseignant ainsi que l'institution scolaire ont un rôle prépondérant dans l'accueil et l'intégration des élèves migrants primo-arrivants. En effet, une coordination adaptée entre ces derniers peut participer à l'amélioration de l'accueil de ces enfants aux besoins particuliers.

Le point de vue des élèves migrants primo-arrivants est moins pris en compte dans l'analyse de la question de l'intégration en milieu scolaire. Néanmoins, nous pouvons citer deux mémoires qui ont traité cette question. Tout d'abord : Locher (2012), qui a interrogé les élèves migrants primo-arrivants afin qu'ils identifient comment les pratiques enseignantes peuvent influencer leur intégration sociale. Ensuite, Moreno & Roduit (2016)

ont, elles aussi, interrogé des élèves primo-arrivants dans le but d'analyser l'impact des différentes variables (personnelles, contextuelles, familiales et systémiques) sur leur parcours bénéficiant d'un enseignement spécialisé. Ces deux travaux ont exposé des résultats intéressants que nous allons résumer ici.

Locher (2012) a démontré dans sa recherche que l'accueil est un moment indispensable dans la réussite de l'intégration des élèves primo-arrivants. Les élèves interrogés ont souligné l'importance de faire appel à un traducteur pour accompagner au mieux leurs premiers jours de classe. Ils soulignent également qu'il est important de préparer l'accueil avec toute la classe mais particulièrement avec les élèves comprenant la langue d'origine des élèves allophones. Ces élèves constituent une grande aide pour ces derniers. En ce qui concerne les pratiques enseignantes, Locher (2012) démontre notamment que les élèves allophones apprécient le fait que leur pays d'origine soit mis en avant grâce à diverses attentions de l'enseignant titulaire. Cependant, il serait important de ne pas en faire trop afin de ne pas attirer toute l'attention sur l'élève migrant primo-arrivant. Enfin, les élèves interviewés ont montré leur enthousiasme concernant le travail en binôme, qu'ils préfèrent largement aux travaux de groupe qui sont souvent mal vécus par ces derniers.

Moreno & Roduit (2016) quant à elles, ont démontré l'impact des différentes variables sur l'intégration des élèves migrants primo-arrivants. Elles ont démontré notamment, à travers les focus groupes qu'elles ont menés, que les variables personnelles et familiales ont leur rôle à jouer dans l'implication de l'élève en classe, que les jeunes interrogés n'ont pas identifié clairement d'activités favorisant l'intégration et enfin que « les effets maître/maitresse et les effets établissement ont une part de responsabilité sur le placement des élèves issus de la migration en enseignement spécialisé. » (p. 82)

1.8 Visée de la recherche

Notre recherche a pour but d'effectuer un bilan sur la prise en charge globale des élèves migrants primo-arrivants allophones lors de leur arrivée dans les classes du Valais romand.

Nous avons choisi de nous entretenir avec des enfants ayant vécu cette période d'accueil durant le cycle 2 ou 3 et qui sont actuellement encore au cycle 2 ou 3 ou ayant terminé leur scolarité obligatoire afin qu'ils puissent nous faire part plus clairement et de manière rétrospective de leur ressenti quant à leur vécu durant le soutien pédagogique, à la thématique de l'intégration ainsi qu'aux pratiques enseignantes à leur égard.

Il nous semble intéressant de connaître le point de vue de ces enfants, qui ont vécu tout ceci « de l'intérieur » afin de pouvoir, dans le futur, réguler et ajuster nos pratiques envers ces élèves primo-arrivants.

2. Cadre conceptuel :

Dans notre problématique, nous avons démontré la présence croissante d'enfants migrants dans les classes suisses et valaisannes. La provenance et le statut socio-économique de ces derniers étant bien différents, cela consiste en un défi important pour la société et le personnel enseignant. En effet, la confédération a établi plusieurs lois concernant la thématique de l'intégration. Les cantons ont, eux-aussi, mis en place diverses mesures afin d'assurer la réussite de l'intégration des enfants migrants primo-arrivants allophones et ainsi prévenir d'éventuels échecs scolaires. Nous avons vu que le canton du Valais a misé sur le soutien pédagogique et l'intégration de ces élèves dans une classe régulière. Pour pouvoir, dans la suite de notre travail, analyser et interpréter les résultats obtenus en interrogeant des élèves ayant vécu le soutien pédagogique sur une période de deux ans, il est à présent essentiel de développer les concepts qui sont en lien avec cette problématique.

Le concept principal de notre travail est l'intégration et ce dernier se décline en plusieurs sous-concepts tels que l'acculturation, l'intégration sociale et scolaire. Nous nous intéresserons par la suite aux pratiques enseignantes pouvant influencer l'intégration des élèves primo-arrivants allophones.

2.1 L'intégration

L'intégration est le concept central de notre travail qui se décline en plusieurs sous-concepts. Nous décidons de débiter par une définition globale de ce concept. De nombreux auteurs proposent leur définition de l'intégration et nous avons décidé de retenir celle proposée par Vandebroek (2005) :

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)

Si l'on résume, l'intégration est donc un processus complexe durant lequel les migrants primo-arrivants tentent de s'intégrer dans un nouvel environnement et de s'y adapter tout en maintenant une part de leur bagage culturel antérieur. Cette position présuppose une certaine « flexibilité » de la part des immigrants, comme le mentionne Akkari (2009) dans sa définition de l'intégration. Pour lui, cette flexibilité serait souhaitée par le pays d'accueil, ce dernier ne voulant pas que les minorités abandonnent totalement leur culture. Pour Akkari (2009), « [*l'intégration*] fait le pari ambitieux d'aboutir à terme à un métissage fécond. » (p.31)

Vandebroek (2005), dans sa définition, insiste également sur l'ouverture dont doivent démontrer les individus en période d'intégration. Cette ouverture passe notamment par la participation active des migrants dans la société. Akkari (2009) indique à ce propos que « la réussite de l'intégration est en dernière instance mesurée par la participation des groupes minoritaires à la vie politique » (p.30).

L'intégration a plusieurs effets positifs et négatifs sur les élèves migrants primo-arrivants. En effet, selon le Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS, 2016), les élèves intégrés feront autant voire plus de progrès au niveau des apprentissages scolaires comparativement aux élèves fréquentant des classes spéciales. Ils ne souffriront pas de déracinement social (en raison de leur scolarisation à proximité de leur domicile), développeront plus facilement leurs compétences sociales grâce à des relations plus denses et diversifiées dans les classes ordinaires, seront moins stigmatisés et plus stimulés. En ce qui concerne les effets négatifs sur les élèves immigrés, notons qu'ils souffriront d'une acceptation sociale moins élevée en raison de leurs difficultés d'apprentissage, auront une perception d'eux-mêmes moins bonne car ils auront tendance à comparer leurs compétences scolaires avec celles des autres élèves de la classe. Ils souffriront ainsi d'une sorte de « sentiment d'infériorité » et ce, même si les élèves primo-arrivants n'ont pas de notes. Enfin, ils pourront rencontrer des difficultés en lien avec les divers changements de personnes de référence, car, au cycle 3 notamment, les élèves migrants primo-arrivants seront amenés à côtoyer plusieurs enseignants au sein d'une même classe. (CSPS, 2016).

Toujours selon le CSPS (2016), l'intégration d'élèves migrants primo-arrivants a également des effets sur les autres élèves de la classe. En ce qui concerne les effets positifs, l'apprentissage et le développement des élèves de la classe ne sera pas entravé par la venue d'élèves à besoins particuliers. Au contraire, ils apprendront grâce à eux la tolérance,

la sollicitude, l'aide et la compassion. L'interaction avec des camarades « différents » permet aux enfants sans difficulté d'accroître leur confiance en eux et leur estime de soi. Enfin, l'intégration permet également aux autres élèves de la classe de dépasser certaines peurs et stéréotypes, de développer de nouvelles valeurs et de changer d'attitude au regard des différences. L'intégration n'a aucun effet négatif pour les autres élèves de la classe. Le seul inconvénient qui pourrait survenir serait une légère diminution du temps à disposition de l'enseignant pour les autres élèves de la classe.

2.1.2 Acculturation

Selon Akkari (2009), l'intégration est l'un des quatre modèles d'acculturation. L'acculturation est le résultat du contact continu et direct entre différents groupes culturels. Elle a lieu lorsque les normes et les valeurs d'une autre culture sont acquises progressivement.

Cette acquisition de nouvelles valeurs ne peut pas avoir lieu sans effort de la part des migrants primo-arrivants. En effet, l'acculturation requiert l'adoption de nouveaux comportements de la part de ces derniers. Ils devront apprendre à créer de nouveaux liens et à établir de nouvelles références dans leur quotidien. Il faudra, en d'autres termes, que les individus « appartiennent à la société d'accueil ou aux divers groupes en voie d'acculturation » (Berry, 1991, cité dans Akkari, 2009).

Afin de mieux comprendre ce concept d'acculturation, Berry et al. (1989) cités dans Kanouté (2002), ont établi un modèle permettant de classer le processus d'acculturation selon quatre modes à savoir : l'intégration, l'assimilation, la séparation et la marginalisation. Ce modèle se base sur deux questions fondamentales qui concernent premièrement le contact avec la société du pays d'accueil et deuxièmement la préservation de sa culture d'origine.

Kanouté (2002), a synthétisé ce modèle avec le tableau suivant :

		Dimension 1 : Est-il important de garder son identité culturelle d'origine	
		Oui	Non
Dimension 2 : Est-il important d'adopter l'identité culturelle de la société d'accueil ?	Oui	Intégration Individualisme	Assimilation
	Non	Séparation	Marginalisation

Tableau 3 Modèles des profils d'acculturation de personnes des minorités ethnoculturelles/immigrantes. (Kanouté, 2002, p.179)

Le passage entre sa propre culture (sous-entendu la culture du pays d'origine) et celle du pays d'accueil peut s'avérer être complexe. Ceci peut donner lieu à un « stress d'acculturation ». (Kanouté, 2002)

Kymlicka (1995) cité dans Akkari (2009) précise que si l'on accueille les familles migrantes comme de potentiels citoyens, les différences culturelles ne constituent pas une barrière à l'intégration des individus primo-arrivants. Ce qui forme un obstacle à l'intégration serait surtout la politique publique en termes de citoyenneté et d'insertion et non pas les différences culturelles comme nous pourrions le croire.

2.1.3 Intégration sociale

Selon le CSPS (2016), l'intégration ne fait pas uniquement référence au domaine de l'éducation. En effet, elle soulève notamment la question de l'espace destiné aux personnes « différentes ». C'est pour cela qu'il existe différentes déclinaisons de l'intégration telles que : l'intégration sociale, scolaire, linguistique ou encore professionnelle...

Intéressons-nous maintenant à l'intégration sociale des élèves migrants primo-arrivants dont voici une définition. Selon Keable (2007), l'intégration sociale est :

La résultante d'un processus d'apprentissage et de développement qui implique : une fonctionnalité dans l'exécution de rôles sociaux appropriés à son groupe d'âge (travailleur, étudiant, ami, partenaire amoureux, citoyen) et à ses capacités; une appartenance à des groupes dont le fonctionnement respecte les règles, les valeurs et les normes, morales et légales, ainsi que 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). (p.3)

L'auteur, à travers cette définition, met en évidence la complexité du processus d'intégration sociale. En effet, si l'on résume, l'intégration sociale nécessite l'implication des personnes primo-arrivantes dans des groupes adaptés à leurs caractéristiques personnelles et dans lesquels elles se sentent bien et ont un rôle à assumer. Pour les élèves primo-arrivants allophones, le groupe dans lequel ils seront intégrés sera le « groupe-classe » et il sera important pour l'enseignant de créer un climat de confiance et de respect entre les élèves de la classe et l'élève primo-arrivant allophone afin qu'il s'y sente bien accueilli.

L'intégration sociale est aussi abordée par Tremblay (1982). Dans sa définition, l'auteur insiste lui aussi sur la notion de rôles que doivent assumer les individus. Il ajoute à ce sujet qu'ils doivent « les tenir en se conformant aux normes culturelles et en respectant les attentes des autres » (p.34)

Plusieurs éléments ont une influence sur la réussite de l'intégration sociale de l'enfant. Parmi ces derniers nous retrouvons les caractéristiques personnelles de l'enfant en phase d'intégration et celles de sa famille. L'environnement dans lequel évoluera l'enfant aura également une influence, puisqu'il peut encourager ou au contraire limiter les occasions d'insertion sociale de l'enfant. L'interaction entre l'élève primo-arrivant, sa famille et son environnement quotidien (dont font partie l'école, le cercle d'amis, les intervenants etc.) entre en jeu dans le processus de socialisation de l'élève. Le processus de socialisation désigne « l'ensemble des connaissances et des compétences (personnelles, relationnelles/familiales, fonctionnelles/productives et symboliques) qu'un individu développe et intègre suivant ses échanges avec son environnement (incluant sa famille) » (Keable, 2007, p.6)

Chaque élève est différent et a un parcours de vie qui lui est propre. En effet Perrenoud (1995) et Gayet (1998) cités dans Belanger & Farmer (2004), affirment que l'élève se retrouve au centre de trois influences différentes et que « l'identité sociale se construit au point de convergence de ces réseaux relationnels » (p.16) :

- La première influence comprend la famille de l'enfant et le groupe social auquel il appartient. L'élève reproduit à l'école la manière dont il perçoit son rapport aux autres (relations familiales). (Belanger & Farmer, 2004)
- La deuxième influence comprend le parcours scolaire de l'enfant, plus particulièrement les différentes expériences recueillies avec les enseignants précédents de l'élève. (Relations pédagogiques de bienveillance ou dans certains cas d'hostilité. Elles ont un degré de dépendance variable) (Belanger & Farmer, 2004)
- La troisième influence comprend le groupe de pairs. (Relations entre élèves, relations de groupe qui passent par le jeu et qui peuvent donner lieu à des comportements agressifs, de domination, d'ouverture ou alors dans le cas contraire, des comportements de retrait. (Belanger & Farmer, 2004)

Comme nous venons de l'expliquer, l'environnement de l'élève dont fait entre autres partie l'école, a une importance notable sur la réussite de l'intégration sociale. Perrenoud (1994) cité dans Perregaux, Changkakoti, Hutter & Gremion (2008) confirme cette idée en affirmant que le cycle 1 et 2 du degré primaire s'avèrent être l'endroit propice au développement de la socialisation et des apprentissages fondamentaux. Il est ainsi

primordial, selon cet auteur, que les élèves apprennent en quoi consiste leur « métier d'élève » durant cette période afin de garantir la cohésion sociale de la classe.

Les éléments mentionnés dans le paragraphe ci-dessus nous renvoient à deux notions importantes que nous allons développer à présent, à savoir : le rôle (métier) de l'élève et parallèlement, celui de l'enseignant face à la thématique de l'intégration d'un ou des élève(s) migrant(s) primo-arrivant(s).

2.1.4 Métier d'élève

Selon Perrenoud (1995), l'élève est considéré comme un "intermédiaire" entre l'école et sa famille. Il arrive parfois que ces deux milieux, en se rencontrant, donnent lieu à des conflits. Afin de comprendre l'origine de ces possibles désaccords, il faudrait, selon l'auteur, analyser comment l'élève met en place et acquière son métier d'élève. Ceci permettrait de mieux comprendre les divergences et/ou, dans le meilleur des cas, les similitudes existantes entre l'école et les familles.

Au moment de son entrée en classe, l'élève rencontre de nombreux enfants qui proviennent de milieux et de cultures différentes. La période de socialisation de l'enfant migrant primo-arrivant est donc importante en vue de la réussite de son intégration sociale. À ce propos, Gayet (1998) cité dans Belanger & Farmer (2004) affirme que :

La socialisation est présentée comme une activité d'acculturation et d'intégration sociale issues des processus d'enseignement et d'apprentissage de savoirs et savoir-faire, de normes et de valeurs. Elle renvoie donc au processus par lequel une société se reproduit, se prolonge et se transforme lentement. (p.52)

La réussite de l'élève à l'école primaire dépend non seulement des connaissances et compétences acquises mais également de l'apprentissage du métier d'élève, comme le dit Sirota (1998), cité dans Belanger & Farmer (2004) « l'apprentissage des règles du jeu ». Nous retrouvons dans cet apprentissage le fait de vouloir se prêter au jeu de la scolarisation. Réussir à l'école, ou malheureusement y échouer est en lien direct avec l'exercice du métier d'élève. Il est possible lorsqu'il y a une interaction entre l'enseignant et l'élève. Il peut également être influencé par le groupe de pairs et par la famille, plus particulièrement les stratégies éducatives prônées par cette dernière. (Sirota, 1998, cité dans Belanger & Farmer, 2004)

La maîtrise du métier d'élève peut prendre du temps, d'autant plus pour les élèves provenant de milieux ou cultures qui peuvent être différentes de celle du pays d'accueil. Nous pensons notamment aux élèves migrants primo-arrivants qui se retrouvent immergés dans une nouvelle structure et dont les repères sont à construire. Felouzis (1993) cité dans Belanger & Farmer (2004) « définit la maîtrise du métier d'élève en tant que capacité à interpréter les normes scolaires et à faire bon usage des rapports d'interaction en salle de classe » (p.57). L'élève migrant primo-arrivant devra donc intégrer les normes scolaires dès son arrivée en classe et décoder les interactions qui ont lieu en milieu scolaire afin de garantir la maîtrise de son métier d'élève et à long terme la réussite de son parcours scolaire.

Enfin, Vasquez-Bronfman & Martinez (1996) cité dans Belanger & Farmer (2004), remarquent que les enseignants ne sont pas vraiment conscients de l'importance du rôle qu'ils entretiennent dans le processus de socialisation des élèves et dans l'exercice de leur métier d'élève. Ceci serait dû à la mise en avant de la "performance" à l'école au détriment des aspects relationnels. En revanche, malgré cela, cette étude a démontré que les enseignants savent s'adapter aux situations particulières des élèves qu'ils côtoient dans leurs classes et font généralement preuve d'une grande flexibilité.

2.1.5 Rôle de l'enseignant

La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a défini un certain nombre de recommandations concernant la scolarisation des élèves de langue

étrangères. Nous retenons notamment celles-ci en lien avec l'intégration sociale, que les cantons et les enseignants devraient mettre en place dans leurs classes lorsqu'ils sont en contact avec des élèves migrants primo-arrivants :

Dans le cadre de leur formation et lors des cours de perfectionnement, de préparer les enseignant(e)s à la prise en charge d'enfants étrangers en classes multiculturelles et de promouvoir la collaboration entre le corps enseignant étranger et autochtone ;

De prendre en compte les besoins des enfants de langue étrangère et les exigences d'une éducation interculturelle pour tous les élèves lors de l'élaboration des moyens et matériels didactiques, des plans d'études et des grilles horaires ;

De tenir compte des besoins des enfants de langue étrangère et de leur famille dans le cadre de l'organisation scolaire

D'associer les parents au processus d'intégration de leurs enfants ; ils doivent être informés en bonne et due forme et consultés par les autorités scolaires compétentes dans toutes les questions importantes ; ils doivent être encouragés à participer aux activités de tous les secteurs scolaires ; (CDIP, 1991, p.2)

À travers ces diverses recommandations, nous pouvons mettre en évidence l'importance de la formation des enseignants en termes d'intégration. Il est important que les futurs enseignants soient confrontés à cette problématique durant leurs études afin de mieux appréhender la thématique de la diversité en classe. Nous retrouvons également l'importance de l'approche interculturelle, que nous définirons dans la suite de notre travail et enfin l'importance de la collaboration entre l'école et la famille migrante qui pourrait faciliter l'intégration de l'élève migrant primo-arrivant.

2.2 Intégration scolaire

Le principe d'intégration scolaire est prôné par la CDIP. Il est confirmé à travers les dispositions de la constitution fédérale de la confédération Suisse (1999). Elles stipulent notamment : « les cantons pourvoient à un enseignement de base suffisant ouvert à tous les enfants. Cet enseignement est obligatoire et placé sous la direction ou la surveillance des autorités publiques. Il est gratuit dans les écoles publiques. » (Art.62), ou encore :

Nul ne doit subir de discrimination du fait notamment de son origine, de sa race, de son sexe, de son âge, de sa langue, de sa situation sociale, de son mode de vie, de ses convictions religieuses, philosophiques ou politiques ni du fait d'une déficience corporelle, mentale ou psychique (Art.8)

Ces extraits de loi insistent donc sur le principe d'égalité des chances qui doit être respecté pour tous les enfants dans les classes quelle que soit leur origine ou leur appartenance religieuse.

Pour Gottlieb, Agard et Kukic, (1975) cité dans Doré (2001) : « L'intégration pédagogique est basée « sur une programmation et une planification continue et individuelle et qui comporte les dimensions d'intégration physique, temporelle et sociale. » (p.5)

Chouanière-Biançon (1987) cité dans Alvarado (1993), fait le bilan des diverses difficultés auxquelles les élèves migrants primo-arrivants doivent faire face lors de leur arrivée dans l'école du pays d'accueil. L'auteur mentionne notamment les difficultés d'ordre linguistique (comprenant la maîtrise de la langue du pays d'accueil), le manque de soutien familial pour les tâches scolaires et la « non-reconnaissance » de la culture d'origine (beaucoup d'enfants primo-arrivants souffrent d'isolement, ce qui se traduit par une forme de timidité excessive). Pour faire face à ces obstacles, le CSPA (2016) identifie les facteurs qui favorisent le succès de l'intégration scolaire :

- Les conditions d'accueil, telles que la mise en place d'aides supplémentaires (enseignant de soutien, enseignant spécialisé, etc.) ainsi qu'un nombre moins élevé d'élèves dans la classe favorisent une meilleure intégration scolaire des élèves aux besoins éducatifs particuliers.
- La formation générale des enseignants, qui insiste désormais sur la mise en place de mesures de différenciation dans les classes. Les enseignants en formation sont sensibilisés durant tout leur parcours à cette thématique et apprennent comment gérer les groupes hétérogènes, plus particulièrement les élèves aux besoins éducatifs particuliers.
- Les attitudes des enseignants, qui se doivent d'être positives à l'égard de la thématique de l'intégration afin de la favoriser. La vision de l'enseignant sur cette problématique dépend notamment de leurs expériences personnelles, des informations reçues à ce sujet ainsi que de leur degré d'information.
- Les attitudes de l'enfant et de son entourage, qui peuvent favoriser l'intégration de l'enfant si elles sont positives.
- Le mode d'organisation du travail peut favoriser l'intégration si l'enseignant place la différenciation au cœur de sa pratique pédagogique. Le terme de différenciation regroupe : l'adaptation des moyens et modes de travail selon la situation de l'élève ainsi que l'adaptation des objectifs à atteindre pour une minorité des élèves.
- La collaboration entre professionnels est également un facteur de réussite si elle se déroule non seulement au sein de l'établissement scolaire entre les différentes personnes concernées (directeurs, enseignants, experts etc.) mais aussi avec les parents (ou personnes de référence) de l'élève allophone.
- Les caractéristiques personnelles de l'enfant et son entourage sont également un facteur important. Elles comprennent notamment : le caractère de l'enfant, les relations que la famille entretient avec l'école, le niveau social et économique de la famille etc. Tout ceci a une influence sur la réussite de l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers.

