



# **Accueil d'élèves primo-arrivant-e-s allophones**

---

**Les enjeux de l'intégration sociale d'enfants migrant-e-s allophones de première génération au sein d'une classe ordinaire du premier et du deuxième cycles**

---

**Formation primaire**

**Mémoire de Bachelor de : Shanna Carmen Jordi**

**Sous la direction de : Emilie Schindelholz Aeschbacher**

**Delémont, avril 2021**

## Remerciements

Pour le temps et l'attention accordés à mon travail ainsi que pour les précieux conseils prodigués, je tiens à remercier tout particulièrement ma directrice de mémoire, Madame Emilie Schindelholz Aeschbacher.

Je souhaite également remercier chaleureusement les enseignantes qui m'ont gentiment accordé de leur temps pour effectuer un entretien et sans qui la rédaction de ce travail n'aurait été possible.

Un grand merci à Clémence Wahli-Moine qui a effectué une relecture de ce mémoire.

Enfin, je remercie vivement mes proches pour le soutien qu'ils m'ont apporté et pour la compréhension dont ils ont fait preuve.

# Avant-propos

## Résumé

Depuis plusieurs années, la migration est un phénomène que nous rencontrons de manière exponentielle. Par conséquent, l'arrivée en Suisse d'enfants migrant-e-s allophones est un sujet actuel et ce nombre augmente chaque année dans les classes primaires ordinaires. De ce fait, le corps enseignant est aujourd'hui davantage confronté à la problématique de l'intégration socioscolaire de ces enfants.

Ce travail porte sur les éléments que le personnel enseignant met en place en vue d'intégrer socialement la population enfantine migrante. Il met également en exergue les enjeux et le processus de l'intégration sociale d'une ou d'un élève migrant-e de première génération.

Nous estimons que l'intégration se déroule différemment entre le premier et le deuxième cycle de l'école primaire. C'est la raison pour laquelle cette étude repose sur une démarche comparative entre ces deux cycles.

Notre recherche est ciblée sur le canton du Jura, car les élèves primo-arrivantes et primo-arrivants sont directement intégrés dans les classes ordinaires et cela est davantage pertinent pour l'élaboration de cette étude.

## Cinq mots clés :

- Primo-arrivant-e
- Allophone
- Intégration
- Cultures
- Socialisation

## Liste des figures

Figure 1 : Nationalités de la population résidante permanente étrangère de 0 à 14 ans .....	3
Figure 2 : Structure par âge de la population résidante permanente âgée de 0 à 14 ans .....	4
Figure 3 : Stratégies d'acculturation selon Sam et Berry .....	16

## Liste des tableaux

Tableau 1 : Thématiques du guide d'entretien.....	27
Tableau 2 : Entraves à l'intégration sociale .....	40
Tableau 3 : Importance de l'appropriation de la culture du pays d'accueil.....	42
Tableau 4 : Supports utilisés pour intégrer socialement des enfants primo-arrivant·e·s allophones .....	49

## Liste des annexes

Annexe 1 : Courriel de contact .....	I
Annexe 2 : Courriel de demande d'entretien .....	II
Annexe 3 : Contrat de recherche.....	III
Annexe 4 : Guide de l'entretien .....	IV

# Sommaire

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1. PROBLÉMATIQUE</b> .....	<b>3</b>
1.1 DÉFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE.....	3
1.1.1 <i>Raison d'être de l'étude</i> .....	3
1.1.2 <i>Présentation du problème</i> .....	5
1.1.3 <i>Intégration sociale au premier et au deuxième cycles</i> .....	6
1.1.4 <i>Intérêt de l'objet de recherche</i> .....	8
1.2 ÉTAT DE LA QUESTION.....	10
1.2.1 <i>Bref historique des migrations</i> .....	10
1.2.2 <i>Bref historique général des systèmes scolaires</i> .....	11
1.2.3 <i>Champs théoriques et concepts</i> .....	12
1.2.4 <i>Cadre légal et préconisations</i> .....	17
1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	22
1.3.1 <i>Identification de la question de recherche</i> .....	22
1.3.2 <i>Objectifs de recherche</i> .....	22
<b>CHAPITRE 2. MÉTHODOLOGIE</b> .....	<b>23</b>
2.1 FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUES.....	23
2.1.1 <i>Recherche qualitative</i> .....	23
2.1.2 <i>Approche inductive</i> .....	24
2.1.3 <i>Démarche compréhensive</i> .....	24
2.1.4 <i>Enjeu ontogénique</i> .....	25
2.1.5 <i>Objectif à visée heuristique</i> .....	25
2.2 NATURE DU CORPUS.....	26
2.2.1 <i>Récolte des données</i> .....	26
2.2.2 <i>Guide d'entretien</i> .....	27
2.2.3 <i>Procédure et protocole de recherche</i> .....	28
2.2.4 <i>Echantillonnage</i> .....	30
2.3 MÉTHODES D'ANALYSE DES DONNÉES.....	31
2.3.1 <i>Transcription des données</i> .....	31
2.3.2 <i>Traitement des données</i> .....	32
2.3.3 <i>Méthode d'analyse des données</i> .....	33
<b>CHAPITRE 3. PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS</b> .....	<b>34</b>
3.1 DIFFÉRENCES DE L'INTÉGRATION SOCIALE ENTRE LE CYCLE I ET LE CYCLE II.....	34
3.1.1 <i>Premier cycle</i> .....	34
3.1.2 <i>Deuxième cycle</i> .....	36

