

Table des matières

Remerciements	2
Avertissement	3
Résumé	4
1. Introduction	7
2. Problématique	7
2.1 Présentation et enjeux du thème.....	7
2.2 Contexte	8
2.3 État des connaissances	11
2.4 Visée de la recherche	12
3. Cadre conceptuel	13
3.1 L'intégration	13
3.1.1 L'intégration sociale	14
3.1.2 L'intégration scolaire	14
3.1.3 L'accueil.....	15
3.2 La culture	16
3.2.1 La culture scolaire.....	17
3.2.2 La médiation culturelle	18
3.2.3 La communication interculturelle	18
3.2.4 Les aspects culturels dans l'enseignement du français langue seconde	19
3.2.5 La pédagogie interculturelle	20
4. Question de recherche	21
5. Méthodologie.....	22
5.1 Méthode de recherche	22
5.2 Échantillon	23
5.3 Récolte de données	24
5.3.1 Construction des instruments d'analyse	24
5.3.2 Tri des données et méthode d'analyse.....	25
6. Analyse et interprétation des données.....	25
6.1 Méthode d'analyse.....	25
6.2 Analyse et interprétation des données	25
6.2.1 L'accueil	25
6.2.2 Gestion et climat de classe.....	27
6.2.3 Pratiques enseignantes face aux cultures	29
6.2.4 Pratiques enseignantes face aux langues	37

6.2.5 Le matériel utilisé.....	41
7. Synthèse des résultats	43
8. Conclusion	46
8.1 Analyse critique.....	46
8.2 Prolongements et perspectives	47
8.3 Épilogue.....	48
Bibliographie	49
Attestation d'authenticité.....	54
Liste des annexes	55
Annexe I	56
Annexe II	61
Annexe III	65
Annexe IV	66

1. Introduction

Pour réaliser ce travail de fin d'études, nous avons décidé de traiter le thème de l'enseignement en relation avec l'intégration d'élèves primo-arrivants, afin de découvrir diverses pratiques concrètes et de comprendre les enjeux de ce rôle en tant qu'enseignant. La diversité culturelle dans les classes est un sujet qui nous a particulièrement intéressé suite à la rencontre de plusieurs élèves de culture et de langue d'origine différentes lors de nos stages. Ces rencontres nous ont permis de découvrir, d'imaginer et de mettre en place des moyens d'intégration et d'adaptation divers et variés qui ont révélé un réel intérêt de notre part. De ce fait, le thème que nous voulions traiter s'est peu à peu développé et concrétisé au fil du temps.

Lors d'un travail pratique mis en place au cours de notre formation, il nous a été proposé d'enseigner une leçon liée au « vivre ensemble » dans une classe à grande diversité culturelle. Nous avons eu l'occasion de nous confronter à un contexte très différent de celui que nous avions l'habitude de voir, et nous avons pu identifier différents enjeux liés aux enfants issus de l'immigration avec lesquels nous avons eu la chance d'interagir.

Tout d'abord, il faut comprendre qu'un enfant migrant a peu de chance d'être issu d'un pays avec la même langue et la même culture que le nôtre. Il risque alors d'être déstabilisé, peut-être même parfois perdu face à la nouveauté à laquelle il est confronté. De plus, ce n'est pas parce qu'il est arrivé dans ce nouveau pays que ses habitudes culturelles et langagières se sont effacées, bien au contraire ! Il se crée une confusion entre contexte familial et contexte scolaire, souvent très différents l'un de l'autre, que l'enfant doit apprendre à gérer, sans pour autant mettre de côté l'un ou l'autre.

Grâce à cette expérience, et au cours spécifique à ce thème que nous avons pu suivre, nous avons compris qu'intégrer des élèves primo-arrivants ne se résumait pas à les accueillir dans notre classe afin qu'ils apprennent le français et qu'ils s'adaptent par eux-mêmes à ce nouveau contexte. Par contre, l'implication de l'enseignant est primordiale et son rôle a une importance non négligeable sur l'intégration de l'élève qui ne partage ni la même langue, ni la même culture que la classe qui l'accueille.

A l'aide de ce mémoire, nous aimerions mettre en lumière ce que l'enseignant peut et doit mettre en place afin d'intégrer correctement un élève confronté à ce changement parfois soudain, et comprendre quelle place il occupe dans cette adaptation. Cela nous permettra de mieux comprendre les enjeux qui se cachent derrière ce rôle bien plus important qu'il n'y paraît, et de développer des techniques concrètes qui nous guideront dans notre pratique future lorsque nous serons face à des élèves primo-arrivants qui doivent intégrer le métier d'élève suisse.

2. Problématique

2.1 Présentation et enjeux du thème

Face à l'intérêt porté pour ce thème qu'est l'enseignement en contexte d'interculturalité et de diversité, notre mémoire va se concentrer sur l'intégration et l'accueil réservé aux élèves primo-arrivants, tout en se focalisant sur le rôle de l'enseignant. Notre travail étudiera les diverses pratiques et les dispositifs mis en place pour aider l'élève à concilier culture d'accueil et culture d'origine afin de passer de l'une à l'autre sans trop de difficultés, et qu'il comprenne que les deux sont importantes, mais qu'elles ont chacune leur contexte respectif. De plus, il est difficile de séparer la culture de la langue, car elles sont fortement dépendantes l'une de l'autre. C'est pour cette raison qu'une partie du travail se fera également sur les aspects culturels dépendants de l'apprentissage du français en langue seconde. Pour cela, l'étude se fera grâce à l'observation de deux enseignantes, une en

classe d'accueil et l'autre en groupes d'accueil, puis à un entretien avec celles-ci, confrontées à cet environnement de manière quotidienne. Ce genre de classes est formé uniquement d'élèves primo-arrivants, de cultures et de langues diverses, mais au besoin identique pour chacun d'entre eux : s'intégrer dans un environnement nouveau, celui de leur pays d'accueil.

En effet, ces enfants migrants quittent leur pays d'origine, le plus souvent accompagnés de leur famille, pour se retrouver dans un environnement culturel souvent bien différent du leur. Tout est nouveau, tout est inconnu, mais ils doivent tout de même s'y adapter et évoluer avec ces changements. Cependant, ils ne peuvent pas le faire seuls, ils ont besoin d'être guidés, et c'est là que l'enseignant entre en jeu.

Cette adaptation et cette confrontation à la nouveauté se font très souvent dans un contexte tout d'abord scolaire. Nous comprenons ainsi l'enjeu de notre thème face à notre pratique enseignante future. Les classes deviennent de plus en plus diverses culturellement et linguistiquement face à cette importante migration. Ainsi, l'enseignant, premier garant de la gestion de l'hétérogénéité dans une classe, doit tout d'abord créer un climat d'apprentissage sein pour chaque élève, soit, dans notre contexte, gérer son intégration au sein de la classe grâce aux « missions d'éducation et de transmission de valeurs sociales » (CIIP, 2003). Pour cela, il va falloir trouver un moyen de concilier les deux cultures, scolaire et familiale, tout en essayant de faire progresser l'élève (Akkari, 2009). De plus, la mission de l'enseignant se trouve aussi dans « l'instruction et la transmission culturelle auprès de tous les élèves en assurant le développement d'une culture de la langue d'enseignement, langue maternelle et langue d'intégration » (CIIP, 2003), soit dans l'importance de trouver un moyen pour transmettre cette nouvelle langue qu'est le français pour un élève primo-arrivant de langue maternelle étrangère.

Ce rôle de pilier se retrouve notamment dans la notion de « médiateur culturel » qui a pour but d'accompagner l'élève dans cette transition plus ou moins compliquée. Cette appellation regroupant une grande partie des pratiques de l'enseignant liées à l'accompagnement de l'enfant dans ce contexte de changement, nous allons l'utiliser à plusieurs reprises dans notre travail.

2.2 Contexte

Maintenant que notre thème est exposé, il nous semble important de poser le contexte général de la migration et de l'intégration des élèves primo-arrivants afin de comprendre de quoi découle ce phénomène et pourquoi la prise de mesures concernant les enfants migrants est nécessaire.

Tout d'abord, il est important de rappeler l'origine des phénomènes migratoires. La présence de migrants dans les divers pays du monde entier est actuellement un fait plus ou moins accepté par les différentes nations. Même s'il semble évident de penser que le sujet des migrants est un thème actuel, il est nécessaire de savoir que « les migrations humaines font partie de l'histoire de l'humanité » (Perregaux, 1994). Les « mouvements de population » ont toujours existé, et partout, même pour les Suisses. Les raisons de l'émigration sont les mêmes depuis toujours, l'homme partant afin de trouver une vie meilleure, ailleurs. Par exemple, au XIXe siècle, de nombreux habitants de la Confédération Helvétique ont quitté leur pays d'origine pour aller s'installer notamment en Amérique du Sud à cause de problèmes économiques (Perregaux, 1994). Cette cause intemporelle de l'émigration fait partie des nombreuses autres que sont la surpopulation, la famine, et la lutte sociale, politique ou religieuse et qui sont regroupées sous l'appellation « situation de crise ». La fuite serait alors « dictée par cette interprétation de la nécessité de survivre » (Cesari Lusso, 2001). Cette auteure fait aussi mention de deux autres désirs qui ont été les moteurs du déplacement de plusieurs populations : le désir de s'approprier de nouveaux espaces grâce à l'expansion économique, moins présent voire presque inexistant

actuellement, et le désir d'enrichissement économique, professionnel et culturel, motivations qui sont davantage d'actualité.

Dans nos classes, nous retrouvons des élèves issus de familles également motivées par ces diverses raisons, qu'elles soient économiques ou nécessaires à leur survie. Piguet (2015) classe les motivations de ces familles migrantes selon deux grandes catégories d'immigration : l'immigration familiale et l'immigration d'asile. La première, qui n'a en général pas de motivations vitales, correspond au désir d'enrichissement, évoqué précédemment, qui regroupe des motivations familiales, économiques et de formation. Cette catégorie est celle qui reste la plus présente dans nos classes, et en général. La seconde, qui reste la plus faible en Suisse, est reliée à la nécessité de survivre que nous avons évoquée plus haut. Elle regroupe les victimes de guerres et de conflits qui doivent fuir pour tenter de rester en vie.

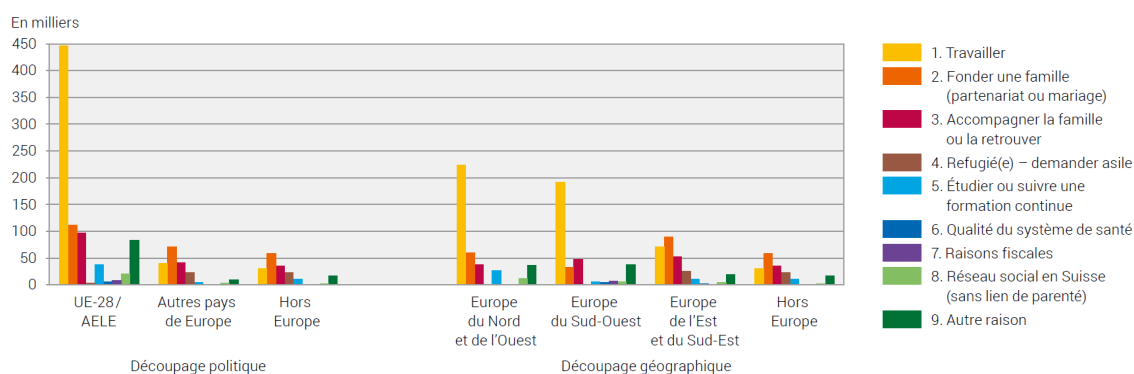
La population étrangère en Suisse correspond à 24,6% de la population résidente de manière permanente, soit plus de 2 millions en 2015 (OFS, 2017). De plus, la proportion d'enfants de moins de 15 ans, soit les enfants présents dans nos classes, qui proviennent d'un ménage issu de la migration, s'élève à un tiers de l'ensemble des enfants de 0-14 ans. Cela est donc un fait, nos classes sont et seront toujours plus diverses en termes de langues et de cultures d'origine, et il faut en être conscient. C'est pour cela qu'il nous semble important et nécessaire d'avoir des clés de réussite dans l'intégration de ces élèves et de ce qui fait leur personnalité. La Suisse a entamé certaines démarches dès 1964 lorsque la nécessité de recourir à de la main d'œuvre étrangère est devenue « structurelle » et que le principe de rotation (autorisation à s'établir 9 mois au maximum pour les saisonniers) ne faisait plus sens. C'est à ce moment-là que la théorie d'intégration, qui a pour but de « faciliter un séjour durable, d'envisager la naturalisation et le regroupement familial », est passée favorite (OFS, 2017).

Les nationalités résidant en Suisse sont donc diverses, mais il est intéressant de voir que les individus issus de la migration, qui sont aussi représentés dans nos classes, viennent en particulier de l'Union européenne, notamment depuis l'acceptation de l'accord Schengen pour la libre circulation en 2003. En 2016, et ce depuis une vingtaine d'années, les nationalités les plus présentes en Suisse sont l'Allemagne, le Portugal, l'Italie et la France (OFS, 2017). Les deuxièmes et troisièmes continents les plus représentés en Suisse en 2016 sont l'Asie de l'Ouest avec notamment la Syrie (15'736) et l'Irak (8'598) suite aux guerres et conflits actuels, puis l'Afrique de l'Est avec l'Érythrée (32'888) et la Somalie (7'601). Les migrants venant des pays « hors Europe » sont alors actuellement moins nombreux et immigreront davantage pour des motifs familiaux contrairement aux européens qui viennent pour travailler. Voici un schéma qui reprend les divers éléments cités, regroupant les motifs d'entrée et les nationalités (OFS, 2017) :

Population résidente permanente selon le motif d'entrée et la nationalité, en 2014

Personnes entrées en Suisse à 15 ans au moins

G 1.4



Source: OFS – ESPA (données annuelles)

© OFS 2017

Figure 1 – Population résidente permanente selon le motif d'entrée et la nationalité, en 2014 (OFS, 2017)

Afin de justifier davantage le motif de notre recherche, il est important de noter que l'OFS (2017) a relevé une grande hétérogénéité sur le plan culturel dans les classes, c'est-à-dire qu'il y a une augmentation du nombre d'élèves allophones et/ou d'origine étrangère. Le nombre de classes très hétérogènes a atteint 42% en 2009-2010.

Cependant, la question de l'intégration des élèves issus de la migration dans les classes remonte à bien plus longtemps, les premières recommandations de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) remontant au début des années 70 et se fixant au début des années 90. L'éducation interculturelle vise alors à intégrer tous les élèves issus de la migration, même si cela a fait débat (Akkari, 2009, p.60). La Suisse a mis en place de nombreuses choses afin de mieux intégrer ces élèves, passant de l'éveil aux langues à la formation des enseignants à l'éducation interculturelle, puis à la sensibilisation des enfants et des enseignants « à la problématique de la diversité culturelle et du racisme » (Dasen & Perregaux, 2000 ; Akkari & Tardif, 2006, cités par Akkari, 2009, p.61). Les classes d'accueil ont aussi été un moyen efficace d'intégration pour les élèves primo-arrivants car elles se concentrent sur un apprentissage accéléré du français afin de les inclure dans des classes ordinaires qui correspondent à leur âge le plus rapidement possible. Cette mise en place a notamment été élaborée en réaction aux cours d'appui ou aux classes à effectif réduit qui excluent les enfants migrants en les éloignant des classes ordinaires et en les mettant à part (Akkari, 2009). La majorité des cantons suisses proposent des cours intensifs de français et des cours de soutien pour les élèves primo-arrivants. Par exemple, en Valais, la mesure est de tous les intégrer dans les classes ordinaires et de leur proposer à temps partiel des mesures de soutien, sauf pour les élèves requérants d'asile qui sont intégrés à des centres de premier ou de deuxième accueil.

Dans le canton de Vaud, qui est le troisième canton avec le plus grand pourcentage de classes très hétérogènes en 2009 (52,2%) après Genève et Bâle, l'objectif est de « favoriser l'intégration la plus rapide possible des nouveaux arrivants dans les cursus ordinaires » (Canton de Vaud). La gestion de la diversité culturelle et linguistique à l'école se fait par le choix d'un dispositif structurel (décision de la direction d'établissement). Il y a soit les cours intensifs de français (CIF) qui ont lieu durant le temps scolaire à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe régulière, soit les classes d'accueil, dès 1999, qui sont fréquentées à plein temps dans le but d'intégrer une classe ordinaire au plus vite, ou encore les groupes d'accueil qui rassemblent différents élèves une fois la classe ordinaire intégrée. Ces éléments sont développés dans l'article 43 de la Loi scolaire vaudoise qui explique que « les mesures d'appui, individuelles ou collectives, sont destinées aux élèves éprouvant des difficultés momentanées à tirer profit d'une ou de plusieurs disciplines figurant au programme. Elles s'intègrent à la vie de la classe et visent à y maintenir les élèves concernés ». Nous pouvons alors transposer cette mesure d'appui aux cours intensifs de français qui, eux aussi, s'intègrent à la vie de la classe. Ensuite, on y lit que « les classes d'accueil sont destinées aux élèves non francophones. Elles visent à l'acquisition par l'élève de bases linguistiques et culturelles indispensables à son intégration dans les classes régulières de la scolarité obligatoire ou de la formation professionnelle » (LS, art. 43b)

Dans ce canton, tout comme en Suisse romande en général, les objectifs à atteindre en français langue seconde sont les mêmes que pour les élèves francophones, bien qu'il y ait quelques adaptations dans les moyens pour y arriver. Le plan d'étude romand spécifie que le thème « approches interlinguistiques » peut facilement s'adapter aux élèves allophones qui peuvent comparer, percevoir les similitudes et les différences et établir des liens entre leur langue maternelle et le français afin de l'apprendre de manière optimale plutôt que de le faire avec une autre langue étudiée comme le feraient des élèves francophones.

Nous voilà donc avec un aperçu du contexte migratoire de notre pays et de ce qui est mis en place pour les élèves primo-arrivants dans le canton dans lequel nous effectuerons notre recherche. Cela nous permet de prendre conscience du rôle implicite de l'enseignant en classe multiculturelle et des enjeux qui s'y cachent.

2.3 État des connaissances

Maintenant qu'une vue d'ensemble de la situation est posée, nous allons aborder, à travers différentes recherches, les thématiques de classes d'accueil et de « médiateur culturel », soit le rôle que l'enseignant, en contexte de classe multiculturelle, doit endosser afin d'aider les élèves primo-arrivants à s'intégrer et à associer cultures d'origine et d'accueil.

L'enseignement en classe d'accueil est né de la forte affluence migratoire des années 90, suite à la guerre des Balkans. Les écoles suisses ont dû trouver une solution face à l'arrivée d'élèves ayant des cultures moins similaires à la nôtre que celles des enfants italiens, espagnols ou portugais qui ont été placés dans des classes régulières. Ces nouvelles structures d'accueil avaient donc pour but de dépasser le seul apprentissage intensif du français et d'aider les nouveaux élèves primo-arrivants pour qui l'intégration était plus compliquée que pour les précédents (Durussel et al., 2012). Leur regroupement dans ces classes d'accueil a donc permis de répondre à leurs besoins et a connu un franc succès, ce qui a engendré la propagation de ces classes dans le canton de Vaud. Une autre approche a aussi créé des groupes d'accueil dans lesquels les élèves primo-arrivants se retrouvent un certain nombre de périodes par semaine afin de mieux s'intégrer en suivant une classe régulière.

En effet, si cette dernière initiative a été prise, c'est que le succès de ces structures d'accueil est souvent remis en question. Certains affirment que la classe d'accueil accentue les difficultés d'intégration à cause de la séparation avec les classes régulières, alors que d'autres pensent que la confrontation directe à une classe régulière pénalise l'élève en termes de confiance et de bien-être, ce qui pénalisera également son intégration. Le département de l'instruction publique a donc décidé de laisser le libre choix de la meilleure approche aux établissements.

De plus, la réussite de l'intégration suite à la scolarisation en classe d'accueil peut dépendre de certains facteurs comme la scolarisation antérieure dans le pays d'origine, l'implication des parents, la collaboration avec les enseignants et les acteurs externes, l'ouverture culturelle de la famille, ainsi que leur projet de vie (s'ils restent en Suisse ou vont repartir dans leur pays). Grimm et Giarré (2015) stipulent également qu'il y a une réelle fibre sociale à avoir pour enseigner en classe d'accueil car, au-delà de l'enseignement académique, il y a tout un contexte d'adaptation, d'intégration et d'aide qui se construit autour de ces élèves.

Pour ce qui est de la gestion de classe dans ce type de structures, la différenciation est primordiale à cause du nombre de niveaux différents dans le même groupe. Bien qu'il n'y ait qu'un petit nombre d'élèves, les facteurs qui déterminent leur niveau sont multiples : scolarisation dans le pays d'origine, niveau de lecture, niveau d'écriture, arrivée (temps passé en suisse et donc dans cette classe), etc. Il s'agit donc d'un enseignement « sur mesure ». Cependant, cette gestion de classe serait plus apaisée et sereine, donc propice aux apprentissages, grâce à l'absence du poids des notes et de la pression des parents sur les enseignants (Grimm & Giarré, 2015).

Enfin, pour résumer l'attitude qu'un enseignant de classe d'accueil devrait adopter, Corbaz dit qu'il « s'agit de trouver le bon équilibre entre une approche centrée uniquement sur l'identité de l'élève, où l'affectivité prendrait trop de place et impliquerait un risque de maternage, et une approche exclusivement scolaire, d'apprentissage et de mémorisation, à laquelle les élèves ne parviendraient pas à donner de sens. C'est dans ce subtil dosage, teinté d'ouverture et d'exigence, de chaleur et de fermeté, que réside le travail en classes d'accueil » (Durussel et al., 2012, p.9). Trouver ce juste milieu est le rôle de l'enseignant, et c'est lorsqu'il a compris ce qu'engendre cette responsabilité qu'il pourra développer son rôle de médiateur culturel, basé sur cet équilibre.

En premier lieu, nous pouvons constater que devenir médiateur culturel n'est pas un statut acquis du jour au lendemain. Les diverses recherches nous font comprendre que le

processus est fastidieux et qu'il faut faire un vrai travail sur soi avant d'être capable de guider les élèves. Il y a tout d'abord la prise de conscience de la diversité, comprendre que les cultures sont nombreuses et que le contexte de la classe multiculturelle implique une dimension nouvelle à prendre en compte. Ensuite, il y a la décentration culturelle qui a pour but de s'éloigner de la subjectivité de sa propre culture pour adopter un regard objectif et critique envers chaque culture rencontrée, y compris la sienne, pour être le plus juste et neutre possible. Enfin, il y a la transmission de la culture d'accueil aux élèves d'une autre culture, toujours de manière objective, en leur permettant de concilier les deux pour évoluer et s'adapter, plutôt que de renier sa culture d'origine.