2.2.1 Accueil

L'accueil se veut être la première étape incontournable à l'intégration scolaire des enfants. Chamard, Martin, Coustier et Garapon (2015) affirment que lors des jours qui suivent l'arrivée de l'élève migrant primo-arrivant, il est important de laisser l'enfant « prendre ses repères » dans la classe ordinaire, de le faire participer aux moments d'enseignement-apprentissage sans avoir des exigences au niveau de la participation et des résultats trop élevées. Il est également important que l'enseignant prenne en compte la forte sollicitation de l'attention de l'élève pour tenter de comprendre la langue et la fatigue engendrée par cet effort.

L'accueil est destiné aux élèves d'origine étrangère ne maîtrisant pas ou peu la langue en vigueur lors de leur entrée dans le système scolaire suisse (Perregaux, 1994). Cette période est déterminante dans l'intégration des élèves allophones. Le premier jour d'école fait partie de l'accueil, durant lequel nous retrouvons notamment la présentation de l'enseignant et des élèves de la classe, la visite de l'établissement etc. mais ce n'est qu'une infime partie de cette période dite « d'accueil » qui n'a pas de durée limitée. Selon Perregaux (1994), la durée de cette période de « découverte » « 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. » (p.80)

Perregaux (1994) compare l'accueil à une période de familiarisation avec les règles, normes en vigueur ainsi qu'avec le nouvel environnement scolaire auquel l'élève allophone est confronté. Il sera dès lors important pour cet élève de nouer des relations sociales avec ses camarades afin de se créer de nouveaux repères.

Il sera important pour l'enseignant de dialoguer et d'expliciter les événements du quotidien aux enfants traversant cette période d'accueil afin de réduire au maximum l'écart entre les implicites de l'élève migrant primo-arrivant et ceux de son nouvel environnement. En effet, les élèves autochtones se sont, au fil de leur scolarité, familiarisés et ont intégré les règles qui régissent la vie scolaire et qui font partie des implicites dont nous parlions précédemment. L'élève migrant primo-arrivant allophone, quant à lui, peut se sentir complètement étranger face à cela et aura donc besoin du soutien de l'enseignant, qui devra faire preuve d'empathie envers cet élève.

L'enseignant confronté à des élèves migrants primo-arrivants devra en outre faire preuve d'esprit critique face aux idées reçues les concernant. Beaucoup pensent que les élèves migrants ont des difficultés d'intégration et que de ce fait, ils peuvent avoir des retards scolaires ou auront moins de chance de succès à l'école. Or, cette conception est erronée. L'enseignant devra donc se méfier et ne pas prendre en compte ces différents stéréotypes afin de ne pas influencer négativement les conditions d'accueil de l'élève. Enfin, lorsque l'enseignant se documentera au sujet du pays d'origine de l'élève migrant, il devra pour se faire utiliser des sources nuancées et provenant de différentes sources afin de ne pas se laisser influencer par d'éventuels clichés ou stéréotypes.

Enfin, notons que cette période peut s'avérer être relativement complexe puisque les cultures desquelles proviennent les élèves migrants primo-arrivants sont parfois très éloignées de celle de leur pays d'accueil. Ceci peut donner lieu à des incompréhensions réciproques. Perregaux (1994) expose cette difficulté dans son ouvrage : « les implicites culturels et les implicites qui organisent la vie scolaire sont souvent sources de malentendus au moment de l'accueil d'un nouvel élève [...] Chacun interprète les expressions, les gestes et les paroles à partir de sa propre grille culturelle, mais les mêmes gestes peuvent avoir des significations différentes selon les cultures » (p.108)

Chamard et al. (2015) quant à eux, proposent des conseils répondant à la question « comment accueillir l'enfant et sa famille ? ». Il faudrait donc, selon eux, organiser un premier échange avec les parents et l'enfant avant d'accueillir l'élève allophone dans la classe ordinaire afin de récolter plusieurs informations au sujet de la scolarité antérieure de l'élève, des langues parlées et/ou apprises par l'enfant à la maison, à l'école, etc. Il faudrait également informer la famille au sujet du fonctionnement de l'école (heures d'ouvertures, services disponibles, évaluations, vacances scolaires, ...).

Perregaux (1994) identifie dans son ouvrage trois types d'accueil : l'accueil préparé, l'accueil improvisé ainsi que l'accueil différé.

2.2.1.1 L'accueil préparé

Il s'agit du premier type d'accueil défini par Perregaux (1994). Pour que celui-ci apparaisse, il faut que l'arrivée du nouvel élève soit prévenue suffisamment rapidement à l'enseignant. Cette période d'attente permettra à l'enseignant de se renseigner sur le pays d'origine et la culture de l'élève primo-arrivant. L'acquisition de ces nouvelles connaissances permettra au titulaire de la classe de répondre aux éventuelles questions de ses élèves au sujet de cette future arrivée. Cette période peut être comparée à une période de découverte pour les élèves. En effet, il s'agira pour l'enseignant d'éveiller leur curiosité, de les ouvrir à une culture différente et de les préparer au mieux à accueillir l'élève migrant primo-arrivant. Les élèves ne doivent pas devenir des « experts » de la nouvelle culture qu'ils rencontreront dans leur classe, ils doivent plutôt y être sensibilisés. La finalité de ce type d'accueil est donc la familiarisation des élèves avec la diversité du monde et plus particulièrement la sensibilisation à la culture du futur élève.

2.2.1.2 L'accueil improvisé

Ce type d'accueil se manifeste dans un climat de « précipitation », autrement dit, lorsque l'enseignant n'a pas le temps de se préparer et de préparer spécifiquement la classe à la venue de ce nouvel élève. Dans ce contexte, l'enseignant devra surtout favoriser le

dialogue avec le nouvel arrivant et le reste de la classe afin que ce dernier s'y sente accueilli et intégré. Il pourra bien entendu répondre aux questionnements des élèves au sujet du pays d'origine et de la culture du nouvel élève par la suite, au fur et à mesure de leur apparition. (Perregaux, 1994)

2.2.1.3 L'accueil différé

Ce type d'accueil se différencie des deux précédents puisqu'il s'étend sur une période plus longue et entre dans une véritable démarche d'ouverture et de tolérance. Le but de l'accueil différé est de préparer la classe tout au long de l'année scolaire à la venue possible d'un élève migrant primo-arrivant. En préparant des séquences durant l'année au sujet de la diversité culturelle et linguistique ainsi que des phénomènes migratoires, ceci permettra aux élèves de développer leur curiosité, leur respect et leur acceptation de la diversité de notre société actuelle. Cette méthode s'inscrit dans une perspective d'éducation interculturelle puisque les séquences préparées par l'enseignant suivent les mêmes objectifs que cette dernière, à savoir : prévenir le racisme, encourager et développer le respect et l'intérêt pour d'autres cultures, travailler la décentration culturelle, etc. (Perregaux, 1994)

Afin de favoriser une intégration réussie des élèves migrants primo-arrivants allophones, l'accueil différé serait une démarche pertinente puisque les élèves seraient préparés adéquatement et sur une période étendue à l'arrivée d'un nouvel élève. Cette période de préparation est bénéfique pour les élèves de la classe car elle permet de développer leur empathie et leurs connaissances au sujet de la migration. Les élèves pourront ainsi « mieux comprendre » le ressenti du nouvel arrivant au moment de l'accueil.

Perregaux et al. (2008) soulignent dans leur étude que pour les parents et également pour les enfants migrants primo-arrivants, le premier jour d'école est souvent perçu comme un choc lorsque l'accueil est inexistant. Plusieurs parents interrogés ont exprimé un sentiment de solitude face au manque de soutien et d'accueil dispensé par l'école. Les parents regrettent également un manque de dialogue entre les institutions scolaires et les familles, ils disent ne pas trouver un lieu où répondre à leurs interrogations, où échanger sur les décisions à prendre lors des premiers instants dans la scolarisation de leur enfant dans le pays d'accueil. Ces derniers vont chercher de l'appui auprès des migrants arrivés précédemment et également auprès leur famille élargie. Les enseignants sont perçus comme étant des ressources apportant du soutien aux familles migrantes, bien que certains d'entre eux soient moins disponibles avec ces dernières. Les pratiques en termes d'accueil varient d'un enseignant à l'autre et également d'un établissement scolaire à l'autre.

Intéressons-nous dès à présent aux pratiques enseignantes qui favorisent une meilleure intégration des élèves migrants primo-arrivants.

2.3 Pratiques enseignantes qui influencent l'intégration

Dans cette partie, nous tentons d'identifier les pratiques pédagogiques qui favoriseraient la réussite de l'intégration des élèves migrants primo-arrivants dans les classes. Nous allons tout d'abord décrire une thématique globale nommée « éducation interculturelle » puis dans un second temps, nous allons exposer des styles d'enseignement conseillés face à cette population en classe, notamment la pédagogie différenciée et la pédagogie coopérative. Enfin, nous allons également brièvement présenter des activités intéressantes à reproduire dans un climat multiculturel tels que les activités d'éveil aux langues ainsi que les « clins d'œil plurilingues » qui pourraient être effectués ponctuellement par les enseignants durant l'année scolaire.

2.3.1 Éducation et approche interculturelles

Selon Akkari (2009), l'éducation interculturelle est :

une approche visant à apprendre à mieux vivre ensemble dans un contexte marqué par la diversité culturelle au sein d'une société démocratique. Cette approche implique le respect de l'Autre considéré comme égal, l'ouverture à la diversité culturelle par l'acquisition de connaissances et le développement d'attitudes propices aux échanges interculturels. (p.100)

Cette approche prône une valorisation des différences culturelles, et insiste sur les notions de respect et de vivre ensemble, principes fondamentaux dans la vie scolaire, que nous retrouvons notamment dans le Plan d'études romand dans la catégorie « capacités transversales et formation générale » (CIIP, 2016). Ce sont des valeurs que nous devons transmettre à nos élèves et qui sont essentielles non seulement en classe en côtoyant les élèves de la classe mais également au quotidien.

Notons qu'en Suisse romande, l'éducation interculturelle a été privilégiée en dépit de l'éducation multiculturelle grâce aux travaux de Micheline Rey (1984), cités par Akkari, (2009). L'approche interculturelle entre dans le combat qui a eu lieu en Suisse et dans d'autres pays d'Europe concernant « l'école pour tous ».

L'enseignant, face à ses apprenants primo-arrivants allophones, devra, dans le cadre des approches interculturelles, faire preuve de bienveillance et de compréhension (Blanchet, 2007). En effet, les élèves primo-arrivants allophones, en apprenant une nouvelle langue, passent par un processus qui dure et qui exige une part de courage. En effet, « changer de langue est un processus [...] qui déstabilise beaucoup la personne même qui apprend, puisque cela touche jusqu'à son identité individuelle » (Blanchet, 2007, p.25). L'auteur affirme cela car la langue est, de nos jours, un élément qui régit notre contact avec la société et les autres. Cette rencontre avec la langue du pays d'accueil peut être difficile pour les élèves primo-arrivants et l'enseignant devra alors encourager et valoriser l'élève en évitant impérativement « l'autoritarisme, la dévalorisation et la sanction » (Blanchet, 2007, p.26). Blanchet (2007) poursuit : « on n'apprend à parler une langue qu'en la parlant, à vivre une culture qu'en la vivant » (p.26). Ainsi l'enseignant devra éviter toute pratique pédagogique qui ne favoriserait pas la prise de parole et la participation à la vie collective.

2.3.2 Pédagogie différenciée

Pour définir et comprendre la pédagogie différenciée il est nécessaire de comprendre tout d'abord le concept de différenciation. Perrenoud (1995) propose une définition de la différenciation. Pour lui, « différencier, c'est organiser les interactions et les activités de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui. » (p.29)

Perradeau (1997) définit quant à lui la différenciation pédagogique comme « une diversification des supports et des modes d'apprentissage pour un groupe d'apprenants aux besoins hétérogènes mais aux objectifs communs. » (p.112-113)

La différenciation pédagogique est un principe fondamental de la pédagogie différenciée qui est définie par Fresne (1994) comme « une pratique d'enseignement qui consent aux différences inter-individus et qui tente d'organiser les apprentissages en tenant compte de chacun. » (p.4). Caron (2003) précise que cette pédagogie est « une façon d'appréhender les différences, de vivre avec elles, de les exploiter et d'en tirer parti ». (p.80)

L'enseignant qui pratique ce type de pédagogie serait reconnaissable au fait qu'il utilise et mette en lumière différentes stratégies d'enseignement, qu'il soit conscient des caractéristiques individuelles de ses élèves, qu'il poursuive des objectifs communs avec sa classe dont le public est hétérogène. (Jobin et Gauthier, 2008)

En tenant compte de ces diverses définitions, Jobin et Gauthier (2008) précisent finalement à propos de la pédagogie différenciée qu'« il s'agit d'une pratique pédagogique qui s'organise à partir de l'hétérogénéité des élèves, qui se pratique de différentes manières,

qui constitue un processus dynamique d'adaptation, qui est centrée sur l'apprentissage et qui peut sembler une tâche lourde ». (p. 36)

La mise en place d'une forme de différenciation pour un enseignant accueillant un élève migrant primo-arrivant allophone dans sa classe est donc primordiale et inévitable. Il devra être conscient des différences entre cet(te) élève et le reste de la classe et prendre en compte cette hétérogénéité dans le quotidien de la classe. Il devra, dans la mesure du possible varier les stratégies d'apprentissage afin que l'élève allophone trouve une entrée qui lui corresponde et puisse acquérir le plus simplement possible le savoir.

2.3.3 Pédagogie coopérative

« Le terme « apprentissage coopératif » désigne un ensemble de méthodes dont l'enjeu est d'organiser une classe en sous-groupes, le plus souvent hétérogènes, au sein desquels les élèves travaillent en coopération sur des tâches scolaires. » (Lehraus, 2002, p.518)

La pédagogie coopérative « vise idéalement deux buts : apprendre à coopérer et coopérer pour apprendre. » (Lehraus, 2002 p. 518)

La pédagogie coopérative repose sur cinq principes de base qui sont les suivants : (Johnson et al., 1994, cité dans Lehraus, 2002, p.519)

- « Interdépendance positive »
- « Responsabilisation »
- « Habiletés sociales »
- « Groupes hétérogènes restreints »
- « Réflexion critique »

La pratique d'une telle pédagogie permet de développer certaines valeurs de la coopération telles que la confiance, l'entraide, la solidarité, ... (Howden & Kopiec, 2000, cités dans Lehraus, 2002). Ces valeurs, une fois acquises par l'élève migrant primo-arrivant, pourront contribuer à la réussite de son intégration sociale mais aussi scolaire.

La mise en place d'une pédagogie coopérative présuppose une remise en question de la part des enseignants qui devront peut-être repenser leur rôle dans la relation interactive avec les élèves. (Lehraus, 2002). Pour que cette dernière soit efficace, les enseignants devront passer par plusieurs étapes d'appropriation parfois encourageantes ou décourageantes. (Hall & Loucks, 1997, cités dans Lehraus, 2002). Cette démarche prend du temps.

2.3.4 Activités d'éveil et d'ouverture aux langues

L'enseignant(e) peut également proposer à sa classe des activités d'éveil et ouverture aux langues et aux cultures en utilisant la ressource « EOLE ». Ces activités ont d'abord été introduites dans les années 80 en Grande-Bretagne, pour répondre à trois difficultés constatées dans les écoles :

1. « Les difficultés d'intégration et la fréquence des échecs scolaires des élèves issus de la migration »
2. « Les difficultés des élèves anglophones dans l'apprentissage de langues étrangères »
3. « Leurs difficultés en anglais, attribuées au niveau trop limité de leurs capacités métalangagières ». (De Pietro & Matthey, 2001, p.33)

Les activités qui ont été créées dans ce contexte ont influencé Christiane Perregaux qui a introduit des activités analogues en Suisse en 1995. « Certains auteurs mettent en avant les potentialités intégratives des démarches, d'autres sur leurs potentialités cognitives » (De Pietro & Matthey, 2001, p.34)

Les activités proposées dans le cadre du projet EOLE répondent aux caractéristiques suivantes :

Elles abordent divers aspects du langage et des langues en fondant systématiquement (ou presque) les activités d'apprentissage sur une pluralité de langues (ou dialectes) enseignés ou non dans l'institution (langues des élèves, langue présentes sur le territoire, autres langues du monde).

Elles concernent à la fois les aptitudes langagières (discrimination auditive et visuelle etc.) et, surtout métalangagières, les représentations et attitudes envers les langues et les savoirs à leurs propos, et visent à développer l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, la motivation à apprendre des langues ainsi que les savoir-faire qui favorisent les apprentissages linguistiques, y compris dans la langue de l'école

Elles s'adressent à l'ensemble des élèves, à ceux qui possèdent dans leur répertoire une (ou plusieurs) langue(s) autre(s) que celle(s) de l'école en donnant à ces langues un véritable statut dans le travail de la classe, et à ceux qui ne connaissent que la (les) langue(s) de l'école et qui vont, grâce aux activités proposées, en découvrir d'autres et par là même se décentrer par rapport à leur L1.

Ces démarches ont ainsi une orientation à la fois linguistique et cognitive (visant à une meilleure compréhension du fonctionnement des langues, quelles qu'elles soient et quel que soit leur statut), sociolinguistique (visant à une plus grande légitimation de la diversité linguistique et, plus directement encore, à l'accueil dans l'environnement scolaire, avec un véritable statut, des langues associées à la migration), et psychologique (dans la mesure où elles amènent les élèves à se décentrer par rapport à leur L1 et à entrer ainsi dans (l'apprentissage) d'autres langues (De Pietro & Matthey, 2001, p.34-35)

L'introduction d'activités de ce type dans les classes est donc bénéfique à la fois pour les élèves migrants primo-arrivants mais aussi pour les élèves « suisses » ou issus de la migration de seconde génération. Cela développera une meilleure capacité à « vivre ensemble » et une meilleure compréhension des différences culturelles et linguistiques.

2.3.5 « Clins d'œil plurilingues »

Armand (2012) explique que, dans une classe « plurilingue », l'enseignant peut mettre en place des interventions ponctuelles nommées « clin d'œil plurilingues » qui permettent d'accorder une place aux langues maternelles des élèves allophones en classe. L'enseignant, peut, par exemple apprendre des mots dans les langues des enfants ou même tenter de se présenter lui-même dans cette/ces langue(s) en instaurant un climat positif, d'ouverture et de complicité. L'enseignant sera alors à son tour dans une posture d'apprenant. Ceci pourrait ouvrir une discussion sur la comparaison du fonctionnement des langues ou sur le développement de nouvelles stratégies d'apprentissage des langues etc. L'enseignant peut aussi inciter l'enfant, lorsqu'il apprend une nouvelle règle de la langue française, d'établir des liens avec la langue de son pays d'origine. L'enfant allophone pourra alors développer un « métalangage précieux pour soutenir les apprentissages langagiers en général. » (Armand, 2012, p.49). L'enseignant peut aussi apprendre les différents chants dans les langues de la classe pour souhaiter « bon anniversaire » à leurs camarades, demander à un élève d'expliquer à ses pairs quelques bases du système d'écriture en vigueur dans son pays d'origine, proposer à un parent de venir lire un conte dans sa langue maternelle etc.

2.4 Résumé du cadre conceptuel

Nous avons débuté notre cadre théorique par notre concept central : l'intégration. Les individus qui sont dans le processus d'intégration décident de conserver leur culture tout en s'adaptant à celle de leur pays d'accueil (Vandenbroeck, 2005). Ils doivent faire preuve d'ouverture et de flexibilité (Akkari, 2009). Selon Akkari (2009), l'intégration est l'un des quatre modèles d'acculturation. Elle intervient lorsqu'un individu entre en contact avec une nouvelle culture et est définie par l'acquisition progressive de nouvelles valeurs et normes.

L'intégration peut être « sociale » ou encore « scolaire ». L'intégration sociale concerne la capacité des élèves primo-arrivants à s'intégrer dans des groupes adaptés et à tenir les rôles qui leur sont attribués tout en respectant les normes sociales en vigueur dans la société du pays d'accueil (Tremblay, 1982) (Keable, 2007). Plusieurs éléments, tels que les caractéristiques personnelles de l'enfant, sa famille et son environnement influent sur la réussite de l'intégration sociale des enfants migrants primo-arrivants. Le lieu où ces enfants seront intégrés et auront un rôle à assumer est l'école, qui, selon Perrenoud (1994) cité dans Perregaux, et al. (2008) est un lieu fort de socialisation. L'acquisition du métier d'élève et le rôle de l'enseignant peuvent favoriser la réussite scolaire des enfants primo-arrivants.

L'intégration scolaire est soutenue par la loi suisse, qui insiste sur l'égalité des chances dans notre système scolaire. Le CSPS (2016) identifie plusieurs facteurs de réussite de l'intégration scolaire et nous retrouvons parmi ceux-ci : les conditions d'accueil, la formation et l'attitude des enseignants, l'organisation du travail ou encore la collaboration. Il existe une étape incontournable à l'intégration scolaire : l'accueil. Il est défini par Perregaux (1994) et est une étape déterminante dans l'intégration des élèves allophones. L'accueil est une période de « découverte » qui permet à l'enfant de prendre ses repères et de se familiariser avec ce nouvel environnement. Il existe trois types d'accueil : préparé, improvisé et différé, qui dépendent du temps de préparation dont l'enseignant dispose avant l'arrivée du nouvel élève.