3.2	RÔLE DE L'APPRENTISSAGE DE LA CULTURE ET DE LA LANGUE DU PAYS D'ACCUEIL .....	41
3.2.1	<i>Apprentissage de la langue du pays d'accueil</i> .....	41
3.2.2	<i>Apprentissage de la culture helvétique</i> .....	42
3.2.3	<i>Confrontation de cultures</i> .....	44
3.3	PRATIQUES ENSEIGNANTES VISANT L'INTÉGRATION SOCIALE D'UN·E ÉLÈVE PRIMO-ARRIVANT·E	
	ALLOPHONE.....	46
3.3.1	<i>Rôle de l'enseignant·e dans l'intégration sociale</i> .....	46
3.3.2	<i>Supports utilisés</i> .....	49
	<b>CONCLUSION</b> .....	<b>51</b>
	<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b> .....	<b>55</b>
	ANNEXES .....	I
	<i>Annexe 1 : Courriel de contact</i> .....	I
	<i>Annexe 2 : Courriel de demande d'entretien</i> .....	II
	<i>Annexe 3 : Contrat de recherche</i> .....	III
	<i>Annexe 4 : Guide de l'entretien</i> .....	IV

# Introduction

## Contexte du champ d'études et motivations personnelles

Suite à l'expérience acquise lors des différents stages effectués durant ma formation au sein de la Haute Ecole Pédagogique à Delémont, cette thématique a retenu toute mon attention. Effectivement, en comparaison avec mes propres années scolaires, j'ai pu remarquer que les classes actuelles sont davantage hétérogènes autant au niveau linguistique que culturel.

Mon père a lui-même été allophone lors de son entrée à l'école obligatoire. En effet, sa langue maternelle est le suisse allemand et c'était la seule langue parlée à la maison. Il m'a partagé le fait que lors de son arrivée en classe primaire, son intégration a été compliquée. Il avait de la peine à nouer des liens avec les autres et à trouver sa place. Il est important de souligner que plusieurs facteurs peuvent entraver l'intégration sociale d'un-e élève allophone. Dans le cas présent, il partageait une culture identique à celle de ses camarades, élément qui a tout de même favorisé son intégration. Toutefois, il n'en est pas toujours ainsi. Pour cette raison, j'ai ciblé mon travail sur les élèves possédant des cultures et des langues différentes des nôtres, car j'estime que leur intégration est plus complexe.

En outre, l'histoire de vie des personnes migrantes est un sujet qui me touche tout particulièrement. Même si le droit à l'éducation fait partie des droits universels de l'Homme, les enfants ne naissent pas tous avec la même chance d'effectuer un parcours scolaire sans obstacle particulier.

## Sujet précis et questions de départ

Mes questions de départ étaient :

- Que met en place le corps enseignant afin d'intégrer socialement les élèves primo-arrivant-e-s allophones ?
- Quelle place occupe l'apprentissage de la langue et de la culture du pays d'accueil dans le processus d'intégration sociale ?
- L'intégration sociale est-elle plus complexe au cycle II qu'au cycle I et en quoi diffère-t-elle ?

Mon objectif est d'acquérir les moyens permettant d'accompagner les élèves primo-arrivant-e-s allophones sur le chemin menant à leur intégration sociale, tout en identifiant les différences entre les deux cycles de l'école primaire. L'importance de l'assimilation par les migrant-e-s de la langue et de la culture du pays d'accueil est également étudiée.