La prise de conscience de la diversité de la classe est traitée entre autres par Haenni Hoti (2015) qui évoque la gestion de la diversité culturelle à l'école dans les études et rapports de la CDIP. Elle y explique qu'il s'agit de prendre conscience de cette diversité, en identifiant les points communs et les différences, et de la reconnaître. Ces aspects se retrouvent notamment dans la pédagogie interculturelle que nous développerons plus tard, et la pédagogie antidiscriminatoire. Il est donc important de comprendre que le fait d'avoir conscience et de reconnaître ces diverses cultures est une porte d'ouverture vers l'acceptation de la multiculturalité et, qu'en plus de nous permettre de mieux comprendre la diversité, elle nous permet de diminuer les a priori et les mauvais jugements qui peuvent être les fondements du racisme et de la discrimination. Cette idée est également développée dans l'article d'Akkari et Gohard-Radenkovic (2002) qui prône aussi l'importance de cette prise de conscience.

La suite logique de ce processus est alors la décentration culturelle, défendue entre autres par Chaouite (2004) et Auger (2008). Elle permet d'appréhender les diverses références culturelles et, également, d'éviter les différends qui pourraient prendre place. Le fait de s'éloigner de sa propre culture permet d'adopter un esprit critique qui réduit ces conflits. Cette décentration a une grande importance grâce à l'exemple que nous transmettons aux élèves en l'adoptant et grâce à la neutralité qu'elle nous permet d'avoir afin de mieux guider les élèves vers une valorisation de la culture d'origine au même titre que la culture scolaire, principe notamment défendu par Benes et Dyotte (2001).

Nous allons donc découvrir ces différents aspects tout au long de notre travail et les développer au travers de ces recherches. Nous pourrions ainsi faire les liens entre divers concepts et en découvrir les aspects. Cela nous permettra de mettre en relation les aspects théoriques des recherches et les mises en place pratiques d'une vraie classe multiculturelle avec des élèves primo-arrivants confrontés à la culture suisse, lors de notre étude de cas.

2.4 Visée de la recherche

Suite à ces différents éléments, nous pouvons à présent délimiter où nous mènera ce travail. Nous nous concentrerons sur les pratiques de deux enseignantes en classe et groupes d'accueil et de leurs interactions avec les élèves grâce à une étude de cas qui nous permettra d'observer les divers dispositifs mis en place, ainsi que leur manière d'amener les élèves à une adaptation de leurs nouvelles culture et langue d'intégration, en relation avec leur propre origine. Notre volonté sera de comprendre comment le rôle de médiateur culturel peut guider l'élève dans une intégration optimale sans qu'il soit dépassé par les différences auxquelles il est confronté, et comment cette communication interculturelle entre enseignante et élève peut les guider vers une acculturation et un apprentissage de langue d'accueil optimaux à travers le métier d'élève en Suisse. De plus, l'avantage de suivre les pratiques en classe puis en groupes d'accueil nous permet de comprendre comment agir au tout début, à l'arrivée de l'enfant, puis comment évoluer en fonction des apprentissages de l'élève, jusqu'au moment où il est prêt à intégrer une classe

ordinaire, ou, dans un contexte valaisan, à ne plus nécessiter des cours de soutien ou de l'absence des notes.

Nous avons décidé de nous intéresser davantage aux pratiques enseignantes pour deux raisons. Premièrement, dans une classe d'accueil, les élèves primo-arrivants commencent tout juste à apprendre le français. Les entretiens avec ces enfants seraient alors compliqués et rendraient le travail moins concret pour nous. C'est pour cela que nous nous baserons uniquement sur des observations de réactions et interactions de ces élèves avec l'enseignante et ses pratiques, puis sur un entretien avec chaque enseignante. Deuxièmement, comme évoqué plus tôt, l'intérêt d'une étude de cas de professionnelles habituées à ce genre de pratiques est qu'elle nous aidera à améliorer notre pratique future lorsque nous serons nous-même face à des élèves primo-arrivants qui n'auront peut-être pas eu l'opportunité de passer par une classe d'accueil avant une intégration en classe « normale ». Le but est alors un enrichissement pour notre pratique, ainsi qu'une meilleure compréhension de ce qui est en jeu derrière un tel engagement.

3. Cadre conceptuel

Afin d'être au clair sur les différentes notions qui sont abordées dans ce travail, voici les concepts en jeu. Nous allons les présenter dans un ordre qui nous semble pertinent par rapport à l'ampleur de chaque concept et sous-concept qui peut en découler.

3.1 L'intégration

D'un point de vue légal, « l'intégration des étrangers vise à favoriser la coexistence des populations suisse et étrangère sur la base des valeurs constitutionnelles ainsi que le respect et la tolérance mutuels. [...] L'intégration suppose d'une part que les étrangers sont disposés à s'intégrer, d'autre part que la population suisse fait preuve d'ouverture à leur égard » (RS 142.20 LEtr, 2005, art.4, al.1, 2& 3). Il y a donc une réelle notion de réciprocité qui est liée à l'intégration, parfois absente dans l'idée populaire que l'on s'en fait.

D'un point de vue culturel, il arrive que nous entendions l'intégration comme une adhésion totale à la culture d'accueil, tout en laissant de côté la culture d'origine, ce qui ne semble pas être cohérent dans le domaine de notre recherche. C'est pourquoi, dans un regard scientifique et lié à l'enseignement en premier lieu, nous pouvons établir la définition de ce concept comme telle :

« L'intégration est définie comme un processus d'adaptation à long terme, multidimensionnel et distinct de l'assimilation, qui, elle, renvoie à l'adoption intégrale de la culture de la société d'accueil et à la fusion avec le groupe majoritaire. Le processus d'intégration, qui postule l'acceptation de références à l'identité culturelle d'origine et dans lequel la maîtrise de la langue de la société d'accueil joue un rôle essentiel, n'est achevé que lorsque la personne immigrante ou ses descendants participent pleinement à l'ensemble de la vie collective de la société d'accueil et ont développé un sentiment d'appartenance à son égard. » (Toussaint, 2010, p.36-37).

Nous constatons alors que les cultures d'accueil et d'origine sont autant importantes l'une que l'autre. Il y a une notion d'apprentissage et d'adaptation à la nouvelle culture grâce à l'ancienne qui sert de base au processus. Berry (1997) soutient également cette idée dans de nombreux ouvrages en définissant l'intégration comme « lorsqu'il y a un intérêt pour les deux [cultures] en maintenant sa culture d'origine lors d'interactions quotidiennes avec d'autres groupes » (Berry et al., 1997), ou en disant que « l'intégration est présente lorsque l'entretien de [sa] culture [d'origine] ainsi que la participation à la société la plus large sont recherchés » (Berry et al., 2006). Nous développerons cette idée sous le point « culture » à travers l'acculturation qui reprend ces aspects.

Notons également que les élèves qui devront s'adapter à cette nouvelle culture passent aussi par l'épreuve nécessaire de l'apprentissage de la langue d'accueil. Il est alors intéressant de relever ceci : « la langue est un instrument très fort de socialisation et d'appropriation culturelle. L'enfant apprend simultanément le langage et le code culturel non verbal qui l'accompagne » (Perregaux, 1994, p. 118). Nous comprenons alors que la langue, plutôt que d'être une contrainte supplémentaire d'adaptation à la nouveauté, devient un outil pour mieux appréhender les aspects culturels du pays.

Grâce à cet aperçu de ce qu'implique l'intégration, ce concept nous permet maintenant d'ouvrir l'horizon de notre recherche sur divers sujets propres au contexte de l'immigration d'élèves primo-arrivants.

3.1.1 L'intégration sociale

Naturellement, une personne qui cherche à s'intégrer aura pour objectif ou pour envie de faire partie du groupe dans lequel elle se trouvera. Elle passera par l'adaptation à d'autres personnes pour ensuite découvrir les similitudes et différences qui concernent les cultures qu'elle pourra ainsi comparer. Le rôle de la population d'accueil est donc primordial, car c'est elle qui fera partie des repères concrets dont la personne immigrée aura besoin pour évoluer et s'adapter de manière adéquate. D'ailleurs, il est assez facile de comprendre le besoin de se sentir accepté dans ce nouveau groupe, l'être humain étant un individu social qui vit généralement en communauté (Boucher, 2016).

D'après Kymlicka (2010, p.263) cité par Boucher (2016), l'intégration sociale relèverait simplement « des sentiments d'identification mutuelle et d'acceptation ». Il y a alors, tout comme dans le concept d'intégration globale, cette idée de reconnaissance mutuelle, d'efforts nécessaires autant de la part de la personne qui veut être intégrée que du groupe qui l'accueille. Il affirme également qu'un État qui revendique la multiculturalité comme étant une de ses forces et de ses richesses promeut l'intégration sociale et cette prise de position aide les citoyens du pays d'accueil à accepter davantage la diversité. De là, si l'institution scolaire ou l'enseignant favorise l'acceptation de la diversité, la défend comme étant positive et enrichissante, les élèves auront tendance à mieux l'accepter également, et l'idée de mettre de côté la culture d'origine sera vue comme une perte d'ouverture et d'apprentissage.

Chez les jeunes ou les enfants immigrants en âge d'être scolarisés, cette intégration sociale est d'autant plus importante qu'elle touche à leur identité culturelle. Le réseau qui entoure l'élève, entre autres les pairs, influe beaucoup sur son développement identitaire et sur qui il veut être ou devenir, car c'est de manière cognitivo-affective qu'un individu construit sa personne. L'identité individuelle dépend alors de l'identité sociale car « l'individu se reconnaît par rapport à tous les Autres » (Kanouté, 2002, p.173). L'importance à cet âge est donc de se sentir apprécié et investi à l'intérieur du groupe social auquel on souhaite s'intégrer en suivant les normes de ce groupe (Keable, 2007). Ceci fait écho au processus de socialisation qui se développe grâce aux échanges que l'enfant a avec son environnement (école) et sa famille, nécessaire à ce développement. L'enfant immigrant est donc influencé par son environnement familial, qui transmet des éléments de sa culture d'origine, et son environnement scolaire, qui transmet des éléments de la culture du pays d'accueil. C'est donc une construction identitaire basée sur deux pôles aussi importants l'un que l'autre qui engendrera un individu socialement intégré aux yeux des deux cultures qui l'entourent.

3.1.2 L'intégration scolaire

Le concept d'intégration scolaire nous amène maintenant à nous focaliser davantage sur les enfants qui prennent alors le rôle de l'élève dans l'environnement scolaire. Qu'ils soient primo-arrivants ou non, ils sont le sujet principal de la Convention relative aux droits de l'enfant qui fonde juridiquement l'attitude que l'État doit adopter face à chaque mineur. La

Loi sur l'enseignement obligatoire, lien entre ces droits et l'intégration scolaire, s'en inspire beaucoup. La notion d'égalité ressort constamment, ainsi que le traitement « sans distinction aucune, indépendamment de toute considération de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, [...] de leur origine nationale, ethnique ou sociale, de leur situation de fortune, de leur incapacité, de leur naissance ou de toute autre situation » ou le fait d'être « protégé contre toutes formes de discrimination » (Convention relative aux droits de l'enfant, Art. 2). De là, nous comprenons que l'intégration scolaire se doit tout d'abord d'amener les acteurs de l'école (enseignants, élèves autochtones, ...) à être respectueux et ouverts envers chaque élève et que le fait qu'il soit primo-arrivant ne justifie aucun comportement déplacé ou rabaissant, ce qui nous semble naturel chez les personnes travaillant dans ce contexte.

En outre, dans l'Article 28 de cette même convention, il est fait mention du droit à l'éducation basé sur l'égalité des chances pour n'importe quel élève. Il est donc important que le traitement soit le même pour tous et que les a priori ne gênent pas l'enseignement, tout comme le dit la Loi sur l'enseignement obligatoire : « [L'école] offre à tous les élèves les meilleures possibilités de développement, d'intégration et d'apprentissages, notamment par le travail et l'effort. Elle vise la performance scolaire et l'égalité des chances » (LEO, art. 5 al. 2).

Ces différents éléments sont un bon moyen pour poser les premières bases de l'intégration scolaire et comprendre l'état d'esprit à adopter en tant qu'enseignant de classe ordinaire pour mener à bien le long processus qui en découle.

Notons qu'il est aussi question du respect que l'enfant doit avoir de lui-même et de ce qui fait de lui ce qu'il est : « de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne » (Convention relative aux droits de l'enfant, Art. 29, al. 1c). En effet, nous cherchons à mettre en avant la culture d'origine de l'élève afin de faciliter son adaptation à la culture d'accueil et son sentiment d'acceptation. Cet aspect se retrouve aussi dans les visées de la CDIP (1991) qui dit que « l'objectif [...] est la meilleure intégration possible des enfants issus de la migration dans le système éducatif tout en préservant leurs langues et leurs cultures d'origine ».

Nous pouvons alors comprendre que le rôle de l'enseignant est primordial dans cette intégration car c'est à lui que revient la tâche de faire accepter ces différences et de les valoriser afin que l'adaptation de l'élève primo-arrivant se fasse du mieux possible et que les effets négatifs soient bien moins présents que les avantages.

3.1.3 L'accueil

L'accueil, contrairement à l'idée que l'on pourrait s'en faire, ne consiste pas seulement à accepter des élèves primo-arrivants dans son établissement, ou à les intégrer le premier jour où ils arrivent en classe. Ce jour, très important, fait partie de l'accueil, mais il n'est qu'une petite part de l'ensemble de ce processus qui n'a pas de durée déterminée. Celle-ci dépend notamment « du temps dont l'élève a besoin pour trouver un équilibre entre le nouvel environnement social et scolaire imposé par la migration et sa famille et de la qualité de l'accueil qui lui est réservé » (Perregaux, 1994, p. 80).

En Suisse, il peut se faire de diverses manières : soit les élèves sont intégrés en classe d'accueil, dans un premier temps, pour les préparer à fréquenter l'école ordinaire (comme dans le cas de notre recherche), soit ils fréquentent des classes ordinaires avec le soutien d'un enseignant spécialisé lorsqu'il n'y a pas de classes d'accueil. Cette dernière possibilité est plus fréquente, la première existant dans seulement quelques cantons selon le degré de la classe.

A présent, afin de rentrer dans l'aspect plus concret de l'accueil, nous trouvons intéressant de citer cette phrase qui définit particulièrement bien ce concept, en reprenant notamment

des éléments vus dans la Convention des droits de l'enfant, la CDIP, ou encore la Loi sur l'enseignement obligatoire : « L'accueil des élèves migrants repose sur trois principes : égalité des chances, apprentissage du français – langue de l'État et de la communication – éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluriel. Mais aussi sur une valorisation des langues et cultures d'origine. Un effort est fait vers une intégration différenciée, une meilleure formation des enseignements à ces publics et à l'interculturel » (Benes & Dyotte, 2001). Bien que cette définition ait été établie au Québec, nous trouvons qu'elle s'applique très bien au contexte suisse qui, d'après les sources citées plus haut, tend vers les mêmes objectifs et le même état d'esprit.

3.2 La culture

La culture est un concept vaste et complexe. Elle comprend non seulement l'idée d'universalité, puisqu'elle tend à regrouper de nombreux individus ayant la même culture, mais aussi l'idée d'individualisme en référence à chaque individu qui est le représentant d'une certaine culture à sa manière. Descola (2005) cite Tylor (1871) pour donner l'une des plus importantes définitions de la culture, selon lui : « La Culture ou la Civilisation, pris au sens ethnographique le plus large, est cet ensemble complexe incluant les savoirs, les croyances, l'art, les mœurs, le droit, les coutumes, ainsi que tout autre disposition ou usage acquis par l'homme qui vit en société ». En effet, cette définition donne également du sens pour notre recherche car elle relève non seulement la complexité dont la culture est le sujet, mais également la diversité d'éléments qui peuvent la constituer.

Les sciences sociales contemporaines partagent également cette idée en décrivant la culture comme « l'ensemble des traits caractéristiques du mode de vie d'une société, d'une communauté ou d'un groupe, y compris les aspects que l'on peut considérer comme les plus quotidiens, les plus triviaux ou les plus « inavouables » » (Forquin, 2004).

De là, il nous semble possible de comprendre la diversité culturelle en référence à la diversité des croyances, des coutumes et des mœurs qui existent dans le monde. Cette diversité, nous en avons un échantillon dans chaque classe, les élèves étant les représentants de leur propre culture. En outre, la culture semble être un ensemble d'usages acquis par l'homme qui vit en société. En effet, pour l'anthropologie des années 30, la culture est ce qui forge la personnalité. « La question est donc d'élucider comment leur culture est présente en eux, comment elle les fait agir, quelles conduites elle suscite. [...] Ce qui existe, [ce sont] des comportements concrets d'individus, propres à chaque culture et pouvant expliquer tel emprunt culturel particulier » (Cuche, 2010).

De ce fait, il est compréhensible que chaque individu développe non seulement sa culture d'origine, celle qui provient de son pays, mais aussi de nombreuses autres qui peuvent se créer à l'intérieur de diverses formes de sociétés auxquelles il est confronté, afin de se créer sa propre culture. « Une même collection d'individus [...] relève simultanément de plusieurs systèmes de culture : universel, continental, national, provincial, local, etc. ; et familial, professionnel, confessionnel, politique, etc. » (Lévi-Strauss, 1958, p.325, cité par Cuche, 2010). Nous pouvons ainsi imaginer la culture scolaire comme étant une forme de culture développée par chaque élève vivant dans l'enceinte de l'école, cette dernière étant représentative d'une sorte de mini-société.

Acculturation : entre culture d'origine et culture d'accueil

Avant de passer au concept de culture scolaire, notons que Cuche (2010) fait la distinction entre culture dominante et culture dominée. Contrairement à l'image négative que nous pourrions avoir de ces termes, une culture dominée « ne peut pas ne pas tenir compte de la culture dominante (la réciproque est vraie aussi), mais peut résister plus ou moins à l'imposition culturelle dominante ». Nous pouvons alors déterminer que la culture dominante est la culture d'accueil. La culture d'origine de l'élève, culture dominée, résiste

tout de même puisqu'elle doit continuer à être valorisée, mais doit aussi tenir compte de la culture du pays d'accueil pour que l'élève puisse s'intégrer.

Cette valorisation se justifie grâce au modèle des stratégies d'acculturation. Cette dernière se définit comme « l'ensemble des phénomènes qui résultent de ce que des groupes d'individus de cultures différentes entrent en contact, continu et direct, avec les changements qui surviennent dans les patrons culturels originaux de l'un ou des deux groupes » (Berry et al., 1997). Ce modèle définit donc les attitudes que les individus adoptent lors de la confrontation entre leur culture et la culture d'accueil. De ce fait, l'intégration se situe dans la case qui prend en compte la culture d'origine et la culture d'accueil contrairement à la séparation (oui à la culture d'origine et non à la culture d'accueil), à l'assimilation (non à la culture d'origine et oui à la culture d'accueil), et à la marginalisation (non à la culture d'origine et non à la culture d'accueil).

3.2.1 La culture scolaire

En opposition au concept de culture en général, Forquin (2004) affirme que la culture scolaire devrait dépasser les frontières des pays, des sociétés et des communautés. L'école devrait transmettre une « culture humaine » qui « relève d'une mémoire commune et d'un destin commun à toute l'humanité [...], le fait même d'être humain » afin de ne pas se focaliser sur un seul groupe de personnes en particulier et d'exclure ceux qui ne partagent pas les mêmes transmissions. Ceci nous semble particulièrement pertinent en vue de la diversité culturelle rencontrée à l'école et des spécificités de chaque patrimoine des élèves. Bien que les éléments culturels du pays d'accueil soient nécessairement présents, cette idée de dépassement des frontières permet de limiter les différences et d'intégrer davantage l'élève primo-arrivant qui partagera sa culture avec celle des autres à l'intérieur de cet apprentissage universel. La culture scolaire est donc un vaste domaine qui aurait pour but de transmettre des clés sélectionnées afin d'aider l'élève à acquérir les différentes compétences souhaitées à la fin de sa scolarité.

Pour Bantigny (2008), la culture scolaire est un « corpus de savoirs traduit sous forme de programmes, elle relève d'un patrimoine que la société demande à l'école de transmettre ; mais elle se fait aussi production autonome de références et de normes, qui n'émanent que d'elle ».

Nous pouvons alors ressortir plusieurs éléments intéressants pour notre recherche. Premièrement, la culture scolaire n'est pas uniquement la vision que l'on se fait de l'école, du rôle ou de la place qu'elle a, de ce qu'elle implique. Elle fait aussi référence à un patrimoine de la société à laquelle elle appartient, donc à la culture du pays qu'elle doit transmettre. Nous comprenons que la première différence entre la culture scolaire, influencée par la culture d'accueil, et la culture de l'élève primo-arrivant est l'héritage des populations plus anciennes. La culture et le patrimoine suisses ne seront pas les mêmes qu'en Afrique ou qu'au Moyen-Orient. Les références culturelles seront donc peut-être différentes et il faudra trouver un moyen de les faire se rejoindre l'une et l'autre. Ceci sera le rôle de l'enseignant avant tout, et c'est ce que nous appellerons, dans le prochain point, la médiation culturelle.

Notons également que la culture scolaire, d'un point de vue plus terre à terre, est l'ensemble des règles et des comportements à suivre au sein de l'école et de la classe dans laquelle l'élève évolue. Évidemment, tout comme le patrimoine, ces habitudes ne sont pas les mêmes dans tous les pays, voire même dans toutes les écoles, et c'est un changement auquel l'élève devra également s'habituer, tout comme le ferait un enfant qui entre dans la scolarité. Le rôle que l'élève primo-arrivant a au sein d'une classe peut être tout à fait nouveau et il devra apprendre ce que le métier d'élève en Suisse sous-entend, en comparaison à celui qu'il a peut-être déjà connu dans son pays d'origine.

3.2.2 La médiation culturelle

Suite aux différents points que nous avons développés, nous avons pu comprendre que l'élève se retrouvait tiraillé entre deux mondes dans lesquels il doit évoluer. L'un est connu, celui de son pays d'origine, l'autre est nouveau, celui de son pays d'accueil. Il devra alors trouver des moyens pour concilier les deux afin de s'y sentir à l'aise, et c'est l'enseignant qui aura pour rôle de guider cet élève dans ce long processus. Cette tâche, c'est ce que nous appellerons la médiation culturelle.

Selon Akkari et Gohard-Radenkovic (2002), « L'enseignant joue un rôle clé de médiateur culturel. [...] Pour jouer ce rôle déterminant de passeur de la langue et de la culture d'intégration, il faut qu'il soit conscient ou prenne conscience des systèmes de références socioculturels définissant les modes d'appréhension de la réalité par ses élèves. Ce n'est qu'avec cette connaissance objectivée "d'autres mondes possibles" qu'il devient alors ce passeur entre culture d'origine et culture scolaire aidant l'élève à trouver ces points de passage, ces gués entre les différentes cultures ». Ces ponts éviteront que l'élève ne mette chaque « monde » dans une case différente et qu'il passe à côté d'une aide et d'une richesse qui peuvent surgir s'il les relie.