Enfin, nous avons identifié les pratiques enseignantes qui peuvent influencer la réussite de l'intégration des élèves primo-arrivants allophones. Parmi ces dernières nous retrouvons notamment l'éducation interculturelle qui permettrait aux enfants d'apprendre à cohabiter dans une société caractérisée par une hétérogénéité culturelle, tout en développant des valeurs de respect et d'ouverture (Akkari, 2009). La pratique de la pédagogie différenciée et coopérative influence également la réussite scolaire des élèves primo-arrivants. Enfin nous avons également identifié des activités ponctuelles qui pourraient également développer les capacités transversales des élèves. Il s'agit notamment d'activités d'éveil et d'ouverture aux langues ainsi que des moments appelés « clins d'œil plurilingues » proposés par Armand (2012).

3. La question de recherche :

Notre problématique et notre cadre conceptuel tentent de démontrer l'importance accordée, à l'heure actuelle, à la thématique de l'intégration des élèves migrants primo-arrivants allophones dans les classes. Cette intégration concerne différents acteurs et la réussite scolaire de ces enfants dépend de la collaboration ainsi que de la coordination entre tous ces intervenants. Après avoir découvert quels étaient les buts recherchés par la mise en place des dispositifs en matière d'intégration scolaire, il nous semble à présent intéressant de donner la parole aux élèves ayant vécu cette période d'intégration afin qu'ils puissent témoigner de leur vécu dans les classes du Valais romand.

Nous souhaitons donc effectuer une « évaluation globale » de la prise en charge de ces enfants ayant vécu les deux ans de soutien pédagogique. Notre question de recherche est donc la suivante : « Comment les élèves migrants primo-arrivants en fin de soutien pédagogique évaluent-ils leur intégration et leur accueil dans les classes valaisannes ? »

Pour y répondre nous avons choisi d'effectuer des entretiens individuels semi-directifs, qui offrent une liberté d'expression aux participants de notre travail de mémoire tout en suivant les thèmes que nous voulons aborder.

4. La méthode :

Dans notre mémoire, nous avons décidé d'effectuer des entretiens semi-directifs. La réalisation d'entretiens offre plusieurs avantages et cette méthode est d'ailleurs la plus fréquemment utilisée dans les travaux de recherche réalisés en sciences humaines et sociales (Imbert, 2010).

L'entretien semi-directif se distingue de l'entretien dirigé et de l'entretien libre en raison de sa position intermédiaire. En effet, dans le type d'entretien que nous avons choisi, il s'agit d'effectuer une discussion par « thème » suivant un fil rouge ou, comme le dit Imbert (2010), des « passages obligés » pour l'enquêteur.

Le moment de l'entretien semi-directif est un instant privilégié pour les deux protagonistes et doit être synonyme « d'écoute, d'empathie, de partage, de reconnaissance de l'expertise du profane et du chercheur. » (Imbert, 2010, p. 25). Ce dialogue entre l'interviewer et l'interviewé est structuré par l'élaboration d'un guide d'entretien. Les questions qui y figurent sont ouvertes et les thèmes sont proposés.

4.1 Critères :

Afin de sélectionner les personnes à interroger avant de se rendre sur le terrain pour effectuer les entretiens, nous avons choisi les critères suivants :

- Les élèves devaient être arrivés en Suisse au cycle 2 ou 3
- Les élèves devaient avoir fini les deux ans de soutien pédagogique en vigueur
- Les élèves devaient résider en Valais

Nous avons donc choisi d'interroger des adolescents afin qu'ils puissent témoigner plus facilement de leurs ressentis face à cette période d'intégration. Nous avons également souhaité que les élèves aient terminé le soutien pédagogique afin qu'ils aient suffisamment de recul face à cette pratique pédagogique dans leurs témoignages. Enfin, nous n'avons pas choisi de nous concentrer sur une nationalité particulière car nous avons déjà eu de la difficulté à trouver le nombre requis de jeunes acceptant de participer à notre travail. Enfin, nous n'avons pas choisi de critère concernant le genre pour les raisons citées précédemment.

4.2 Canevas d'entretien

Ayant choisi la méthode par entretien semi-directif, nous avons été amenée à créer un guide d'entretien (annexe I) afin d'assurer la structure et les relances de ces derniers. Le canevas d'entretien était séparé en différents thèmes. Le premier est l'entrée en matière et la présentation de la personne, ce qui permet de mettre en confiance nos jeunes et nous apprend à mieux les connaître. Nous abordons ensuite le thème de l'arrivée en Suisse dans lequel nous découvrons l'âge d'arrivée en Suisse, les conditions et le contexte de la migration, l'accueil dans le pays et ses représentations et enfin l'acculturation. Le thème suivant concerne l'école. Nous y abordons le parcours scolaire antérieur de nos jeunes, ainsi que l'accueil dans les classes valaisannes. Pour poursuivre avec le thème de l'école, nous avons intitulé le prochain thème : « pratiques enseignantes », dans lequel nous retrouvons l'organisation des temps d'enseignement et le soutien pédagogique. Enfin, le dernier thème comprend le point de vue personnel de nos jeunes, dans lequel ils jugent leur comportement en tant qu'élève et leur prise en charge globale durant ces deux ans. Nous concluons notre canevas d'entretien avec une conclusion et des remerciements. Ce canevas d'entretien permet donc d'élaborer un bilan, du point de vue des élèves, de leur prise en charge au moment de leur intégration dans les classes valaisannes.

4.3 Échantillon

Pour notre travail, nous nous sommes entretenue avec six jeunes dont les informations principales sont résumées dans le tableau ci-dessous. Toutes les personnes interrogées répondent à nos critères.

	Irina	Jamal	Arman	Waffa	Hakim	Moussa
Genre	Féminin	Masculin	Masculin	Féminin	Masculin	Masculin
Âge	18	12.5	13	13	16	12
Âge d'arrivée en Suisse	13	11	10	11	14	10
Classe actuelle	1 ^{ère} Collège de l'Abbaye	8H	9Co	9Co	CASPO	8H
Origine	Moldavie	Afghanistan	Afghanistan	Syrie	Syrie	Erythrée
Religion	Orthodoxe	Musulmane	Musulmane	Musulmane	Musulmane	Chrétienne

4.4 Procédure

Concernant la procédure, nous avons tout d'abord effectué un premier contact téléphonique ou réel avec les jeunes et leurs parents afin de leur expliquer en quoi consistait notre travail. Puis, après avoir obtenu leur accord, nous avons convenu avec chacune des familles d'un lieu et d'une heure de rendez-vous. Nous nous sommes, dans cinq cas sur six, rendue au domicile de nos participants et avons choisi de nous entretenir les mercredis après-midi dans la majorité des cas, ou le week-end lorsque cela arrangeait les familles. Afin de garder une trace de nos entretiens, nous les avons enregistrés, avec l'accord des participants et de leurs parents. L'enregistrement a été effectué avec le dictaphone de notre téléphone portable et de l'ordinateur (par sécurité). Grâce à cet outil, nous avons par la suite retranscrit les entretiens mot à mot, ce qui nous a permis d'élaborer l'analyse et l'interprétation des résultats. Afin d'assurer l'anonymat de nos participants, nous leur avons donné des prénoms fictifs en adéquation avec leurs origines culturelles. Enfin, durant les entretiens, nous avons préféré le tutoiement, ce qui n'a posé aucun problème à nos jeunes.

PARTIE EMPIRIQUE

5. Analyse et interprétation des données

Après avoir effectué nos six entretiens, nous avons retranscrit les propos de nos participants puis nous avons élaboré une grille d'analyse reprenant les thèmes principaux abordés lors des entretiens et figurant dans notre canevas d'entretien. Notre grille d'analyse s'est avérée très utile afin de pouvoir comparer les propos de nos candidats et d'avoir ainsi toutes les informations présentes sur le même document. Dans l'analyse, nous aborderons les thèmes suivants, qui sont en lien avec notre cadre conceptuel, précédemment élaboré :

- Présentation des participants
- Arrivée en Suisse
- École
- Pratiques enseignantes
- Point de vue personnel et conclusion

Nous allons reprendre ces thèmes et analyser les données que nous avons recueillies. Certains thèmes étant très vagues, nous les avons séparés en différentes sous-rubriques afin de faciliter la compréhension et l'analyse. Nous avons ensuite effectué des liens avec la théorie présente dans notre cadre conceptuel, ce qui nous permet d'effectuer simultanément l'analyse et l'interprétation des résultats.

5.1 Présentation des participants

Nos participants, deux filles et quatre garçons, ont entre 12 et 18 ans et habitent tous dans le canton du Valais. Ils proviennent de pays différents (Moldavie, Afghanistan, Syrie et Erythrée) mais ont tous été intégrés dans le système scolaire au cycle 2 ou 3 au moment de leur arrivée en Suisse. Nous allons à présent décrire plus précisément leurs profils.

Irina est une jeune femme de 18 ans, actuellement en première année du collège de St-Maurice, originaire de Moldavie, de confession orthodoxe et arrivée en Suisse il y a un peu plus de quatre ans. Irina pratiquait beaucoup la danse dans son pays d'origine mais a arrêté ce sport depuis son arrivée en Suisse car elle « [n'] aimait pas ici ». Elle fait tout de même un peu de gymnastique pour se détacher un peu de ses cours. Elle a une demi-sœur de trois ans qui est née de l'union entre sa mère et son beau-père (qui se sont mariés en Suisse). La mère d'Irina travaille dans une station-service, son diplôme de comptable n'étant pas reconnu en Suisse, et son beau-père est instructeur militaire. Son père biologique est décédé. Irina et sa mère n'ont pas gardé d'habitudes particulières de leur pays d'origine, bien qu'elles soient informées des fêtes et événements populaires de Moldavie... Irina parle russe avec sa mère et français avec son beau-père. Elle parle en revanche uniquement français avec ses amis. Elle ne participe pas à des événements culturels de son pays d'origine et dit ne pas connaître de personnes moldaves ici en Suisse.

Jamal est un garçon de 12 ans, actuellement en 8H, originaire d'Afghanistan et arrivé en Suisse il y a environ deux ans. Passionné de basketball et de football, Jamal ne fait pas encore partie d'un club dans son lieu d'habitation. Il a deux grandes sœurs âgées de 20 et 18 ans et n'a pas d'autres membres de sa famille en Suisse. Sa mère ne travaille pas et son père travaille actuellement au foyer de réfugiés. Il était maçon dans son pays d'origine. La famille de Jamal est musulmane mais lui ne pratique pas en raison de son jeune âge. Il affirme ne pas avoir gardé d'habitudes particulières de son pays d'origine. Il parle farsi à la maison et français avec ses amis. Il ne participe pas à des événements culturels de son pays d'origine.

Arman est un garçon afghan mais né en Iran de 13 ans, actuellement en 9CO et arrivé en Suisse il y a environ trois ans. Il fait partie d'une équipe de football dans son village et

s'entraîne dans ce club deux fois par semaine. Il apprécie également la natation mais la pratique uniquement pour le plaisir. Arman a trois frères et quatre sœurs. Le plus jeune est âgé de deux ans et le plus âgé de 15 ans. Sa tante et ses deux enfants habitent en Suisse, dans le canton de Vaud, le reste de sa famille se trouve en Afghanistan. La mère d'Arman est mère au foyer et son père est maçon. Concernant la religion, Arman nous confie pratiquer la religion musulmane. Il n'a pas gardé d'habitudes de son pays d'origine mais parle pachto à la maison et jongle entre le farsi, le dari ou le français avec ses amis en fonction de leur origine.

Waffa est une fille âgée de 13 ans d'origine syrienne. Elle est actuellement en 9CO et est arrivée en Suisse il y a deux ans. Elle apprécie le tennis, la natation et « parler plusieurs langues ». Elle ne fait pas encore partie d'un club, mais participe avec l'école au sport scolaire facultatif. Waffa a deux petites sœurs (de 6 et 11 ans) et un grand frère, Hakim (15 ans), que nous avons également interrogé dans le cadre de notre recherche et que nous présenterons ci-dessous. Waffa a la chance d'avoir deux tantes et sa grand-mère en Suisse. Elle est de confession musulmane et pratiquante. Ses parents ne travaillent pas mais son père était militaire en Syrie. Waffa déclare avoir gardé énormément d'éléments culturels de son pays. Elle cite en particulier la religion (avec le mois du ramadan notamment), la façon de s'exprimer et l'habillement. Elle parle arabe avec sa famille et français avec ses amis. Elle affirme également participer à une fête annuelle organisée par la communauté kurde dans la salle communale de sa ville.

Hakim est un jeune homme syrien de 16 ans, arrivée en Suisse alors qu'il était âgé de 14 ans. Il est passionné de sport mais ne fait pas partie d'un club. Il a trois sœurs, dont Waffa que nous venons de présenter. Hakim affirme avoir gardé tous les éléments culturels de son pays d'origine en Suisse. Il souligne particulièrement la nourriture et la religion. Il explique lui aussi qu'il parle arabe à la maison et ajoute avoir surpris ses petites sœurs parler en français entre elles. Il parle arabe avec ses amis syriens et français avec les autres. Il participe lui aussi à la fête de Norouz (organisée par les kurdes) qui a été mentionnée précédemment par sa sœur Waffa.

Moussa est un garçon chrétien originaire d'Erythrée âgé de 12 ans et arrivé en Suisse il y a deux ans. Passionné par l'école et le football, Moussa fait partie d'une équipe dans son village. Il a quatre frères (dont un frère jumeau) et une sœur âgée entre 5 et 15 ans. Il n'a pas d'autres membres de sa famille en Suisse. Sa mère travaille au foyer et son père n'est « pas là ». Il confie également à son sujet : « Si je lui dis "il est où mon père ?" ma maman elle pleure, j'sais pas... ». Moussa affirme ne pas avoir gardé d'habitudes ici en Suisse. Il essaie de parler français à la maison et si sa mère ne comprend pas, il parle sa langue, le tigrigna. Avec ses amis, il parle français. Il ne participe pas à des événements culturels de son pays d'origine.

En observant ces différents profils, nous remarquons que tous les élèves pratiquent une activité sportive durant leurs temps libres. Si certains la pratique de manière spontanée, d'autres font partie d'un club et ont des entraînements réguliers. C'est le cas de Arman et Moussa. Mignon (2000), dans son article, mentionne que la pratique d'un sport, quel qu'il soit, s'insère dans le processus d'intégration d'élèves issus de la migration. En effet, « le sport devient ainsi une des instances de socialisation où l'on apprend les valeurs de la collectivité, à travers la pratique et l'appartenance à une association » (p. 16-17). Par la possibilité de partager un loisir commun, le sport soutient l'intégration car c'est une pratique durant laquelle l'on devient « autre chose que le nouveau ou l'étranger » (p.17). Le sport se compare à une société miniature qui offre un aspect égalitaire et qui donne le droit à chacun de participer. Le sport participe également à la socialisation des élèves migrants grâce à l'apprentissage de règles à respecter, ce qui renvoie à l'apprentissage sous-jacent de la vie en collectivité. Enfin, Mignon (2000), parvient à établir un classement des sports les plus populaires chez les jeunes issus de la migration. Le football figure à la première place de son classement et nous remarquons que c'est également le cas dans notre

échantillon. Les quatre garçons que nous avons interrogés mentionnent le football dans leurs hobbies favoris.

5.2 Arrivée en Suisse

Après avoir fait connaissance avec les participants de notre recherche, nous avons abordé le thème de l'arrivée en Suisse. Ce thème se décline en quatre sous-catégories qui sont les suivantes :

- Conditions et contexte de la migration
- L'accueil en Suisse
- La représentation du pays d'accueil
- L'acculturation

Nous allons à présent nous intéresser à ces différents sous-thèmes et les analyser les uns après les autres.

5.2.1 Conditions et contexte de la migration

Les participants de notre recherche sont venus en Suisse entre 10 et 14 ans. Lorsque nous les avons questionnés sur le motif de leur départ du pays d'origine, Jamal, Arman, Hakim et Waffa ont répondu que c'était à cause de la guerre et du manque de sécurité dans leur pays d'origine. Irina et Moussa, quant à eux, nous ont répondu qu'il s'agissait d'une décision prise par leur mère :

Irina : *« Ma mère m'a demandé de venir avec elle. Elle est venue ici pour le travail et elle s'est mariée ici. Je vivais avec mes grands-parents et un jour elle m'a demandé si je voulais venir avec elle »*

Moussa : *« J'sais pas c'est ma maman qui nous a dit "venez" pi nous on est venu. »*

En analysant les propos de ces jeunes, nous remarquons que quatre des six personnes interrogées sont venues en Suisse en raison de conflits armés dans leur pays d'origine. Ils avaient donc, au moment de leur arrivée en Suisse, un statut de réfugié politique. Les deux autres, Irina et Moussa, sont venus en Suisse pour des raisons différentes. Irina mentionne le mariage de sa mère avec un homme suisse, ce qui a engendré un regroupement familial. Moussa quant à lui, ne connaît pas le motif de leur départ. Nous nous sommes renseignée sur la cause possible qui aurait poussé la famille de Moussa à quitter l'Érythrée et le SEM (2018) nous a fourni des informations intéressantes. En effet, un conflit de deux ans a éclaté en 1998 entre l'Éthiopie et l'Érythrée et, depuis ce dernier, « tous les érythréens sont tenus d'accomplir un « service national » de durée illimitée, dans un domaine civil ou militaire, sans perspective d'en être libéré. » Cette absence de perspective a donc certainement poussé cette famille à émigrer en Suisse.

Les élèves ayant quitté leur pays pour des raisons politiques ou d'insécurité soulignent tous la pénibilité et la longueur de ce voyage entre leur pays d'origine et la Suisse. Ils témoignent notamment :

Jamal : *« Mmmh.... En fait.... C'est long mais on est arrivés... on était en car en Turquie, en Iran, en Turquie et en Grèce et après on est venu ici »*

Arman : *« En Afghanistan, quand on est allé là-bas, c'était des voitures mais avec pleins de gens, genre ils mettaient aussi dans le coffre, genre ils mettaient quatre ou cinq personnes derrière. Ils remplissaient la voiture pour aller en Iran. On est allé en Téhéran après on a pris des voitures pour aller Tabriz et après Ourmia (c'est la douane), après on a passé et on a fait huit heures ou neuf heures du marcher... En fait on est resté deux jours dans la douane dans les montagnes après on est arrivé en Turquie et comme camionnette de 30 personnes et on était en Turquie après y*

avait ma tante là-bas. On était deux jours chez elle et après on est venu à Grèce avec un bateau, 40 minutes. Après pour aller à Athènes un bateau de huit heures, ou on a fait huit heures pour aller à Athènes. Pi après c'était, je me rappelle plus tous les pays, y avait beaucoup de pays qu'on a passés. Quand je suis arrivé en Suisse en fait on a pris le train depuis l'Allemagne jusqu'à Suisse. On a changé deux ou trois trains je crois. »

Waffa : *« En marché. On a marché de cinq pays... Des fois on prend la voiture ou des chemins un peu [...] on a fait de Turquie après de Bulgarie, après de Bulgarie à Serbie après de Serbie à Hungary après l'Autriche. Après on est arrivé ici en Suisse. C'était dur et peur. Parce qu'on était dans la forêt et y a personne... »*

Hakim, qui a effectué ce trajet avec sa sœur Waffa et ses parents, nous fait également part de ses ressentis par rapport à la longueur de ce voyage. Il ajoute le fait que sa famille avait demandé au consulat suisse à Istanbul la permission de venir en avion en Suisse, demande qui a été refusée.

Moussa n'était pas très précis concernant la description de son voyage migratoire mais il nous a expliqué :

Moussa : *« Avec le bateau. On dort... On tient debout un peu... On vomit... En plus on essaie de dormir mais on arrive pas on vomit plus. Le bateau ça fait comme ça »*

Compte tenu de ces propos, nous imaginons la pénibilité de ce voyage et des conditions à bord du bateau.

Irina, bien qu'elle soit arrivée en Suisse dans de meilleures conditions que les autres participants de notre recherche, autrement dit, en avion, elle a tout de même connu quelques péripéties au moment de son arrivée en Suisse... Elle raconte :

Irina : *« C'était heu... c'était en avion, y'avait pas l'avion direct en Suisse du coup on avait dû faire Moldavie-Moscou, [...], Russie-Lettonie je crois et Lettonie-Suisse. C'était très long. [...] Je me rappelle très bien que notre avion était supprimé le jour où on voulait partir mais j'avais l'école du coup ma mère était obligée d'acheter des billets pour le jour suivant et c'est pour ça qu'on a fait trois arrêts... »*

5.2.2 L'accueil en Suisse

L'arrivée de nos jeunes sur le territoire suisse ne s'est pas déroulée de la même manière pour chacun d'entre eux. La communication et les personnes présentes au moment de l'accueil diffèrent également. Analysons à présent le récit de nos participants.

Irina a bénéficié, au moment de son arrivée en Suisse, de la présence de son beau-père, qui l'a accueillie avec sa famille et avec qui elle a pu communiquer. Irina nous confie également ses ressentis lors de ses premiers jours en Suisse. Elle raconte :

Irina : *« Horrible. Je suis arrivée samedi soir, [...] et après le lundi j'avais déjà l'école. J'étais stressée, je m'imaginais le premier jour, c'était horrible, je disais à ma mère qu'elle a gâché ma vie, j'ai pleuré beaucoup, c'était dur. »*

À travers ses propos, Irina exprime des sentiments négatifs quant à son arrivée en Suisse. Elle dit avoir beaucoup pleuré et tente de faire culpabiliser sa mère en la mettant à l'origine de son mal-être.

Jamal ne garde pas de souvenir du déroulement de son arrivée en Suisse. Il nous dit simplement que la police était présente et que sa famille a pu compter sur l'aide des personnes travaillant dans les foyers d'accueil. Jamal nous décrit également ses premiers ressentis lors de son arrivée en Suisse. Il dit :

Jamal : « *Heu.. Un peu stressé, un peu mal parce que je savais pas parler et j'avais pas d'amis, je savais personne...* »

Nous remarquons, à travers ce que l'enfant raconte, que la barrière de la langue est le premier aspect négatif rencontré. Il souligne également dans un deuxième temps le manque de repères dans ce nouvel environnement. Arman, qui provient du même pays que Jamal, a lui aussi été accueilli par la police suisse et a lui aussi connu des difficultés de communication avec cette dernière. Arman a néanmoins pu communiquer avec des familles venant également d'Afghanistan au moment de son arrivée en Suisse. Ils ont ensuite été guidés dans différents foyers. Il a également gardé contact avec son père, resté au pays. Enfin, lorsque nous lui avons posé la question sur ses impressions lors de ses premiers jours en Suisse, Arman explique simplement que cet accueil était « Bien. » Il n'exprime pas de sentiments négatifs ni de difficultés particulières.