## **Plan de travail**

Mon plan de travail se compose principalement de trois chapitres : la problématique, la méthodologie et la présentation des résultats.

La problématique met en lumière différents éléments composant la thématique de cette recherche ainsi que les références théoriques qui les étayent. La rédaction de ce chapitre permet d'affiner et d'acquérir les connaissances relatives au sujet de mon travail et ces dernières m'amènent à présenter, en fin de chapitre, les objectifs ainsi que ma question de recherche.

La partie liée à la méthodologie présente et justifie le dispositif de recherche choisi par des éléments théoriques. Il explique donc la notion de recherche qualitative et la méthode d'entretien. Le guide d'entretien ainsi que la procédure d'analyse sont également mentionnés.

Enfin, le troisième chapitre s'attelle à l'analyse et à la présentation des données récoltées. J'utilise des verbatims ainsi que des tableaux afin d'illustrer et d'exposer les résultats obtenus. Je les analyse ensuite en me référant à mon cadre théorique.



# Chapitre 1. Problématique

## 1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

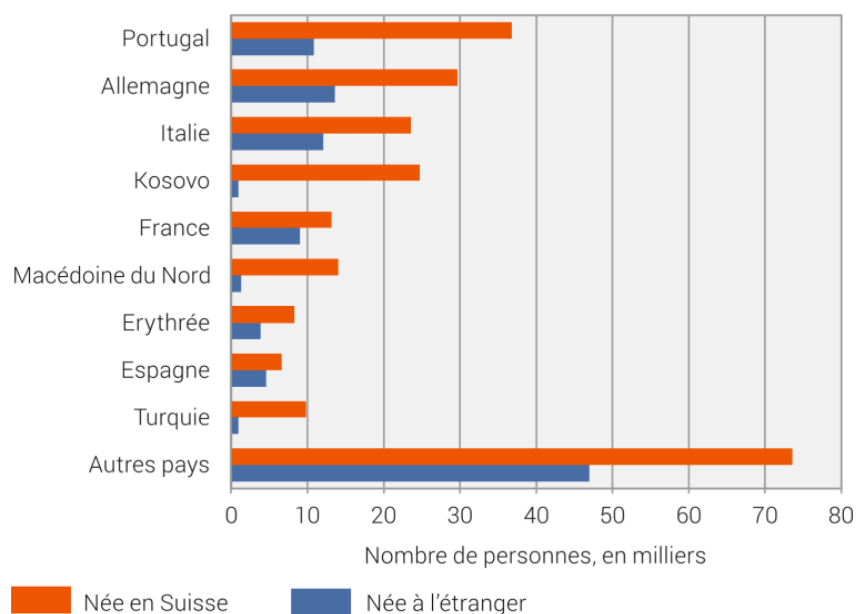
### 1.1.1 Raison d'être de l'étude

Dans les années 1890, la population suisse avait tendance à émigrer vers les Amériques, appelées également les Nouveaux Mondes, à la recherche de meilleures conditions de vie. Effectivement, comme d'autres pays européens, la Suisse voyait son nombre d'habitant-e-s augmenter considérablement alors que les ressources du pays stagnaient.

La Confédération helvétique a connu plusieurs grandes vagues migratoires, élément qui a hétérogénéisé le paysage suisse. Aujourd'hui, plusieurs nationalités résident en Suisse et les classes des écoles primaires reposent sur une pluralité culturelle et linguistique. Nous pouvons observer cet aspect, au travers de ce graphique de l'Office fédéral de la Statique (OFS) datant du 31 décembre 2018.

### Population résidante permanente étrangère de 0 à 14 ans, au 31.12.2018

Selon la nationalité et le lieu de naissance



Source: OFS – STATPOP

© OFS 2019

Figure 1 : Nationalités de la population résidante permanente étrangère de 0 à 14 ans