Comme évoqué précédemment, nous remarquons que la langue est indissociable de la culture. Pour la médiation, elle est très importante et permet de transmettre également la culture du pays d'accueil, comme le souligne Zarate (2004) : « Nous croyons que l'enseignement des langues, par sa nature même, incarne la présence des autres cultures, le contact avec l'altérité dans la construction des représentations culturelles et détient de ce fait une part importante de médiation dans les interactions avec les membres de ces autres cultures ». De ce fait, l'enseignant possède déjà une clé d'acquisition de la nouvelle culture grâce à l'enseignement de la langue, point que nous développerons davantage plus tard.

On insiste également sur la décentration culturelle qui permet à l'enseignant d'avoir conscience des différentes cultures présentes de manière objective, afin d'éviter une valorisation trop importante de la culture scolaire. L'avis de l'enseignant doit être neutre, et il sera plus facile pour lui de trouver des points communs entre les différentes cultures afin de les rapprocher plutôt que de les éloigner. De plus, se soumettre soi-même à la décentration culturelle permet de mieux guider les élèves qui doivent aussi faire cet effort afin de s'accepter les uns les autres et de mieux s'intégrer.

Une autre définition cherche à donner un côté plus pratique de la médiation interculturelle : « Il s'agit en effet d'appréhender, en plus des différends et des conflits, les différences et les malentendus sur les références culturelles » (Chaouite, 2004). Nous retrouvons aussi cette idée dans l'œuvre de Zarate (2004), mentionnée plus haut, qui affirme que la médiation culturelle est utilisée dans « les situations d'incompréhension, d'intolérance, voire de xénophobie ». Le médiateur culturel doit être loin de ces préjugés et, grâce à la décentration qu'il aura faite en amont, sera capable de guider l'élève, primo-arrivant ou non, vers une compréhension de la nouvelle culture à laquelle il se confronte pour éviter ce genre de conflits.

La résolution de ce genre de conflits peut se faire notamment grâce au dialogue lors d'incompréhensions, soit par la communication interculturelle, outil indispensable à la médiation.

3.2.3 La communication interculturelle

La communication interculturelle est « l'interaction entre sujets d'origines culturelles différentes [...] enrichissante pour les deux parties, abandonnant l'objectif d'assimiler l'étranger dans le groupe dominant, ou de le cantonner à un rôle d'hôte temporaire » (Anquetil, 2006).

D'après cette auteure, la communication interculturelle aurait comme enjeu « la construction de l'identité des acteurs qui, dans leur acte de communication, construisent une communauté » d'un point de vue éthique. Nous comprenons alors que, malgré les différences culturelles, cette communication et ce contact permettent aux individus de créer une nouvelle communauté qui mélange les cultures plutôt que de les séparer. De plus, ils arriveraient, à l'aide de celle-ci, à construire une part de leur identité. Cette communauté serait donc, dans notre cas, la classe d'accueil.

Pour Zarate (2004), la communication interculturelle peut se retrouver dans de nombreuses situations différentes : « des espaces envisagés à des échelles différentes (interactions individuelles, échanges scolaires, relations entre Europe occidentale/centrale/orientale), et/ou sur des objets (par exemple médias, manuels scolaires), et/ou sur les fonctions du médiateur culturel (par exemple, relation entre milieux scolaire et non scolaire) ». Nous comprenons alors que cette forme de communication est présente dans bien des cas, et que l'élève primo-arrivant y est souvent confronté dans le contexte scolaire, que ce soit avec ses camarades, pendant un cours, dans ses manuels ou avec l'enseignant. Ce dernier doit alors être vigilant et s'assurer que l'élève ne soit pas perdu face à tant d'informations et de nouveautés.

Pour conclure ce point, il nous semble intéressant de relever les propos de Byram, Bribkova et Starkey (2002) concernant la communication interculturelle : « Cette approche consiste à voir dans l'interlocuteur une personne dont le profil reste à découvrir, plutôt qu'un individu simplement porteur d'une identité qui lui a été attribuée de l'extérieur. Cette communication interculturelle se fonde sur le respect des personnes et l'égalité de tous en matière de droits de l'homme – ce qui est précisément la base de toute interaction sociale ».

3.2.4 Les aspects culturels dans l'enseignement du français langue seconde

L'enseignement du français langue seconde n'a pas pour unique but de donner des cours intensifs de langue aux élèves primo-arrivants. Il y a également toute une dimension culturelle qui se cache dans la langue et ses tournures ou expressions.

Selon Lazar (2003), porte-parole du Centre européen pour les langues vivantes, « l'enseignement des langues étrangères est considéré englober non seulement la performance linguistique et la communication verbale, mais aussi des aspects tels que la conscience interculturelle et les aptitudes interculturelles : le « savoir-être » et la capacité de découvrir « l'altérité » ». Nous retrouvons la même idée chez Byram, Gribkova et Starkey (2002), également porte-paroles du Conseil de l'Europe, qui notent que l'enseignement des langues se concentre également sur « la capacité d'utiliser la langue en question dans des situations sociales et culturelles données ». Ceci permettrait aux interlocuteurs de prendre conscience de leur propre identité ainsi que de celle de l'autre, et de devenir des « locuteurs interculturels » qui sauront « non seulement communiquer des informations, mais aussi entretenir des relations humaines avec des personnes parlant d'autres langues et appartenant à d'autres cultures ».

L'objectif est alors que les élèves primo-arrivants soient à l'aise en français grâce aux cours intensifs, mais aussi qu'ils soient capables de comprendre la culture d'accueil au travers de notre langue pour interagir de la meilleure manière lors des situations auxquelles ils seront confrontés.

En outre, bien que les premiers aspects culturels de l'apprentissage d'une langue, tels que la transmission d'un patrimoine, passent principalement par les histoires et la littérature, Vigner (2009) insiste sur le fait que l'élève allophone apprendra par le dialogue les « codes conversationnels de base, en même temps que les formes de la langue correspondant à ces différentes fonctions dans l'échange ». « Ces codes et ces usages [témoins des aspects culturels de la langue] s'acquièrent par la pratique au quotidien au contact des locuteurs de son groupe familial ou social de référence » (p.29). De là, l'auteur en conclut

que « les codes conversationnels [...] font l'objet d'un apprentissage, de nature essentiellement implicite, mais apprentissage qui se fonde aussi sur le transfert possible de codes conversationnels en usage dans la langue et la culture d'origine de l'élève » (p.30).

Nous retrouvons cette idée dans les propos d'Auger (2008) qui affirme aussi que l'un des premiers aspects de l'apprentissage du français comme langue étrangère est « le développement de l'interlangue », soit le fait de « prendre appui sur la/les langue(s) déjà connu(es) » (p.210). Cette adaptation sera donc le nouveau rôle de l'élève primo-arrivant qui devra trouver des points de passage d'une culture et d'une langue à l'autre, grâce à l'aide de l'enseignant médiateur.

Il est alors intéressant de voir que, en plus de transmettre obligatoirement des éléments culturels lorsque nous communiquons, il est possible pour l'élève allophone de se baser sur ses connaissances langagières et culturelles d'origine afin de mieux comprendre les finesses de la langue française en faisant divers rapprochements entre les deux « mondes ».

Enfin, il est important de noter qu'« enseigner la langue et ses réalisations socialement valorisées implique nécessairement de transmettre une culture » (Chartrand & Paret, 2015). « La culture fait maintenant partie intégrante du cours de langue étrangère », non seulement parce qu'elle amène à la « rencontre de l'autre » et à la connaissance de soi, comme expliqué précédemment, mais aussi parce que la linguistique a prouvé maintes fois « combien la communication dépasse largement le cadre des mots et la structure des phrases, que la culture, sous forme de connotations, de sous-entendus, d'implications, précède, imprègne, manœuvre le langage de sorte qu'il est difficile, ou même inutile de dissocier ce qui relèverait de l'un ou de l'autre *stricto sensu* » (Defays & Deltour, 2003). La langue et la culture sont donc indissociables et il faut en être conscient, voire en profiter, lors de l'enseignement du français.

3.2.5 La pédagogie interculturelle

La pédagogie interculturelle est le dernier concept que nous allons aborder. Il nous laisse sur un aperçu plus concret de ce qui devrait se passer dans une classe multiculturelle comme celle que nous allons rencontrer.

Pour commencer, nous avons trouvé intéressant de nous concentrer sur le témoignage de Jacques Depallens (2012) qui a enseigné dans des classes d'accueil. Il relève la richesse de cultures et de langues à laquelle il a été confronté et explique l'évolution de son enseignement. Généralement, « le maître, humaniste et ouvert dans ses intentions, se stresse un peu pour déceler des traits spécifiques d'appartenance culturelle particulière afin d'éviter de confondre [les différentes cultures de la classe] » (p.231). En effet, l'enseignant cherche à bien faire, afin de montrer à ses élèves qu'ils peuvent avoir confiance en lui et qu'ils sont acceptés dans la classe à part entière, mais ce n'est pas toujours la bonne solution que de chercher les particularités plutôt que les points communs.

En effet, Depallens note que lui-même s'y est mal pris en parlant des habits ou plats traditionnels de chaque pays, ce que nous pouvons appeler de la « pédagogie couscous ». Le problème de cet enseignement est qu'il « devient frustrant, aboutissant à juxtaposer des éléments culturels, en insistant, à son âme et corps défendant, sur les différences, les particularités, les compartiments à peu près étanches, bref! des vases peu communicants » (p.29-30).

La même idée se retrouve dans l'œuvre de Mottet et Bolzman (2009) qui affirment que « le premier danger relevé est de traduire la diversité en pluralisme, soit en somme d'entités distinctes qui risque d'exclure l'idée de globalité de la société, empêchant de considérer l'école multiculturelle comme un tout. » Les autres dangers sont le risque de créer des stéréotypes à cause de l'explicitation qu'on pourrait essayer d'en faire, la folklorisation des cultures et le fait d'ethniser le rapport à l'échec dans le monde scolaire. En effet, ils notent

que « l'amalgame entre échec scolaire et enfant d'immigrés est souvent relevé » (p.13). De plus, le risque « est de faire apparaître les activités interculturelles comme des séquences récréatives, peu sérieuses, puisque sans grand intérêt sur le plan des savoirs, et peu articulées sur les autres activités de la classe » (Henry-Lorcerie, 1988, cité par Mottet & Bolzman, 2009, p.12).

Cette pédagogie est donc en opposition avec la vraie pédagogie interculturelle qui cherche le rapprochement entre cultures et la mise en valeur, bien que l'effort parte d'une bonne intention. Il faut chercher à trouver les similitudes et à considérer l'enfant primo-arrivant et ses références culturelles comme une richesse à ajouter à notre bagage, plutôt qu'à les distinguer et à en montrer les particularités. Il ne faut donc pas hésiter à traiter de « thèmes plus profonds comme la naissance, la maladie, le voisinage, l'honneur, la mort, [...], la paix, la recherche du bonheur, les bonnes et mauvaises traditions... [qui] permettent de créer un climat de dialogue. Chacun apprend quelque chose, sur lui-même, sur l'autre » (Depallens, 2012, p.236).

Les bénéfices de la bonne pédagogie interculturelle sont multiples et non-exhaustifs. Il y a tout d'abord une réelle motivation de la part des élèves qui peuvent expliquer et partager, faire des recherches en lien avec leur propre culture pour trouver des similitudes. Ils se sentent impliqués et ont un vrai rôle. Ensuite, les aspects culturels ressortent d'eux-mêmes dans les paroles des élèves qui deviennent maîtres du partage ou non de leur culture et de leur vie, rien n'est imposé. Enfin, on cherche à réunir un groupe d'individus autour d'un même sujet plutôt que de leur faire analyser les différences qu'ils peuvent rencontrer en confrontant leurs différentes cultures. L'idée est donc réellement de rassembler la classe en rajoutant des éléments au patrimoine commun et d'ouvrir les esprits vers des nouveautés culturelles (Depallens, 2012).

Notons enfin que la pédagogie interculturelle se traduit également par une différenciation très présente. En classe d'accueil, les niveaux des élèves peuvent être à des extrêmes radicaux, certains viennent d'arriver et n'ont jamais été scolarisés, alors que d'autres sont là depuis un an. De là, bien que l'objectif d'une différenciation soit d'« avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité » (Meirieu, 1989, p.16), les objectifs seront tout de même très spécifiques à chaque élève et à son niveau.

4. Question de recherche

Suite à la rédaction de cette problématique et de son cadre conceptuel, nous pouvons à présent développer notre question de recherche. Comme précédemment évoqué, notre travail cherche à faire ressortir le rôle et les bonnes pratiques des enseignants qui travaillent avec des élèves primo-arrivants en contexte d'accueil, afin de les transposer à notre pratique future, lorsque nous serons nous-même enseignante dans une classe ordinaire.

En effet, nous avons établi par nos recherches que les cultures étaient de plus en plus diversifiées dans les classes. C'est pourquoi le rôle de l'enseignant envers les élèves issus de la migration est très important, notamment afin de les aider à faire le passage entre leur culture et la culture d'accueil, soit de vivre le meilleur processus d'intégration possible. Pour ce faire, il faudra valoriser l'une et l'autre culture, grâce notamment à la communication et la pédagogie interculturelles, pour permettre à ces élèves de s'épanouir dans leur nouvel environnement.

Suite à nos recherches et afin de compléter ce que nous avons déjà acquis, nous nous intéressons à la pratique concrète de ce qui se fait en classe et groupes d'accueil. Par les observations et les entretiens, nous voudrions trouver un certain nombre des pistes nécessaires à la réussite de notre propre pratique. Pour répondre à ce besoin, et suite aux divers éléments développés précédemment, nous pouvons élaborer notre question de recherche comme ceci :

« Comment le rôle de médiateur culturel des enseignants qui travaillent en classe/groupes d'accueil contribue-t-il à la bonne intégration des élèves primo-arrivants ? »

Afin de répondre à cette question générale, il nous semble pertinent de passer par d'autres sous-questions qui guident notre réflexion :

- Comment les enseignants réussissent-ils à concilier culture d'origine et culture d'accueil ? Quel est leur rôle en tant que médiateur culturel ?
- Quelle place est accordée à la langue et la culture d'origine lors de l'accueil de l'élève primo-arrivant et durant les cours ?
- Comment les élèves réagissent-ils face aux pratiques de médiation appliquées par l'enseignant ?
- Quels sont les effets de ces pratiques sur l'intégration ?

5. Méthodologie

5.1 Méthode de recherche

Pour mener à bien notre recherche, nous avons décidé d'investiguer en deux temps, dans deux types de classes différentes. Tout d'abord, nous avons observé des groupes d'accueil, puis nous avons interrogé l'enseignante de cette même classe pour avoir davantage de précisions sur ce qui a été observé. Ensuite, nous avons fait la même chose avec une classe d'accueil afin de pouvoir compléter les pratiques enseignantes déjà observées.

L'observation que nous avons choisi d'utiliser est l'observation directe. D'après Chapoulie, elle est définie comme « un travail de repérage focalisé sur un ou des aspects particuliers des phénomènes étudiés en un temps et dans un lieu déterminés » (2000, p.7). Elle permet « d'aller voir sur place, être physiquement présent dans la situation, la regarder se dérouler en temps réel pour en rendre compte » (Arborio & Fournier, 2015, p.7). En effet, observer une leçon permet d'avoir un aperçu de tout ce qui s'y passe de manière concrète. Selon Arborio et Fournier (2015), l'observation directe évite aussi les constructions de la réalité par les interviewés qui seraient interrogés dans un entretien. Les faits sont tels qu'on les voit et il n'y a pas de place pour l'interprétation ou le témoignage de ce qui devrait être fait mais qui risque de ne pas l'être. Elle permet donc de « s'assurer des pratiques évoquées en entretien ». Nous avons alors un rôle d'observateur externe qui analyse ce qu'il aimerait comprendre, soit ce que nous avons développé dans le cadre conceptuel et ce qui nous permettra de répondre à notre question de recherche. Pour ce faire, nous avons élaboré une grille d'observation qui nous a permis de prendre en note les éléments pertinents, d'après notre cadre, lors d'une quinzaine d'observations en classe et groupes d'accueil. Notons que, dans un premier temps, nous n'avons effectué que dix observations en groupes d'accueil. Après les avoir analysées, nous avons remarqué que certaines d'entre elles n'étaient pas assez riches pour être analysées sous la thématique de la médiation culturelle. Nous avons alors décidé de compléter ces données par d'autres observations en classe d'accueil, où la médiation culturelle allait aussi être présente.

Ensuite, pour confirmer ce qui a été observé, ou afin de développer davantage certains points, nous avons proposé un entretien à chaque enseignante des deux classes observées. L'entretien, ou interview, consiste en un échange oral, individuel ou de groupe, qui permet de recueillir des informations sur des faits ou des représentations (Ketele & Roegiers, 1996, cités par Imbert, 2010). Cet entretien arrivant après nos observations, il se devait de répondre à des questions que nous nous sommes posées lors de celles-ci. Nous avons donc opté pour un entretien semi-directif qui a l'avantage de permettre à l'interviewé de répondre à nos interrogations réfléchies à l'avance, mais aussi de s'intéresser à d'autres questions ou sujets qui s'introduiraient dans la discussion et seraient pertinents à analyser.

Cette méthode est donc assez souple. Elle permet de formuler de nouvelles questions ou d'en reformuler d'anciennes (Imbert, 2010). Cet entretien nous permet donc, grâce à une discussion avec les enseignantes, d'avoir des renseignements supplémentaires qui complètent nos observations et les réponses à notre question de recherche.

Cette méthode de recherche nous semble être la plus pertinente car elle nous permet d'avoir de nombreux faits observés qui nous guident sur les pratiques utilisées en groupes et classe d'accueil, et l'entretien nous permet de compléter ce qui nous questionne et nous manque. En effet, il est évident que, même sur quinze observations, il n'est pas possible de tout voir. Nous n'avons qu'un petit aperçu de ce qui se fait sur l'année scolaire et une observation ne permet pas de comprendre les justifications de pratiques enseignantes ou les réflexions. Cette interview nous aide donc à compléter les manquements que nous aurions pu identifier.

5.2 Échantillon

En ce qui concerne l'échantillon de notre recherche, nous nous sommes donc intéressée à une classe d'accueil et à divers groupes d'accueil primaires du canton de Vaud qui correspondent à des degrés de 3H à 6H. Les observations se sont déroulées dans deux classes différentes d'un même établissement situé dans une localité où il existe un centre de requérants d'asile. Nous avons rencontré une enseignante fixe pour la classe d'accueil et une enseignante qui travaille avec différents élèves tout au long de la semaine, par petits groupes d'accueil de six élèves au maximum. Ces élèves sont répartis par double degrés et ont chacun leur horaire dans cette classe. En d'autres mots, il arrive que les groupes de même degré ne soient pas constitués des mêmes élèves à chaque fois. Pour la classe d'accueil, les élèves restent les mêmes, telle une classe ordinaire (sans compter les arrivées et les départs en cours d'année).

Les élèves qui font partie des classes d'accueil sont des enfants issus de la migration qui viennent d'arriver en Suisse et qui sont scolarisés le plus tôt possible. Quant aux groupes d'accueil, ce sont des enfants qui viennent de quitter leur classe d'accueil. Cela signifie, en général, que leur niveau de français est suffisant pour être intégré pas à pas à une classe ordinaire avec des moments en groupe d'accueil pour accompagner la transition. Que ce soit dans l'un ou l'autre des types de classes, leur vocabulaire n'est pas très riche, les fautes sont encore nombreuses et la prononciation n'est pas toujours parfaite, mais leur niveau minimum de français nous a permis de mener à bien nos observations.

Les nationalités de ces élèves sont très diverses. Nous avons rencontré des enfants syriens, érythréens, somaliens, afghans, pakistanais, sri lankais, kosovars, turcs, brésiliens et portugais. Aucune nationalité ne se détache réellement car elles sont toutes représentées au nombre de deux élèves au maximum dans chaque classe, ce qui démontre la grande diversité culturelle que nous retrouvons ici, dans ce contexte d'accueil particulier, mais que nous rencontrons aussi dans nos classes valaisannes.

Quant aux enseignantes que nous avons observées, ce sont des personnes passionnées par leur métier et qui, grâce à leurs nombreuses années d'expérience, ont su développer de nombreux outils pour aider ces élèves à s'intégrer dans ce contexte totalement inconnu qu'est la Suisse et sa culture scolaire. Grâce à leurs connaissances dans le domaine de l'accueil, elles sont également les candidates idéales pour répondre aux questions complémentaires lors de nos entretiens.

La première d'entre elles, pratiquant en classe d'accueil, est enseignante primaire depuis 1990. Elle a suivi la formation correspondant à l'école normale en Belgique pendant trois ans et a eu l'occasion d'enseigner à de nombreuses reprises à l'étranger, ce qui lui a permis de voir et d'apprendre d'autres cultures, mais aussi de trouver comment s'intégrer dans ce contexte inconnu, comme doivent le faire ses élèves.

La deuxième enseignante en groupes d'accueil depuis vingt-cinq ans. Elle a suivi la formation d'enseignante primaire, a participé à des compléments de formation continue proposés par l'État et s'est engagée dans une formation spécifique sur l'accueil avant d'enseigner dans ce milieu.

	Groupes d'accueil	Classe d'accueil
<i>Période (de...à)</i>	Décembre 2017 Janvier 2018	Mars 2018 Avril 2018
<i>Groupes d'élèves</i>	8 groupes différents	1 classe
<i>Nombre d'élèves</i>	16 élèves au total	11 élèves
<i>Nombre d'observations</i>	10 observations entre 30min et 1h30 chacune	5 observations de 45min chacune
<i>Nombre d'entretiens</i>	1 entretien (1h30)	1 entretien (1h)

5.3 Récolte de données

5.3.1 Construction des instruments d'analyse

Pour mener à bien nos observations, nous nous sommes tout d'abord concentrée sur le cadre conceptuel pour créer notre grille d'observation (annexe I). Nous avons relevé les éléments qui nous semblaient pertinents à observer et les avons développés en sous-catégories de la médiation culturelle qui se présentent sous forme de tableaux indépendants dans notre canevas. Grâce à cela, nous avons pu développer les sous-thèmes suivants :

- Gestion et climat de classe
- Communication interculturelle
- Pédagogie interculturelle
- Interactions langagières enseignant-élèves
- Interactions culturelles enseignant-élèves
- Interactions élèves-élèves
- Réactions des élèves

Les points concernant les interactions sont une sorte de développement des éléments concernant la communication et la pédagogie interculturelles. Ils permettent de montrer les faits concrets qui se déroulent dans la classe entre les différents acteurs pour favoriser ces éléments d'intégration et d'acceptation de l'autre.