Waffa et son frère Hakim soulignent également la difficulté au niveau de la communication au moment de l'accueil en Suisse.

Waffa : « *On est arrivé, on sait rien du tout, on sait pas parler. C'était vraiment trop dur [...]* »

Hakim : « *C'était difficile parce qu'on parle pas. On sait pas... La première fois qu'on est venu ici on a fini en Altstetten. C'est en Suisse allemande. On est venu, eux ils ont parlé allemand, nous on sait pas, on parle que arabe alors c'était difficile la première fois. Mais on a trouvé des gens qui viennent de Syrie et qui parlent arabe et des africains qui parlent arabe, pour ça ils ont aidé un peu, après ma tante, ça fait je crois 10 ans qu'elle est là elle nous a trouvé et nous a amené au foyer de Bâle.* »

Pour contrer les difficultés linguistiques, ces deux jeunes ont eu la chance de pouvoir compter sur leur tante qui les a soutenus dans le processus d'intégration. Les autres familles migrantes parlant la même langue qu'eux ont aussi été une ressource pour la famille de nos participants. Ils n'ont pas ressenti les mêmes émotions lors de leurs premiers jours en Suisse. Waffa a ressenti de la « gêne » et de la « peur » alors que son frère, Hakim, est resté plus positif et a ressenti un sentiment d'accomplissement au moment de leur arrivée en Suisse, comme en témoignent ces extraits :

Waffa : « *Un peu gênée et peur parce qu'en fait je sais pas parler en plus et je connais personne, Dans l'école aussi... Après quand j'étais dans l'école avec les filles [...] elles ont aidé moi. [...] Elles ont aidé moi pour tout.* »

Hakim : « *J'étais bien. Oui... parce qu'on a traversé tout ça et après on est arrivé, j'étais content* »

Lorsque nous avons demandé à Hakim s'il n'avait pas eu peur les premiers jours il nous a répondu :

Hakim : « *La première fois quand on est allé au foyer j'étais un peu stressé mais après quand on est venu ici c'était bon* »

Nous voyons donc, que comme la majorité des personnes interrogées, Hakim a lui aussi ressenti une forme de stress lors de ses premiers jours en Suisse. Enfin, si l'on compare les propos de Waffa, l'on remarque que tout comme Jamal, elle souligne un manque de repères (« Je connais personne »).

Moussa, qui est aussi le plus jeune de nos participants, n'avait pas de souvenirs précis quant à son arrivée en Suisse. Il nous a dit que cette dernière s'est bien passée et se souvient avoir été dans plusieurs foyers. Enfin, quand nous l'avons questionné sur ses ressentis il nous a répondu que « c'était bien ». Nous lui avons tout de même demandé s'il n'avait pas eu peur mais il nous a assuré que non.

Pour conclure ce chapitre sur l'arrivée en Suisse, nous remarquons que quatre enfants sur six ont trouvé cette étape difficile. La barrière de la langue a été un frein de même que le manque de personnes ressources ou connaissances, bien que certains d'entre eux avaient des membres de leur famille en Suisse (Irina, Waffa et Hakim). Assogba, Fréchette et Desmarais (2000), dans leur étude réalisée au Québec, précisent que l'arrivée d'un individu dans un nouvel environnement engendre une déstabilisation qui s'accompagne généralement d'un sentiment de solitude, sentiment qui a été identifié par certains de nos participants. Cette solitude se traduit par un manque passager de relations avec les autres et peut freiner le processus d'intégration s'il amène un « repli sur soi ». Ceci ne s'est pas déclaré chez nos participants qui ont rapidement noué des liens avec les élèves autochtones, comme nous le verrons dans une prochaine rubrique. Pour passer outre ces sentiments négatifs au moment de leur arrivée en Suisse, nos participants ont dû construire de nouveaux groupes d'appartenance afin de s'intégrer au pays d'accueil.

5.2.3 La représentation du pays d'accueil

Dans cette troisième partie dédiée à l'arrivée en Suisse, nous avons questionné nos élèves sur leur représentation du pays d'accueil ainsi que les éléments appréciés et dépréciés. Tout d'abord, lorsque nous leur avons demandé comment ils trouvaient la Suisse de manière générale, tous nos participants l'ont trouvée « bien ». Irina précise même :

Irina : « *Maintenant je suis un peu moldave valaisanne, c'est mon pays maintenant.* »

Puis, lorsque nous leur avons posé la question sur les éléments qu'ils apprécient particulièrement en Suisse, nos participants ont eu des avis divergents même si la nature, le paysage, l'école et la mentalité des personnes sont revenus dans plusieurs réponses.

Irina : « *Mmmh... je dis pas que j'aime les montagnes mais... normalement j'aime pas. Le paysage c'est beau mais être sur les montagnes toujours j'ai l'impression que je me sens pas bien mais le paysage j'aime bien. Et quand je vais dans les autres pays même si j'aime pas ça me manque. Du coup y'a ça le paysage et un peu tout. Les gens ils sont souriants, je veux dire gentils, pas comme chez moi, c'est différent.* »

Jamal : « *Mmmh... première chose c'est que je peux bien aller à l'école. Heu deuxième c'est que les gens de Suisse ils sont pas racistes. Ils ne moquent pas les réfugiés, Ils sont bons.* »

Arman : « *Mhh... l'école, parce que là-bas c'était pas... C'était pas trop bien. Là c'est bien c'est beaucoup plus mieux pi la sécurité.* »

Waffa : « *La culture, les personnes, ils sont tous sympa. Les personnes aiment bien aider les personnes, ils sont tous sympa !* »

Hakim : « *J'avais pas quelque chose préféré que j'aime en Suisse... Oui la montagne ! C'est très bien ici y a beaucoup !* »

Moussa : « *Moi j'aime heu... dans mon pays j'ai jamais été à l'école et ici je vais à l'école, ça je suis content pi je fais du foot. Je fais le sport avec la maîtresse, on fait la piscine, ... pi on fait les cours de français, bricolage, ...* »

Comme nous venons de l'expliquer, deux personnes sur six (Irina et Hakim) citent le paysage dans les éléments appréciés, plus particulièrement les montagnes, trois personnes sur six (Jamal, Arman et Moussa) citent l'école et trois personnes sur six (Irina, Jamal et Waffa) énoncent la gentillesse des personnes suisses dans leurs propos.

Enfin, quand nous leur avons demandé ce qu'ils n'aiment pas en Suisse, nos participants ne sont pas parvenus à identifier d'élément déprécié, à l'exception d'Irina qui nous a dit :

Irina : « *Mmmh.... C'est cher hein... partout c'est cher !* »

Les cinq autres enfants nous ont répondu « *je sais pas* ». Notons que selon Castellotti et Moore (2002), les représentations que se font les individus d'un pays et de sa langue ont un rôle essentiel sur leurs apprentissages. Une image positive du pays d'accueil pourrait donc, selon eux, valoriser l'apprentissage de la (ou les) langue(s) de ce pays. À ce propos, Perrefort (1997) ou Muller (1998), cités dans Castellotti et Moore (2002), confirment qu'il existe « une corrélation forte entre l'image qu'un apprenant s'est forgé d'un pays et les représentations qu'il construit à propos de son propre apprentissage de la langue de ce pays » (p.11). Il s'agit donc d'un élément « positif » si nos participants ont peiné à trouver des éléments qu'ils n'aiment pas en Suisse et, qu'au contraire, ils s'y sentent bien.

5.2.4 L'acculturation

Dans cette rubrique dédiée à l'acculturation, nous avons tout d'abord questionné les élèves sur leur adaptation avec la Suisse ainsi que sur les difficultés rencontrées, nous leur avons ensuite demandé quelles étaient les différences entre leur pays d'origine et la Suisse. Ils nous ont également fait part de leurs « surprises » ou éléments marquants découverts en Suisse. Certains ont également bénéficié de « personnes ressources » qui les ont aidés à comprendre ces différences. Rappelons que selon Akkari (2009), l'acculturation intervient lorsqu'un individu acquiert progressivement les normes et les valeurs d'une nouvelle culture, en l'occurrence, dans notre recherche, celle de la Suisse.

Lorsque nous avons demandé à nos participants : « Comment t'es-tu adapté avec la Suisse ? » ils nous ont répondu :

Irina : « *C'était très difficile, heu... je vivais un peu comme en Moldavie et en Suisse en même temps je veux dire... je parlais encore avec mes amis de Moldavie, je parlais beaucoup et ici j'arrivais pas trop à m'adapter parce que les gens ici au cycle ils étaient pas très heu... je veux dire je vais pas dire qu'ils étaient méchants mais heu j'ai pas trop aimé comment c'était au cycle. J'avais personne pour parler aussi* »

Irina exprime sa difficulté d'adaptation par le fait qu'elle se retrouve « partagée » entre deux cultures : son pays d'origine, la Moldavie, avec lequel elle essaie de maintenir des rapports et la Suisse, qui devient son nouveau pays de référence. Irina exprime également la difficulté linguistique.

Jamal : « *Ça été un peu difficile... Heu... par rapport à... comment on parle... Oui à cause de la langue parce que c'est difficile la langue française. Aussi l'allemand* »

Jamal souligne la difficulté linguistique dans ses propos.

Arman semblait n'éprouver aucune difficulté au niveau de l'adaptation, nous lui avons donc reposé la question d'une autre manière et il nous a alors répondu :

Arman : « *Heu... si un petit peu mais c'était plus facile là-bas comme on parlait la même langue on parle ensemble mais là comme j'avais, je devais apprendre le français et après heu...* »

Nous remarquons qu'Arman souligne, tout comme Jamal, l'aspect linguistique. Waffa également, comme en témoignent ses propos ci-dessous :

Waffa : « *Difficile, les deux ensemble... Un peu des fois bah comme je parle pas français bah j'ai beaucoup de difficultés dans la classe [...] le prof il parle il donne des conseils et moi je sais rien du tout parler. Autrement oui c'était tout facile. J'ai appris des choses et j'ai habituée* »

Hakim souligne tout comme les autres enfants, la difficulté linguistique en évoquant son premier jour d'école. Afin d'en savoir plus sur son adaptation avec la Suisse nous lui avons demandé ce qui était difficile à part la langue et il nous a dit :

Hakim : « *La langue. Et aussi les gens, ils étaient pas gentils, ils ont été racistes. Mais après quand j'apprends la langue les gens étaient gentils alors après je peux parler français je parle avec eux.* »

Hakim met le doigt sur une difficulté sociale. Il exprime le comportement négatif qu'ont pu avoir ses camarades à son égard lors de ces premiers temps en Suisse. Il précise ensuite que l'acquisition des bases de français l'a aidé à s'intégrer.

Moussa : « *Ça va moyen. Des trucs difficiles c'était difficile, les trucs qu'on apprenait faciles c'était facile.* »

Nous avons demandé à Moussa de préciser ce qui était « difficile » et il nous a répondu :

Moussa : « *Apprendre le français, écrire et parler.* »

Si l'on résume les propos de nos participants en réponse à la question de l'adaptation avec la Suisse, tous nos participants signalent la langue comme étant une difficulté. Ceci n'est pas une surprise, puisqu'il a été prouvé que la maîtrise de la langue principale de communication du pays d'accueil (dans notre cas, le français) assure la réussite scolaire et l'intégration des individus en contexte migratoire (Kanouté, 2002).

Les enfants que nous avons interrogés ont ensuite identifié les différences entre leur pays d'origine et la Suisse. Ils en ont mentionné de nombreuses que nous allons classer par la suite. Lisons tout d'abord leurs réponses :

Irina : « *Ah oui beaucoup. Heu... en Moldavie y'a pas de routes lisses comme ici, pas de montagnes et c'est pas la même mentalité, les gens sont différents, très très différents* »

Jamal : « *Heu... bah les gens, les maisons, les villes, ... Heu, Comment les gens sont.... Façon de vivre aussi... Bah là-bas y a plutôt des petits villages, que les afghans vivent. Mais y a aussi des grandes villes. En fait, on a plutôt des fermes... Heu... bah la nature parce que là-bas y a pas trop de nature... Heu en fait... Au nord du pays il y a de la nature un peu mais tout le pays en fait c'est un peu du désert...* »

Arman : « *[...] La Suisse c'est beaucoup plus de sécurité et là-bas y a pas de sécurité... Y a des gens qui sont par exemple racistes mais ça c'était quand on était à ..., y avait beaucoup là-bas mais à ... non. Ah oui... En Afghanistan genre y a des montagnes mais pas beaucoup comme Suisse. En Suisse y a beaucoup de montagnes, beaucoup de lacs [...]* »

Waffa : « *Oui il y a beaucoup de différences... Bah comme... les gens aussi c'est la première chose. Ils aident les personnes, disent toujours bonjour le matin. [...] mais en Syrie si on connaît pas la personne on dit pas bonjour. [...] Parce qu'en Syrie y avait la guerre c'était l'école n'importe comment. Ici j'ai bien aimé parce qu'ici on doit apprendre bien. Et y a des choses qui sont tout bien dans l'ordre [...]* »

Hakim : « *En Syrie heu là-bas c'était tout heu... comment dire... Ici y a des règles en Suisse de faire mais en Syrie y a pas de règles on pouvait ce qu'on veut. Les gens en Syrie, je sais pas comment je vais dire ça mais... Ils sont pas pareils. Dans la façon de penser ils sont pas la même chose.* »

Moussa : « Bah oui. Bah là-bas on va avoir faim, c'était dur à travailler, et puis on a pas été à l'école, y avait pas de sport, y avait rien. Juste on mange un petit peu et on dort. C'était comme ça. Pi y avait aussi le travail c'était dur pour ma maman. Des fois nous on pleure, ma maman elle va travailler, on était petit comme ça oui, on arrivait pas à travailler c'était dur le travail [...] »

Si nous classons les réponses de nos candidats dans différentes rubriques, nous apercevons que la principale différence constatée concerne la population (mentalité, façon de vivre), ce qui a été mentionné par Irina, Jamal, Arman, Waffa et Hakim. La deuxième réponse la plus fréquente est celle qui concerne la géographie (ou les infrastructures du pays). En effet, Irina, Jamal et Arman le mentionnent. Moussa et Waffa parlent de l'école qui, dans le cas de Moussa était inexistante dans son pays et pour Waffa, dans de mauvaises conditions en raison de la guerre. Hakim relève encore des arguments « politiques » lorsqu'il parle des règles et Moussa se confie à propos des conditions de vie qui étaient difficiles dans son pays d'origine, l'Érythrée. Comme nous le constatons à travers les propos de ces enfants, il existe de grandes différences entre leur pays d'origine et la Suisse. « Dès lors s'instaure une discontinuité qui engendre des déséquilibres qui poussent l'immigrant à réagir et se réajuster de diverses manières : on parle de processus d'acculturation. » (Kanouté, 2002, p. 176)

Nos participants ont heureusement bénéficié de personnes qui les ont aidés à comprendre ces différences. Irina a pu compter sur sa mère qui lui expliquait les choses et avec qui elle parlait beaucoup, Jamal sur ses parents et ses sœurs arrivées avant lui en Suisse, Waffa et Hakim sur leur tante qui était déjà installée ici depuis plusieurs années, Moussa sur l'ami de sa mère avec qui ils communiquaient souvent par téléphone. Seul Arman nous dit avoir « compris tout seul » les différences et n'a été pas aidé par quelqu'un en particulier. Ces personnes ont donc aidé ces enfants dans leur processus d'acculturation.

Enfin, concernant les « surprises » qu'ont rencontrées nos enfants, Irina dit ne pas en avoir rencontré car sa mère lui « racontait souvent comment c'était en Suisse », Jamal parle de la différence religieuse en Suisse. Il nous dit qu'il a été « un peu choqué » de voir des « femmes avec les cheveux ». Waffa, quant à elle, mentionne les bagarres qu'elle a pu observer dans les parcs. Moussa parle des « bords du lac » qui étaient bien selon lui. Arman et Hakim, eux, disent que rien ne les surpris.

5.3 École

Après s'être intéressé à l'arrivée en Suisse de nos participants ainsi qu'à toutes les dimensions que cela comprend, abordons à présent le thème de l'école. Nous l'avons divisé en trois sous-catégories qui sont les suivantes :

- Le parcours scolaire dans le pays d'origine
- Les divergences entre l'école du pays d'origine et celle de Suisse
- L'accueil

Rappelons que l'école est un lieu de socialisation important pour les enfants (Perrenoud, 1994, cité dans Perregaux et al. 2008) et qu'elle joue, avec tous les acteurs qu'elle convoque, un rôle primordial dans la réussite de l'intégration des élèves migrants primo-arrivants.

5.3.1 Parcours scolaire dans le pays d'origine

Les élèves ont eu des parcours scolaires antérieurs différents en raison des conditions du pays dans lequel ils vivaient. Irina raconte que sa scolarité s'est bien déroulée en Moldavie,

elle a atteint la septième année, ce qui correspond à la deuxième du cycle ici. Lorsque nous lui avons demandé si elle aimait l'école dans son pays d'origine elle répond :

Irina : « *Oui j'aimais bien. J'aime le contact avec les gens du coup j'aimais bien l'école. J'avais des bons professeurs, ma classe elle était bien aussi, je m'entendais très bien. Oui c'était bien* »

Elle trouve qu'elle apprenait bien dans son école et que le rythme était plus rapide qu'en Suisse. Elle n'avait pas de difficulté particulière, si ce n'est que l'histoire de la Moldavie ne l'intéressait pas énormément et que son enseignante leur donnait une charge énorme de travail.

Jamal raconte que sa scolarité s'est bien déroulée dans son pays d'origine. Il explique que cela est dû au fait qu'il maîtrisait la langue d'enseignement. Il a atteint le niveau qui correspond à la 7H ici. Quand nous lui avons demandé s'il aimait son école il répond :

Jamal : « *Mmmh... Non parce qu'il y avait pas beaucoup de matériel. Pour l'hiver, pour... matériel pour la classe c'était pas électrique.* »

Le souvenir principal qu'il garde de son école en Afghanistan est ses amis. Enfin, il explique ne pas avoir rencontré de difficulté dans sa scolarité antérieure.

Arman, quant à lui, raconte qu'il a pu fréquenter une école « comme les autres » uniquement durant un an. Il a ensuite été transféré dans une autre école car il n'avait plus de passeport et qu'il y avait « beaucoup de problèmes ». La deuxième école qu'il a fréquentée avait des horaires limités et les classes comptaient beaucoup d'enfants. Ils y apprenaient uniquement à lire et à écrire. Il a suivi six ans d'école dans son pays d'origine. Enfin, lorsque nous lui demandons s'il aimait son école sa réponse est :

Arman : « *Mmh non. Parce que... y avait des profs qui frappaient et tout genre si on savait pas un truc ou on faisait pas bien, si on savait pas faire ou autre chose si on faisait un truc faux direct ils frappaient ils expliquaient pas, ils disaient rien...* »

Arman mentionne les mauvais traitements qu'il a pu subir de la part de ses enseignants, ce qui témoigne de la qualité discutable de l'enseignement dans son école. Il ne garde pas un très bon souvenir de sa scolarité en raison de cette problématique mais également à cause du manque de diversité des cours suivis. Il explique enfin avoir connu des difficultés en écriture et en math lors de son année dans l'école normale.

Waffa a un avis très tranché sur son parcours scolaire dans son pays d'origine. Lorsque nous lui demandons comment s'est déroulé sa scolarité en Syrie elle répond :

Waffa : « *C'était n'importe comment. En plus moi j'étais petite j'ai fait que deux ans alors c'était n'importe comment et c'était pour juste dire que les enfants en Syrie ils vont à l'école mais c'était n'importe comment. Par exemple on reste quatre heures ou cinq heures de temps on fait rien des fois. Des fois y a pas des livres et y a pas assez de choses pour les profs [...]* »

Ses propos témoignent de la désorganisation de l'enseignement en Syrie dû au climat instable et d'insécurité régnant dans ce pays. Elle garde tout de même un souvenir positif en évoquant les amis qu'elle s'est fait à l'école et les enseignants qui étaient sympathiques envers les élèves. Elle raconte avoir eu des difficultés en mathématiques et que ces dernières persistent encore à l'heure actuelle.

Hakim raconte que sa scolarité au niveau primaire s'est bien déroulée, la guerre ne s'étant pas encore déclarée en Syrie. Au niveau cycle en revanche, le climat s'est dégradé. Il explique que les enseignants avaient peur et que de nombreuses personnes avaient déjà quitté la Syrie (dont ses amis). Lorsque nous lui demandons pourquoi il appréciait l'école primaire en Syrie, il explique :

Hakim : « *Parce qu'en école primaire on était dans notre maison et c'était pas la guerre et les gens ils étaient pas peur et aussi c'était les cours bien parce que y a rien alors pour ça c'était l'école primaire très bien pour moi.* »

Il ajoute avoir gardé un souvenir positif du moment où il prenait son diplôme à la fin de chaque année primaire réussie.

Enfin, Moussa nous a expliqué n'avoir jamais été à l'école dans son pays d'origine. Il a donc connu sa première rentrée scolaire lors de son intégration dans les classes suisses.

Si nous comparons les parcours scolaires antérieurs de nos participants, nous remarquons que seul Irina a suivi une scolarité « normale » dans son pays d'origine. Elle a eu la chance d'aller tous les jours à l'école et d'y suivre un programme précis. Les professeurs qu'elle a connus étaient compétents et le rythme d'apprentissage y était soutenu. Tous les autres participants n'ont pas eu cette chance et ont eu une scolarité difficile ou perturbée en fonction de la situation politique et/ou économique du pays dans lequel ils se trouvaient. Moussa, en revanche, est le seul à n'être jamais allé à l'école avant son intégration dans les classes valaisannes. À ce propos Rigoni (2017), nous dit que « cette situation engendre des difficultés tant pour les élèves qui doivent prendre le temps d'acquérir des codes communs que pour les enseignants qui doivent orienter leurs apprentissages tant sur le savoir-être que sur les connaissances. » (p.45)

5.3.2 Divergences entre l'école du pays d'origine et celle de Suisse

Compte tenu des éléments exposés dans la partie précédente, de nombreuses différences ont été identifiées par nos participants entre leur école dans le pays d'origine et celle de Suisse. Nous allons tout d'abord les exposer, puis dans un second temps, les classer. Nous avons enfin demandé aux élèves quelle était leur « école préférée ».