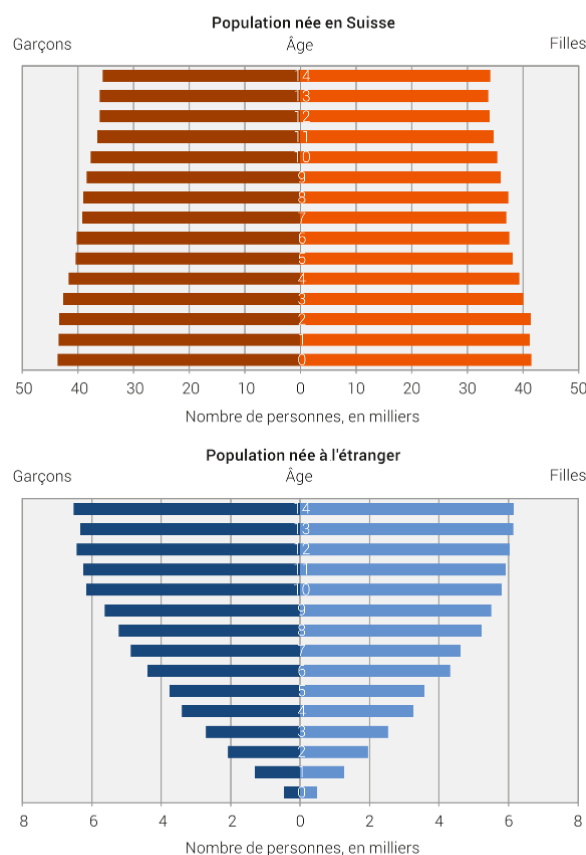
Par ailleurs, selon l'OFS (s.d.), approximativement les trois quarts de la population des moins de quinze ans sont Suisses et nés dans notre pays. Le quart restant de la population est soit né à l'étranger, soit né en Suisse et de nationalité étrangère. Néanmoins, notre étude se porte plus particulièrement sur la thématique de l'intégration sociale des enfants allophones nés à l'étranger et actuellement domiciliés en Suisse.

À ce propos, au 31 décembre 2018, une étude a démontré que ces jeunes représentaient 8,1 % de la population suisse, soit un total de 128 470 personnes. En revanche, en 2012, ce nombre était inférieur pour un total de 114 518. Chaque année, depuis 2012 jusqu'à 2018, une moyenne de 2000 nouvelles personnes, âgées de zéro à quatorze ans, sont nées à l'étranger puis ont émigré en Suisse dans le but de s'y installer (OFS).

Ainsi, depuis les premières grandes vagues d'immigration, nous pouvons constater que le nombre de jeunes filles et garçons nés dans un autre pays et vivant actuellement en Suisse a augmenté considérablement et continue de s'accroître.

### Structure par âge de la population résidente permanente âgée de 0 à 14 ans, au 31.12.2018

Selon le lieu de naissance et le sexe



Source: OFS - STATPOP

© OFS 2019

Figure 2 : Structure par âge de la population résidente permanente âgée de 0 à 14 ans

### 1.1.2 Présentation du problème

Aujourd'hui, le corps enseignant est confronté de manière exponentielle à l'intégration d'élèves primo-arrivant·e·s allophones dans leur classe, souvent composée majoritairement d'élèves Suisses. Il doit donc s'adapter à cette nouvelle population et est contraint de trouver des moyens afin de les aider à trouver leur place dans une classe suisse.

Les recherches révèlent qu'il existe de nombreux facteurs influençant l'intégration socioscolaire de jeunes migrant·e·s comme « le statut socio-économique, la langue maternelle, le sexe, le système scolaire du pays d'origine, les attentes différenciées des acteurs scolaires vis-à-vis des groupes et l'expérience scolaire collective d'un groupe donné » (Bouchamma, 2009, citée par Nadeau-Cossette, 2012). Selon Beacco (2018, p.40), « la langue a non seulement une fonction liée à la communication, mais également une fonction intégrative ». Par conséquent, l'intégration sociale des élèves primo-arrivant·e·s allophones peut parfois s'avérer complexe.

D'une autre part, l'un des postulats de l'école d'aujourd'hui se traduit par « égalité pour tous ». Il est vrai que l'émergence de la scolarité obligatoire à la fin du 19<sup>e</sup> siècle met en exergue l'importance de l'égalité de traitement de tous les élèves. En revanche, la mise en pratique de cette volonté semble paradoxale. Effectivement, si les enseignant·e·s traitent l'ensemble des élèves de la même façon, elles ou ils renforcent automatiquement celles et ceux dont les pratiques culturelles et linguistiques sont les plus proches de la culture scolaire (Bourdieu, 1966, cité par Akkari, 2009, p.20).