Notons aussi que des questions d'ordre plus général, comme le contexte de la leçon (élèves présents, thème, heure et degré), le matériel à disposition ou les ressources, sont abordées au début de la grille pour situer l'observation. Notre grille d'observation est inspirée du travail d'Hervé Morard (2015) et complétée grâce à divers rapports sur les pratiques en contexte multiculturel, puis adaptée à nos besoins.

Suite à ces observations, nous avons pu élaborer notre guide d'entretien (annexe II). Afin d'entrer dans l'interview, nous avons commencé avec des questions globales sur le contexte de l'enseignement aux élèves primo-arrivants dans le canton de Vaud, puis celui de la classe. Les questions qui suivent ont été construites à partir d'éléments qui nous manquaient dans les observations ou suite à des interrogations sur ce que nous avons vu. Les thèmes développés reprennent donc ceux de notre grille d'observation, afin d'assurer une cohésion entre les deux outils de recherche. En outre, il est important de noter que l'entretien est susceptible de sortir légèrement du canevas car les réponses ont pu être

données dans un ordre différent de celui qui était attendu et des questions rajoutées si un élément semblait important ou intéressant à développer.

5.3.2 Tri des données et méthode d'analyse

Toutes les données récoltées grâce aux grilles d'observation ont pu être rassemblées par thèmes en référence aux sous-catégories déjà établies selon les concepts théoriques développés. Les différents points du cadre conceptuel sont donc présents et peuvent être comparés à ce qui a été observé. Ceci permet de faciliter l'analyse qui reprend point par point les éléments pratiques et ceux de la partie théorique.

Ensuite, les réponses obtenues lors des entretiens ainsi que leur déroulement ont été retranscrits grâce à l'enregistrement effectué pendant la discussion. Elles sont aussi facilement comparables aux observations puisque les concepts évoqués sont les mêmes et que la répartition est restée plus ou moins semblable. Ces réponses nous permettent donc de compléter ce qui a été vu de manière assez claire et structurée pour faciliter la compréhension de l'analyse.

6. Analyse et interprétation des données

Maintenant que la description de notre recherche est établie, nous pouvons analyser les données que nous avons récoltées pour ensuite les interpréter grâce aux apports théoriques développés dans le cadre conceptuel. Cette phase nous permettra de répondre à notre question de recherche et de conclure notre travail.

6.1 Méthode d'analyse

Afin d'analyser nos données, nous procéderons à une sorte de comparaison entre les deux types de pratiques observées pour en retirer le plus possible de chacune et évaluer s'il y a des changements entre les pratiques à l'arrivée de l'enfant et plus tard dans l'année ou dans sa scolarité. Pour ce faire, nous allons procéder à un regroupement par thème. Les concepts repris dans notre grille d'observation et notre canevas d'entretien nous permettront de séparer les données et de les analyser parallèlement grâce à chaque observation. Notons également que les données récoltées lors des observations et celles de l'entretien seront traitées simultanément puisque les unes complètent les autres.

6.2 Analyse et interprétation des données

6.2.1 L'accueil

Malheureusement, lors de nos observations, que ce soit dans l'une ou l'autre classe, nous n'avons pas assisté à l'arrivée d'un nouvel élève. Nous avons alors décidé, afin d'exploiter la partie théorique liée à ce concept, de poser diverses questions à ce sujet aux enseignantes.

A l'arrivée d'un enfant dans le canton de Vaud, sa scolarisation devient obligatoire et les démarches se font rapidement. En effet, après l'entretien d'accueil, l'enfant peut venir à l'école dans sa nouvelle classe dès le lendemain, mais les parents demandent parfois quelques jours, et souhaitent que leur enfant commence au début de la semaine d'après, cela dépend des cas. Le processus pour arriver jusqu'à ce moment clé, quant à lui, est très souvent le même :

[...] *I1 : L'enfant est inscrit au secrétariat qui me transmet l'information, et là je contacte un interprète, je prends rendez-vous et je vais ensuite prévenir la famille directement. Je rencontre la famille soit chez eux, soit dans le centre de requérants dans lequel ils se trouvent et je tente de leur expliquer qu'ils ont rendez-vous avec*

moi à tel endroit et à telle heure, et on se rencontre après avec l'interprète. Et là c'est vraiment un entretien d'accueil où je leur explique qui je suis, où on est, ce qui va se passer pour la scolarité de leur enfant, le matériel qu'il faut prévoir. On leur présente un peu tout le fonctionnement, le système.

À la suite de ces éléments, nous voulions savoir quels étaient les points essentiels à connaître concernant un élève primo-arrivant avant son entrée en classe. Notons que l'enseignante nous a transmis le canevas qu'elle utilise pour obtenir tous les renseignements nécessaires (annexe III).

[...] Q : *Quelles sont les choses primordiales à connaître sur l'élève selon vous ?*

[...] I1 : *S'il est déjà allé à l'école, s'il a peur, s'il est content, quel est son sentiment par rapport à son entrée ici, s'il a des inquiétudes, s'il est en bonne santé. Ça ce sont les premières choses que l'on demande. Après, s'il a déjà été à l'école, on demande ce qu'il aimait faire, ce qu'il aimait moins, pourquoi, s'il connaît déjà des enfants qui sont ici car il peut y avoir des membres de sa famille ou des enfants qui sont dans le même centre que lui. Cependant, si ce n'est pas le cas, je les rassure en leur disant qu'il y a d'autres enfants de sa langue et qu'il pourra les utiliser comme interprètes.*

Enfin, quand tout cela est établi et que l'enfant est prêt à rentrer dans la classe et que celle-ci est prête à l'accueillir, l'enseignante suit un protocole qu'elle juge rassurant pour l'élève lors de son premier jour. Il peut venir avec ses parents qui rentrent parfois en classe avec lui, puis il se présente et découvre les autres enfants grâce à un jeu avec un ballon lors duquel les élèves disent « je m'appelle..., je viens de... », ce qui lui permet aussi de tout de suite entendre du français et les bases sur le thème « se présenter ». Il est également très important de placer cet élève à côté de quelqu'un de dégourdi qui pourra l'aider et de faire en sorte qu'il se sente entouré, comme à la récréation par exemple, où l'enseignante invite tous les élèves à s'occuper de lui, à lui montrer les toilettes, à jouer avec lui, etc.

[...] I1 : *En général, les enfants s'intègrent très rapidement. Il est arrivé une fois que l'enfant est arrivé en pleurant, et là j'ai invité les parents à rester, le temps qu'il soit un petit peu plus rassuré.*

[...] Q : *Y a-t-il une présentation sur son pays, sa culture, une discussion sur ses origines, pourquoi et comment il est arrivé en Suisse ?*

[...] I1 : *S'il le souhaite. Cela a souvent lieu pendant l'entretien d'accueil, avec les parents, et puis quand les enfants se présentent ils disent souvent « je viens de tel pays, je parle telle langue », mais c'est tout à fait libre. S'ils en ressentent le besoin, ils peuvent faire une petite présentation de leur pays, mais ça se fait un peu plus tard, souvent quand ils sont un peu plus grands (5-6H). Après, les enfants que j'ai ici sont assez jeunes, et ils voyagent souvent depuis plusieurs années, donc leur pays d'origine, ils ne le connaissent pas, ou à travers les dires de leurs parents ou de la famille.*

Ensuite, lorsque la scolarisation en classe d'accueil est terminée, il faut organiser le passage en classe ordinaire avant tout, mais également en groupes d'accueil. Pour que ce changement se fasse, les enseignants observent la compréhension des consignes orales de l'élève, le vocabulaire de base, le lexique de l'école, de la vie courante. Il est également important de s'assurer que l'élève puisse se sentir à l'aise dans la classe qui va l'accueillir, qu'il puisse suivre, comprendre la maîtresse et échanger avec ses camarades.

À la suite de notre entretien avec la seconde enseignante, nous avons remarqué que le protocole était presque le même. En étroite collaboration avec l'enseignante de classe d'accueil, elles remplissent des documents à transmettre à l'enseignante de classe

ordinaire pour que celle-ci ait les informations de base nécessaires. Ce document est aussi utilisé lorsque l'enfant déménage ou est scolarisé dans un autre centre (annexe IV).

Suite à la rencontre avec les parents, l'enfant qui change de classe a aussi l'occasion de se présenter à son groupe d'accueil, cette fois-ci avec plus de facilité qu'en classe puisqu'il a acquis certaines bases en français. Notons que l'accueil ne se fait pas toujours en début d'année scolaire, il peut se faire durant celle-ci, à n'importe quel moment, comme lorsque l'enfant arrive en Suisse et intègre la classe d'accueil.

[...] *Q : Comment se déroule l'accueil d'un nouvel élève dans la classe ? Y a-t-il une présentation sur son pays, sa culture, une discussion sur ses origines, pourquoi et comment il est arrivé en Suisse ?*

[...] *I2 : Pourquoi et comment, non, pas d'entrée en tout cas, parce que ça peut réveiller des souffrances et ce sont des moments douloureux. Par contre, s'il y a des enfants de leur pays, ils vont échanger sur leur pays, et s'il n'y en a pas, on va quand même expliquer des choses, mettre des petits points sur la carte du monde pour montrer le chemin parcouru jusqu'en Suisse avec un fil et un drapeau avec le nom de l'enfant, par exemple. Je faisais aussi des empreintes des mains pour les coller sur la porte avec le mot « bonjour » écrit dans leur langue. Pour se présenter et retenir les prénoms, j'aime bien faire le jeu du ballon où ils s'envoient une mappemonde en appelant un élève par son prénom et où chacun montre son pays sur le ballon avant de le relancer.*

Nous constatons que toutes ces étapes correspondent à la définition de l'accueil par Perregaux (1994) qui, rappelons-le, insiste sur le fait qu'un accueil ne se limite pas au premier jour de l'élève dans la classe, mais bien à tout le processus qui lui permet de trouver un équilibre entre ce nouvel environnement et sa famille. Cette dernière, nous l'avons vu, est très importante dans la démarche et doit être présente pour faire la transition.

Ces divers aspects concernant l'accueil peuvent tous nous être utiles en tant qu'enseignants valaisans qui auront aussi des élèves qui peuvent arriver en tout temps dans nos classes. Y être préparé du mieux possible est la meilleure chose à faire pour le bien-être de l'enfant et pour que les changements qu'il subit soient moins contraignants. De plus, l'enseignant qui connaît bien son élève avant qu'il arrive sera plus apte à répondre à ses besoins, ce qui est primordial. Ces démarches sont donc un bien pour tout le monde et il ne faudrait pas hésiter à les mettre en place.

6.2.2 Gestion et climat de classe

Ce point, plus global que les autres, reprend les pratiques générales de l'enseignante dans une classe multiculturelle. Il nous semblait important de mentionner que les élèves sont attentifs, concentrés, impliqués, se mettent au travail rapidement, que ce soit dans l'une ou l'autre classe. Les différences avec une classe ordinaire sont faibles si nous observons l'atmosphère globale.

Pour ce point, nous allons rassembler les pratiques des deux enseignantes puisqu'elles sont assez similaires. Pour ce qui est des groupes d'accueil, certains aspects liés à cette gestion de classe sont un peu différents. Nous allons les considérer comme étant ceux à adopter éventuellement plus tard, lorsque l'élève s'est déjà relativement bien habitué à la classe et à son fonctionnement, et donc qu'il se trouve plus avancé dans le processus d'intégration. Notons aussi que certains aspects concernant les langues seront davantage développés dans le point 6.2.4.

En classe d'accueil, le déroulement de tout ce qui entoure le cours, soit l'organisation de la semaine, des journées, de la manière de commencer une activité ou de la terminer, est absolument clair et immuable.

[...] *Q : Pourquoi utiliser des rituels et une structuration aussi semblable chaque jour ?*

[...] *I1 : Parce que ça les rassure et quand je ne le fais pas, ils le demandent. Et ça facilite aussi parce que si je leur demandais tous les jours des choses nouvelles, ça veut dire aussi au niveau de l'attention, du vocabulaire, des consignes, ce serait une difficulté supplémentaire aussi pour eux. Donc ça les rassure, et c'est la chose la plus importante je crois.*

Il est vrai que les rituels ont un effet significatif pour les élèves, surtout lors de leur entrée à l'école, comme le soulignent Amigues et Zerbato-Poudou (2000). En plus de les rassurer, ils créent des repères comportementaux qui leur permettent de se sentir à l'aise dans leur milieu. En outre, si ce dernier est bien structuré, il devient un cadre pour l'enfant afin qu'il devienne élève de la meilleure des manières.

Ensuite, concernant les places des élèves, nous avons pu observer que des élèves parlant la même langue étaient assis à côté. En effet, ceci était volontaire de la part de l'enseignante car il s'agissait d'un élève arrivé depuis peu :

[...] *I1 : Je les place soit à côté de quelqu'un qui parle leur langue, soit à côté de quelqu'un qui est là depuis très longtemps et qui pourrait le coacher, le rassurer, l'aider. Par exemple quand on leur demande de sortir le cahier rouge, ils ne comprennent pas, (...) le voisin peut les aider, les guider.*

Cette manière de faire les rassure aussi et c'est primordial pour cette enseignante. Le but est donc de mettre en confiance l'élève avant toute chose lorsqu'il arrive dans la classe. L'apprentissage se fera petit à petit, lorsqu'il se sentira rassuré, ce qui reprend l'idée d'un processus d'intégration évolutif (Toussaint, 2010). En groupes d'accueil, les élèves sont placés selon leur degré respectif. Contrairement à la classe d'accueil, la langue est déjà assez bien acquise, et le besoin d'être rassuré est moins présent qu'à leur arrivée car ils connaissent déjà le système et ont avancé dans leur adaptation.

En ce qui concerne les activités écrites, chaque élève possède un dossier personnel qui correspond à son niveau lorsqu'il doit s'occuper. L'enseignante prépare pour chacun d'entre eux des fiches personnalisées selon leurs progrès et garde toujours une réserve sur son ordinateur au cas où la fiche en question est trop simple ou trop compliquée.

[...] *I1 : Par exemple, là on parle de la poule, d'un sujet, d'une histoire pour tout le monde, mais quand je fais des exercices (...) chacun a un travail adapté à son niveau.*

Cette différenciation, correspondant en quelques sortes à la différenciation simultanée, permet à chacun de réellement développer ses capacités en français et d'être à l'aise. Chacun a son niveau et peut l'améliorer à son rythme, ce qui permet aux élèves d'avoir une meilleure acquisition de la langue qui est, selon Perregaux (1994), un très bon outil d'intégration. Cependant, il faut faire attention de ne pas différencier les objectifs, mais les démarches. Par exemple, pour les mathématiques, les activités sont les mêmes pour tout le monde, mais ce sont les moyens qui sont diversifiés selon les besoins des élèves, tel que le préconise Meirieu (2004) et comme cela est fait pour toutes les activités de chaque discipline en groupes d'accueil qui privilégie la différenciation successive.

Les formes sociales de travail sont souvent diversifiées tout au long de la journée. Les travaux en groupe ou en duo sont plus généralement utilisés pour des moments de jeux ou d'activités plus ludiques. Les moments d'autonomie concernent les activités d'apprentissages plus scolaires à cause des niveaux très différents de la classe dus aux arrivées différées des élèves. De plus, ces moments seuls ont une autre vertu que le seul travail à leur rythme :

[...] *Q : Que leur apporte les moments d'autonomie ?*

[...] *I1 : Ça leur permet de travailler à leur rythme, pour eux, à leur niveau, et en plus ça leur permet de se poser, de ne plus entendre parler français, de calmer la tête,*

enlever ce brouhaha qui les soule au bout d'un moment. Ils se recentrent sur une tâche et ils adorent ça.

Il faut en effet avoir conscience de cet aspect un peu envahissant du français qu'ils entendent tout le temps. Laisser de l'espace est primordial pour qu'ils puissent prendre de la distance.

Toujours basé sur le bien-être de l'élève, ils doivent aussi toujours se sentir prêts à travailler, elle ne les laissera pas avec un doute ou une incompréhension, quitte à répéter plusieurs fois les consignes de diverses manières. Par exemple, lors de nos observations, nous l'avons souvent entendue dire « Vous n'avez pas compris, donc je vous réexplique ». Il faut alors toujours être très attentif aux signes des élèves afin de savoir si tout est clair ou non.

6.2.3 Pratiques enseignantes face aux cultures

Lorsque l'on parle de médiation, communication ou pédagogie interculturelles, les notions de culture d'accueil/scolaire et de culture d'origine sont naturellement présentes. L'enjeu se trouve notamment dans le passage de l'une à l'autre, mais, pour qu'il se fasse, il faut observer la manière dont chacune est abordée et introduite pendant la leçon. Nous allons donc relever les actes de l'enseignante et les réactions des élèves face à ces deux types de culture, soit les interactions entre ces différents acteurs. Notons aussi qu'une place est faite à la culture scolaire qui découle de la culture d'accueil car, pour des élèves qui ont connu un autre système ou qui ne sont même jamais allés à l'école, la transition est importante.

La culture d'origine

Le rapport à la culture d'origine est moins présent que ce que nous pensions initialement, mais les liens sont toujours établis lorsque l'occasion se présente. Il est donc intéressant de noter que, pendant nos observations, l'apparition de la culture d'origine est souvent accompagnée d'une comparaison à la culture d'accueil.

Dans la classe d'accueil, les allusions aux cultures d'origine sont davantage introduites grâce à des éléments de la leçon qui les induisent ou à des réactions d'élèves. La première observation liée à la culture d'origine s'est présentée lors d'une séance sur les sons « c » et « g » qu'il ne fallait pas confondre. Il y avait le mot « église » dans les exemples concernant le son « g » et une élève a expliqué que nous allions à l'église « pour faire ça (mime des gestes de la prière musulmane) ». La discussion sur la prière et les lieux qui s'y consacrent s'est alors présentée et l'enseignante a répondu qu'on priait à l'église, c'est vrai, mais pas de cette manière, car l'église est le lieu de prière des chrétiens alors que ces gestes sont destinés aux musulmans qui prient à la mosquée, comme dans son pays. Cette intervention est tout à fait représentative de ce que pense l'enseignante. En effet, elle nous a confié ne pas ressentir la nécessité de parler de religion, elle ne s'épanche que rarement sur le sujet. Ce sont davantage les élèves qui introduisent de tels sujets, de manière récurrente, au moins deux fois par semaine, souvent intrigués par ce qu'ils observent, comme, par exemple, le fait que les Suisses mangent du porc car cela les choque, et ce sont des réactions normales. Ces habitudes divergentes des siennes ne sont pas comprises par l'enfant comme les aspects d'une culture différente, car l'abstraction de ce phénomène est trop vague pour lui. Il se rattache simplement au fait que ce que nous faisons dans notre pays ne ressemble pas aux conduites qu'il a connues jusqu'ici, et donc que « le style de comportement commun à l'ensemble des individus participant [de notre culture] » (Cuche, 2010) n'est pas identique à celui qu'il connaît, à celui de son pays, ce qui les interroge. De ce fait, l'enseignante insiste sur le fait que, même si l'on ne juge pas nécessaire de parler de tels sujets à cause de leur manque de connaissances ou de leur âge, il faut accueillir les sujets qu'ils apportent et les prendre en compte afin de mettre au clair ce qui les interroge, ou les choque.

À la suite de cette observation, nous voulions en savoir davantage sur la manière d'aborder des thèmes à connotation religieuse afin de savoir comment réagir dans nos classes :

[...] Q : *Comment introduire un mot à connotation religieuse comme Pâques ? Et comment gérer tout ce qui se réfère à la religion ?*

[...] I1 : *Par exemple, j'explique ce que c'est Noël pour nous, avec une majorité de chrétiens, on fait comme ci, on fait comme ça, on fête ci, on fête ça, c'est la naissance de, mais sans plus de détails, et après je leur explique qu'on va fêter Noël mais le côté laïc, c'est-à-dire le sapin, les cadeaux, le calendrier de l'avent, etc. On peut le faire sans être de religion catholique. Même chose pour Pâques, où je parle plutôt du renouveau, du printemps, etc., plutôt que de la religion en elle-même.*

En effet, traiter d'aspects religieux dans une classe multiculturelle où les élèves ont ou connaissent des croyances différentes est quasiment inévitable et il faut laisser sa place à ce genre de discussions, tout en gardant le recul laïc de l'école mais l'ouverture à la découverte : « Il s'agit de prendre en compte la religion dans ses différents aspects, dans ses différentes manifestations (monuments, édifices, culture, rites...) pour aider l'enfant à mieux comprendre ce qui l'entoure, à savoir son espace social (par exemple, l'organisation spatiale des villages autour des églises), sa culture (l'origine religieuse des fêtes qui rythment nos calendriers), mais aussi ce qui lui est étranger telle que la culture d'autrui. » (Loncle, 2005).

Nous comprenons alors que la culture d'origine est principalement traitée en comparaison à la nôtre, et cela est normal puisque les élèves interviennent dans un esprit de différenciation. Il est rare que la classe parle des cultures d'origine des élèves de manière détachée, sans que quelque chose provoque cette discussion. C'est à la suite de questionnements face à la différence qu'ils observent que les élèves interagissent sur leur culture, leurs habitudes, leurs coutumes. Ils les prennent comme référence, et tentent de comprendre les choses nouvelles qui se présentent à eux.

En revanche, l'enseignante fait d'elle-même volontiers référence à leur culture d'origine dans un aspect plus global de manière quotidienne. Les sujets abordés sont davantage liés au vocabulaire, mais les élèves échangent souvent d'eux-mêmes sur la géographie, leurs habitations s'ils s'en souviennent, et de la violence qu'ils ont pu vivre, au moment où on s'y attend le moins.

En groupes d'accueil, tous les thèmes sont importants à aborder si cela permet de mieux comprendre l'élève, ses réactions, son comportement. Tout comme en classe d'accueil, l'idée est aussi que les enfants comprennent ce qui se passe dans chaque culture :

[...] Q : *Parlez-vous de la culture d'origine des élèves en classe ? De quoi ? Dans quel but ? Les élèves parlent-ils de leur culture, de leur pays d'origine ?*

[...] I2 : *Pour nous (les enseignants), il est important d'avoir des bases, surtout que de nos jours c'est vraiment facile d'avoir accès à des éléments primordiaux. C'est important que les autres sachent pourquoi tel ou tel élève réagit de telle ou telle façon. Ça peut être très divers, suite à une récréation qu'un autre n'a pas l'habitude de manger, l'habillement, le comportement quotidien. C'est pour que les enfants cohabitent au mieux. S'ils ont envie de parler je les laisse parler, il faut que ça vienne d'eux-mêmes plutôt que de leur poser des questions qui peuvent être douloureuses ou difficiles.*

Lors de nos observations, les références à la culture d'origine n'étaient pas réellement plus nombreuses, mais elles étaient plus approfondies par l'enseignante sur la religion. Les différences entre les cultures étaient aussi plus accentuées. Notons que lors de nos

observations, nous étions en plein mois de décembre et que le thème de Noël était donc récurrent.