Irina : « *Oui c'est pas la même chose je veux dire heu y'a plus de devoirs là-bas, heuu... ici on remplissait les feuilles ici en suisse on doit juste mettre quelques mots, remplir juste la feuille. Là-bas on devait écrire tout, on prenait des notes depuis qu'on avait 10 ans. On avait beaucoup de choses à apprendre pour le lendemain. [...] C'était très difficile et les maths c'était aussi plus haut niveau qu'ici. Quand je suis arrivée ici j'ai vu qu'ils sont seulement aux trucs que j'ai faits quand j'avais 10 ans.* »

Jamal : « *Heuu... c'est... c'est en fait la technologie. Comment ils apprend... Les ordinateurs, les chauffages, tout. Les formes de la classe.* »

Arman : « *Là-bas y a pas des grandes écoles comme ici, y a genre, y a une maison pour des... ils louent un maison et y a des gens qui vont à l'école là dans une maison. Genre y a pas de tables, pas de tableau. C'est comme ça...* »

Waffa : « *Oui beaucoup. Ici à l'école bah ici y a toujours l'école, on apprend toujours et il faut toujours travailler. [...] Ici en Suisse ils s'occupent beaucoup pour les choses qu'on sait pas par exemple moi en maths je vais pas avec les autres en classe parce que j'ai pas la base [...]* »

Hakim : « *Oui y a beaucoup de différences. Ici l'école ils ont des règles à faire les élèves mais en Syrie y a pas de règle, les élèves ils peuvent ce qu'ils veulent... [...] Les profs en Syrie y a des mauvais profs, ils ont tapé les élèves, ici y a pas le droit de taper les élèves. Mais en Syrie aussi le gouvernement il dit dans les règles "le prof il peut pas taper les élèves en Syrie". Pour toutes les écoles ils ont dit ça mais les professeurs ils écoutent pas, jusqu'à maintenant ils ont tapé les élèves [...] En Syrie avant la guerre on était 20-25. Mais dans la guerre 40-50. Quelques fois on pouvait à 60. Par exemple, quatre élèves sur une table. C'était difficile parce y a pas beaucoup d'écoles pour les élèves.* »

Si l'on analyse les propos de nos participants, l'on remarque que nous pouvons regrouper leurs réponses en différentes catégories principales. Tout d'abord, Irina, qui a suivi une scolarité ordinaire souligne une différence de rythme entre la Moldavie et la Suisse. Puis, les quatre enfants ayant suivi une scolarité difficile, identifient divers éléments tels que : le matériel et les infrastructures, les disciplines scolaires et les enseignants. Ces différences, mises en lumière par nos participants, sont la conséquence directe des conditions politiques et économiques des pays dans lesquels ils se trouvent, en l'occurrence l'Afghanistan et la Syrie qui étaient victimes de la guerre. Moussa, qui n'a pas connu l'école dans son pays d'origine ne peut pas effectuer de comparaison avec la Suisse.

Enfin, lorsque nous demandons aux élèves quelle est l'école qu'ils préfèrent, tous nous ont répondu la Suisse. Les raisons de ce choix semblent évidentes pour les élèves qui n'ont pas eu la chance de connaître un climat scolaire stable mais la réponse d'Irina aurait pu être différente. Elle argumente son choix en disant qu'elle préfère la Suisse mais qu'elle est tout de même contente d'avoir connu le rythme soutenu de Moldavie pour pouvoir réussir sa scolarité ici.

5.3.3 Accueil

Le moment de l'accueil est très important dans la scolarité d'un élève migrant primo-arrivant. En effet, il joue un rôle important dans la réussite scolaire de cet élève et il est donc important de le soigner (Perregaux, 1994). Plusieurs acteurs interviennent durant ce moment que nous avons décidé d'analyser : tout d'abord les personnes présentes au moment de l'accueil dans l'établissement scolaire, le déroulement du premier jour d'école, le comportement des enseignants à l'égard des élèves primo-arrivants, les émotions ressenties par ces élèves et enfin les camarades de classe.

Commençons tout d'abord par les personnes présentes au moment de l'accueil. Lorsque nous avons demandé aux élèves « qui vous a accueilli dans l'établissement scolaire ? », Irina raconte qu'il y avait uniquement son enseignante titulaire. Elle explique :

Irina : « On est monté en classe, on a juste regardé sur la feuille dans quelle classe j'étais, on est monté en classe on a vu ma titulaire, on a juste dit que je parlais pas la langue c'est tout et elle a dit « bienvenue ». C'était tout »

Elle ajoute que sa mère était présente afin de traduire au mieux les informations reçues. Le directeur d'école n'était pas présent, elle précise également que personne ne lui avait montré où se trouvaient les salles de classe, elle devait systématiquement retourner dans sa classe principale afin que sa titulaire la dirige dans l'établissement.

Jamal raconte que les « assistances de foyer » l'ont amené à l'école le premier jour. Il explique que seule son enseignante était présente. Elle lui a fait visiter l'établissement. Le directeur était absent lors du premier jour mais Jamal précise à son sujet :

Jamal : « Après Il a fait un peu attention à moi parce que je savais rien. Pour savoir comment je suis... »

Arman a lui aussi été accompagné des éducatrices du foyer lors de son arrivée à l'école. Son enseignante était la seule personne présente durant ce moment. Il explique :

Arman : « En premier jour elle savait pas qu'il y avait pas que moi qui était allophone, y avait des autres aussi elle et puis on a su comme les autres. Elle a pas dit grand-chose, on faisait des dessins, on écrivait notre nom puis on se présentait [...] »

Lorsque nous lui avons demandé si le directeur était présent, il nous a répondu de manière très lucide « il peut pas être partout » et précise que depuis son arrivée dans l'école il ne s'est jamais entretenu avec le directeur.

Waffa, tout comme Jamal et Arman, a été accompagnée d'une éducatrice à l'école. Son enseignant, le directeur et un traducteur étaient présents. Elle relate :

Waffa : « *J'entrais dans l'école j'en sais rien du tout... La prof elle m'a pris, elle était très sympa avec moi, elle m'a expliqué, elle m'a aidée et le directeur aussi. Parce qu'en fait moi je viens de guerre ils ont essayé de faire le plus possible pour que moi j'oublie les trucs de la guerre et qu'on commence un nouveau truc* »

Hakim explique que son enseignante de soutien est restée avec elle lors de son accueil dans l'établissement scolaire. Elle l'a aidé et lui a montré l'école. Le directeur était aussi présent, il lui a transmis des informations relatives à ses professeurs et au déroulement de sa scolarité au sein de son établissement. Tout comme pour Waffa, il y avait également un traducteur présent lors de ce moment.

Enfin, Moussa a été accueilli par son enseignante titulaire et son enseignant de soutien dans l'établissement scolaire, il n'a pas vu le directeur d'école. Aucun traducteur n'était présent mais Moussa bénéficiait d'une « personne ressource » parlant sa langue au foyer vers qui il pouvait se tourner s'il était face à une difficulté.

Si l'on résume les propos des élèves interrogés, tous les enfants ont été accueillis par leurs enseignants titulaires. Le directeur était présent chez deux de nos six participants au moment de l'accueil dans l'établissement. Deux enfants ont eu la chance d'avoir un traducteur dans l'école, deux enfants ont été accompagnés de l'enseignant(e) de soutien et enfin trois enfants ont été accompagnés de personnes œuvrant dans les foyers d'accueil. Si l'on interprète ces informations, Il semblerait que la présence d'un traducteur dépende de la situation économique du lieu dans lequel se trouve l'élève migrant primo-arrivant. Dans notre cas, les deux élèves qui en ont bénéficié proviennent d'une grande ville du Valais central, ce qui n'est pas le cas des autres élèves interrogés.

Nous avons ensuite demandé aux élèves de nous relater leur premier jour d'école dans les classes valaisannes. Irina a trouvé cette journée « très longue » et « gênante ». Son enseignante lui a proposé de s'asseoir devant elle mais Irina nous confie ne pas avoir apprécié cette pratique. Elle dit :

Irina : « *La professeure elle m'a dit de s'asseoir juste devant elle mais c'est... je veux dire, ça servait un peu à rien parce que même si elle est devant je comprenais toujours rien* »

Elle se rappelle également d'un événement survenu avant la récréation, elle raconte :

Irina : « *Heu je me rappelle à la récré elle a demandé à quelqu'un si je peux venir avec eux à la récré comme ça dehors parce qu'on devait sortir à la récré et je me rappelle y a personne qui voulait... Y avait juste une qui restait en classe du coup la professeure elle a dit tu peux la prendre avec elle s'il te plaît. J'ai pas aimé...* »

Nous supposons que cette pratique n'a pas plu à notre élève puisqu'elle a certainement dû se sentir marginalisée par la proposition de l'enseignante et le manque d'entrain de la part de ses camarades. Ce manque pourrait être dû à l'âge des élèves, qui, rappelons-le, étaient au cycle d'orientation. Les élèves de cet âge sont peut-être moins compréhensifs face à des élèves allophones primo-arrivants que des élèves de l'âge préscolaire ou primaire.

Jamal commence son récit par une note positive. En effet, il dit :

Jamal : « *En fait, bah moi j'étais content. Content parce que j'étais à l'école pour le premier jour et j'étais content parce que j'étais en train d'apprendre les branches* »

Il raconte également que lors de son premier jour d'école, ils se sont plutôt intéressés au matériel afin de s'assurer qu'il possède tous les livres nécessaires. L'enseignante lui a aussi transmis un plan des cours avec les différentes branches.

Arman s'est lui aussi occupé de l'aspect matériel lors de son premier jour d'école. Il précise que lors de son premier jour d'école ils n'ont pas travaillé. Il raconte :

Arman : « *Le premier jour on a pas travaillé on a que fait ça. Puis après on a commencé à dessiner, écrire notre nom sur les dessins...* »

Puis, lorsque nous lui demandons si l'enseignante avait organisé des « présentations » il répond que oui et qu'ils s'étaient assis en cercle et que chaque élève s'était présenté à lui en se passant un ballon.

Waffa, quant à elle, exprime la peur dans son récit, une peur qui est due à l'absence de repères et aux lacunes linguistiques. En effet, elle raconte :

Waffa : « *J'étais peur, parce que je connais personne. Quand je suis entrée y a tous qui rigolent, alors c'est ça qui m'a fait peur en plus parce qu'en fait la prof elle dit des choses, elle pose des questions et moi je sais pas. Elle essaie avec ses bras tout ça, les autres ils rigolent, ça ça m'a fait peur et gênée aussi. Une fille qui sait pas du tout parler français.* »

Cette peur nous semble tout à fait légitime, les élèves allophones se retrouvant baignés dans un milieu et une culture totalement nouvelle et parfois inédite pour ces élèves. Waffa souligne également l'effort de communication de la part de son enseignante qui n'a pas hésité à user de la communication non-verbale.

Waffa poursuit la description de son premier jour d'école en développant le déroulement de cette fameuse journée. Elle précise ne pas avoir fait « comme les autres » et que ces derniers « ont fait comme d'habitude ». L'enseignante lui a fourni des affaires et l'a ensuite laissé dessiner.

Pour Hakim cette première journée d'école était « difficile » et « stressante » en raison de ses difficultés linguistiques. Il dit avoir écouté tout au long de la journée :

Hakim : « *C'était lundi, je commence le premier jour c'était économie familiale. C'était mon prof d'économie familiale je restais avec elle. [...] Elle m'a dit : « juste tu écoutes, tu fais rien » parce que quand je suis venue la première fois je parle pas français. J'étais aussi en géo/histoire. J'ai assis et j'ai écouté.* »

Il précise ensuite que durant le cours de géo/histoire auquel il a assisté avait lieu un examen pour ses camarades. L'enseignant lui a alors dit d'écouter et lui a donné une feuille. Les enseignants du cycle dans lequel il a été intégré n'ont donc pas changé leur programme habituel pour accueillir Hakim. Ceci est peut-être dû à un accueil improvisé (Perregaux, 1994), qui prend les enseignants « au dépourvu ». Ils doivent alors gérer la venue de cet enfant sans en avoir été averti au préalable...

Enfin Moussa, qui découvrait pour la première fois ce qu'était qu'aller à l'école, raconte son premier jour de manière très positive. En effet il confie :

Moussa : « *C'était bien, ça se passait bien. Mais y avait beaucoup de gens, on ne connaissait pas [...] La maitresse elle nous a donné chacun une feuille et pi on est sorti pi on faisait des dessins pour le premier jour. L'après-midi je me rappelle plus, je sais pas...* »

L'approche par le dessin serait donc une activité privilégiée par les enseignants accueillants des élèves allophones primo-arrivants. En effet, il s'agit d'une forme plus ou moins universelle de communication et nous remarquons que deux de nos six participants déclarent avoir dessiné lors de leur premier jour d'école.

Après avoir découvert ce que les élèves ont vécu lors de leur premier jour d'école, nous les avons ensuite questionnés plus spécifiquement au sujet du comportement des enseignants à leur égard durant cette période d'accueil. Puis, nous leur avons demandé si les enseignants avaient préparé quelque chose de « spécial » pour leur venue

Irina, qui était au cycle d'orientation lors de son accueil dans les classes valaisannes a donc connu plusieurs enseignants. Lorsque nous lui avons demandé comment ces derniers se comportaient avec elle, elle répond :

Irina : « *Ça dépend qui... [...] mais heu... Oui Le prof de français il était gentil avec moi, mais pas tous. Heu y avait des professeurs qui je crois, ils savaient même pas pourquoi je suis là. »*

Intriguées par cette réponse, nous décidons de lui demander si son enseignante titulaire l'avait présentée aux autres enseignants. À cette question supplémentaire, Irina nous dit :

Irina : « *Heu oui je crois.... Le premier jour elle a été dire aux autres profs qui j'étais mais après heu... elle me laissait, je veux dire, ils m'expliquaient rien, même les professeurs ils essayaient pas de m'expliquer qu'est-ce que je dois faire, je devais demander aux gens par exemple même à la gym pour faire des exercices je comprenais pas... »*

Nous remarquons ici qu'Irina insiste sur le manque de soutien de certains de ses enseignants qui avaient tendance à la laisser seule et livrée à elle-même dans sa classe. Nous verrons ensuite si cette caractéristique se retrouve chez Hakim, qui a lui aussi été accueilli au cycle d'orientation.

Jamal, qui est l'un des plus jeunes participants de notre recherche, nous a confié ne plus se souvenir du comportement de son enseignante titulaire au moment de l'accueil. Lorsque nous lui avons demandé si elle avait préparé une activité particulière pour sa venue, il nous assure simplement que cette dernière a pris le temps de le présenter à la classe. Si Jamal ne garde aucun souvenir du comportement de son enseignante, nous supposons que ce dernier fut adapté et a convenu à Jamal. Si un événement particulier était survenu ou aurait déplu à Jamal, celui-ci s'en serait certainement rappelé.

Lorsque nous avons questionné Arman au sujet du comportement de son enseignante titulaire à son égard, il nous a répondu de manière très positive. En effet, il raconte :

Arman : « *Heu... elle était gentille, c'était très bien. Elle donnait du travail aux autres et puis quand elle avait pas de travail elle travaillait avec nous le français en même temps qu'on avait une heure de cours avec un prof d'allophone et puis elle travaillait quand même avec nous. Elle donnait des fiches de français. Oui c'était bien. »*

À travers ses propos, Arman souligne la disponibilité de l'enseignante envers les élèves allophones de la classe. Ceci lui a beaucoup plu et il semble conscient de la chance qu'il a puisqu'il dit que même s'il bénéficiait des cours de soutien, son enseignante n'hésitait pas à prendre du temps pour travailler davantage le français avec Arman et ses camarades de classe allophones. Puis, lorsque nous lui demandons si elle avait préparé une activité particulière lors des premiers jours d'école, il répond qu'elle n'avait rien préparé lors des premiers jours mais que, par la suite, elle avait mis en place des jeux de dés qui visaient la répétition du vocabulaire de manière ludique.

Waffa, est, elle aussi, très positive quant au comportement des enseignants de son centre scolaire à son égard. Elle explique :

Waffa : « *Ils sont tous vers moi. Aussi à la récré bah la prof elle a dit à toute la classe : « il faut l'aider, il faut pas laisser toute seule » moi j'étais un peu gênée [...] Ils m'ont aidé, ils m'aident sur google aussi de traduire des fois. Elle m'aide oui. »*

L'enseignante de Waffa, au moment de son arrivée, a pris le temps de préparer la classe en demandant à ses élèves de l'aider. Elle a également trouvé, avec ses collègues, des alternatives numériques (avec les traducteurs en ligne) pour pouvoir communiquer avec Waffa. Enfin, lorsque nous lui demandons si l'enseignante avait préparé quelque chose de spécial pour sa venue, elle nous dit que sa professeure avait été prévenue de son arrivée la veille de son intégration en classe. L'enseignante était donc face à un type d'accueil improvisé (Perregaux, 1994). L'auteure ayant défini ce type d'accueil affirme que face à ce type d'accueil, il est important que l'enseignant favorise le dialogue avec l'élève allophone et ses camarades de classe, le but étant que l'élève allophone se sente accueilli au mieux dans ce nouvel environnement. L'enseignante de Waffa semble avoir parfaitement accompli cette mission de mise en relation des élèves autochtones avec cette nouvelle élève qui a apprécié le comportement de son enseignante titulaire envers elle.

Hakim, qui a été accueilli au cycle d'orientation comme Irina, est plus positif qu'elle quant au comportement de ses enseignants à son égard. Il dit :

Hakim : « *Ils sont gentils. Ils sont venus vers moi, ils m'ont aidé. »*

Face à cette réponse très large, nous avons demandé à Hakim de préciser ses propos, nous lui avons alors demandé : « Mais qu'ont fait les enseignants concrètement les premiers jours ? », ce à quoi il répond :

Hakim : « *Quand je suis venu en classe de géo c'était l'examen. Alors il m'a dit : "toi tu écoutes". Il m'a donné une feuille d'examen. Il a dit "ton camarade il t'aide". Il dit "tu écoutes, tu fais rien" et je fais rien de spécial. »*

Le frère de Waffa, qui a lui aussi vécu l'accueil improvisé, démontre avec ses propos que les enseignants, n'ayant pas pu prévoir la venue de cet élève allophone, ont dû improviser et n'ont pas forcément changé leurs planifications, cela est certainement dû à la densité du programme que les enseignants du cycle d'orientation se doivent de tenir. Une autre hypothèse qui justifierait le comportement de cet enseignant serait qu'il n'était pas le titulaire de cet enfant et qu'il se sentait de ce fait, moins impliqué dans le processus d'intégration de Hakim, même s'il lui a quand même proposé « l'aide » d'un de ses camarades.

Enfin, Moussa témoigne, lui aussi, de la gentillesse de son enseignante :

Moussa : « *Elle était gentille. Bah en fait, quand on fait notre travail, si on a fini on peut s'occuper pour faire peut-être un jeu ou tu prends un livre pour lire en attendant que les autres ils finissent... »*

L'enseignante, en prévoyant des activités d'attente pour l'élève allophone également, démontre, tout comme l'enseignante d'Arman, une forme de disponibilité, du moins, elle accorde une place à Moussa en l'incluant dans les rituels de la classe, ce qui n'a pas forcément été le cas dans le récit de tous nos participants.

Enfin, si l'on résume cette partie consacrée au comportement des enseignants envers les élèves migrants primo-arrivants en période d'accueil, l'on remarque que la majorité des élèves interrogés soulignent la gentillesse et l'aide du personnel enseignant. L'on peut également constater que les enseignants n'avaient pas forcément préparé d'activité particulière pour eux durant le ou les premier(s) jour(s) des élèves, ceci intervient plus tard dans la scolarité. Nous imaginons que ceci dépend du type d'accueil auquel l'enseignant est confronté. Enfin, nous remarquons une différence entre les élèves accueillis au niveau primaire et ceux accueillis au niveau secondaire. Il semblerait que les enseignants primaires soient plus disponibles pour les élèves allophones que les enseignants du cycle

d'orientation, qui, selon les propos de nos participants, seraient pour certains plus « détachés » par rapport à la thématique de l'intégration.

Nous avons ensuite questionné les élèves au sujet du comportement de leurs camarades à leur égard lors du moment de l'accueil et des premiers jours d'école et voici leurs réponses :

Irina : « *Ils m'ont fui mais je veux pas dire qu'ils ont fait ça exprès peut être qu'ils savaient pas juste quoi me dire, comment réagir...* »

Jamal : « *Heu... en fait, les premiers jours ils étaient mes amis mais ils savaient pas qui je suis d'où je viens, c'est quoi mon nom... Après la maitresse elle les a présenté moi. Parce que j'étais un nouveau élève et ils ont compris d'où je viens et comment je m'appelle après ils, quand même, ils étaient choqué par : qui est ce garçon, pourquoi il parle pas français ?* »

Arman : « *Ils sont venus vers... pas moi mais nous parce qu'il y avait des autres avec moi. Que les allophones on était ensemble et puis eux ils venaient vers nous.* »

Waffa : « *Ils étaient sympas* »

Hakim : « *Y a des personnes ils étaient gentils et y a des personnes ils étaient méchants parce qu'ils ont trouvé je suis nouveau je parle pas bien français. C'était difficile mais beaucoup de gens étaient gentils.* »

Moussa : « *Ils me regardaient. Je les ai aussi regardés pi après ils ont été gentils... Quand on explique la feuille des dessins eux ils viennent pour nous expliquer. Même maintenant si j'arrive pas à parler, si j'ai pas compris ils essaient d'expliquer.* »

Nous remarquons que les propos divergent entre nos différents participants, ceci est notamment dû aux caractéristiques personnelles des individus interrogés, caractéristiques qui jouent un rôle dans l'intégration sociale des enfants migrants primo-arrivants (Keable, 2007). Dans l'ensemble nous pouvons affirmer que notre échantillon a trouvé les autres élèves « sympathiques » et « gentils ». Certains ont été « étonnés » de l'accueil d'un élève allophones et d'autres ont également été « distants ». Ces réactions peuvent avoir pour cause une mauvaise préparation de la classe face à la thématique de l'intégration, les enseignants n'ayant peut-être pas pratiqué « d'éducation interculturelle » avec leurs élèves dans le cadre de l'accueil différé (Perregaux, 1994). Une autre hypothèse face au comportement évitant des élèves autochtones serait le cas de l'accueil improvisé (Perregaux, 1994), les élèves étant confrontés « du jour au lendemain » à l'arrivée d'un(e) nouvel(le) élève.