Camilleri souligne (1985, cité par Akkari, p.21) qu'une personne parvient à « instituer sa différence en instrument positif de son identité si elle est acceptée et reconnue par autrui. Par conséquent, les approches interculturelles consistent davantage en une éducation aux différences culturelles plutôt qu'en une éducation pour les culturellement différents ». Autrement dit, prôner un enseignement égalitaire pour tous les élèves favorise automatiquement la culture scolaire du pays et désavantage les cultures minoritaires. Afin de pallier cela, il est recommandé de reconnaître et accepter les différences de chacun·e afin de proposer une éducation interculturelle. La notion de pédagogie interculturelle, primordiale à ce travail, sera développée dans le chapitre 1.2.4.

Au travers de cette étude, nous allons découvrir ce que les enseignant·e·s primaires ordinaires mettent en réalité en œuvre afin de pallier les différences culturelles et linguistiques des élèves et de viser l'intégration sociale de chacun.

### 1.1.3 Intégration sociale au premier et au deuxième cycles

Ce travail se base sur une démarche comparative entre le premier cycle (enfants âgés de quatre à huit ans) et le deuxième cycle (enfants âgés de huit à douze ans) afin de mettre en exergue la variabilité du processus d'intégration sociale des élèves migrant-e-s selon leur âge au moment d'entrer à l'école primaire.

Bourque (2016) souligne que « les enfants entre quatre et huit ans ressentent de la curiosité face aux différences (p.ex. : couleur de peau, langue étrangère, pensées différentes, ...) sans toutefois les visualiser comme inférieures ou supérieures à lui ». En revanche, au début du deuxième cycle, les élèves se rendent compte des différences d'autrui et comprennent qu'elles sont permanentes et présentes dès la naissance. En outre, au deuxième cycle, le sentiment lié au besoin d'appartenance à un groupe devient indispensable au développement d'une personne. Maslow et Allport (1961, cités par Malewska-Peyre & Tap, 1991, p.9) ajoutent que « l'enfant doit recevoir une réponse à ses besoins d'amour et d'appartenance ». Afin que l'élève puisse s'épanouir et se sentir bien, elle ou il doit créer une relation d'attachement à un groupe. Par conséquent, lorsqu'un-e nouvel-le élève arrive dans une classe, elle ou il ressent le besoin de se sentir comme membre d'un groupe dans lequel elle ou il est aimé et accepté afin de pouvoir s'épanouir pleinement.

Chatelain, Miserez-Caperos et Steffen (2020, p.65) mentionnent dans leur recueil de textes :

Les travaux de Tajfel et ses collaborateurs (1971) soulignent que la séparation d'individus en deux groupes induit une perception importante des différences entre eux, ainsi qu'une augmentation des ressemblances au sein d'un même groupe. De même, ces auteurs ont mis en évidence l'existence de discriminations (sur le plan comportemental, par exemple), avec une tendance à favoriser son groupe d'appartenance, au détriment de l'autre groupe.

Beacco (2018) rejoint ces propos en y intégrant la notion de culture. D'après lui, la rencontre entre deux cultures distinctes est « perçue réciproquement comme étant d'une extériorité forte, celle de l'étranger/ de l'étrangeté » (p.63). Effectivement, lors de la première confrontation, les aspects extérieurs les plus saillants comme la langue, les vêtements et la couleur de peau sont d'emblée appréhendés par le groupe-classe. Par conséquent, l'altérité émergeant de la diversité culturelle peut impacter une des deux cultures en la rendant superlative ou irréductible à d'autres.

En se référant aux travaux de Tajfel (cités par Chatelain *et al.*, 2020, p.65), on constate que les élèves ont tendance à favoriser leur propre groupe au détriment des autres groupes. La jeune fille migrante ou le jeune garçon migrant doit donc non seulement s'intégrer au sein de la classe, mais également trouver sa place à l'intérieur des groupes déjà formés dans ce même espace. Ceci, au risque de se retrouver seul·e et de subir de la discrimination de la part des groupes déjà formés.

En revanche, Bourque (2016) déclare que « la famille ainsi que l'environnement social, dont l'école, ont des répercussions non négligeables sur l'ouverture d'esprit des enfants ». Effectivement, plus les enfants sont exposés à la diversité humaine, plus ils seront disposés à l'accueillir dans leur quotidien et à la respecter. Ce même auteur mentionne également qu'en grandissant, l'enfant constate « que les individus d'un même groupe peuvent être très différents les uns des autres. À l'inverse, il voit que des enfants très différents peuvent aussi avoir des intérêts en commun avec lui ». Cette prise de conscience n'a généralement pas lieu au deuxième cycle de l'école primaire, mais elle survient par la suite, lorsque l'enfant devient adolescent ou jeune adulte.