Lorsque l'enseignante a présenté la manière de fêter Noël en Suisse à la suite de la lecture d'une histoire à ce sujet, la question relative à la culture d'origine a été assez vite posée. Selon les enfants et leur religion, elle a demandé s'ils fêtaient aussi Noël, comment ils le fêtaient, et, sinon, quelles fêtes est-ce qu'ils faisaient d'une manière plus ou moins similaire. Lorsqu'elle a demandé « qu'est-ce que vous mangez quand vous fêtez », les deux élèves afghans présents ont parlé d'autres fêtes que Noël, mais étaient enthousiastes à l'idée de raconter, pour l'une, qu'elle mangeait « du veau et du mouton dans le feu dehors », et pour l'autre que « [lui], le feu, ça se fait dans la maison parce qu'[ils] ont une grande maison en Afghanistan ». L'enseignante semblait intéressée et posait d'autres questions liées à ces traditions. Les élèves participaient activement et semblaient heureux de parler d'eux, bien que les discussions soient souvent orientées autour de Noël et de la manière de le fêter.

Nous avons aussi relevé un témoignage qui nous a plutôt surpris et qui soulève un point intéressant relatif aux cultures en comparaison à ce qui a été observé dans la classe d'accueil. Une élève musulmane a dit qu'elle aussi voulait mettre un sapin dans sa maison, comme dans l'histoire lue par l'enseignante. Une autre élève a expliqué qu'elle avait écrit des cartes de vœux pour ses maîtresses « comme on fait en Suisse ». Ceci relève du fait qu'une élève avec d'autres coutumes souhaite adopter les coutumes qu'elle a vues dans son pays d'accueil. Cela pourrait paraître anodin, c'est une « simple » envie de faire comme nous ou comme l'enseignante, mais nous nous demandons si ces élèves ne prennent pas nos traditions pour ce qui doit être fait, ce qui est « juste ». Cet aspect se rapporte donc à l'importance de ne pas effacer sa culture d'origine, au fait d'éviter à tout prix un processus d'assimilation qui tend à ne garder que les aspects de la culture d'accueil et d'en oublier ses propres habitudes. Il faut réellement faire attention à ce que l'élève reste dans un schéma d'intégration où il accepte et assimile les deux cultures plutôt qu'une seule d'entre elles (Berry et al., 2006).

Nous pensons donc que le fait d'aborder les thèmes religieux de manière laïque, sans référence à une culture en particulier, comme on le fait dans la classe d'accueil, est profitable aux enfants pour qu'ils ne croient pas devoir faire « comme en Suisse », qu'ils ne se sentent pas obligés de modifier leurs habitudes pour nous ressembler. Ceci reflète l'un des points forts de la décentration culturelle de l'enseignante qui permet d'éviter une valorisation trop importante de la culture d'accueil. Il faut insister sur le fait que les aspects laïcs sont praticables par tous, même d'une autre religion, s'ils en ont envie. La distinction entre eux et les personnes qui habitent leur pays d'accueil est alors moins accentuée et ils se sentiront mieux acceptés. Le fait de se sentir trop différents de la culture qui les accueille peut empêcher leur bonne intégration, c'est pour cela que nous retiendrons l'idée de Depallens (2012) qu'il faut favoriser les comparaisons bienveillantes liées aux ressemblances plutôt que les différences entre cultures.

Pour ce faire, les enseignantes doivent réellement adopter ce rôle de médiatrices culturelles évoqué précédemment afin de limiter les incompréhensions, les malaises et les impairs. Les connaissances qu'elles doivent avoir sur les différentes habitudes et la psychologie des pays de leurs élèves permettent d'éviter la stigmatisation des « différences et les malentendus sur les références culturelles » (Chaouite, 2004). Il est alors nécessaire d'avoir passé par le processus de décentration pour traiter les aspects culturels en toute neutralité, comme observé chez l'enseignante de classe d'accueil très objective face à de tels sujets, et permettre aux élèves de passer outre cette barrière de manière sereine. En effet, cette médiation permet aussi de « résoudre les problèmes révélés par les processus conflictuels de l'intégration » (Chaouite, 2004), comme la confrontation au style de comportements inhabituels pour l'enfant qui se pose beaucoup de questions face à ces nouvelles habitudes.

Pour conclure, nous pouvons affirmer que les discussions sur les différentes cultures d'origine ont toujours soulevé beaucoup de questions de la part des élèves et qu'ils appréciaient interagir et expliquer leurs habitudes, bien que ce ne soit pas toujours évident à comprendre. Ils comparent volontiers leurs cultures, n'hésitent pas à demander des explications s'ils n'ont pas compris et restent vraiment curieux de tout. Il ne faut donc pas les supprimer, et plutôt en profiter pour ouvrir notre horizon et celui des élèves.

La culture d'accueil

La culture d'accueil, celle à laquelle les élèves primo-arrivants sont confrontés, a été présente à de nombreuses reprises et de différentes manières. Nous l'avons vu dans le point précédent, elle est souvent discutée en comparaison à la culture d'origine, pour expliquer aux élèves comment nous « fonctionnons » dans notre pays. Elle apparaît parfois lorsqu'un comportement intrigant ou inapproprié d'un élève interpelle l'enseignante, ou au travers d'histoires et d'images qui reflètent nos habitudes.

Notons cependant qu'il est difficile de parler d'habitudes ou de culture suisses. En effet, la culture qui est la nôtre ne se limite pas à de simples frontières entre les différents pays. Il est même compliqué de définir une culture propre à chaque canton, et c'est pour cela que nous parlons de culture d'accueil en tant que « l'ensemble des traits caractéristiques du mode de vie d'une société, d'une communauté ou d'un groupe, y compris les aspects que l'on peut considérer comme les plus quotidiens, les plus triviaux ou les plus « inavouables » » (Forquin, 2004). Cela regroupera donc souvent les aspects qui divergent plus ou moins grandement des habitudes des élèves.

Par exemple, lors de nos observations, un élève a couru au lavabo pour boire en poussant tous ses camarades et en frappant certains. L'enseignante a tout de suite réagi en disant : « Il ne faut pas bousculer ses camarades comme ça ! Il y a de l'eau pour tout le monde ici ». Cette intervention nous ayant intriguée, nous avons demandé d'autres explications à l'enseignante lors de notre entretien pour savoir à quoi cela servait de dire aux élèves qu'il y avait assez d'eau en Suisse, bien que nous nous doutions déjà de la réponse :

- [...] Q : Vous aviez dit « il y a de l'eau pour tout le monde ici » ; est-ce une vraie remarque en référence aux différences culturelles ou une simple remarque de discipline ?
- [...] I1 : Non, non, c'est une remarque culturelle parce que souvent ils se disputent pour boire et pour manger. Et donc, on explique régulièrement que d'abord il y a suffisamment et on partage. Donc là, comme c'est un enfant à qui on a déjà expliqué la chose, c'est un peu direct mais il connaît la référence.

Concernant les histoires, l'enseignante a confirmé qu'il y avait souvent des interrogations de la part des élèves face à ce qui était représenté :

- [...] Q : Quelles sont leurs réactions ?
- [...] I1 : Ils sont surpris, étonnés, parfois choqués. Par exemple, le fait que je vienne en bermuda. Ils disent « pourquoi tu es habillée comme ça ? » ou « ah c'est joli... » mais qui les interpelle et qui veut dire « t'as le droit de faire ça ? », en gros.
- [...] Concernant l'habillement, j'explique que chez nous on peut avoir des manches courtes, on peut se mettre en maillot de bain, que je comprends que pour eux c'est étonnant, mais qu'ici la femme est libre.

On parle souvent de ça, mais pas forcément en disant « chez vous c'est comme ça, chez nous c'est comme ça ». On dit qu'ici le papa aussi il prépare les repas, que la maman ici a le droit de travailler, elle a le droit d'étudier, de gagner de l'argent,

conduire une voiture. Mais ça ne vient pas comme ça, c'est par exemple en lisant une histoire, si un enfant fait une réflexion.

En dehors de ces réactions d'élèves, les thèmes abordés sont la musique, la cuisine, le sport, les champions, les valeurs, le drapeau, la géographie, la végétation, etc. et sont utilisés pour que les élèves puissent s'intégrer :

[...] *I1 : Pour cela, il faut qu'ils connaissent, qu'ils sachent qui on est, comment on fonctionne. [Ils ne posent pas de questions] sur la culture d'accueil, pas directement, mais sur moi. Ils demandent où je vis, comment, ils s'intéressent plus à travers moi.*

Nous pouvons comprendre que le rôle de l'enseignante est important pour les élèves face à la culture. Puisqu'ils sont petits, ils se rattachent à des choses concrètes, comme leur maîtresse, qui est finalement la représentante de la culture d'accueil pour eux. C'est une figure à laquelle ils se réfèrent et c'est peut-être le rôle que nous aurons aussi en tant qu'enseignante pour nos élèves issus de la migration, est c'est celui que nous avons notamment rattaché à celui de médiatrice culturelle (Akkari & Gohard-Radenkovic, 2002).

Lors de nos observations dans les groupes d'accueil, nous avons pu voir diverses situations liées aux thèmes de l'hiver et des traditions de Noël qui nous ont permis de constater ces réactions d'étonnement dont nous a parlé la première enseignante. L'aisance des élèves à interagir en français aide à créer des échanges plus nombreux et profonds que lorsque les enfants n'ont pas encore les ressources pour. Notons aussi que les interprétations s'apparentent beaucoup à celles déjà évoquées dans le point « culture d'accueil » et que nous ne les développerons pas toujours une nouvelle fois.

Grâce à des cartes à remettre dans l'ordre parlant d'une journée de préparation de Noël (confection de biscuits et décoration du sapin), les réactions des élèves face à la culture européenne étaient vraiment enrichissantes. Des attitudes qui nous semblent tout à fait habituelles peuvent paraître impensables pour des enfants qui n'ont jamais vécu de telles pratiques. Par exemple, une élève était très étonnée qu'on décore un arbre coupé que l'on a mis dans notre maison. A la vue des décorations très traditionnelles illustrées sur la photo, la réaction a été aussi très vive : « Vous mettez des bougies sur le sapin ? Mais c'est bizarre ! ». Ce genre de réaction est assez régulier, et il peut parfois aboutir à des sujets plus « tabous » pour certains élèves, comme le rôle du père, aussi imagé sur ces cartes, mais d'une manière qui a étonné l'un d'entre eux : « C'est le papa qui fait les biscuits avec les enfants, pas la maman ? Moi c'est ma maman qui fait la cuisine, pas mon papa ». L'enseignante a répondu que les papas aussi pouvaient faire la cuisine avec leurs enfants. Le sujet n'a pas été plus approfondi, mais cette intervention reprend ce qui a été mentionné en classe d'accueil avec les discussions concernant les rôles de l'homme et de la femme ainsi que les droits.

Lors d'une autre séance, un groupe a découvert les mots de Noël à travers du vocabulaire et de la structuration afin d'apprendre à utiliser les déterminants correctement. Ils découvrent ce que l'on mange lors de cette fête et ce que l'on a l'habitude de faire à travers des images d'objets ou d'aliments tirées d'une imagerie. Pour chacune d'entre elles, l'enseignante explique à quelle occasion on l'utilise ou le mange tout en mimant (par exemple, comment on ouvre une huître et comment on la mange) ou en expliquant la signification de certains mots (par exemple, la bûche au chocolat qui vient du morceau de bois auquel elle ressemble). Elle fait également référence aux activités que les enfants font pendant l'hiver grâce à un calendrier des vacances et des histoires (luge, patin, bonhomme de neige, ...). Les élèves sont très intéressés et interagissent pour dire qu'ils ont déjà essayé, qu'ils aimeraient bien, ou que ça les étonne de faire de telles choses. Notons également que l'enseignante explique aux élèves qu'il « est important de savoir comment on fête en Suisse, même s'[ils] ne [fêtent] pas pareil ». Tout comme pour l'autre

enseignante, la connaissance des habitudes de l'endroit où ils vivent est nécessaire à leur intégration :

[...] *I2 : C'est important qu'ils apprennent comment on vit, ils se posent plein de questions quand ils vont dans les magasins (pourquoi toutes ces décorations, ces chocolats). C'est important qu'ils le sachent mais après ils en font ce qu'ils veulent. On explique que pas tout le monde fête Noël mais que c'est un moment d'échange, comme eux ils ont d'autres moments où ils échangent avec leur famille, où ils passent du temps avec.*

La réaction des enfants face à ce nouvel apprentissage est vraiment intéressante à observer. Il y a effectivement toujours un mélange d'étonnement, voire de scepticisme, et de curiosité qui se lit sur leur visage. Par exemple, lorsqu'ils ont écouté les traditions pour fêter Noël en Suisse, ils étaient extrêmement concentrés, écoutaient l'enseignante parler et demandaient toujours des informations supplémentaires. Nous avons aussi trouvé surprenant de voir qu'il leur arrivait de découvrir cette culture également par eux-mêmes, notamment lorsqu'une élève a parlé d'un livre qu'elle avait pris à la bibliothèque. Elle disait : « j'ai trouvé un livre à la bibliothèque qui parlait d'un gâteau où on cache une chose dedans et si on la trouve on devient le roi, c'est drôle ». On voit alors qu'en apprenant ces éléments culturels en dehors de l'école, les élèves ont le réflexe de les apporter en classe pour mieux les comprendre en les partageant avec les autres élèves, mais aussi avec l'enseignante qui reste le symbole premier du passage d'une culture à l'autre. En effet, bien que cela n'ait jamais été verbalisé, les élèves savent inconsciemment que l'enseignante joue le rôle de médiatrice culturelle (Akkari et Gohard-Radenkovic, 2002) et que c'est vers elle qu'ils peuvent se tourner. D'ailleurs, l'enseignante a adopté ce rôle très rapidement et a expliqué aux élèves qu'il s'agissait de la couronne des rois et, qu'en effet, c'était une tradition de notre pays après Noël. De plus, la réaction de cette élève à propos de la tradition de la galette des rois nous fait prendre du recul sur nos coutumes et développe encore davantage notre décentration culturelle (Chaouite, 2004). En effet, bien qu'il n'y ait pas de logique à être sacré roi pour avoir trouvé un personnage en plastique caché dans un gâteau, nous comprenons qu'il manque à cette élève la dimension concernant la commémoration des Rois Mages faisant des offrandes à la naissance de Jésus. Certaines coutumes ont donc besoin d'un éclaircissement que nous jugeons nécessaire seulement après une remise en question que permet cette décentration.

En outre, dans les classes de l'établissement où nous sommes allée, la cuisine est une des activités par lesquelles la culture suisse est aussi transmise. Lors de deux séances, les élèves ont pu découvrir l'utilisation des ustensiles en Suisse. Même si cela ne nous paraissait pas important au premier abord, nous avons pu observer des réactions intéressantes et révélatrices de réflexions et comparaisons culturelles. Les élèves ont appris à cuisiner comme on le fait ici, ce qui a éveillé des réactions comme « pourquoi on ne mélange pas avec les mains plutôt qu'avec la cuillère ? A la maison on fait toujours avec les mains ». Ces éléments-ci semblent peut-être moins importants que d'autres, mais les différences culturelles y sont tout de même présentes, ce qui les rendent intéressantes et importantes pour les élèves.

De plus, la cuisine fait partie intégrante de la culture populaire à proprement parler, celle qui est « authentiquement populaire, non celle qui est simplement commerciale » (Cuhe, 2004, cité par Fornara, 2006), par exemple les contes et légendes ou les danses traditionnelles. Elle a donc entièrement sa place dans un contexte d'adaptation culturelle puisqu'elle correspond aux sources de la culture d'accueil. « Ses contenus, qui représentent un ancrage commun, occupent une place légitime à l'école » (Fornara, 2006). Elle peut « contribuer à la définition identitaire » d'un pays et de sa culture.

[...] *Q : Quel rôle la cuisine joue-t-elle pour la culture ?*

[...] *I2 : C'est un tremplin pour leur montrer ce que l'on mange, comment on prépare ce qu'on mange, travailler le lexique, le vocabulaire des fruits, des légumes, des aliments, etc. Mais aussi leur demander eux, ce qu'ils mangent. Donc c'est un prétexte à l'échange des cultures, aux apprentissages et pour aboutir sur la structuration.*

Tout comme la cuisine, la culture peut aussi passer par la dégustation. Lors d'une autre séance sur le thème de l'hiver, l'enseignante a apporté une bûche de Noël pour que les élèves puissent la voir en vrai et la goûter. Les élèves étaient très intrigués de voir qu'elle avait réellement l'allure d'un bout de bois et avaient un peu peur que ça en ait aussi le goût. L'enseignante leur a donc fait deviner la saveur qu'elle pouvait avoir, puisqu'elle était brune comme le bois, mais aussi comme le chocolat. Ce genre d'activité fonctionne très bien auprès des élèves qui aiment avoir les objets ou aliments dont ils parlent devant eux pour mieux comprendre et apprendre.

Pour conclure ce point, nous trouvons important d'insister sur le fait que les élèves posent toujours beaucoup de questions sur la culture d'accueil et montrent toujours un réel intérêt. Les réactions d'étonnement sont souvent présentes durant les explications et permettent une réelle discussion sur la culture.

Passage entre les deux

Les liens faits entre les deux cultures servent notamment à rassurer les élèves quand cela est possible, comme expliqué par l'enseignante de classe d'accueil précédemment, mais aussi à mieux les intégrer, à leur permettre une intégration plus aisée. Le passage se fait donc de la culture d'origine à la culture d'accueil par la comparaison et les discussions. Selon les enseignantes interrogées, le passage entre les deux cultures se fait dans un esprit d'ouverture, de tolérance et de compréhension.

Pour ce faire, et comme évoqué précédemment, l'enseignant doit occuper le rôle de médiateur qui, grâce à « sa connaissance objectivée « d'autres mondes possibles » [...] devient alors ce passeur entre culture d'origine et culture scolaire » (Akkari & Gohard-Radenkovic, 2002) et peut ouvrir des discussions et des comparaisons sur ces deux mondes.

[...] *I1 : Le but est qu'ils puissent intégrer les deux cultures plus facilement et qu'ils aient des points de comparaison (chez moi c'est comme ça, ici c'est comme ça). C'est une richesse pour eux de pouvoir comparer, analyser, comprendre, suivre les règles et s'adapter.*

Cette manière de faire correspond au concept de communication interculturelle qui est, rappelons-le, « l'interaction entre sujets d'origines culturelles différentes » (Anquetil, 2006). Cette communication permet à l'élève de se sentir davantage intégré grâce à l'ouverture de son interlocuteur. La nouvelle « communauté » créée par ces échanges et le mélange de ces cultures permet à chacun de s'enrichir et de « construire son identité ». L'enseignant doit donc se sentir prêt lui aussi à en découvrir davantage et doit faire sentir à l'élève que celui-ci est « une personne dont le profil reste à découvrir » (Byram, Bribkova & Starkey, 2002).

Lorsque l'enseignante parle par exemple de Noël et de la manière dont on le fête en Suisse, elle fait très souvent le lien avec ce que les élèves font dans leur pays, dans ce cas lorsqu'ils fêtent quelque chose. Chaque élève donne une réponse plus ou moins élaborée et l'enseignante finit par rassembler tous les témoignages de tradition pour conclure que nous ne fêtons pas tous la même chose, mais que les coutumes nous amènent tous à fêter quelque chose, souvent autour d'un repas, avec des habits de fête, en famille ou entre amis, et que ce sont des moments de joie.

Ce rapprochement des cultures plutôt que leur éloignement reprend le principe de pédagogie interculturelle, évoqué précédemment, qui vise à « chercher [...] les points communs » entre les cultures (Depallens, 2012). Vouloir distinguer les particularités des différentes cultures, même si c'est pour bien faire, « devient frustrant » et risque de traduire cette diversité en pluralisme, donc « d'effectuer des comparaisons [...] générant l'explicitation de stéréotypes ». Il faut donc être extrêmement prudent lorsqu'on a recours à de telles pratiques et que l'on aborde certains sujets, car la création de préjugés est très vite entreprise même si cela n'était pas notre volonté. Nous portons donc une attention particulière aux pratiques que nous allons ou avons évoquées concernant les comparaisons, car, bien qu'elles soient utilisées dans un but positif et constructif (intégration, construction de l'identité, volonté de rassurer, création du passage entre culture d'origine et culture d'accueil, etc.) elles peuvent parfois devenir « stigmatisantes » plutôt que de permettre le rapprochement entre les cultures.

Pour la cuisine, le processus est le même, l'enseignante présente la manière de faire dans notre pays, puis demande aux élèves comment ils le font chez eux, dans leur pays ou à la maison, et montre que même si les manières de faire sont différentes, le but est le même : nous faisons à manger pour notre famille, nos amis, pour partager un repas. En somme, l'enseignante utilise souvent la culture d'origine pour que les élèves comprennent mieux un sujet ou se sentent plus impliqués. Ils ont l'occasion de faire un lien eux-mêmes entre ce qu'ils connaissent et ce qui se passe dans ce nouveau pays, comme lorsque l'enseignante a demandé aux élèves quand est-ce qu'ils recevaient des cadeaux, à quelle occasion et quelles sensations ça leur procurait. Cela leur a permis, comme introduction, de passer de leurs représentations et expériences à ce que l'histoire racontait en transposant ce qu'ils connaissent de leur culture à la culture d'accueil et Noël. Le fait qu'ils arrivent eux-mêmes, finalement, à faire ce passage leur permet de « créer un point stable entre culture d'origine et culture d'accueil » (Akkari & Gohard-Radenkovic, 2002).

La culture scolaire

Ce type de culture et son utilisation en classe sont plus compliqués à observer que les deux autres. C'est souvent de manière implicite qu'on l'aperçoit, notamment par l'attitude très sérieuse des élèves et une ambiance de classe studieuse. Les détails sont donc connus grâce aux entretiens et questions plus approfondies sur ce domaine. Notons aussi que la plupart des élèves, dans ces degrés, n'ont jamais connu d'autre culture scolaire car ils n'ont jamais été scolarisés, mais le comportement global se répercute sur l'attitude à l'école.

En outre, un comportement sérieux et appliqué comme nous avons eu l'occasion de le voir démontre l'idée de Forquin (2004) qui prône une culture scolaire semblable à une culture humaine qui dépasse les frontières des pays. En effet, le respect envers l'enseignant et l'attitude globale à avoir en classe sont déjà transmis et acquis pour les élèves scolarisés au préalable. Cela va donc plus loin qu'une visée régionale ou nationale, mais promet « un destin commun à toute l'humanité », qui permet d'établir un comportement commun assez facilement.

Dans la classe d'accueil, il n'y a tout simplement pas de règlement à proprement dit. Afin de ne pas surcharger les élèves déjà submergés par toutes les nouveautés, l'enseignante opte pour un apprentissage pas à pas, grâce à l'observation des autres camarades et, parfois, à des interpellations pour avertir que le comportement n'est pas adapté.