Après avoir découvert les conditions d'accueil de nos participants dans les classes valaisannes, leur premier jour d'école et le comportement des enseignants et des camarades envers ces élèves allophones, intéressons-nous à présent aux émotions ressenties par ces derniers dans cette période si déterminante.

Lorsque nous avons demandé à notre échantillon quelles étaient les émotions ressenties lors de leurs premiers jours en classe, ils nous ont répondu :

Irina : « *Heu... pas d'émotions tout court. Je comprenais rien, j'essayais d'écouter un peu, j'ai fait trop d'efforts du coup j'avais mal à la tête. Je venais à la maison je pleurais... Je criais sur ma mère souvent, je disais encore « tu m'as gâché ma vie ». Je disais que je voulais retourner... c'était dur.* »

Jamal : « *Mmh Bien. Non en fait j'avais un peu de stress mais quand j'ai vu que j'ai des amis c'était bon...* »

Arman : « *Heu j'étais content. »*

Tu n'avais pas peur ?

« *Non parce que j'étais tout le temps avec ceux que je connaissais. »*

Waffa : « *Peur »*

Hakim : « *C'était pas mal le premier jour. Oui le premier jour j'avais peur mais après ça fait normal pour moi. Ça vient l'habitude. »*

Moussa : « *Heu... mais moi j'ai cru qu'on travaillait comme eux pi j'avais un peu peur. J'ai cru que je vais travailler comme eux pi je savais rien, je savais pas écrire. Pi quand il m'a donné mon dossier après ça va, c'était bien. »*

Nous remarquons, en lisant les propos de nos participants, que quatre d'entre eux avaient « peur » ou étaient « stressés » lors de leurs premiers jours d'école dans leur nouvel environnement. Cette peur de l'inconnu est évidemment compréhensible et le rôle de l'enseignant dans ce contexte-là est important afin de sécuriser et de rassurer l'élève. En effet, comme le suggère la CDIP (1991), il devra tenir compte des besoins des enfants migrants primo-arrivants dans sa planification et l'organisation de la vie scolaire. De plus, son rôle est d'autant plus important puisque les enseignants sont perçus comme des personnes ressources et apportant du soutien aux familles migrantes (Perregaux et al. 2008), c'est pourquoi il est important de soigner le moment de l'accueil afin de rassurer les enfants mais aussi les parents. Rappelons que la collaboration entre les parents, les enseignants et les élèves migrants pourrait faciliter l'intégration (CDIP, 1991). Irina, à travers son récit, témoigne une absence d'émotion qui est certainement dûe à l'incompréhension et la nouveauté de ce nouvel environnement dans lequel elle se retrouve placée. En disant à sa mère qu'elle « a gâché sa vie », Irina exprime de la colère et nous remarquons la pénibilité de ce moment d'accueil qui n'a pas forcément été facilité par le comportement de certains enseignants à son égard. Enfin, Arman est le seul de nos participants à avoir éprouvé uniquement des émotions positives durant ces premiers jours d'école. Ses camarades et amis de la même nationalité que lui, lui ont permis de rendre ce moment moins difficile. Perregaux (1994) souligne l'importance de nouer des relations sociales avec les élèves autochtones au moment de l'accueil afin de permettre à l'élève migrant primo-arrivant de se créer de nouveaux repères.

Dans cette dernière partie consacrée à l'accueil, nous avons demandé aux élèves quelles pistes d'amélioration ils proposeraient en termes d'accueil.

Irina est consciente de la difficulté de la thématique de l'accueil d'élèves allophones mais aurait aimé que certains enseignants soient plus chaleureux envers elle et l'intègrent davantage dans la classe. Elle complète ses propos en disant :

Irina : « *Heu je sais pas si... Oui au cycle c'est un peu difficile, les enfants ils sont pas très ouverts d'esprit je veux dire c'est un peu dur, mais si moi je rencontre une personne qui sait pas trop bien parler la langue, je la prends avec moi j'essaie d'expliquer avec une autre langue ou sur les doigts ou avec les gestes mais je la laisse pas toute seule. »*

Irina identifie un élément essentiel à travers ses propos : le soutien. En effet, il est primordial de ne pas laisser ces enfants, qui traversent une période de transition qui peut être vécue difficilement, seuls. Elle mentionne également la mentalité des élèves du cycle d'orientation qui, il est vrai, peuvent être moins compréhensifs et ouverts face à la diversité.

Jamal, quant à lui, ne propose pas d'amélioration. Il nous confie simplement qu'il aurait voulu « que ça commence plus vite ». Nous concluons donc qu'il a été satisfait de sa période d'accueil dans les classes valaisannes.

Arman, tout comme Jamal, n'a pas su mentionner de piste d'amélioration. Nous lui avons tout de même posé la question : « est-ce que tu aurais fait autrement ? » afin qu'il précise ses propos et il nous a tout simplement répondu : « Non ».

Waffa, est aussi positive que Jamal et Arman au sujet de son accueil. Elle nous dit :

Waffa : « *Heu bah rien parce que en fait c'était tout bien qu'est-ce qu'ils ont fait depuis quand je suis arrivée* »

Hakim peinait lui aussi à trouver des pistes d'amélioration, mais lorsque nous lui avons demandé quel conseil il donnerait à un enseignant dans cette situation il nous dit :

Hakim : « *Heu bah... je sais pas... apprendre bien le français pour lui et aussi donner des conseils à l'école et aider lui.* »

Nous retrouvons donc l'importance du soutien accordé à ces élèves ainsi que celle accordée à l'apprentissage de la langue d'enseignement.

Enfin, Moussa, qui n'avait jamais été à l'école avant son arrivée en Suisse, propose des conseils plus ciblés sur l'apprentissage de la lecture et l'écriture. Il explique :

Moussa : « *Être gentille, il apprend les lettres ABCD et après il essaie de lire. Nous quand on lit on avait des ABCD et on regarde dans l'ABCD ça c'est A et ça c'est B comme ça...* »

Il mise aussi sur la caractéristique personnelle de l'enseignant qui doit, selon lui, être « gentil ».

5.4 Pratiques enseignantes

Cette partie consacrée aux pratiques enseignantes se divise en trois sous-chapitres :

- La relation entre l'enseignant titulaire et l'élève migrant primo-arrivant
- L'organisation des temps d'enseignement dans la classe ordinaire
- Le soutien pédagogique

Ces pratiques ont une influence sur l'intégration des élèves primo-arrivants.

5.4.1 Relation enseignant-élève

Nous nous sommes intéressée, dans cette partie, aux attitudes des enseignants à l'égard des élèves migrants primo-arrivants lors de leurs deux années d'intégration dans les classes valaisannes. Nous leur avons demandé si les enseignants qu'ils ont côtoyés ont démontré de l'intérêt pour leur culture d'origine. Les élèves ont également déterminé les points positifs et à ceux améliorer dans cette relation. Enfin, ils nous ont expliqué s'ils avaient constaté une collaboration entre l'enseignant titulaire et l'enseignant de soutien pédagogique.

De manière globale, tous nos participants ont trouvé le comportement de leurs enseignants adéquat et soulignent des points positifs dans l'attitude des enseignants à leur rencontre :

Irina : « *Quelques semaines plus tard que j'ai commencé les cours de français déjà elle commençait à me poser des questions un petit peu si je savais un peu répondre.* »

C'était gênant parce que je savais pas la réponse. Après quelques semaines tu sais pas la langue... Elle essayait de me faire lire aussi mais j'avais peur de parler »

Jamal : *« Heu... moi j'ai aimé parce que moi j'ai pensé qu'elle va être un peu choqué de moi et pas faire attention, mais elle, ça dépend pas pour elle »*

Arman : *« Elle venait beaucoup vers nous si on avait pas du travail on allait vers elle on demandait du travail pi c'était bien. Elle donnait du travail à eux et en même temps à nous. »*

Waffa : *« Elle était toujours vers moi par exemple elle fait la plus possible de finir avec les autres. Des fois elle fait des choses difficiles avec les autres bah elle fait le plus possible de finir tout de suite et vient vers moi »*

Hakim : *« Ils étaient gentils. Ils m'ont aidé si par exemple j'ai une question, par exemple un exercice en français je demande au professeur et il m'aide sans problème. »*

Moussa : *« Très gentille. Moi je fais les dossiers et elle corrige et puis... moi j'aime tout »*

Les élèves relèvent un élément très important dans le comportement de l'enseignant : la disponibilité (pour répondre aux éventuelles questions ou tout simplement pour leur accorder du temps dans la vie scolaire). Nos participants citent également dans leurs réponses la gestion de classe, qui a permis aux enseignants de s'occuper simultanément des élèves autochtones et du ou des élèves migrants primo-arrivants allophones. Le CSPS (2016), nous rappelle que le mode d'organisation du travail et notamment la différenciation influence la réussite de l'intégration scolaire des élèves. Jamal et Irina nous offrent des réponses plus particulières. Jamal pensait que son enseignante serait étonnée de sa venue et qu'elle l'aurait traité différemment de ses camarades, ce qui n'a pas été le cas. Avec cette remarque nous pouvons établir un lien avec l'égalité des chances et l'égalité de traitement qui doit être respectée dans les classes (Constitution fédérale de la confédération Suisse, 1999, Art. 8). Il se pourrait que dans le pays de Jamal cette égalité n'était pas garantie dans son système scolaire, c'est pourquoi il l'a mentionnée ici. Enfin, Irina raconte que son enseignante essayait de l'intégrer petit à petit dans la vie de la classe en lui posant des questions mais que cela la gênait et qu'elle « avait peur de parler ». Nous supposons que le sentiment de notre élève pourrait être dû au statut de l'erreur qui n'a peut-être pas été assez clarifié par son enseignante. Dans notre vision de l'enseignement, l'erreur est formatrice et peut-être qu'en Moldavie se tromper serait mal vu. Cet apprentissage, qui s'inscrit dans le métier de l'élève, peut prendre du temps, l'élève migrant devant intégrer de nouvelles normes scolaires qui peuvent diverger de celles de son pays d'origine (Belanger & Farmer (2004).

Le deuxième thème que nous avons abordé dans cette rubrique concernait l'intérêt de la culture de l'élève primo-arrivant. À cette question, cinq participants sur six nous ont affirmé que les enseignants s'y sont intéressés. En effet, les enseignants ont tenté de savoir d'où venaient les élèves, quels pays ils avaient traversés, comment s'était passé leur migration etc. Ces questions leur ont permis de présenter l'élève migrant primo-arrivant au reste de la classe, comme en témoigne cette réponse :

Arman : *« Oui ils m'ont posé des questions et moi j'ai répondu. Après quand ils ont compris ils m'ont présenté »*

Certains enseignants leur ont aussi posé des questions pour trouver des réponses à certains comportements adoptés par les élèves, comme en témoignent les propos de Waffa :

Waffa : « *Oui elle a dit “tu viens d’où ?” et elle a dit “ah oui je connais Alep, oui !” et j’ai expliqué pour savoir ce qu’il s’est passé, j’ai expliqué il y avait la guerre. Elle a essayé de savoir des choses sur moi pour qu’elle sache pourquoi moi je suis toujours gênée, des choses comme ça. »*

Irina et Hakim, qui ont tous les deux été accueillis au cycle d’orientation, nous ont les deux affirmé que seuls quelques enseignants leur ont posé des questions sur leur culture.

Enfin, Moussa, nous a dit qu’il ne croyait pas que son enseignante lui a posé des questions sur son pays ou sa culture. Il nous confie ne pas s’en rappeler.

Ces résultats sont donc positifs puisque Cattacin et Kaya (2001), affirment que la prise en compte de l’origine culturelle des élèves dans la scolarité obligatoire permet d’assurer une meilleure intégration linguistique des élèves.

Nous avons ensuite abordé les points positifs et ceux à améliorer dans la relation entre enseignants et élèves migrants primo-arrivants et nous avons demandé aux élèves s’ils pensaient que les enseignants essayaient de « se mettre à leur place ». Face à cette interrogation les élèves ont majoritairement admis que les enseignants faisaient preuve d’empathie à leur égard. Seuls Irina et Hakim ont un avis nuancé sur la question :

Irina : « *Pas du tout... Mmmh... je sais pas si aucun mais heu des fois je rentrais en classe et il y avait d’autres professeurs, pas mes professeurs mais des autres, ils disaient « bravo tu fais des progrès on a vu. Y avait d’autres professeurs qui ont parlé de toi... tu fais des progrès en français et d’autres cours aussi bravo ». Mais c’était pas mes profs. »*

Hakim : « *Bah... non normalement il y a des enseignants ils comprennent que c’était difficile pour moi. Y a des enseignants ils “s’en foutent” un peu... »*

Les quatre élèves interrogés qui ont été intégrés à l’école primaire (Arman, Jamal, Waffa et Moussa) soulignent l’empathie de leurs professeurs. En revanche, Irina et Hakim, qui ont été intégrés au cycle d’orientation, s’entendent pour dire que cela dépend des enseignants. Perregaux (1994) insiste sur l’importance de l’empathie dans le comportement de l’enseignant face à des élèves migrants allophones.

Après avoir abordé le thème de l’empathie nous avons demandé aux élèves si quelque chose leur avait déplu dans leur relation avec les enseignants et aucun participant n’est parvenu à identifier un élément précis. Tous les élèves sont positifs face à cette question. Nous supposons qu’en raison de leur parcours scolaires, parfois atypiques et difficiles pour la plupart, les élèves sont vraiment conscients de la chance qu’ils ont d’être intégrés dans les classes valaisannes et d’avoir à leurs côtés des enseignants compétents, suivant des plans d’études précis et stables.

Enfin, le dernier thème qui nous a intéressé dans cette partie consacrée à la relation enseignant-élève, concernait la collaboration entre l’enseignant titulaire et l’enseignant de soutien pédagogique. Nous leur avons demandé s’ils ont pu observer une collaboration entre leur enseignant titulaire et celui de soutien. Face à cette interrogation, notre échantillon a répondu :

Jamal : « *Mmh... Oui un peu... Par exemple l’enseignant de cours de français il donne mes dossiers à l’autre enseignante pour qu’elle sache qu’est-ce qu’il est en train de faire, de quoi j’ai appris... »*

Waffa : « *Oui des fois moi y a des choses je sais pas et j’arrive pas à dire bah elle parle avec ma prof de français de soutien et elle dit “tu prépares ça ça ça pour elle*

parce qu'il faut savoir" parce qu'en fait bah par exemple elle dit "aujourd'hui en classe j'ai posé cette question elle arrivait pas à répondre" et elle lui disait. »

Moussa : « *Mmmh... Je sais pas quand on sort, à la récré peut-être oui. Tous les maitres et maitresses ils parlent ensemble. »*

Quant à Irina, Arman et Hakim, ils mentionnent seulement que l'enseignant de soutien donnait à l'enseignant titulaire le travail que les élèves bénéficiant du soutien pédagogique devaient effectuer durant les heures de cours en classe régulière.

À travers les réponses de nos participants, nous remarquons que la collaboration entre les enseignants titulaires et les enseignants de soutien se remarque principalement à travers la transmission de documents ou dossiers que les élèves allophones devront remplir durant le temps d'enseignement dans la classe ordinaire. Bien entendu, il s'agit uniquement de la collaboration visible par les élèves. Comme le dit Moussa, les enseignants "parlent ensemble" en dehors des heures scolaires afin de s'accorder. Cette collaboration permet, entre autres, d'assurer la réussite scolaire des enfants migrants.

5.4.2 Organisation des temps d'enseignement

Dans ce chapitre concernant l'organisation des temps d'enseignement, nous avons tout d'abord demandé aux élèves s'ils faisaient parfois les mêmes activités que les élèves autochtones durant leur période d'accueil. Chacun ayant un vécu particulier, nous décidons d'exposer leurs expériences puis, nous effectuerons dans un deuxième temps des comparaisons ou nous pointerons des similitudes entre nos participants.

Irina explique que les enseignants du cycle d'orientation dans lequel elle a été intégrée ont pris en compte les facilités qu'elle avait dans certaines branches (en mathématiques notamment) et l'ont intégrée dès que cela était possible dans les activités. En effet elle dit :

Irina : « *Ça dépend quel cours... Par exemple en math j'étais forte parce que j'ai déjà fait en avance les trucs qu'ils ont faits ici. Du coup je faisais les équations des trucs comme ça simple mais pas les problèmes parce que je comprenais pas les données. En anglais aussi je faisais. Ouais. À la gym. Et ouais c'était un peu ça... »*

Nous remarquons que ses enseignants ont intégré Irina dans les branches où la maîtrise du français n'était pas indispensable ou alors dans les branches où elle était « au même niveau » que les autres, pendant les cours d'anglais par exemple, cette langue étant étrangère à tous les élèves.

Pour Jamal, l'activité la plus fréquente en classe ordinaire avec ses camarades était les mathématiques. Il nous explique qu'il était souvent en groupe de trois ou quatre élèves. Nous supposons que, tout comme pour Irina, l'enseignante a intégré Jamal dans les activités où la compréhension du français n'entravait pas les apprentissages de cet enfant.

Arman, raconte qu'il participait aussi aux cours de mathématiques, d'Activités Créatrices et Manuelles (AC&M) et de sport, tout comme Jamal et Irina. L'enseignante adaptait les formes sociales de travail en fonction de la difficulté de l'exercice.

Waffa raconte que son enseignante décidait si elle pouvait participer aux activités en fonction de leur degré de difficulté :

Waffa : « *Ça dépend, des fois y a des choses dures je fais pas bah la prof elle me donne le dossier de français et des fois y a des choses faciles et elles sont bien alors la prof elle me dit "oui tu fais ça avec nous, tu participes avec nous." »*

Les activités auxquelles elle a participé le plus souvent étaient des activités de mathématiques ou alors des activités plus ludiques comme par exemple des jeux. Elle faisait également le sport et les AC&M avec ses camarades.

Hakim raconte que durant sa première année d'intégration dans les classes du cycle d'orientation, il n'a jamais pu faire les mêmes activités que ses camarades. Lors de la deuxième année, il a commencé à faire la même chose qu'eux mais il précise qu'ils « ne comptaient pas sa note ».

Enfin, Moussa, qui n'avait jamais été à l'école avant d'arriver en Suisse, raconte qu'il faisait la musique et le dessin avec ses camarades francophones. Il précise également :

Moussa : « *Si on arrive pas on fait n'importe comment. Si on arrive pas la maitresse elle dit "si vous arrivez pas vous pouvez faire votre travail." Elle essaie des trucs qui sont un peu faciles. S'ils font des trucs un peu plus faciles on peut.* »

Nous remarquons que, de manière générale, tous nos participants (sauf Hakim durant sa première année), soulignent le souci des enseignants envers eux et leur volonté de trouver des activités adaptées à leur niveau. Nous constatons également que les élèves participaient le plus souvent aux cours de mathématiques, sport et AC&M. Enfin, tous les élèves interrogés auraient aimé faire davantage d'activités avec leurs camarades durant leur intégration. Malgré cela, ils restent conscients de leurs difficultés linguistiques et savent qu'elles impliquaient de ne pas pouvoir toujours pratiquer les mêmes activités que leurs camarades.

Nous avons ensuite demandé aux élèves s'ils avaient parfois l'impression d'être « mis à part » dans la classe. Voici leurs réponses :

Irina : « *Tout le temps surtout à la gym je crois parce que le prof il disait de se mettre par deux ou par trois et tout et heu tout le monde se mettait et moi je restais toujours à part* »

Jamal : « *Heu oui mais j'ai essayé de montrer que je suis comme les autres* »

Arman : « *En premier non mais après oui. Parce qu'avant il y avait des gens qui parlent ensemble avec nous et tout et après c'était différent... Ils parlaient pas du tout avec nous, ils parlent entre eux...* »

Waffa : « *Oui maintenant que je suis en deuxième du cycle bah par exemple en math je vais pas avec les autres et en géo je fais pas non plus et y a des cours je fais pas j'ai à la place du soutien de français alors des fois je me sens un peu mal parce que je dis pourquoi eux ils font ça et moi je fais pas ça.* »

Hakim : « *Normalement la première année oui je restais tout seul parce que je connais personne mais deuxième année c'est bon je parle, je vais avec mes amis, j'ai beaucoup d'amis.* »

Moussa : « *Oui* »

Nous remarquons à travers les propos de nos participants que malgré les efforts fournis par l'enseignant(e) en matière d'intégration, les élèves se sentent parfois « mis à part » en raison de leurs lacunes dans la langue d'enseignement. Il est également difficile pour eux de s'intégrer socialement dans le groupe classe et ils ont besoin de temps avant de créer des relations amicales avec leurs camarades.

Nous avons ensuite demandé aux élèves s'ils faisaient parfois des travaux de groupe durant leur période d'intégration et tous les élèves nous ont répondu affirmativement. Cette question nous a permis de déterminer si les enseignants adoptaient la « pédagogie coopérative » qui vise à l'apprentissage de la coopération et l'apprentissage par la coopération. En travaillant en groupe, avec des rôles précis, l'élève migrant primo-arrivant apprend des valeurs essentielles au succès de son intégration sociale et scolaire. Tous les élèves que nous avons interrogés affirment avoir effectué des travaux de groupe durant

leurs deux ans d'intégration. Irina nous dit qu'elle en faisait durant les cours d'anglais, Arman et Waffa durant les cours d'éthique et cultures religieuses et Moussa explique qu'il était en groupe durant la majorité du temps avec son frère jumeau et un autre élève allophone de la classe et qu'il était parfois intégré à des groupes d'élèves autochtones. Enfin Jamal et Hakim ne mentionnent pas de branche précise durant laquelle ils ont effectué des travaux de groupe. Le choix des groupes varie selon le vécu de nos participants. Nous leur avons demandé « Est-ce que tu pouvais choisir avec qui tu travaillais ? » et voici leurs réponses :

Irina : « *Oui aussi mais ils se mettaient déjà en groupe et comme toujours je restais à part* »

Waffa : « *Oui le prof il nous laisse il dit vous avez cinq minutes pour faire des groupes à quatre ou à deux* »

Jamal, Arman, Hakim et Moussa ne pouvaient pas choisir la répartition des groupes. Leurs enseignants s'en chargeaient en usant différentes méthodes exposées par les élèves : petites cartes avec les prénoms, écrire au tableau, choix aléatoire etc.