[...] *I1 : Je demande aux « anciens » de se comporter correctement pour montrer aux « nouveaux » quelle est l'attitude à avoir en classe. Du coup, il n'y a jamais, ou rarement, d'explications directes des règles. [...] Le faire réfléchir sur l'attitude à adopter par l'observation des autres, et aussi sur le respect : « est-ce que tu crois que ça gêne quelqu'un ? ».*

L'enseignante nous a aussi fait comprendre que, en plus d'empêcher les élèves d'être dépassés par une liste de règles, l'observation permet de comprendre ce qu'ils ne comprendraient pas en français, puisqu'ils ne parlent pas du tout la langue, et ne partagent parfois pas la même langue maternelle que d'autres camarades. Elle insiste aussi sur le fait que c'est un mécanisme naturel chez l'enfant qui ne comprend pas. Lorsqu'ils doivent, par exemple, sortir un cahier, l'élève qui ne sait pas de quoi l'enseignante parle regarde ce que font les autres pour imiter et faire juste. Ils se reposent automatiquement beaucoup sur les autres pour s'adapter et faire juste.

Pour les groupes d'accueil, la mise en place de règles claires est préférée, petit à petit, aussi car les élèves parlent la langue et parce qu'ils doivent s'adapter à la présence de celles-ci dans leur classe régulière. De ce fait, puisque ces groupes d'accueil ne sont pas la classe de base des élèves, l'enseignante a opté pour un système de discipline simple mais efficace. Lorsque les enfants font trop de bruit après plusieurs avertissements, qu'ils se comportent mal ou ne respectent pas l'enseignante, ils se voient retirer leur « calmos », petit bonhomme confectionné par l'enseignante qu'ils peuvent choisir lorsqu'ils entrent dans ce groupe d'accueil. Ce système est un très bon représentant de la discipline en Suisse qui fonctionne souvent par retrait de quelque chose de positif (bonus, joker, ...) en guise de sanction. Ceci permet de mettre un cadre aux élèves, qui en ont besoin, tout en leur permettant de s'adapter à ce qu'ils verront dans leurs classes. Pour créer cette liste de règles de vie, elle aime impliquer les élèves en faisant des photos de ceux-ci en train de respecter la règle, par exemple, car leur investissement est différent par la suite.

Ensuite, bien que la plupart des élèves n'aient jamais été scolarisés, la discussion culturelle avec ceux qui l'ont été revient assez fréquemment. Il faut parler des différences de fonctionnement de l'école, de la discipline, et de la manière d'apprendre qui interroge souvent les élèves. L'apprentissage par le jeu les étonne et il arrive qu'ils demandent « quand est-ce qu'on commence à travailler ? ». Il faut donc avoir conscience de ce fossé parfois béant et mettre les choses au clair assez rapidement.

En effet, la culture scolaire est aussi le moyen de transmettre des savoirs d'une certaine manière selon les différents patrimoines de chaque pays. Notre système est plutôt tourné vers l'apprentissage par le jeu dans les petits degrés, ce qui démontre l'enjeu de la culture scolaire qui « convoque la légitimité du savoir, l'autorité de celui qui le professe et la modernité de ce qu'il enseigne » (Bantigny, 2008). Ces trois points sont primordiaux dans cette culture car ils la définissent et la différencient de manière assez prononcée selon les régions. Par exemple, l'enseignante doit parfois rassurer les élèves bloqués par des coutumes qu'ils ont connues dans leur pays d'origine (ici, les coups de bâtons s'ils ne travaillent pas bien ou s'ils s'adressent directement au professeur) afin qu'ils réussissent à s'ouvrir et s'épanouir dans leur apprentissage tel qu'on l'entend chez nous.

Un thème qui nous semble aussi intéressant à développer dans ce point et qui revient assez souvent dans ces classes est le port du voile et la sécurité. En effet, lorsqu'une élève vient avec son voile à une leçon de gymnastique, l'enseignante se doit d'expliquer que certaines priorités de l'école en Suisse tournent autour de la sécurité des élèves et de leur développement corporel également. Cette sécurité est l'un des fondements de l'enseignement dans notre pays et elle insiste sur le fait que, pour elle, c'est le plus important, et que les leçons de sport sont obligatoires. Elle explique donc aux parents et aux enfants concernés que ce que représente le voile ne la dérange pas, mais que, pour des questions de sécurité, il ne peut pas être porté pendant la gymnastique.

6.2.4 Pratiques enseignantes face aux langues

Dans ce point, nous accordons une place aux langues car, comme nous l'avons vu, elles font partie de la culture et de la transmission culturelle, ainsi que de l'un des apprentissages

fondamentaux faits en classe par les élèves primo-arrivants. Comme pour la culture, nous allons différencier l'utilisation de la langue de la classe, le français, et de la langue des élèves.

La langue d'origine

En classe d'accueil, la présence de la langue d'origine est abondante, surtout grâce à ce contexte où les élèves ne parlent souvent que cette langue. Nous avons pu observer son utilisation à de multiples reprises et de différentes manières, parfois par les élèves, parfois par l'enseignante. Les langues maternelles sont très bien acceptées dans les classes et les enseignantes limitent rarement leur utilisation car elles mettent un point d'honneur sur la communication et, comme évoqué précédemment, sur le fait que les élèves doivent se sentir bien et puissent relâcher la pression de temps en temps. De plus, cette acceptation nous renvoie aux fondamentaux de l'accueil des élèves migrants qui demandent « une valorisation des langues et cultures d'origine » (Benes & Dyotte, 2001) et, selon la CDIP (1991), afin de permettre « la meilleure intégration possible ».

Nous avons pu observer quelques utilisations de cette langue qui nous ont parues pertinentes pour notre pratique. Lors des moments de travail en autonomie, les élèves se mettent souvent à compter dans leur langue quand il faut calculer. L'enseignante n'intervient jamais, notamment car ceci montre qu'il a été scolarisé dans son pays et qu'il sait transposer ce qu'il a appris ici, ce qui est très positif. De plus, l'apprentissage du français se fait principalement sur le principe de l'interlangue, soit « de prendre appui sur la/les langues déjà connues » (Auger, 2008). Il serait donc inadéquat d'empêcher un élève d'utiliser cette dernière puisqu'elle peut être un outil précieux pour ses apprentissages futurs.

Lorsqu'ils jouent, ils interagissent dans leur langue s'ils parlent la même. Là aussi, elle n'intervient que rarement, sauf si elle voit que les élèves n'arrivent pas à jouer avec d'autres élèves à cause de cette barrière. A ce moment-là, elle demande au plus confiant des deux de créer un plus grand groupe pour jouer et être contraint d'interagir en français. Mais en général, elle encourage même les traductions et les interactions de ce type :

[...] *I1 : S'ils parlent la même langue, il y en a un qui peut dire si l'autre n'a pas bien compris et peuvent aussi, entre eux, se donner des explications. Parfois je les incite, parce que je vois qu'[un élève] n'a pas compris, je leur dis « expliquez-vous ».*

Ce qui est aussi intéressant à observer, c'est que l'enseignante elle-même tente d'utiliser ce qu'elle connaît pour traduire aux élèves ou les encourager à utiliser ce qu'ils connaissent. Par exemple, lors d'une visite à la bibliothèque durant laquelle elle leur a lu une histoire avec des animaux qui faisaient leurs cris, elle le faisait d'abord en français, comme dans l'histoire, puis en portugais car elle savait que le coq ne faisait pas le même son. Cette démarche a alors amené les élèves à faire de même, à comparer, et à intervenir s'ils voyaient une différence dans leur langue, ce qui a permis de tous les impliquer et de montrer le processus qu'ils entreprenaient de l'une des langues à l'autre. Il lui arrivera aussi très souvent d'utiliser une langue qu'elle connaît proche de la langue de l'élève pour tenter de traduire quelque chose, pour elle ou pour lui, mais aussi lors d'exercices lorsqu'un élève ne comprend pas un mot en français. Elle permet alors à l'élève de penser dans sa langue pour comprendre le français lorsque cela est faisable, et l'encourage dans cette démarche. Elle met en évidence les ressemblances, les choses auxquelles chaque élève peut se rattacher pour comprendre du vocabulaire ou, plus tard, une structure de phrase. Les élèves utilisent donc volontiers leur langue d'origine dans la plupart des cas, et le fait que l'enseignante les encourage, ou fait la démarche elle-même, les rend plus confiants, et c'est nécessaire :

[...] *I1 : J'insiste beaucoup sur le fait que leur langue maternelle est très importante, qu'il faut la garder parce que c'est la base de l'apprentissage. J'explique aussi aux*

parents pendant l'entretien d'accueil qu'un élève qui aura un bon vocabulaire dans sa langue maternelle aura un bon vocabulaire en français, et il apprendra plus facilement d'autres langues.

L'utilisation de cette langue d'origine se perpétue dans les groupes d'accueil, bien qu'elle soit moins présente grâce aux connaissances en français acquises par les élèves. Malgré cela, bien qu'elle soit très peu utilisée, il existe certaines occasions où l'enseignante tente de faire entreprendre le rapprochement aux élèves afin qu'ils apprennent à faire ce genre de raisonnement quand cela peut leur servir. En effet, le principe d'interlangue (Auger, 2008) se défend également dans ce cas, car, comme le dit Vigner (2009), « les codes conversationnels [...] font l'objet d'un apprentissage [...] qui se fonde aussi sur le transfert possible de codes conversationnels en usage dans la langue et la culture d'origine de l'élève ». Il est alors intéressant de voir que l'élève peut faire ce transfert quand cela est un outil et une aide à l'apprentissage des spécificités du français, et qu'il est important quand l'enseignant le guide sur cette voie, notamment par la médiation.

Une leçon sur les déterminants se prêtait bien pour faire un lien avec la langue d'origine des élèves afin qu'ils comprennent plus facilement ce dont il retourne. En effet, les déterminants se retrouvent dans un grand nombre de langues, surtout les langues latines parlées par deux élèves dans ce groupe. L'enseignante a donc essayé, dans un premier temps, de les faire réfléchir à l'utilisation du déterminant en leur demandant ce qu'ils mettaient devant un mot qui se trouvait dans une phrase (p.ex. je mange ... pomme). Elle a demandé aux élèves de traduire cette phrase dans leur langue mot à mot pour arriver au déterminant. Mais l'exercice ne fut malheureusement pas si évident que ça puisque les élèves présents n'avaient jamais appris de tels aspects dans leur pays d'origine car ils n'étaient pas tous en âge d'être scolarisés. Cependant, pour les quelques-uns qui ont tenté de faire le passage entre les deux, cela se révélait difficile à cause de leurs doutes concernant la justesse de leur réponse dans leur langue. Cela fait référence à l'aspect précédent qui explique qu'un élève a plus de facilité à apprendre une langue si les bases dans sa langue sont stables, ce qui n'est pas le cas ici et qui empêche l'utilisation de cette technique pour comprendre la structuration française. De plus, lorsqu'un élève n'a pas une langue d'origine plus ou moins semblable au français, les exercices par comparaison ou transposition sur la structure grammaticale deviennent très compliqués, voire impossibles.

[...] *I2 : On essaie de switcher pour les éléments structurels (singulier-pluriel, pronoms de conjugaison), pour voir comment c'est dans leur langue, mais dans la mesure où ce sont des éléments qu'ils ont travaillés dans leur langue, c'est bien utile. Ça leur permet d'éclaircir les choses, de comprendre. Mais c'est facile chez les grands qui ont suivi un cursus normal. Ça sert aussi pour le lexique, ça vient d'eux quand ils disent « dans ma langue on dit comme ça » et on regarde un peu dans toutes les langues comment on le dit, comment on l'écrit, et on utilise pour différencier si on travaille les homophones par exemple.*

Les deux enseignantes insistent également sur le fait de s'intéresser aux langues de nos élèves, de tenter d'en apprendre tous les jours, de connaître le vocabulaire de base à leur arrivée, ainsi que certains éléments culturels, d'établir des listes avec le lexique français et la traduction, que ce soit pour nous ou pour l'élève avec lequel on doit communiquer, car cela les rassure et les aide. La relation devient aussi plus sûre pour l'élève lorsqu'il voit que l'enseignante est impliquée et il sera plus ouvert à dialoguer et à apprendre. Notons enfin que certains élèves refusent de parler dans leur langue. Il ne faut donc pas insister et les laisser faire quand cela est spontané ou que c'est un besoin.

La langue d'accueil

La langue d'accueil, en plus d'être un des apprentissages les plus importants à l'arrivée d'un élève issu de la migration, est une vraie clé de compréhension de la culture du pays et donc un très bon outil d'intégration (Perregaux, 1994). C'est pour cela qu'elle fait notamment l'objet de la médiation culturelle déjà évoqué : « l'enseignement des langues incarne la présence des autres cultures, le contact avec l'altérité dans la construction des représentations culturelles et détient de ce fait une part importante de médiation dans les interactions avec les membres de ces autres cultures » (Zarate, 2004). Il est donc important d'avoir conscience de la valeur de cet apprentissage qui ne renferme pas uniquement des aspects langagiers mais culturels permettant une meilleure intégration, idée parfois un peu absente des observations que nous avons vécues.

La manière d'aborder la langue d'accueil en classe d'accueil est très diverse. Pour ce qui est du côté verbal de la langue, l'enseignante utilise un vocabulaire simple, elle a pour but que tout le monde comprenne et explique souvent de différentes manières un même mot pour que chaque élève voit ce dont elle parle, utilisant fréquemment les explications imagées. Ses ressources sont les synonymes, les mots généraux (oiseau pour cigogne) et les mots de la même famille. Elle n'hésite pas non plus à faire traduire le mot dans la langue d'origine pour être sûre qu'il soit compris et qu'il y ait un moyen de faire le passage entre les deux. Le vocabulaire est souvent travaillé au travers de jeux comme le « Qui est-ce » ou le « Dobble ».

Le langage non verbal a aussi une importance primordiale dans son enseignement. Elle accentue toujours les syllabes, varie les intonations, utilise énormément de supports visuels (images, tableau, étiquettes, matériel qui l'entoure, etc.) et mime souvent ce qu'elle dit. Nous avons principalement été étonnée de cette utilisation très poussée durant les cours de sport. Là où nous nous perdons parfois dans diverses explications sans fin, cette enseignante pourrait donner une séance sans ouvrir la bouche. Tout est mimé, démontré et très visuel pour que les élèves se repèrent facilement. Les seuls mots constamment utilisés sont les couleurs ou les adjectifs qualificatifs lors de la sortie du matériel, et les noms d'animaux pour expliquer ce qu'ils devront faire (sauts de grenouille, course de cheval, ramper comme un serpent, ...).

Face aux erreurs des élèves, elle est très indulgente. Elle met l'accent principalement sur la communication et ne corrige presque jamais un élève primo-arrivant qui fait une faute de français pour autant qu'on comprenne ce qu'il explique. Il arrive qu'elle corrige la phrase après que l'élève se soit exprimé et le fait répéter. Cependant, elle explique que ce n'est pas grave si la prononciation n'est pas correcte car l'important est de parler et de dire les mots qu'il connaît déjà. En effet, l'élève apprend les codes conversationnels et « les formes de la langue correspondant à ces différentes fonctions dans l'échange » et grâce au dialogue principalement (Vigner, 2009). Il est donc nécessaire de laisser s'exprimer l'enfant, sans quoi il risque de se braquer et de passer à côté de cet apprentissage.

L'enseignante essaie alors de les faire parler un maximum, afin de les mettre en confiance et que cela devienne naturel, notamment grâce à des questions qui peuvent sembler simples comme « qu'y a-t-il sur cette image ? ». Elle apprécie aussi les moments où les élèves se laissent entraîner par les autres, comme pendant les jeux où ils sont finalement obligés de communiquer mais qu'il y a moins de pression du côté scolaire. Ils lisent aussi très souvent les histoires tous ensemble pour que les élèves osent et aient moins peur puisqu'ils ne sont pas seuls et qu'ils ont l'impression qu'on ne les entend pas.

En outre, apprendre le français passe également par la lecture. C'est d'ailleurs l'un des moyens essentiels pour Vigner (2009). Cependant, la plupart voire la totalité des élèves apprennent à lire une fois arrivés. Il est donc souvent compliqué de les faire entrer dans la lecture, surtout dans une langue qui leur est étrangère :

[...] *I1 : Ils prennent souvent des livres pour les tous petits et des choses qui sont très simples, ils adorent ça et il faut les laisser faire. Maintenant, on est arrivé à un moment de l'année où ils empruntent des livres plus adaptés à leur âge que je leur présente et ils tombent dans le truc de continuer la série de semaine en semaine.*

Enfin, cette enseignante insiste aussi sur le fait qu'à leur arrivée, quand ils ne connaissent rien du français, c'est grâce aux erreurs qu'ils apprennent car ils essaient, se trompent, et prennent en compte la nouvelle correction pour ensuite faire juste.

En groupes d'accueil, l'enseignante utilise presque exclusivement le français lors des cours. Il est intéressant de relever qu'elle n'utilise pas spécialement un vocabulaire simplifié. Elle parle tout à fait normalement mais répète ou accentue certains mots si les élèves ne comprennent pas. Le langage non-verbal a aussi une très grande place pour soutenir son discours. Elle mime très souvent ce qu'elle dit et utilise des intonations très variées.

Pour ce qui est des élèves, l'enseignante laisse peu de place aux erreurs. Elle corrige toujours les fautes de prononciation ou de grammaire et il est rare qu'elle ne le fasse pas. Les élèves se corrigent et répètent leur phrase de manière correcte. Si elle voit qu'une faute est récurrente, il arrive qu'elle demande aux autres élèves de répéter aussi la réponse juste ou de corriger par eux-mêmes l'erreur.

[...] *I2 : A force de corriger, j'espère, ils vont intégrer les bonnes prononciations, les bonnes structures. [...] Et c'est beaucoup à force de répéter, entendre, écouter, que ce soit des histoires à l'ordinateur, des contes. Il faut vraiment essayer de les immerger dans le français. Il faut raconter beaucoup d'histoires !*

Elle pose également beaucoup de questions aux élèves pour qu'ils participent, utilisent leurs connaissances et entraînent le vocabulaire qu'ils connaissent. D'ailleurs, lorsqu'ils apprennent ou rappellent du vocabulaire spécifique, elle tient à ce que chacun répète, entraîne et connaisse parfaitement ces mots.

Lors de nos observations dans ces groupes, ce que nous avons trouvé intéressant, c'est que nous n'avons jamais vu les élèves parler dans leur langue d'origine. Entre eux, ils parlent en français, même si parfois ils partagent la même langue, et ils se corrigent les uns les autres très naturellement lorsqu'ils font une faute en français et qu'ils connaissent la bonne manière de dire un mot, par exemple. Lors des exercices, l'entraide est régulière également : les élèves qui ont un niveau plus haut cherchent toujours à aider et un vrai soutien se crée entre eux.

Nous en concluons donc qu'il faut d'abord privilégier la confiance et la communication, le fait d'oser parler lorsque l'élève entre dans notre classe, et que l'on peut ensuite, petit à petit, exiger quelques corrections, faire des phrases plus correctes, au moment où il est plus à l'aise dans l'environnement francophone qui l'entoure.

L'important est alors d'enseigner le français dans le but de permettre à l'élève de savoir s'adapter aux situations sociales et culturelles qu'il rencontrera et de prendre conscience de la dimension interculturelle en jeu : leur identité et celle de l'autre, soit devenir un « locuteur interculturel ». Il saura ainsi « non seulement communiquer des informations, mais aussi entretenir des relations humaines avec des personnes parlant d'autres langues et appartenant à d'autres cultures » (Byram, Gribkova & Starkey, 2002).

6.2.5 Le matériel utilisé

Le matériel est un aspect très important de l'apprentissage chez les élèves primo-arrivants. Que ce soit pour un apprentissage scolaire de base ou pour la culture, le concret est primordial et les aide à comprendre malgré les barrières dues à la langue ou à une culture différente. En classe d'accueil, par exemple, l'enseignante utilise souvent des cubes ou des

schémas pour faire comprendre un exercice de mathématiques à un élève qui ne comprendrait pas les explications orales, à cause de son manque de connaissances en français. Cela évite qu'il soit bloqué pour une discipline où il pourrait tout à fait s'en sortir sans la langue.

Durant nos observations, nous avons aussi pu identifier une certaine quantité de matériel utilisé pour améliorer l'apprentissage ou la compréhension de la culture d'accueil, mais surtout des valeurs présentes dans notre pays (partage, respect, travail, effort, entraide, solidarité, etc.). En général, ce sont surtout les histoires et les images que l'enseignante présente aux élèves. L'enseignante des groupes d'accueil utilise principalement une collection intitulée « Smol » et une autre, « Dinomir », qui, à travers l'histoire d'un géant et d'un dinosaure, décrivent des petits récits de vie qui sont souvent liés à la culture ou aux habitudes que l'on connaît dans notre pays. De plus, ce sont de très bons outils pour l'entrée dans la lecture. Les élèves de classe d'accueil sont souvent confrontés à des histoires qui leur permettent d'entendre du français, de le lire, mais aussi de découvrir des aspects culturels qui les étonnent parfois, comme expliqué plus haut dans notre analyse. L'utilisation d'histoires dans d'autres langues est aussi fréquente pour les élèves qui savent lire dans leur langue ou qui font lire à leurs parents pour ensuite les raconter à la classe dans la langue du groupe.

La collection d'images, quant à elle, illustre le vocabulaire important à retenir et réviser selon les saisons ou les événements particuliers de l'année. Ces images sont accompagnées du nom de l'objet qu'elles illustrent en lié et en script. Les élèves peuvent s'y référer à tout moment car elles sont accrochées au tableau le temps de leur utilité. En classe d'accueil, les images sont aussi souvent utilisées pour découvrir de nouveaux sons qu'elles auraient en commun et permettent aussi d'ouvrir une discussion sur les habitudes des élèves ou de notre pays.

Un des outils favoris de l'enseignante de groupes d'accueil pour introduire ou synthétiser un apprentissage est la carte mentale. Elle permet aux élèves qui n'ont pas encore de bonnes compétences en lecture d'avoir un outil visuel et imagé plutôt que les « feuilles de règles » souvent présentes dans les classes régulières. L'enseignante en crée une pour chaque thème de grammaire ou de structuration que les élèves découvrent ou révisent, de manière que ce soit parlant pour eux. Elle commence par des éléments simples et laisse la place pour ce qui s'ajoutera par la suite, puis ils complètent petit à petit ce schéma.

De manière plus générale, l'ordinateur est aussi beaucoup utilisé pour les apprentissages grâce à des exercices d'écoute ou des jeux. Certains exercices sont même inventés par l'enseignante qui s'enregistre racontant une histoire, par exemple, afin que l'élève puisse l'écouter et répondre à des questions tout en suivant le texte écrit. Le grand nombre de possibilités permet aussi de différencier lorsque cela est nécessaire pour un élève plus avancé ou avec plus de peine. L'enseignante utilise aussi des activités EOLE « à l'envers » afin que, au lieu d'ouvrir les élèves à la diversité des langues, elle utilise leur diversité pour se focaliser sur l'apprentissage du français en prenant en compte les ressemblances et similitudes entre les langues.

Lorsque les élèves ont besoin d'outils de référence, ils peuvent se tourner vers des petits pense-bêtes collés sur leur sous-main (alphabet, nombres, sons compliqués illustrés, etc.) ou vers divers dictionnaires (junior, illustré, ...) afin de chercher des mots en français. En groupes d'accueil, il existe également des petits lexiques dans plusieurs langues, créés par l'enseignante, avec différents mots qu'elle a traduits au fil des années. En revanche, les élèves de classe d'accueil n'utilisent pas ou peu ces outils, car la plupart d'entre eux ne savent pas lire dans leur langue maternelle. Pour les sons, ils peuvent aussi regarder des affiches présentes dans la salle concernant notamment l'alphabet et les sons de la langue française grâce au « Silent Way ».

Sinon, de manière plus ludique, il y a aussi énormément de jeux qui sont utilisés pour favoriser la communication entre les élèves et l'échange. Cela permet de les sortir de l'apprentissage du français contraignant tout en s'amusant et en parlant de manière naturelle. Les élèves peuvent aussi amener leur propre matériel (objets, livres ou habits) pour en parler en classe et présenter davantage les aspects culturels qu'ils connaissent.

6.2.6 Autres activités

Dans ce centre scolaire, il arrive que les classes fassent des sorties sur plusieurs jours dans la montagne où ils dorment dans des petits chalets. Les deux enseignantes affirment que ces sorties sont extrêmement riches d'un point de vue culturel pour les élèves primo-arrivants car ils découvrent réellement comment nous vivons et quelles sont nos habitudes, à travers des petits gestes quotidiens, ou la nourriture.

Les cours de langues et culture d'origine sont fortement conseillés car il est bon de garder un lien avec leur culture afin de pouvoir échanger avec leur famille notamment. De plus, les enseignantes affirment que cela est une très bonne aide pour l'apprentissage du français car, comme observé précédemment dans notre cadre théorique, les bases solides dans la langue maternelle sont primordiales pour apprendre une nouvelle langue (Auger, 2008).

En outre, il y a un aspect affectif qui est en jeu dans le lien gardé avec sa culture d'origine, c'est une sorte de loyauté envers le pays et les parents dont l'enfant a besoin pour s'intégrer correctement et se sentir à l'aise avec ces contrastes culturels. En effet, rappelons-le, il est très important que l'élève issu de la migration maintienne ses références culturelles et s'adapte à la culture d'accueil simultanément afin d'acquérir une réelle intégration bénéfique pour lui (Berry & al., 1997 ; Berry & al., 2006). Ce respect de sa langue et de ses valeurs culturelles doit donc venir également de lui-même afin que son développement biculturel se fasse au mieux, comme expliqué dans la Convention relative aux droits de l'enfant (Art. 29, al. 1c).

De plus, ces cours sont aussi importants dans le cas où la famille de l'élève repartirait dans son pays d'origine, ce qui arrive assez fréquemment, parfois par choix, mais aussi parce que cette localité accueille des requérants d'asile pour qui la demande n'est pas toujours acceptée.

7. Synthèse des résultats

Afin de conclure notre analyse et notre interprétation, nous pouvons finalement répondre à notre question de recherche : « Comment le rôle de médiateur culturel des enseignants qui travaillent en classe/groupes d'accueil contribue-t-il à la bonne intégration des élèves primo-arrivants ? ». A travers cette synthèse de nos résultats, nous parcourrons également les sous-questions, plus en détail.

Premièrement, nous nous sommes demandé comment les enseignants réussissent à concilier culture d'origine et culture d'accueil et quel était leur rôle en tant que médiateur culturel ?

Dans notre étude, nous avons observé que les pratiques des enseignantes face aux cultures sont assez diverses. Rappelons que le rôle de médiateur culturel est une aide afin de faire la transition entre la culture d'origine et la culture d'accueil. Ce que relèvent les enseignantes c'est que, pour aborder de telles comparaisons, il faut surtout être prêt et connaître les références culturelles des élèves afin d'éviter les stigmatisations. De plus, c'est grâce à l'ouverture des interlocuteurs à l'altérité que ces échanges peuvent se faire. Il s'agit donc de communication interculturelle, ce qui permet à chacun de connaître l'autre davantage, et, pour l'enfant primo-arrivant, de mieux s'intégrer. Ces pratiques ont donc un but bien précis : que l'élève soit capable de créer un équilibre entre culture d'origine et culture d'accueil. De plus, les images et les histoires sont de très bons outils pour découvrir

les valeurs de notre culture ou nos coutumes, tout en entrant dans la lecture ou en travaillant le vocabulaire et la structure. Les balades en montagne, sorties en chalet ou visites culturelles, très représentatives de notre culture valaisanne, permettent aux élèves de vivre celle-ci pleinement. Pour ce qui est de la culture scolaire, les enseignantes se basent sur l'apprentissage des règles par l'observation et la réflexion sur son comportement. Ainsi, petit à petit, le métier d'élève s'acquiert sans qu'il y ait de problèmes liés à la langue.

En ce qui concerne les langues, les pratiques se basent à peu près sur le même principe que la culture. Il y a la langue maternelle et le français qui sont présents. L'élève doit apprendre à valoriser et à profiter de la première pour développer et comprendre la seconde, c'est ce qu'on appelle l'interlangue. Pour cela, l'enseignant doit l'aider à faire le rapprochement entre ces deux langues afin que le passage se fasse plus naturellement, ce qui s'apparente au rôle de médiateur. Cette prise de conscience peut notamment être faite grâce aux activités EOLE qui permettent de voir les similitudes entre les langues étrangères et le français. Le langage non-verbal est aussi très important lorsqu'un élève ne comprend pas, ainsi que l'acceptation des erreurs afin de ne pas le bloquer et de favoriser la communication. Notons que l'utilisation de matériel est aussi très efficace lorsque l'élève est confronté à cette barrière qui l'empêche de comprendre, tout comme la carte mentale pour la synthèse d'apprentissages. Enfin, la langue renfermant beaucoup d'aspects culturels, il ne faut pas négliger son importance dans l'intégration de l'élève. Elle lui permet de devenir locuteur interculturel, soit de s'adapter aux situations sociales et culturelles et de construire son identité.

Deuxièmement, nous nous sommes interrogée au sujet de la place accordée à la langue et à la culture d'origine lors de l'accueil de l'élève primo-arrivant et durant les cours.

Tout d'abord, l'enfant qui arrive en Suisse doit intégrer une classe. Nous comprenons que cette étape est celle qui marque ce changement et qu'il faut la préparer au mieux. Le but de cet accueil est de s'assurer que l'enfant, ainsi que les parents, soient rassurés, ce qui implique de prendre le temps de répondre à toutes leurs questions. L'entretien permet également de connaître au mieux ce qu'il y a à savoir sur l'enfant, car c'est lui qui est au centre. Nos résultats montrent qu'il est important de programmer cette rencontre pour marquer le début du processus d'intégration qui se poursuivra dès le premier jour en classe. La simplicité d'une arrivée rassurante avec les parents et d'un jeu de présentation suffisent, ainsi que le fait de s'assurer que les autres élèves l'entourent et le guident. L'objectif des enseignantes est de rendre l'intégration de l'élève agréable et la moins contraignante possible. Pour cela, elles essaient de le connaître en découvrant ce qui fait de lui ce qu'il est.

Du côté des élèves, nos recherches démontrent qu'il faut faire attention à ce qu'ils adoptent bien une posture d'intégration et non d'assimilation. Ils ne doivent pas mettre de côté leur culture au profit de la culture d'accueil. Le principal est de valoriser les deux et de le faire comprendre à l'élève pour qu'il le fasse de lui-même.

Les médiatrices culturelles encouragent aussi les élèves à utiliser leur langue et les aident à faire des rapprochements lorsque cela est pertinent. En outre, si deux élèves parlent la même langue, elles en profitent pour qu'ils s'entraident lorsqu'ils rencontrent des difficultés. La valorisation de la langue d'origine, tout comme la culture, est donc primordiale pour une bonne intégration.

En ce qui concerne la gestion de classe dans un tel contexte, le mot d'ordre est la structure. Celle-ci permet de rassurer l'élève qui vit une période de changements où il perd ses repères. A son arrivée, les enseignantes n'hésitent pas à placer quelqu'un parlant la même langue ou pouvant être une ressource à côté de lui, car elles pensent que cela peut être bénéfique.

Nos résultats montrent que, dans une classe aussi hétérogène, la différenciation est très importante, car il y a de grandes différences de niveaux. Il est possible d'adapter les fiches pour que les attentes correspondent à ce que peut faire l'élève, mais aussi d'imaginer la même activité pour tous en s'appuyant sur une diversification des moyens, ou d'une variation des formes sociales. Cependant, les enseignantes peuvent aussi créer des dossiers propres aux besoins de l'élève pour une occupation autonome, afin de le sortir de cette écoute du français constante et de s'adapter à ses compétences.

En outre, nos recherches montrent que les cours de langue et culture d'origine sont indispensables pour apprendre le français et d'autres langues de manière plus aisées grâce aux bases solides construites, mais aussi pour construire une identité biculturelle aboutie et stable.

Ensuite, nous avons observé comment les élèves réagissent face aux pratiques de médiation appliquées par l'enseignant.

Les aspects culturels apparaissent par comparaison, lorsque quelque chose intrigue ou étonne les élèves. Le sujet qui surgit le plus souvent est la religion. Les élèves ont envie et besoin de parler des différences qu'ils observent. Les explications restent en général assez brèves, se limitant aux comparaisons de base et en se focalisant sur les ressemblances bienveillantes afin d'ouvrir l'horizon des médiatrices et celui des élèves. Cela se fait en connaissance de cause grâce à la décentration culturelle qui permet aux enseignantes d'être objectives face aux différentes pratiques. Elles abordent les sujets religieux, s'ils questionnent, pour aider les élèves à comprendre ce qui les entoure, tout en représentant la laïcité de l'école. Pour tout autre aspect de notre culture, les élèves sont souvent surpris, étonnés ou choqués. Ils les découvrent au travers d'histoires ou par les enseignantes qui, pour eux, représentent notre culture.

Enfin, et avant de revenir à la question principale, nous nous sommes demandé quels sont les effets de ces pratiques sur l'intégration ?

Les effets des pratiques observées sont doubles : une intégration personnelle et une intégration sociale. En effet, une différence significative s'est fait ressentir entre la classe d'accueil et les groupes d'accueil. Comme évoqué précédemment, nous pouvions réellement interpréter ces pratiques comme quelque chose d'évolutif. Celles de la classe d'accueil correspondent aux premières à adopter avec un élève primo-arrivant, alors que celles des groupes d'accueil seraient celles qu'il faut adopter plus tard dans son intégration, quand les habitudes sont établies. Ces différences se faisaient également ressentir dans le discours des enseignantes. En effet, la première prônait davantage une intégration personnelle, le fait de se sentir bien, d'être à l'aise avec son intégration, ses repères, sa transition. L'enseignante de groupes d'accueil, en revanche, mettait en avant l'intégration sociale, soit l'importance de cohabiter, de s'adapter à ce qui entoure l'élève, à la culture et la population d'accueil, tout en gardant sa culture en référence. Cette évolution rappelle une nouvelle fois le processus d'intégration qui vise une adaptation à long terme, avec différentes étapes, afin d'y parvenir et de se sentir à sa place.

Pour clore cette synthèse, nous allons finalement répondre à notre question de recherche : « Comment le rôle de médiateur culturel des enseignants qui travaillent en classe/groupes d'accueil contribue-t-il à la bonne intégration des élèves primo-arrivants ? ».

Notre étude a démontré que ce rôle permet aux élèves de mieux s'intégrer car ils apprennent, grâce à ces enseignants, à vivre avec les deux cultures qui les entourent. Il s'agit donc de trouver un équilibre et de laisser une place à chacune d'entre elles pour entamer un bon processus d'intégration.

Ne pas abandonner sa culture d'origine semble être rassurant pour un élève primo-arrivant. Il n'est pas confronté à une dualité entre deux univers et sent qu'il reste fidèle à ses parents et à sa famille, représentants de cette culture qu'il faut valoriser.

En outre, utiliser et mettre en avant la langue d'origine permet un apprentissage du français plus aisé. Les bonnes bases permettent une fondation stable pour acquérir de nouvelles langues plus facilement, et, de ce fait, posséder un outil d'intégration précieux.

En effet, cet outil qu'est la langue permet aux élèves de s'adapter aux différentes situations sociales qu'ils rencontrent, et donc de construire leur identité grâce à ces échanges culturels. Dans le même ordre d'idées, ils apprennent le respect mutuel, notamment entre individus d'origines différentes. C'est grâce aux médiateurs qui prônent la légitimité de toutes les cultures que cette acceptation devient naturelle.

Enfin, les élèves comprennent et acceptent mieux notre culture lorsque les enseignants expliquent nos coutumes et nos habitudes. Celles-ci sont parfois incompréhensibles sans aide, tout comme les règles que nous avons dans notre culture scolaire. L'apprentissage de celles-ci en classe permet également de mieux comprendre la culture suisse et de s'y adapter plus facilement.

Cependant, rappelons qu'il y a certains aspects auxquels il faut faire attention. Même si cela part de bonnes intentions, le médiateur ne doit pas souligner les différences entre les cultures, au risque de créer des stéréotypes, mais plutôt valoriser les ressemblances. Il ne faut pas non plus présenter la culture d'accueil comme un exemple à suivre, sinon les élèves seront tentés de tomber dans l'assimilation en délaissant leur culture. Il est vrai que la frontière entre les bonnes et les mauvaises pratiques est mince, mais l'important est de faire de son mieux tout en gardant à l'esprit que toutes les cultures doivent être abordées sur le même pied d'égalité.

8. Conclusion

8.1 Analyse critique

Maintenant que notre travail de fin d'études est rédigé, nous pouvons en ressortir les points forts et les points faibles ainsi que les difficultés que nous avons rencontrées. Cette distance critique nous permet d'envisager d'éventuelles régulations pour un prochain travail de recherche.

Premièrement, le choix de notre sujet a été long à préciser. Nous étions particulièrement attirée par le thème des élèves primo-arrivants, sans réellement savoir ce que nous cherchions à analyser. C'est donc après de longues hésitations et plusieurs lectures que nous avons réussi à cerner ce qui nous intéressait. Nous en avons donc conclu qu'il était important de définir un certain nombre de questions auxquelles nous voulions répondre afin de savoir vers quoi nous diriger et éviter de se disperser.

Ensuite, nous avons pu établir une question de recherche plus précise qui a cependant subi diverses modifications tout au long du travail. Cette question nous a permis de définir une problématique claire qui donnait un enjeu à notre recherche. C'est donc notre partie théorique qui a délimité les savoirs en jeu, mais notre thème impliquait beaucoup de concepts. Elle occupe donc une certaine part de notre travail, mais nous l'avons raccourcie au maximum en gardant tous les éléments pertinents pour notre réflexion et notre analyse.

En ce qui concerne la récolte de nos données, la méthode était tout à fait appropriée à ce dont nous avons besoin pour répondre à notre question de recherche. Cependant, puisque nos observations se sont déroulées sur deux périodes distinctes, nous avons pris conscience de certains manquements dans les premières que nous avons régulés dans les

deuxièmes. De plus, à cause de cet écart temporel, les sujets abordés en cours n'ont pas été tout à fait les mêmes dans les deux classes, l'une d'entre elles étant particulièrement focalisée sur le thème de Noël, prédominant à cette période. Il aurait donc été intéressant de voir comment la deuxième classe traitait ce thème, mais nous ne pouvions être présente dans les deux classes en même temps. Nous aurions également apprécié observer un premier jour pour un nouvel élève, bien que nous ayons eu les explications orales des enseignantes lors de l'entretien. Ceci nous aurait permis d'analyser ce point de la même manière que les autres, soit grâce à des données observées et récoltées lors de l'entretien.

Enfin, notre analyse et notre interprétation furent un travail fastidieux face à la quantité de données que nous avions en notre possession, mais la structuration reprise de notre grille d'observation et de notre canevas d'entretien nous a permis de rester claire et cohérente. Notre récolte nous a donc finalement permis de répondre à notre question de recherche ainsi qu'à ses sous-questions, mais nous restons cependant consciente que notre petit échantillon ne permet pas d'avoir l'ensemble des bonnes pratiques en relation avec les élèves primo-arrivants.

Notons aussi que, malgré que nous ayons effectué plus d'observations dans les groupes d'accueil que dans la classe d'accueil, nous nous sommes retrouvée face à peu de contenu à analyser, comme expliqué dans la présentation de la méthode de recherche. Nous pouvons expliquer ceci de plusieurs manières, mais nous émettons tout d'abord l'hypothèse que la personnalité et le vécu de l'enseignante ont leur importance. En effet, l'enseignante qui intervient dans la classe d'accueil a connu elle-même ce processus d'intégration lorsqu'elle a dû s'adapter aux différentes cultures des pays où elle a travaillé. Nous pensons que cela peut influencer la manière d'envisager l'intégration de ces élèves et d'enseigner à ceux-ci. Il se peut aussi que les apprentissages davantage scolaires soient plus nombreux en groupes d'accueil. Les élèves doivent rattraper leur retard en français pour atteindre le niveau de la classe ordinaire dans laquelle ils sont placés. En outre, leur processus d'intégration étant bien entamé suite à leur séjour en classe d'accueil, il est possible que les enseignants considèrent qu'il soit moins nécessaire de prendre du temps pour cet apprentissage-là, au profit de leçons intensives de la langue d'accueil.

Finalement, après avoir eu la chance de faire des observations dans ces deux classes en contexte multiculturel, nous avons pu réaliser l'importance du rôle de médiateur. Ce qui nous a interpellée est que les élèves primo-arrivants vaudois semblaient plus à l'aise et plus souriants que ceux que nous avons vus dans les classes ordinaires valaisannes. Nous trouverions intéressant de voir des élèves primo-arrivants dans les cours de soutien valaisans, pour observer leurs réactions et le rôle de médiateur culturel des enseignants de soutien.

8.2 Prolongements et perspectives

Notre travail de recherche s'est donc principalement tourné vers les enseignants et leurs pratiques, ainsi que sur l'observation des réactions des élèves face à celles-ci. Cependant, il nous semble important d'avoir l'avis de ces élèves afin de savoir comment ils vivent leur intégration au sein de cette nouvelle culture. Malheureusement, la barrière de la langue est un réel obstacle à la réalisation d'un tel travail avec des primo-arrivants, sans oublier qu'ils sont assez jeunes pour subir un entretien. Malgré cela, il est possible de faire une telle recherche avec des individus plus âgés.

Notons qu'il serait aussi intéressant de savoir comment ces élèves font le pont entre leur culture et la nouvelle, quelles stratégies ils apprennent à développer pour passer de l'une à l'autre. Cela nous a semblé particulièrement pertinent lorsque les enseignantes n'ont pas su répondre à cette question pour eux. En effet, c'est un processus personnel propre à chaque élève qui n'est pas forcément visible. De ce fait, nous pouvons nous tourner vers le

travail de Laura Haas (2018) qui s'intéresse aux stratégies des enfants issus de la migration pour concilier culture d'origine et culture d'accueil, mais d'un point de vue identitaire.

Afin de toucher tous les pôles, nous pourrions envisager une analyse du point de vue des parents afin de savoir comment ils interviennent dans cette intégration. La famille reste le représentant de la culture d'origine pour les élèves, et c'est souvent elle qui perpétue les coutumes de leur pays. De plus, les parents sont un exemple pour chaque enfant qui imite peut-être leur processus d'adaptation. Il y aurait donc des éléments à analyser sur le rôle du milieu familial dans l'intégration des enfants primo-arrivants.

Finalement, dans un esprit de comparaison, une recherche sur l'intégration des élèves en Valais pourrait enrichir notre travail. En effet, notre volonté étant d'appliquer dans une classe ordinaire ce que les enseignants de classe/groupes d'accueil font, il serait intéressant de savoir ce qui se fait déjà. Nous en avons déjà un bref aperçu lors de nos stages et de nos remplacements, mais il nous semble d'autant plus indispensable d'avoir un échantillon beaucoup plus grand pour établir cette éventuelle comparaison.

8.3 Épilogue

Suite à notre recherche et nos observations, nous avons été passionnée par ce que l'on peut apporter à des élèves en détresse, en acquérant correctement les bonnes techniques. Ce fut une expérience très enrichissante, et nous avons été étonnée par tout ce que l'on peut leur transmettre afin de les aider à prendre un nouveau départ après ce qu'ils ont vécu. Le rôle de médiateur culturel permet de faire quelque chose de concret afin qu'ils s'intègrent et que, plus tard, ils soient acceptés dans notre société en tant qu'adultes épanouis, à l'identité biculturelle.

Notre travail étant à présent terminé, nous espérons avoir réussi à transmettre notre engouement pour la richesse du domaine de l'enseignement avec les élèves issus de la migration.

Bibliographie

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

Akkari, A., & Gohard, A. (2002). Vers une nouvelle culture pédagogique dans les classes multiculturelles : les préalables nécessaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 147-170.

Amigues, R., & Zerbato-Poudou, M.-T. (2000). *Comment l'enfant devient élève : Les apprentissages à l'école maternelle*. [PDF]. Repéré à <http://www.pedacoach.org/ficheslecture/zerbato-poudou.pdf> (Page consultée le 5 août 2018).

Anquetil, M. (2006). *Mobilité Erasmus et communication interculturelle : une recherche-action pour un parcours de formation*. (S.l.) : Peter Lang.

Arborio, A.-M., & Fournier, P. (2015). *L'observation directe*. Paris, France : Armand Colin.

Assemblée fédérale de la Confédération suisse. Loi fédérale sur les étrangers du 16 décembre 2005 (= LEtr ; RS 142.20). [Page Web]. Repéré à <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20020232/index.html> (Page consultée le 2 septembre 2017).

Auger, N. (2008). Le rôle des représentations dans l'intégration scolaire des enfants allophones. Dans J.-L. Chiss, *Immigration, École et didactique du français* (pp.187-230). Paris, France : Les Editions Didier.

Bantigny, L. (2008). Les deux écoles. Culture scolaire, culture de jeunes : genèse et troubles d'une rencontre, 1960-1980. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 163, 15-25. DOI : 10.4000/rfp.921

Benes, M.-F., & Dyotte, S. (2001). L'intégration des jeunes immigrants et immigrantes à l'école québécoise. *VEI Enjeux*, 125. [PDF]. Repéré à http://www.revues-plurielles.org/uploads/pdf/82/125/22709_4167_3974_125_l_integration_des_jeunes_immigrants_et_immigrantes_a_l_ecole_quebecoise.pdf (Page consultée le 2 septembre 2017)

Berry, J. W., Poortinga, Y. H., & Pandey, J. (1997). *Handbook of Cross-cultural Psychology: Social behavior and applications*. (S.l.) : John Berry.

Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation. *Applied Psychology*, 55(3), 303-332. DOI : 10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x

Boucher, F. (2016). Le multiculturalisme dans la ville : aménagement de l'espace urbain et intégration sociale. *Les ateliers de l'éthique / The Ethics Forum*, 11(1), 55-79. DOI : 10.7202/1038199ar

Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Canton de Vaud. Scolarité obligatoire, élèves allophones. Repéré à <http://www.vd.ch/themes/formation/scolarite-obligatoire/cursus-scolaire/eleves-allophones/> (Page consultée le 3 septembre 2017).

CDIP (1991). *Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère*. Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. [PDF]. Repéré à http://edudoc.ch/record/25485/files/EDK-Empfehlungen_f.pdf (Page consultée le 3 septembre 2017).

Cesari Lusso, V. (2001). *Quand le défi est appelé intégration. Parcours de socialisation et de personnalisation de jeunes issus de la migration*. Berne, Suisse : Peter Lang.

Chaouite, A. (2004). Risques et spécificités de la médiation interculturelle. *Hommes et Migrations*, 1249(1), 77-86.

Chapoulie, J.-M. (2000). Le travail de terrain, l'observation des actions et des interactions, et la sociologie. *Sociétés contemporaines*, (40), 5-27. DOI : 10.3406/socco.2000.1811

Chartrand, S.-G., & Paret, M.-C. (2015). Langues maternelle, étrangère, seconde : une didactique unifiée ? Dans J.-L. Chiss, J. David, & Y. Reuter, *Didactique du français, Fondements d'une discipline* (pp.169-178). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

CIIP (2003). *Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin relative aux finalités et objectifs de l'école publique du 30 janvier 2003*. Neuchâtel : Secrétariat général de la CIIP. Repéré à http://www.plandetudes.ch/documents/10273/36379/Declaration_CIIP_PER_BROCHURE_PG-2.pdf

Convention relative aux droits de l'enfant, adoptée le 20 novembre 1989 par l'Assemblée Générale des Nations Unies. [PDF]. Repéré à

https://www.unicef.ch/sites/default/files/attachements/convention_relative_aux_droits_de_l'enfant.pdf (Page consultée le 2 septembre 2017).

Cuche, D. (2010). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris, France : Editions La Découverte.

Defays, J.-M., & Deltour, S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*. (S.l.) : Editions Mardaga.

Depallens, J. (2012). Pédagogie interculturelle : ni frères, ni sœurs, ni étranges étrangers, mais tous cousins ! Dans C. Durussel, E. Corbaz, E. Raimondi, & M. Schaller, *Pages d'accueil* (pp.231-236).

Descola, P. (2015). *Par-delà nature et culture*. (S.l.) : Editions Gallimard.

Durussel, C., Corbaz, E., Raimondi, E., & Schaller, M. (2012). *Pages d'accueil*. Lausanne, Suisse : Éditions Antipodes.

Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) (2017). *Qu'est-ce que l'intégration ?* [Page Web]. Repéré à <http://www.csps.ch/themes/ecole-et-integration/integration-scolaire/reponse-1> (Page consultée le 2 septembre 2017).

Fornara, K. (2006). *École et culture : contribution à la définition de la mission culturelle de l'institution scolaire québécoise*. (Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec, Montréal). Repéré à <https://archipel.uqam.ca/3057/1/M9448.pdf> (Page consultée le 6 juillet 2018).

Forquin, J.-C. (2004). École et culture. *EPS et Sociétés Infos*, 26. [PDF]. Repéré à http://epsetsociete.fr/IMG/pdf/forquin_1_.pdf (Page consultée le 5 septembre 2017).

Fragnière, J.-P., & Girod, R.J. (2002). *Dictionnaire suisse de politique sociale*. Lausanne, Suisse : Réalités sociales, (2^e édition revue et augmentée). Repéré à <http://www.socialinfo.ch/cgi-bin/dicoposso/show.cfm?id=444>

Grimm, A. & Giarre, M. (2015). *Le métier d'enseignant en classe d'accueil : Structures d'accueil vaudoises et adéquation de la formation aux niveaux secondaires 1 et 2* (Mémoire de Master secondaire 1). Haute école pédagogique Vaud.

Haas, L. (2018). *Bilinguisme familial et développement identitaire*. (Mémoire de fin d'études). Haute école pédagogique du Valais, Suisse.

Haenni Hoti, A. (2015). Egalité des chances et gestion de la diversité culturelle à l'école. Dans A. Haenni Hoti, *Equité, discrimination et égalité des chances au sein du système éducatif*. Berne, Suisse : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).

Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102, (3), 23-34. DOI :10.3917/rsi.102.0023.

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.

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

Kristensen, E. (2017). *Rapport statistique sur l'intégration de la population issue de la migration*. Neuchâtel, Suisse : Office fédéral de la statistique (OFS).

Kymlicka, W. (2010). « Testing the Liberal Multiculturalist Hypothesis: Normative Theories and Social Science Evidence », *Revue canadienne de science politique*, 43(2), 261-263.

Lazar, I. (2003). *Intégrer la compétence communicative interculturelle dans la formation des enseignants en langues*, Centre européen pour les langues vivantes. Strasbourg, France : Éditions du Conseil de l'Europe.

Le Grand Conseil du canton de Vaud. Loi sur l'enseignement obligatoire du 7 juin 2011 (= LEO ; RSV 400.02). [PDF]. Repéré à http://www.rsv.vd.ch/dire-cocoon/rsv_site/doc.pdf?docId=870673&Pvigueur=&Padoption=&Pcurrent_version=0&PetatDoc=vigueur&Pversion=&docType=loi&page_format=A4_3&isRSV=true&isSJL=true&ouformat=pdf&isModifiante=false

Le Grand Conseil du canton de Vaud. Loi scolaire du 12 juin 1984 (= LS ; RSV 400.01). [PDF]. Repéré à <http://www.gymnasedeburier.ch/site/images/stories/pdf/LS.pdf>

Loncle, J. (2005). *L'enseignement du fait religieux à l'école* (Mémoire de la formation des professeurs des écoles). Université de Bourgogne, France. Repéré à https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2005/05_0366170L.pdf (Page consultée le 6 juillet 2018).

Meirieu, P. (1989). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris, France : ESF.

Meirieu, P. (2004). *Faire l'école, faire la classe*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF.

Morard, H. (2015). *Intégration scolaire et sociale d'enfants allophones dans les classes d'accueil : Quand une classe d'accueil du secondaire nous ouvre ses portes...* (Mémoire de fin d'études). Haute école pédagogique du Valais, Suisse.

Mottet, G. & Bolzman, C. (2009). *L'École et l'élève d'origine étrangère, Genèse d'une catégorie d'action publique*. Genève, Suisse : ies éditions.

Perregaux, C. (1994). *Odysee : Accueils et approches interculturelles*. Neuchâtel, Suisse: Commission romande des moyens d'enseignement et d'apprentissage.

Piguet, E. (2015). *Migration, intégration et politique migratoire en Suisse*. Module : CAS français langue seconde, cours du 01.10.2015, Lausanne : HEP Vaud.

Toussaint, P. (2010). *La Diversité Ethnoculturelle En éducation : Enjeux et Défis Pour L'école québécoise*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Vigner, G. (2009). *Le français langue seconde : Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*. Paris, France : Hachette Education.

Zarate, G. (2004). *Médiation culturelle et didactique des langues*. (S.l.) : Conseil de l'Europe.

Attestation d'authenticité

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

Troistorrents, le 24 août 2018

Priscillia Claret

Liste des annexes

Annexe I – Grille d’observation

Annexe II – Guide d’entretien

Annexe III – Canevas d’entretien d’accueil

Annexe IV – Canevas du parcours de l’élève

Annexe I

Grille d'observation

Date de l'observation :

Degré :

Thème de la séance :

Élève	Nationalité et langue	Situation
-------	-----------------------	-----------

Aménagement de la salle de classe	Oui	Non	Remarques
Présence d'une carte du monde			
Présence de livres de différentes langues			
Présence d'un dictionnaire concernant les différentes langues			
Présence de moyens d'enseignement des langues (p.ex. EOLE)			
Présence de livres dans la bibliothèque			
Autres			

Gestion et climat de classe	1	2	3	4	5	Remarques
L'enseignant impose une structure de cours précise						
L'enseignant s'adapte au rythme des élèves						
Les interactions entre les élèves sont réglementées						
Les consignes fournies aux élèves leur permettent d'être autonomes						

L'enseignant favorise un climat propice aux apprentissages						
Les élèves sont placés en fonctions de leurs - origines culturelles - langues maternelles - connaissances en français						
L'enseignant varie les formes d'enseignement						
L'enseignant privilégie une forme de travail spécifique						
Les élèves peuvent choisir les groupes de travail						
Métier d'élève						

Communication interculturelle	1	2	3	4	5	Remarques
L'enseignant utilise le langage non-verbal						
L'enseignant utilise un débit de parole approprié						
L'enseignant utilise un vocabulaire simple						
L'enseignant s'exprime clairement						
L'enseignant utilise des supports visuels (tableau, affiches, cartes, ...)						
L'enseignant parle avec des intonations variées						
L'enseignant fait des liens avec la langue / culture des élèves						
Autres						

Pédagogie interculturelle	1	2	3	4	5	Remarques
L'enseignant utilise une posture accompagnatrice						
L'enseignant utilise un temps de parole permettant aux élèves de s'exprimer						
L'enseignant questionne les élèves sur leur culture						
La prise de parole des élèves est libre						
L'enseignant montre de l'intérêt pour les élèves						
L'enseignant apporte une aide individuelle en cas d'incompréhension						
Autres						

Interactions langagières entre Ens-E	1	2	3	4	5	Remarques
L'enseignant est indulgent face aux erreurs des apprenants						
L'enseignant met l'accent sur : - la communication - la grammaire - la prononciation						
L'enseignant parle dans la langue des élèves						
Les élèves ont l'opportunité d'utiliser leur langue maternelle						

Interactions culturelles entre Ens-E	1	2	3	4	5	Remarques
L'enseignant fait référence aux cultures des élèves grâce à ses connaissances						
L'enseignant s'intéresse aux références culturelles des élèves en leur posant des questions						
L'enseignante fait référence à la culture suisse et est-ce qu'elle les explicite (fêtes, valeurs, attitudes, ...)						
L'enseignante compare la culture suisse avec la culture des élèves						

Interactions entre E-E	1	2	3	4	5	Remarques
Les élèves parlent de leur culture entre eux						
Les élèves interagissent dans leur langue maternelle						
Les élèves interagissent uniquement en français						
Autres						

Réactions des élèves	1	2	3	4	5	Remarques
Les élèves sont attentifs						
Les élèves sont appliqués dans leurs tâches						
Les élèves participent						

Les élèves se mettent rapidement en activité						
Les élèves échangent avec leurs camarades E-E						
Les élèves ont recours à des outils de traduction						
Les élèves réagissent face aux outils utilisés (histoire, image, ...)						
Les élèves posent des questions à propos de la culture suisse						
Les élèves posent des questions à propos de la culture d'autres élèves						
Autres						

Guide d'entretien

1. **Présentation de soi et de la recherche :**

Je vous remercie d'avoir accepté cet entretien.

Je me suis tournée vers vous pour mener plusieurs observations sur vos pratiques d'enseignante de groupes d'accueil avec des élèves de cultures différentes à celle de la Suisse, leur pays d'accueil. Pour mener à bien ma recherche dans le cadre de mon mémoire de fin d'études à la HEP-vs, nous allons conclure notre collaboration par un entretien qui reprend à la fois ce que j'ai pu observer et des éléments complémentaires que vous pourrez me donner grâce à vos pratiques et connaissances.

Je précise que cet entretien reste anonyme, cela afin que vous puissiez me parler librement de vos pratiques et de votre point de vue concernant le sujet. Mon but n'est nullement d'évaluer les pratiques ou les avis rapportés, mais de prendre connaissance des différentes mises en place concernant la médiation culturelle, soit le fait d'aborder la culture suisse, la culture d'origine des élèves, et de faire le passage entre les deux pour que l'élève puisse s'adapter correctement à sa nouvelle vie.

Est-ce que j'ai votre accord pour enregistrer cet entretien ?

2. **Informations concernant l'entretien, l'interviewé (e) :**

Date :

Sexe M F

Domaine d'enseignement et nombre d'années :

Formation suivie :

3. **Déroulement de l'entretien :**

- **Représentations au sujet de la culture des élèves :**

<i>Quels sont les mots ou expressions qui vous viennent à l'esprit lorsque vous entendez le terme « culture d'origine » ?</i>

<i>Comment vous représentez-vous la culture de vos élèves ?</i>

- **Représentations au sujet de la culture d'accueil :**

<i>Quels sont les mots ou expressions qui vous viennent à l'esprit lorsque vous entendez le terme « culture d'accueil » ?</i>

<i>Comment vous représentez-vous la culture de notre pays ?</i>

- **Représentations au sujet de la culture scolaire :**

<i>Quels sont les mots ou expressions qui vous viennent à l'esprit lorsque vous entendez le terme « culture scolaire » ?</i>
--

<i>Comment vous représentez-vous la culture de l'école suisse, de votre école ?</i>

<i>Comment vous représentez-vous le métier d'élève en Suisse ?</i>
--

- **Représentations sur les concepts interculturels**

Quels sont les mots ou expressions qui vous viennent à l'esprit lorsque vous entendez le terme « médiation interculturelle » ?

Quels sont les mots ou expressions qui vous viennent à l'esprit lorsque vous entendez les termes « décentration culturelle » liés à votre propre pratique ?

*Quels sont les mots ou expressions qui vous viennent à l'esprit lorsque vous entendez le terme « communication interculturelle » ?
Pensez-vous que votre identité culturelle évolue en échangeant avec ces élèves ?*

*Quels sont les mots ou expressions qui vous viennent à l'esprit lorsque vous entendez le terme « pédagogie interculturelle » ?
Faites-vous ressortir les différences entre les cultures ou plutôt leurs points communs ?*

- **Matériel présent dans la classe et utilisation**

*Avez-vous des dictionnaires français/langue première de vos élèves ?
Si oui, comment les utilisez-vous ?
Est-ce que les élèves les utilisent-ils ?*

*Avez-vous des livres pour enfants dans diverses langues, autres que la langue française ?
Si oui, comment les utilisez-vous ?*

*Les livres et histoires que vous utilisez permettent-ils d'évoquer des points culturels et/ou des comparaisons entre les cultures ?
Si oui, comment faites-vous ce lien ?*

*Avez-vous des moyens d'enseignement des langues spécifiques ? (P.ex. EOLE)
Si oui, comment les utilisez-vous ?*

*Quel autre matériel utilisez-vous en lien avec la langue d'accueil ?
... avec la langue d'origine ?
... avec la culture d'accueil ?
... avec la culture d'origine ?
Comment les utilisez-vous ?*

- **Accueil des nouveaux élèves**

*Quel est le processus pour un élève de classe d'accueil qui passe en groupe d'accueil ?
Quelles sont les conditions ?*

Quelles sont les choses primordiales à connaître sur l'élève selon vous ?

*Comment se déroule l'accueil d'un nouvel élève dans la classe ?
Est-ce toujours au début de l'année scolaire ?
Y a-t-il une présentation sur son pays, sa culture, une discussion sur ses origines, pourquoi et comment il est arrivé en Suisse ?*

- **Pratique enseignante face aux cultures**

Culture d'origine

Connaissez-vous les éléments culturels du pays de vos élèves ?

Parlez-vous de la culture d'origine des élèves en classe ?

De quoi parlez-vous ?

A quelle fréquence ?

Est-ce un outil que vous utilisez pour l'intégration des élèves ?

A quelle occasion l'utilisez-vous ? Dans quel but ?

Les élèves parlent-ils de leur culture, de leur pays d'origine ?

Les élèves interagissent-ils sur leurs cultures ?

Culture d'accueil

Parlez-vous de la culture suisse en classe ?

De quoi parlez-vous ?

A quelle fréquence ?

Est-ce un outil que vous utilisez pour l'intégration des élèves ?

A quelle occasion l'utilisez-vous ? Dans quel but ? Les élèves posent-ils des questions sur la culture d'accueil ? Quelles sont leurs réactions ?

Passage entre les deux

Faites-vous des liens entre la culture d'origine et la culture d'accueil ?

Si oui, pourquoi le faites-vous, dans quel but ?

Culture scolaire et rôle de l'élève

Comment introduisez-vous la culture scolaire lorsqu'un nouvel élève arrive ?

Comment l'utilisez-vous tout au long de l'année ?

Sentez-vous un décalage entre la culture scolaire d'origine et celle d'accueil ?

Comment réglez-vous cet écart ?

- **Pratique enseignante face aux langues**

Langue d'origine

Connaissez-vous des mots dans les langues premières de vos élèves ?

Si oui...

... quand les avez-vous appris ? (Avant leur arrivée, après leur arrivée, grâce à eux)

Est-ce que vous utilisez les langues d'origine en classe ?

A quelle fréquence ?

A quelle occasion l'utilisez-vous ? Dans quel but ? Est-ce que les élèves utilisent leur langue d'origine ?

A quelle fréquence ?

Les élèves interagissent-ils dans leur langue ?

Langue d'accueil

Quelle place occupe-t-elle dans votre enseignement ?

Sur quoi mettez-vous un point d'honneur ? (Structuration, vocabulaire, orthographe, communication)

Laissez-vous une place aux erreurs des élèves ?

Pourquoi ?

Passage entre les deux

Faites-vous des liens entre la langue d'origine et la langue d'accueil ?

Si oui, pourquoi le faites-vous, dans quel but ?

Faites-vous utiliser la langue d'origine comme référence à l'apprentissage de la langue d'accueil ?

Si oui, pourquoi le faites-vous, dans quel but ?

Est-ce plus facile avec certaines langues ?

- **Activités hors classe**

<i>Mettez-vous en places diverses activités qui sortent du contexte de la classe au travers desquelles la culture des élèves est reconnue et valorisée ?</i>
<i>Encouragez-vous vos élèves à prendre des cours de langue et culture d'origine ? D'après vous, pourquoi cela est-il important ?</i>

- **Autres questions suite aux observations**

<i>Pourquoi est-ce important de savoir comment on fête Noël en Suisse ?</i>
<i>Quel rôle la cuisine joue-t-elle pour la culture ?</i>
<i>Pourquoi ne pas utiliser davantage la langue des élèves ?</i>
<i>Y a-t-il une raison pour laquelle les corrections de la langue parlée sont si fréquentes ?</i>
<i>Précisions sur Dinomir et Smol.</i>
<i>Précisions sur les exercices à l'ordinateur (écoute de textes).</i>
<i>Est-ce que les élèves peuvent avoir recours à des outils de traduction ? Est-ce que vous en avez ? A quelle occasion en auraient-ils besoin ?</i>
<i>Quel est le nom de la théorie concernant les sons de la langue française ?</i>

4. Conclusion de l'entretien :

- **Perceptions de l'enseignante au sujet de ses pratiques et avis sur le sujet**

<i>D'où viennent toutes vos idées, activités, le matériel, etc ? Apports théoriques, formations, expérience ?</i>
<i>Selon vous, vos pratiques qui prennent en compte la culture de vos élèves tendent plutôt vers la valorisation de cette dernière (approche interculturelle) ? Ou plutôt vers la référence à celle-ci comme appuis pour comprendre la nouvelle culture ? Lequel des deux vous semblent le plus important ?</i>
<i>Êtes-vous convaincue de l'importance de faire des liens entre la culture d'origine et la culture d'accueil ?</i>
<i>Êtes-vous convaincue de l'importance de prendre en compte la culture d'origine de l'élève pour son intégration ?</i>
<i>Quel rôle avez-vous le sentiment d'exercer dans cette intégration ?</i>
<i>Y a-t-il d'autres choses que vous aimeriez ajouter à ce sujet ?</i>

5. Clôture de l'entretien :

Cet entretien arrive à son terme.

Je vous remercie sincèrement pour votre accueil, votre engagement lors des observations que j'ai faites et de cet entretien, ainsi que pour votre disponibilité et votre coopération qui ont permis de mener à bien ma recherche.

Si vous le désirez, je vous transmettrai une copie de mon travail une fois terminé.

Annexe III



Accueil d'un enfant allophone



Traducteur/trice / personne de contact : _____

Nom : _____

Prénom : _____

Date de naissance : _____

Nationalité : _____

L'élève est en Suisse depuis : _____

Responsable légal : _____

Adresse : _____

Téléphone : _____

Langue maternelle : _____

Autre(s) langue(s) parlée(s) : _____

Cursus scolaire :

Année scolaire

Ecoles et
classes
fréquentées

Renseignements divers :

Avec qui votre enfant a-t-il passé les deux dernières années : _____

Votre enfant a-t-il déjà été scolarisé, se sentait-il/elle à l'aise dans son école, y allait-il/elle avec plaisir ? : _____

Quelles sont les activités où il/elle se sentait le plus à l'aise ? : _____

Avait-il/elle des devoirs, les faisait-il/elle volontiers ? _____

Votre enfant fait-il/elle du sport, de la musique... : _____

Aimerait-il/elle poursuivre cette activité en Suisse ? _____

Votre enfant a-t-il un souci de santé que nous devrions connaître (gym, courses, camps...) ? Porte-t-il/elle des lunettes, un appareil auditif ? _____

Nous utilisons souvent des photos des enfants que nous faisons en classe pour les activités d'apprentissage du français.

Nous autorisez-vous à prendre votre enfant en photo ? _____

Avez-vous des remarques à faire ou des questions à poser ? _____

Parcours de l'élève allophone

Administration

Nom _____ Date de naissance _____
 Prénom _____ Pays / région d'origine _____
 Sexe _____ Langue maternelle _____
 Date d'arrivée en CH _____ Autres langues comprises _____
 Adresse (au crayon) _____ N° de téléphone (crayon) _____
 Interprète / personne de contact francophone _____

Parcours scolaire de l'élève

Année scolaire	Etablissement / pays	Degré	Nbre de périodes hebdomadaires classe rég. / accueil / CIF	Coordonnées de l'enseignant de référence: (nom, prénom, tél.)

Démarches particulières (stages, logopédie, bilan de santé...)

Date	Commentaire	Coordonnées de l'intervenant	Annexe
			<input type="checkbox"/>
			<input type="checkbox"/>
			<input type="checkbox"/>
			<input type="checkbox"/>
			<input type="checkbox"/>

Remarque(s)

Voeux / projet d'enclassement du conseil de classe (au crayon, avec date)

Copie pour : maître de classe - élève - secrétariat - direction