Nous voyons donc que pour la majorité des élèves interrogés, ce sont les enseignants qui définissaient la répartition des groupes. Nous imaginons qu'elle était réfléchie en fonction du niveau de langue des élèves. En effet, Armand, Beck & Murphy (2009) affirment que les élèves allophones apprennent le mieux lorsqu'ils sont confrontés directement aux élèves maîtrisant le mieux la langue d'enseignement. D'autres élèves (Irina et Waffa) nous disent qu'ils pouvaient choisir les groupes. Cette pratique risque de marginaliser l'élève allophone dans le cas où les élèves autochtones ne feraient pas l'effort d'intégrer leur camarade. Ceci semble être le cas pour Irina qui semble avoir souffert durant ces activités.

Durant ces travaux de groupe, les élèves nous disent avoir eu des rôles distincts, ils témoignent par exemple :

Waffa : « *Oui bah on décide bah par exemple c'est qui va chercher ce truc sur internet, qui va parler, qui va écrire avant de commencer tout le travail on décide et on donne chaque personne son travail* »

Arman : « *Oui... y en avait un qui lisait les mots, un qui cherchait dans le livre dictionnaire, l'autre qui écrivait* »

La répartition des rôles favorise le développement de l'entraide et de l'autonomie. (Howden & Kopiec, 2000, cités dans Lehraus, 2002).

Après avoir abordé ces différents points, nous avons demandé aux élèves quelle était leur activité favorite et l'activité jugée « plus facile ». Nous avons résumé nos données dans le tableau ci-dessous :

	Activité préférée	Activité jugée plus facile
Irina	Maths	AC&M & Maths
Jamal	Maths & Sport	Anglais
Arman	Anglais	Maths
Waffa	Maths	Français
Hakim	Sport	Sport
Moussa	Français	Sport

Nous observons que les mathématiques reviennent le plus souvent dans notre tableau. Les élèves préfèrent probablement l'aspect « universel » des chiffres et autres symboles mathématiques. Un aspect que nous ne retrouvons pas dans les autres disciplines où la maîtrise de la langue d'enseignement entre en jeu. Le sport est également souvent cité par nos participants. Nous y retrouvons également un aspect « universel » dans la mesure où les règles des jeux traditionnels ne varient en principe pas d'un pays à l'autre. De plus, cette discipline ne requiert pas non plus la maîtrise du français. Deux élèves mentionnent l'anglais, qui peut s'avérer être une discipline plus facile pour les élèves migrants en raison de leur parcours de vie. En effet, ayant traversé plusieurs pays pour venir en Suisse ils ont certainement appris quelques mots d'anglais, cette langue qui est aujourd'hui considérée comme une langue internationale. En outre, deux élèves mentionnent le français, Moussa argumente en disant qu'il « aurait voulu apprendre plus vite » et Waffa en disant que « c'est la seule chose que je fais ». Il est vrai que lors de l'accueil la priorité est mise sur l'apprentissage du français, ces réponses ne sont donc pas étonnantes. Enfin, Irina mentionne les AC&M, sans doute, parce qu'elles permettent de travailler par « imitation », les élèves ont un modèle à reproduire, ils n'ont pas forcément besoin de parler la langue pour le réussir.

Enfin, pour clore cette partie sur l'organisation des temps d'enseignement, nous avons demandé aux élèves qu'est-ce qu'ils auraient voulu changer dans les cours dans la classe ordinaire. Alors que certains élèves ne sont pas parvenus à identifier d'éléments négatifs, d'autres élèves ont proposé les pistes d'amélioration que voici :

Irina : « *Faire plus de travaux de groupe. Par deux c'était heu... c'était gênant encore parce que si je parlais en français la personne me comprenait pas, si je parlais en anglais mais si la personne elle parle pas bien en anglais je peux aussi rien faire. Ouais. Donc les groupes c'était bien.* »

Jamal : « *Changer un peu... Par exemple, les cours de français j'aimerais bien ça va être le matin parce que moi j'oublie pas mes fiches ou mes devoirs et j'aimerais bien que ça va être le lundi, mardi. Là c'est à la fin de semaine, c'est un peu...* »

Arman : « *Mmh... juste le français mais juste parce que j'étais allophone parce que y avait beaucoup le français pi on faisait tout le temps les mêmes exercices, tout le temps des exercices d'allophones... On faisait beaucoup.* »

Waffa : « *Je préfère faire en groupe, avec les autres parce que j'aime bien participer, rigoler, écrire. C'est bien de travailler par exemple si on a des exposés si on est à deux ou à trois on est tous ensemble, j'aime bien ça !* »

Donc, si nous résumons, deux élèves auraient aimé faire plus de travaux de groupe, un élève aurait aimé que les cours de soutien soient moins répétitifs et plus variés et un élève aurait préféré avoir les cours de soutien en début de semaine pour des raisons matérielles.

5.4.3 Soutien pédagogique

Dans ce troisième sous-chapitre consacré aux pratiques enseignantes nous allons aborder le soutien pédagogique. Nous avons demandé aux élèves comment se déroulait la relation avec l'enseignant(e) de soutien et si cette dernière différait de celle vécue avec l'enseignant(e) titulaire. Puis, nous leur avons demandé s'ils appréciaient les cours de soutien et enfin, si le moment du soutien pédagogique était toujours adéquat.

Nous avons tout d'abord demandé aux élèves comment se comportaient leur enseignant(e) de soutien pédagogique avec eux et voici leurs réponses :

Irina : « *C'était bien, ils expliquaient bien, très bien. Je crois ils se mettaient à nos places parce que j'étais pas toute seule. On était cinq je crois ou six. Et heu... ça se*

voyait parce que comme on était pas avec les autres élèves qui parlaient bien français les autres ne jugeaient pas du coup je pouvais essayer de m'exprimer en français »

Jamal : *« Mmh... La première enseignante c'était bien bien et elle était pas surprise parce que je suis nouveau ou je sais pas le français. En fait le troisième jour que j'avais les cours de français avec elle, elle a un peu commencé de m'expliquer comment elle apprend aux enfants. Elle a essayé de comprendre avec quel niveau je suis. »*

Arman : *« On faisait des exercices, on jouait, on jouait en même temps qu'on apprenait le français. Des jeux pour apprendre le français pi y avait des petits trucs on sentait et on devait dire le... c'était quoi l'odeur pi on devait écrire le nom... Elle était bien. Elle apprenait bien. Oui. »*

Waffa : *« Bah c'était bien et c'était trop facile. Elle donne la base de français par exemple comment on dit bonjour ou bonsoir, ça va. C'était trop facile. [...] Alors on était nous quatre dans un cours de français ensemble. Nous quatre de Syrie. Cette prof de soutien elle nous a mis ensemble comme ça si y a des difficultés nous on explique en arabe et on dit c'est quoi ça et c'était vraiment bien. Elle a fait des jeux par exemple pour savoir si on a bien compris [...]. Elle fait le plus possible pour nous, elle concentre bien sur nous pour qu'on comprend bien les choses. Elle prend beaucoup de temps pour être sûre que nous on a compris. »*

Hakim : *« C'était bien ils ont été gentils, ils m'ont aidé ils m'ont expliqué. J'apprends avec eux alors pour ça maintenant je parle bien le français, j'ai travaillé bien avec eux la première année et deuxième année. C'était bien, par exemple ils ont demandé vous avez fait quoi ces vacances ou ce week-end ? comme ça on parle des choses. Par exemple pas tout le temps on parle du français, on parle d'autres choses. Avec mon professeur deuxième année, il y a beaucoup d'élèves qui viennent d'Italie, lui il vient d'Italie, ils parlent du foot. Quand il rentre il dit "c'est qui il a gagné ce match ?" C'était pas tout le temps du français. »*

Moussa : *« Ça se passe bien. Il est gentil »*

En analysant les réponses de nos participants, nous remarquons que tous les élèves sont satisfaits du comportement de leur enseignant(e) de soutien à leur égard. Tous ont été bienveillants et compréhensifs avec les élèves et les ont « mis en confiance », comme le préconise les rôles des enseignant de soutien pédagogique décrits par le DECS (2013).

Nous apprenons également des éléments intéressants concernant le déroulement des cours de soutien. En effet, Irina raconte avoir apprécié ces cours car le fait d'être dans un groupe restreint avec des élèves ne maîtrisant pas la langue d'enseignement la mettait en confiance. Ainsi, elle osait plus facilement s'exprimer en français. Elle souligne également l'empathie des enseignants de soutien, une qualité qu'elle n'a pas toujours pu constater chez ses autres professeurs. Avec les propos de Jamal, nous apprenons que son enseignante de soutien lui a expliqué ses méthodes et a effectué une évaluation diagnostique pour déterminer le niveau de l'élève. Ceci entre exactement dans les rôles définis par le DECS (2013). Arman, quant à lui, explique avoir apprécié les différentes approches utilisées (jeux, utilisation des sens, etc.) et ceci figure également dans le document officiel du soutien : « favoriser l'apprentissage en situation par des approches diversifiées » (DECS, 2013, p.6). Waffa, pendant le déroulement des cours, a pu compter sur le soutien de ses amis syriens qui étaient dans le même groupe qu'elle pour le soutien pédagogique. Cette répartition, réfléchi par l'enseignante de soutien, est judicieuse car les élèves parlant la même langue d'origine ont pu s'épauler dans leur processus d'intégration et développer en outre des compétences linguistiques, des valeurs d'entraide et de solidarité. Hakim identifie un autre point important dans le déroulement des cours de

soutien. Il apprécie le fait de pouvoir dialoguer avec ses camarades et son enseignant autour de sujets communs extérieurs au domaine scolaire (comme le football par exemple). Il est en effet important de prendre en compte les motivations et intérêts des élèves pour susciter leur motivation et leur engagement durant les cours.

Suite à ces résultats très positifs, c'est sans surprise que les élèves, lorsque nous leur avons demandé : « As-tu aimé les cours de soutien ? » nous ont tous répondu affirmativement. Ils attendaient ces cours avec impatience dans la semaine et avaient tous envie de progresser dans leur apprentissage du français. Aucun point négatif n'a été soulevé.

Enfin, lorsque nous leur avons demandé si les cours de soutien intervenaient toujours au bon moment dans la grille horaire, les avis divergent entre nos différents participants. En effet, pour Irina, Arman, Hakim et Moussa c'était toujours le bon moment et cela n'interrompait pas les activités en cours. En revanche pour les autres ce n'est pas le cas et voici leurs arguments :

Jamal : *« Ça cassait un peu l'activité parce que moi dans le jour de semaine c'est vendredi après-midi. Toute l'après-midi j'ai les cours de français mais en fait si c'était le matin c'est plus bon parce que l'après-midi on a la musique, le dessin et la religion. C'est les trois branches que j'aime bien »*

Waffa : *« Ça me dérange parce que des fois bah je suis toujours avec eux. En dessin on est en train de dessiner, de discuter, de rigoler, alors j'aimerais bien rester avec eux à la place de partir au soutien parce qu'on était en train de dessiner. »*

Comme nous le voyons, ces deux élèves étaient parfois « déçus » de partir au cours de soutien lorsqu'ils faisaient des activités appréciées au sein de la classe ordinaire. Malgré cela, tous les élèves nous ont répondu « oui ». Nous remarquons donc que malgré la possible frustration ressentie si le cours intervenait durant une activité « ludique », les élèves étaient toujours heureux de suivre les cours de soutien pédagogique.

5.5 Point de vue personnel

Cette partie plus large comprend divers thèmes tels que le rôle de l'élève, sa prise en charge globale et le mot de conclusion.

5.5.1 Rôle d'élève

Dans cette partie, nous avons demandé aux élèves de décrire leur attitude en classe. Face à cette question, tous les élèves affirment avoir eu une attitude adéquate. Ils essayaient au maximum de suivre les cours et d'être attentifs. Seuls Arman et Hakim disent s'ennuyer parfois durant les cours dans la classe régulière :

Arman : *« Si c'était facile oui je faisais, je suivais comme les autres mais sinon si c'était trop difficile ça m'ennuyait un petit peu. Comme je savais pas je posais beaucoup de questions et pi elle elle avait pas beaucoup de temps parce qu'il y avait des autres aussi... »*

L'ennui d'Arman durant les cours avec ses camarades est régi en fonction de la difficulté des tâches proposées par son enseignante titulaire. Il est vrai que si ces dernières ne sont pas adaptées au niveau de l'élève allophone celui-ci peut vite se fatiguer et avoir « mal à la tête » comme l'indiquent les propos de nos participants.

Hakim : *« Oui... non... Je veux qu'il finisse, je veux que je parte parce que je fais rien, je fais rien de spécial, je reste comme ça... Tout le temps la même chose ça changeait rien je voulais partir... »*

Dans le cas d'Hakim, l'ennui est provoqué par le manque d'accompagnement de la part des enseignants et le manque de variété dans les exercices proposés par ces derniers. Il précise néanmoins que son attitude n'était pas la même durant les cours de soutien pédagogique.

Hakim : « [...] Mais dans la classe de soutien non je fais pas comme ça, je travaille parce que là-bas elle donne des exercices, on fait avec elle. Mais les autres classes j'étais comme ça. »

Enfin, lorsque nous demandons aux élèves s'ils changeraient leur attitude si cette expérience était à refaire, tous les candidats nous ont répondu négativement à l'exception d'Arman qui nous dit :

Arman : « Des fois je faisais pas mes devoirs Mais c'est pas parce que je faisais pas, des fois j'arrivais pas à le faire et des fois y a des profs qui croient pas... C'est pour ça que ma maitresse d'allophone maintenant au cycle elle me dit "comme toi tu parles bien français maintenant y a des profs qui savent pas que t'es allophone et y font les mêmes exercices." »

Le changement d'attitude concernerait donc la réalisation des tâches scolaires à domicile. L'élève fait preuve de bonne volonté mais souligne la difficulté des activités demandées. Nous pouvons supposer, qu'entre l'enseignante d'Arman et lui, les règles du contrat didactique n'étaient pas clairement établies, ce qui a pu engendrer des malentendus entre eux (Brousseau, 1998). En effet, l'enseignante aurait pu lui dire clairement que certains devoirs n'étaient pas à faire ou alors que s'ils sont trop difficiles ce n'est pas « grave ». Les devoirs font partie de la vie scolaire et entrent dans l'apprentissage du métier d'élève. Les élèves migrants, en intégrant ces normes scolaires prouvent la maîtrise de leur métier d'élève, ce qui peut garantir, à long terme, leur réussite scolaire. (Belanger & Farmer, 2004)

5.5.2 Prise en charge

Dans cette rubrique nous avons demandé aux élèves comment ils jugeaient leur prise en charge globale durant les deux ans durant lesquels ils ont bénéficié du soutien pédagogique. Ils ont été amenés à identifier un point positif et un point à améliorer. Pour des raisons pratiques nous avons décidé de résumer leurs propos dans le tableau ci-dessous :

	Point positif	Point à améliorer
Irina	« Les cours de soutien c'est positif »	« De ne pas me laisser de côté je veux dire heu... ouais y avait même les profs qui je crois ils remarquaient même pas que j'étais là du coup heu »
Jamal		« Mmh.... Je sais pas ce que je veux dire.... Heu en fait c'était la langue le plus dur »
Arman	« Les cours de français pour les allophones c'était positif »	« À améliorer je sais pas mais je crois c'était négatif genre les gens on restait en groupe, les allophones on parlait tout le temps dans la même langue pi si on parlait que français c'était mieux. »

Waffa	« C'était tout bien ... Le positif c'était le cours de soutien en français en 8H et j'aimerais bien retourner là-bas. »	« Et des fois aussi un point négatif y avait un élève en classe il était bizarre avec moi, moi je fais rien du tout pour lui et il énerve pas que moi mais toute la classe et c'était un point négatif. »
Hakim	« Le point positif c'était : ils ont été gentils avec moi et mes camarades aussi, quelques camarades étaient gentils. »	« Deuxième point pour améliorer j'ai rien. J'ai pas de point à améliorer. »
Moussa	« Le foot, l'école, dans mon pays on fait pas ça, y a pas de sport, tu peux pas faire de sport, y a pas de ballon comme ça. »	« Rien c'est tout cool. »

Dans les éléments positifs, nous notons que trois élèves mentionnent le soutien pédagogique. Ces résultats sont encourageants puisque nous supposons donc que cette pratique est appréciée par les élèves allophones. Ils y apprennent correctement et rapidement le français. À ce propos, la majorité des élèves interrogés affirment avoir appris le français en 2-3 ans et que les cours de soutien pédagogique étaient suffisants, ils n'ont donc pas eu besoin de mesures supplémentaires pour atteindre le niveau de français qu'ils possèdent actuellement.

5.5.3 Conclusion

Dans cette dernière partie nous avons demandé aux élèves de résumer leurs deux ans d'intégration en trois mots. Les élèves ont eu de la peine à citer qu'un mot à la fois, c'est pourquoi nous avons décidé de les laisser donner trois idées principales résumant cette période. Voici donc les réponses qu'ils nous ont fournies :

Irina : « Mmh...Ignorance, Incompréhension et puis heuu.....Et le troisième j'arrive pas à trouver mmh indifférence, je sais pas oui, indifférence »

Jamal : « Relation, Super bien, Amis »

Arman : « Difficile, Cours de français intéressants, Manque de la famille »

Waffa : « Très bien, Tous gentils (dans la classe), Magnifique, Sympa »

Hakim : « C'est très bien ici, Meilleur (ici c'est mieux qu'en Syrie), Amis (parce que j'ai ça à l'école) »

Moussa : « L'école c'était bien, Le foot, Cours de français »

Nous remarquons que la majorité de nos participants garde un bon souvenir de leur expérience d'intégration dans les classes valaisannes et jugent leur intégration positivement. Seule Irina utilise uniquement des termes à connotation négative. Elle a sans doute été déçue de son intégration dans les classes en raison du manque d'accompagnement des enseignants à son égard. Elle est aussi peut-être plus critique que les autres enfants de notre panel en raison de la scolarité et des conditions de vie dans son pays d'origine qui étaient meilleures que celles présentes en Afghanistan ou en Syrie. Arman mentionne aussi des éléments négatifs tels que la difficulté de cette période d'acculturation et le manque de sa famille. Jamal, Waffa, Hakim et Moussa, qui proviennent tous de pays où règne un climat d'insécurité ont identifié uniquement des éléments positifs, sachant certainement que les conditions en Suisse ne sont pas comparables à celles présentes dans leur pays d'origine et qu'ils sont « chanceux » d'avoir pu s'installer dans un pays où la sécurité est garantie. Enfin, plusieurs éléments relatifs à l'environnement scolaire

ont été soulevés (les cours de français, les amis, le foot), nous pouvons donc en déduire que l'école et le système proposé par le canton du Valais convient assez bien aux élèves primo-arrivants et que le comportement des enseignants et camarades à leur égard semble être adéquat dans la majorité des cas.

6. Synthèse des résultats

L'analyse et l'interprétation des résultats à présent terminées, nous allons résumer les données obtenues en revenant à notre question de recherche qui s'intitulait : « Comment les élèves migrants primo-arrivants en fin de soutien pédagogique évaluent-ils leur intégration et leur accueil dans les classes valaisannes ? »

Bien entendu, le vécu préalable des enfants interrogés, le contexte de leur migration et d'autres caractéristiques personnelles ont une influence sur leurs réponses, mais nous pouvons néanmoins affirmer que, de manière générale, les élèves qui ont accepté de participer à notre travail de fin d'études, évaluent positivement leur intégration et leur accueil dans les classes valaisannes.

Ils ont une vision positive de la Suisse et ont, pour la plupart, vécu sereinement le processus d'acculturation malgré les nombreuses différences constatées entre leur pays d'origine et leur pays d'accueil. La plus grande difficulté identifiée par les élèves au moment de leur arrivée en Suisse concerne leurs lacunes linguistiques, ce qui rendait la communication avec les locaux complexe.

Concernant l'école, qui est le point qui nous intéresse particulièrement dans ce travail, nous remarquons que les élèves ayant fui la guerre dans leur pays d'origine n'ont pas eu la chance d'y avoir suivi une scolarité « de qualité ». Un de nos participants a également admis ne jamais avoir été à l'école dans son pays d'origine. Seule Irina a pu bénéficier d'une scolarité normale dans son pays d'origine bien que le rythme y fût beaucoup plus soutenu qu'en Suisse. Ceci a certainement une influence sur la possibilité dont elle dispose, à l'heure actuelle, de pouvoir poursuivre ses études au lycée-collège de Saint-Maurice après seulement cinq années en Suisse. Nos élèves ont donc identifié de nombreuses différences entre l'école de leur pays d'origine et celle de Suisse. Suite à ces constatations, tous affirment préférer l'école en Suisse.

Le moment de l'accueil, qui est une période primordiale dans l'intégration des élèves primo-arrivants allophones a également été analysé et nous remarquons que les personnes présentes lors du premier jour d'école varient d'un établissement scolaire à l'autre. La présence d'un(e) traducteur(-trice) et du (de la) directeur(-trice) n'est pas systématique, bien qu'appréciée par les élèves allophones. Lors de leur premier jour d'école les élèves disent avoir ressenti, pour la plupart, de la peur. Cette peur s'est dissipée assez rapidement au fil des jours. Les activités proposées par les enseignants lors des premiers jours d'école varient d'un élève à l'autre et dépend, entre autres, du type d'accueil auquel l'enseignant est confronté. Nous remarquons, grâce aux propos des élèves, qu'au degré primaire, les enseignants se révèlent plus disponibles et préparent plus volontiers des activités particulières pour accueillir au mieux les élèves primo-arrivants. Cet accompagnement est moins présent dans le récit de nos deux jeunes ayant été accueillis au cycle 3, ceci est certainement dû au fait que l'élève primo-arrivant se retrouve confronté à plusieurs enseignants et qu'il n'a pas qu'une seule personne de référence, comme cela est le cas au cycle 2. Enfin, si la majorité des élèves interrogés jugent positivement cette période d'accueil et peinent à trouver des pistes d'amélioration, Irina, quant à elle, regrette le manque de soutien obtenu de la part des enseignants qu'elle a côtoyés durant son intégration au cycle 3. Elle aurait aimé être moins seule durant cette période d'accueil.

Nous avons ensuite questionné les élèves sur les pratiques enseignantes qu'ils ont vécu durant la durée du soutien pédagogique. Tout d'abord les élèves soulignent la disponibilité

et la bonne organisation des enseignants qui leur permettaient, la plupart du temps, de gérer simultanément les élèves autochtones et les élèves allophones. Ils apprécient également que les enseignants s'intéressent à leur culture d'origine et leur posent des questions. Les élèves accueillis au degré primaire affirment que les enseignants ont fait preuve d'une grande empathie à leur égard. Pour Hakim et Irina, cela dépend des enseignants. Enfin, ils constatent une collaboration entre l'enseignant de soutien pédagogique et l'enseignant titulaire mais celle-ci se retrouve principalement dans la transmission de documents.

En ce qui concerne l'organisation des temps d'enseignement dans la classe régulière, nous remarquons que les enseignants essayaient, en principe, d'intégrer au mieux les élèves allophones lorsque cela était possible et que ces derniers appréciaient cette pratique. Malgré tout, ils se sentaient parfois « mis à part » en raison de leurs difficultés de communication dans la langue d'enseignement. Ils participaient de temps à autres à des travaux de groupe et deux élèves auraient aimé en faire davantage durant leur période d'intégration. Ils regrettent également l'aspect répétitif des exercices proposés.

Le point suivant que nous avons traité concernait le soutien pédagogique. Face à cette thématique, notre échantillon est unanime et les élèves affirment avoir apprécié ces cours ainsi que la relation nouée avec l'enseignant(e) de soutien. Ils disent avoir appris rapidement le français.

Enfin, au moment de résumer leur prise en charge globale durant leurs deux ans d'intégration, les élèves usent majoritairement de termes positifs et semblent conscients de la chance qu'ils ont d'être en Suisse, ceci est certainement dû à leur passé difficile en raison de la guerre dans leur pays d'origine. Les élèves sont en général satisfaits des conditions qui ont été mises en place pour eux dans les classes valaisannes. Nous remarquons néanmoins, qu'au cycle d'orientation, il serait plus difficile pour les enseignants de s'occuper des élèves primo-arrivants. Les enseignants du cycle 3 seraient-ils moins bien informés de la thématique de l'intégration ? Disposeraient-ils de moins d'outils que les enseignants du primaire ? ou pensent-ils plutôt que cette prise en charge revient uniquement à l'enseignant titulaire ou l'enseignant de soutien pédagogique ? Ces questions restent en suspens et peuvent être le sujet d'une recherche future qui se révélerait fort intéressante...

CONCLUSION

Nous allons à présent conclure notre mémoire en exposant les forces et les limites de notre travail de recherche. Puis, dans un second temps, nous proposerons des pistes de réflexion pouvant faire suite à notre travail.

7. Distance critique

Nous avons choisi le thème de l'intégration des élèves migrants primo-arrivants allophones, car, comme nous l'avons démontré dans notre problématique, il s'agit d'une thématique actuelle, qui préoccupe de plus en plus les enseignants. Elle concerne les étudiants de la Haute école pédagogique dès les premiers stages de leur formation, comme ce fut le cas pour nous. En effet, le nombre d'enfants concernés par le soutien pédagogique en Valais ne cesse d'augmenter et cela demande une organisation rigoureuse des temps d'enseignement de la part des enseignants. Ce qui rend notre travail de fin d'études intéressant, c'est qu'il a permis de donner la parole aux élèves ayant vécu cette période d'intégration et le soutien pédagogique « de l'intérieur ». En prenant conscience du vécu des élèves issus de la migration, ceci permettrait aux enseignants de comprendre les difficultés qui se posent face à ces enfants-là et ainsi, d'agir de manière plus efficace et « empathique » avec eux.

En revanche, notre travail possède de nombreuses limites. Bien entendu, comme c'est le cas dans la majorité des travaux de Bachelor, notre échantillon est très restreint puisque nous n'avons interrogé que six jeunes. Ainsi, les résultats que nous avons obtenus ne sont pas généralisables. De plus, les élèves que nous avons interrogés proviennent, pour la plupart, de pays où règne un climat d'insécurité, ce qui a certainement une influence sur leurs réponses. Ayant connu des conditions difficiles dans leur pays d'origine, il est probable qu'ils soient davantage conscients de la chance qu'ils ont d'être intégrés dans une classe de Suisse et de bénéficier d'une formation de qualité. La différence d'âge peut également avoir une influence sur le type de réponse des élèves. En effet, Irina et Hakim se sont montrés plus « critiques » en raison de leur âge au moment de leur arrivée en Suisse. Ils étaient adolescents lorsqu'ils ont été intégrés dans les classes et cela était sans doute plus difficile pour eux, surtout qu'Irina avait une vie paisible et des amis en Moldavie.

Enfin, nous avons rencontré une autre difficulté au moment de la réalisation des interviews. Bien que nous ayons testé notre canevas d'entretien sur des jeunes de notre famille au préalable, les élèves primo-arrivants en fin de soutien pédagogique (qui n'avaient pas forcément le même niveau de français) ont parfois eu de la difficulté à comprendre certaines questions. Ainsi, nous avons dû reformuler nos interrogations avec des mots plus simples ou en donnant des exemples pour qu'ils comprennent exactement le thème abordé. De plus, nous aurions pu demander aux élèves d'approfondir davantage leurs réponses à certaines questions au lieu de nous contenter d'un « oui » ou d'un « non », ce qui est dû à notre manque de pratique des entretiens semi-directifs. Notons tout de même que le fait d'avoir pu rencontrer une première fois les jeunes avant d'effectuer nos entretiens a sans doute été positif et a permis de les mettre en confiance pour les entretiens. En effet, ils connaissaient nos motivations et ont donc pu s'exprimer sans aucune gêne.

8. Prolongement

Les résultats que nous avons obtenus nous indiquent que les élèves ayant été accueillis au cycle 3 ont été plus critiques quant à leur accueil et leur intégration dans les classes et qu'ils regrettent parfois un manque d'accompagnement. Comme de nombreux mémoires ont déjà été effectués sur le degré primaire et préscolaire, il serait donc intéressant de faire une recherche ciblée sur le cycle d'orientation afin de connaître quelles sont les différentes méthodes utilisées par les enseignants en matière d'intégration d'élèves migrants primo-

arrivants allophones. Nous pourrions également les interroger sur leur formation afin de pouvoir déterminer s'ils estiment manquer de préparation à ce niveau-là. De plus, nous remarquons, grâce aux résultats que nous avons obtenus, que l'accompagnement des enseignants au cycle d'orientation varie d'une personne à l'autre. Il serait donc pertinent de les questionner sur la collaboration inter-enseignants face à la thématique de l'intégration et le suivi des élèves allophones.

Il serait également passionnant d'effectuer un « mémoire terrain » où nous créerions et testerions une « boîte pédagogique » contenant du matériel « prêt à l'emploi » pour les enseignants accueillant un ou plusieurs élèves migrants primo-arrivants dans leur classe et analyser leur appréciation par les élèves eux-mêmes. Ceci permettrait d'avoir des activités variées et clé-en-main destinées aux enseignants, quel que soit le type d'accueil auquel ils seraient confrontés. Il serait ainsi possible de pouvoir comparer la qualité de l'accueil avec ou sans l'utilisation de cette « boîte pédagogique ».

Enfin, grâce à notre mémoire, nous avons donné l'occasion aux élèves primo-arrivants d'effectuer un bilan de leur vécu durant leurs premières années d'intégration dans les classes valaisannes. Ils ont identifié de nombreux points positifs et abordés des points qui pourraient être approfondis, notamment les relations entre les élèves autochtones et les élèves primo-arrivants. Il serait ainsi intéressant de donner la parole aux élèves ayant côtoyé des camarades allophones dans leur scolarité afin de déterminer les liens qu'ils ont pu tisser avec ces derniers. De même, ils pourraient s'exprimer sur leurs ressentis concernant les pratiques pédagogiques liées à l'intégration d'élèves migrants primo-arrivants allophones et pointer les actions ou activités facilitant le contact entre les différentes cultures.

Références bibliographiques

Akkari, A. (2009). *Introduction aux approches interculturelles en éducation*. Genève, Suisse : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Alvarado, E. (1993). Les jeunes des communautés culturelles. *Communautés culturelles et santé mentale II*, 18(1), 211-226. doi : 10.7202/032256ar

Armand, F. (2005). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Santé, Société et Solidarité*, 4(1), 141-152. <https://doi.org/10.3406/oss.2005.1035>

Armand, F. (2012). Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes ! *Québec français*, (167), 48-50.

Armand, F., Beck, I. A., & Murphy, T. (2009). Réussir l'intégration des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés. *Vie pédagogique, L'école ouverte sur la diversité : un monde qui prend forme*, 152, 106-115.

Assogba, Y., Fréchette, L., & Desmarais, D. (2000). Le mouvement migratoire des jeunes au Québec : La reconfiguration du réseau social, un repère pour étudier le processus d'intégration. *Nouvelles pratiques sociales*, 13(2), 65-78. <https://doi.org/10.7202/000812ar>

Bélanger, N., & Farmer, D. (2004). L'exercice du métier d'élève, processus de socialisation et sociologie de l'enfance. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 39(001), 45-68.

Blanchet, P. (2007). L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique. *Synergies Chili*, 3, 21-27.

Brousseau, G. (1998). *La théorie des situations didactiques*. Grenoble : la Pensée sauvage.

Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal : Éditions de la Chenelière.

Castellotti, V., & Moore, D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignements. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Division des politiques linguistiques. Strasbourg: Conseil de l'Europe [Electronic Version]. Retrieved, 27(10).

Cattacin, S., & Kaya, B. (2001). *Le développement des mesures d'intégration de la population migrante sur le plan local en Suisse*. Neuchâtel : Forum suisse pour l'étude des migrations

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 [28.10.17]

Chamard, S., Martin D., Coustier S., Garapon S. (2015). *Accueil de l'élève allophone nouvellement arrivé en France à l'école primaire*. Repéré à www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/oullins/IMG/pdf/livret_accueillir_eana.pdf

CIIP (2016). *Plan d'études romand*. Neuchâtel, Suisse (consulté en ligne <https://www.plandetudes.ch/per>)

Confédération suisse. (1999, 18 avril). *Constitution fédérale de la Confédération suisse*. Repéré à : <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19995395/index.html>

CSPS (2016). *FAQ Intégration*. Repéré à http://www.csps.ch/bausteine.net/f/50938/FAQ_INTEGRATION_Webseite_f_170111_web.pdf?fd=3

Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris: CLE international.

De Pietro, J. F., & Matthey, M. (2001). L'éveil aux langues: des outils pour travailler la différence. *Langage & pratiques*, 28, 31-44.

DECS. (2013). *Cadre pédagogique et organisationnel : Scolarisation des élèves allophones en Valais (à l'intention des commissions scolaires, directions d'école, enseignants titulaires et de soutien pédagogique)*

DFS (Service de la population et des migrations). (2013). *Programme d'intégration du Canton du Valais – PIC Valais : encouragement spécifique de l'intégration : Une tâche commune Confédération – Cantons*. Repéré à <https://www.vs.ch/documents/244343/1162622/Programme+d%27int%C3%A9gration+du+canton+du+Valais+2014-2017/c411a6f5-153a-442c-bc65-fd20d58af8d9>.

Doré, R. (2001). *Intégration scolaire*. Repéré à <http://sbisrvntweb.uqac.ca/archivage/12784051.pdf>

Evrard, A., Hrizi, Y., Ducrey, F., & Rastoldo, F. (2016). Analyse des dispositifs d'accueil et d'intégration des élèves primo-arrivants allophones. SRED

Fournier, C. (2015). *Impact de la diversité culturelle et linguistique des enseignants sur l'intégration des élèves allophones au préscolaire* (mémoire de bachelor non publié). HEP-Valais, St-Maurice.

Fresne, R. (1994). *Pédagogie différenciée : mode d'emploi*. Paris : Nathan.

Haxhija, D. (2018). *Les pratiques des directeurs d'établissement scolaire en matière d'intégration scolaire et sociale des élèves migrants* (mémoire de bachelor non publié). HEP-Valais, St-Maurice.

Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif: à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102, 23-34.

Jobin, V., & Gauthier, C. (2008). Nature de la pédagogie différenciée et analyse des recherches portant sur l'efficacité de cette pratique pédagogique. *Brock Education Journal*, 18(1). <https://doi.org/10.26522/brocked.v18i1.109>

Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 171-190. <https://doi.org/10.7202/007154ar>

Keable, P. (2007). *L'intégration sociale, un cadre conceptuel porteur de changements*. Repéré à : https://aifris.eu/03upload/uplolo/cv1038_857.pdf

Lehraus, K. (2002). La pédagogie coopérative : De la formation à la mise en pratique. *Schweizerische Zeitschrift für die Bildungswissenschaften*, 517-538.

Leyat, V., Germanier, S., Dayer, G., Delévaux O. *Education et système scolaire en Valais : Comment ça fonctionne ? Où trouver de l'aide ?*. Repéré à : <https://www.vs.ch/documents/517815/1277858/Francais.pdf/03b7a985-6612-4c60-826e-07fcb66bef0e?t=1534770772110>

Locher, P. (2012). *Intégration sociale d'enfants migrants dans une classe primaire du Valais romand : quand les élèves allophones racontent leur vécu....* HEP-Valais, St-Maurice. Repéré à http://doc.rero.ch/record/32209/files/Locher_Philippe.pdf

Mignon, P. (2000). Sport, insertion, intégration. *Hommes & Migrations*, 1226(1), 15-26. <https://doi.org/10.3406/homig.2000.3540>

Moreno T., Roduit L. (2016). *Pourquoi les élèves issus de la migration sont-ils surreprésentés en enseignement spécialisé ?* (mémoire professionnel de master non publié). HEP-Valais, St-Maurice.

OFS (2017). *Rapport statistique sur l'intégration de la population issue de la migration*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique. [Page Web] Accès : <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population.assetdetail.2546311.html> [22.05.17]

Perraudau, M. (1997). *Les cycles de la différenciation pédagogique*. Paris : Armand Colin.

Perregaux, C. (1994). *Odyssée, accueils et approches interculturelles*. Neuchâtel : COROME.

Perregaux, C., Changkakoti, N., Hutter, V., & Gremion, M. (2008). L'accueil scolaire d'élèves nouvellement arrivés en Suisse: tensions entre séparation et inclusion. *Glottopol: revue de sociolinguistique en ligne*, (11), 95-109.

Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF.

Rigoni, I. (2017). Accueillir les élèves migrants: dispositifs et interactions à l'école publique en France. *Alterstice: Revue internationale de la recherche interculturelle/Alterstice: International Journal of Intercultural Research/Alterstice: Revista Internacional de la Investigacion Intercultural*, 7(1), 39-50. <https://doi.org/10.7202/1040610ar>

Rosenberg, S., Lischer, R., Kronig, W., Nicolet, M., Bürli, A., Schmid, P., & Bühlmann, R. B. (2003). *Le parcours scolaire et de formation des élèves immigrés à «faibles» performances scolaires*. Berne: CDIP.

SEM. (2018). Requérants d'asile érythréens. Consulté 6 juin 2018, à l'adresse <https://www.sem.admin.ch/sem/fr/home/asyl/eritrea.html>

STATPOP. (2016, 31 décembre). Population résidente permanente selon le sexe, la nationalité et l'âge. Repéré à : <https://www.vs.ch/documents/189618/3169957/Population+r%C3%A9sidante+permanente+selon+le+sexe%2C+la+nationalit%C3%A9+et+l%27%C3%A2ge+%282010-2016%29.xls/c6df5a13-a63f-44e8-b2d1-31f53b478857?t=1534773143205>

Tremblay, M. A. (1982). *Les nouveaux chemins de la guérison. Unpublished mimeo*. Québec: Université Laval.

Vandenbroeck, M. (2005). *Eduquer nos enfants à la diversité sociale, culturelle, ethnique, familiale*. Ramonville Saint-Agne, France : Erès.

ANNEXES

- Annexe I : Canevas d'entretien vierge

Annexe I : Canevas d'entretien vierge

Thématiques	Questions et relances possibles
Entrée en matière : - Salutations, présentations - Objet de la rencontre : entretien au sujet de la prise en charge globale des élèves migrants primo-arrivants - Aspects organisationnels : respect de l'anonymat, enregistrement, temps à disposition, déroulement	<i>Bonjour et bienvenue, Nous vous remercions d'être présent aujourd'hui et d'avoir accepté de participer à cet entretien. Nous allons discuter ensemble sur le thème de votre arrivée dans le système scolaire suisse. Cet entretien durera environ une heure. Exprimez-vous librement Je vous rappelle que notre discussion sera enregistrée et que l'anonymat et la confidentialité seront respectés.</i>
Présentation de la personne • Hobbys, passion • Famille, fratrie • Origine culturelle, religieuse et sociale de la famille • Identité culturelle	- Pouvez-vous vous présenter ? - Quelles sont vos passions ? Avez-vous un hobby ? - Faites-vous partie d'une société, club, association ? - Avez-vous des frères et sœurs ? (Si oui, quel âge ont-ils ?) - Avez-vous de la famille en Suisse ? (Oncle, tante, grand-parents, cousins, etc.) - De quelle origine êtes-vous ? - Pratiquez-vous une religion ? Si oui laquelle ? - Quel est le métier de vos parents ? Quelle formation ont-ils ? - Y a-t-il des habitudes de votre pays que vous avez gardées en Suisse ? (Si oui, lesquelles ?) - Quelle langue parlez-vous à la maison ? Avec vos amis ? - Participez-vous à des événements culturels de votre pays ? <i>(Par exemple : rituels particuliers du pays d'origine, participation à des fêtes, concerts, réunions de votre pays d'origine ?)</i> - Participez-vous à des cours de langue et de culture d'origine ?

Arrivée en Suisse • Âge d'arrivée en Suisse Conditions et contexte de la migration • Accueil • Représentations du pays d'accueil • Acculturation (ressentis, difficultés)	- Quel âge aviez-vous lors de votre arrivée en Suisse ? - Pourquoi avez-vous quitté votre pays d'origine ? (Raison du départ) - Comment êtes-vous arrivés en Suisse ? (Contexte de la migration) - Comment s'est déroulée votre arrivée en Suisse ? - Qui vous a accueilli ? - Avec qui avez-vous communiqué au moment de votre arrivée en Suisse ? Connaissiez-vous des personnes en Suisse qui auraient pu vous aider ? - Comment vous êtes-vous senti lors de vos premiers jours en Suisse ? - Comment trouvez-vous la Suisse ? - Qu'est-ce qui vous plaît en Suisse ? Qu'est-ce qui vous déplaît ? (Pourquoi ?) - Comment s'est passé votre adaptation en la Suisse ? Avez-vous ressenti de la difficulté ? (Si oui, avec quoi ?) Vous êtes-vous adapté facilement ? Quelque chose vous-a-t-il surpris ? (Si oui, quoi ?) - Avez-vous remarqué des différences entre votre pays d'origine et la Suisse ? - Est-ce que quelqu'un vous a aidé à comprendre ces différences ? (Si oui, qui ?) - Comment vous êtes-vous adapté face à ces différences ?
École • Parcours scolaire dans le pays d'origine	- Comment s'est déroulé votre parcours scolaire dans votre pays d'origine ? - Jusqu'à quel « degré » êtes-vous arrivé ? - Aimiez-vous votre école ? (Si oui ou non, pourquoi ?)

• Divergences entre l'école du pays d'origine et celle de Suisse • Accueil (premiers jours en classe)	- Quel souvenir gardez-vous de votre parcours scolaire dans votre pays d'origine ? - Aviez-vous éprouvé des difficultés dans l'école du pays d'origine ? (Si oui, dans quel domaine ?) - Avez-vous remarqué des différences entre l'école de votre pays d'origine et celle de Suisse ? (Si oui, lesquelles ?) - Quelle école préférez-vous ? (Celle de votre pays d'origine ou celle de Suisse ?) Pourquoi ? - Qui vous a accueilli vous et votre famille dans l'établissement scolaire, le directeur de votre établissement scolaire, votre enseignant/e, une autre personne ? Est-ce qu'il y avait un traducteur/une traductrice ? - Qu'ont fait les directeurs/trices pour vous lors de vos premiers jours en classe ? Est-ce que cela vous a convenu ? - Comment s'est passé votre premier jour de classe ? - Qu'on fait les enseignants pour vous accueillir ? Comment se sont-ils comportés envers-vous ? Est-ce que cela vous a convenu ? - L'enseignant avait-il préparé quelque chose de spécial pour vous ? - Comment vous êtes-vous senti ? (Quelles émotions ?) - Comment auriez-vous voulu qu'on vous accueille (Pourquoi ?) - Comment les autres élèves de la classe vous ont-ils perçu ? Sont-ils venus vers vous ?
Pratiques enseignantes (durant les deux ans de soutien) • Relation enseignant-élève	- Comment était l'attitude l'enseignant dans votre classe avec vous ? était-il indifférent, compatissant, soucieux, bienveillant ? - Les enseignants ont-ils essayé d'en savoir plus sur votre culture ? (Si non, auriez-vous voulu qu'ils le fassent ?)

• Organisation des temps d'enseignement • Soutien pédagogique	- Qu'avez-vous aimé particulièrement dans votre relation avec l'enseignant ? (Pourquoi ?) - Pensez-vous que l'enseignant essayait de « se mettre à votre place » ? - Est-ce que quelque chose vous a déplu dans votre relation avec l'enseignant ? (Si oui, pourquoi ?) - Est-ce que l'enseignant collaborait avec l'enseignant de soutien ? Si oui ou non, comment avez-vous remarqué cela ? - Faisiez-vous les mêmes activités que les autres élèves ? Si oui, que faisiez-vous le plus souvent ? - Auriez-vous voulu faire plus de choses « comme les autres » ? - Aviez-vous l'impression d'être « mis à part » ? - Faisiez-vous des travaux de groupe ? Si oui, est ce que vous pouviez choisir avec qui vous travailliez ? - Quelle était votre activité préférée ? Pourquoi ? - Quelle branche était plus « facile » pour vous ? Pourquoi ? - Changeriez-vous l'organisation des cours ? Si oui, comment ? Qu'aimiez-vous dans les cours en classe ordinaire ? Qu'auriez-vous changé ? (<i>Par exemple : plus de travaux de groupe, plus de travail individuel, moins de travaux en plenum etc.</i>) - Comment s'est passé la relation avec l'enseignant(e) de soutien ? Etait-ce différent de l'enseignant titulaire ? (Si oui, en quoi ?) - Comment se comportait l'enseignant(e) de soutien avec vous ? - Avez-vous aimé les cours de soutien ? (Si oui ou non, pourquoi ?) - Aimiez-vous sortir de la classe « ordinaire » pour suivre ces cours ? (Si non, qu'auriez-vous préféré ?)
--	--

ATTESTATION D'AUTHENTICITE

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.

Monthey, le 30 août 2018

Yasmin Hammoud.