En définitive, les élèves du cycle I portent peu d'attention aux différences linguistiques, culturelles ou encore physiques. À contrario, les élèves du deuxième cycle ont tendance à remarquer et à juger les différences plus facilement. Par ailleurs, à cet âge, les élèves forment des groupes sociaux dans lesquels il est souvent difficile de s'intégrer.

Plusieurs études se rejoignent sur le fait que « les jeunes qui sont plus âgés à leur arrivée éprouvent plus de difficultés à nouer des amitiés, leurs camarades ayant déjà un réseau social bien établi » (Bouchamma, 2009, citée par Nadeau-Cossette, 2012, p.17). De ce fait, le corps enseignant doit prendre en considération la variable liée à l'âge des élèves, car elle influence leur intégration sociale.

#### 1.1.4 Intérêt de l'objet de recherche

L'école n'est pas seulement un lieu d'apprentissage, mais également un lieu privilégié de socialisation permettant aux enfants de développer leur identité sociale. Effectivement, « le processus de socialisation à l'école donne aux enfants issus des différentes minorités la possibilité de se construire des identités sociales leur permettant de s'intégrer socialement de la façon qui leur convient le mieux » (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996, p. 212).

Selon le Petit Larousse illustré (2012, p.1015), la socialisation se définit par le « processus par lequel l'enfant intériorise les divers éléments de la culture environnante (valeurs, normes, codes symboliques et règles de conduite) et s'intègre dans la vie sociale ».

Dans notre modèle sociétal, la famille et l'école sont les deux instances de socialisation primaire chez l'enfant. Ce processus se déroule sur toute la vie d'une personne et est divisé en deux instances : la socialisation primaire et secondaire. La socialisation primaire se déroule pendant l'enfance au sein du cadre familial et scolaire. Selon Castra (2013, p. 97) cette socialisation s'effectue « de la jeune génération par la génération adulte et permet d'inculquer les normes et les valeurs qui constituent le fond commun de la société. L'enfant se socialise également de manière plus informelle à travers le groupe des pairs ». À l'âge adulte, la femme ou l'homme interagit avec d'autres personnes, notamment au sein de son travail et de son couple. Cette socialisation secondaire « se fonde sur les acquis de la socialisation primaire, les prolonge et éventuellement les transforme » (Castra, p.98). Dans ce travail, il est uniquement question de la socialisation primaire, car elle se déroule durant la scolarité primaire des élèves.

D'après Vasquez et Martinez (p.212), l'école est un lieu privilégié de socialisation.

En premier lieu parce qu'elle est un espace-temps défini, régulier, quotidien et prolongé, ce qui fait d'elle un des principaux univers de socialisation. En deuxième lieu, la presque totalité des enfants et des jeunes de nos pays la fréquentent. Ce seul fait rend le vécu à l'école une des plus importantes expériences quotidiennes partagées par l'ensemble des enfants et des jeunes de nos pays. Enfin, en troisième lieu, elle offre des modèles de normes sociales et de modes de faire couramment partagés et largement diffusés. Cela fait que ce soit à l'école que les enfants des minorités pourront connaître, pratiquer et acquérir l'ensemble de normes et de savoir-faire qui octroient ce qu'on pourrait désigner comme le savoir (le « tact ») social indispensable à l'établissement des liens avec autrui.

Perrenoud (2001) prétend que l'école et le corps professoral « ne forment donc pas seulement des esprits, mais des identités liées à des appartenances, à des cultures, à des croyances et des valeurs collectives ». Wery (1974, cité par Malewska-Peyre & Tap, p.9) défend également l'aspect lié au développement personnel d'un-e élève à l'école en déclarant que l'éducation est « une aide apportée par un ou plusieurs éducateurs au développement harmonieux d'un éduqué dans un milieu donné auquel il convient de l'adapter. Elle vise à épanouir la personnalité de l'enfant en vue de son adaptation future à la société globale ». D'après ces différents auteurs, le milieu scolaire impacte considérablement la socialisation de l'élève.

Ce phénomène se déroule au travers de trois processus fondamentaux :

L'élève a d'abord *un rapport* à des objets de savoir mis en scène et didactisés. Ensuite, l'élève s'inscrit dans *un rapport* aux autres par le fait que les relations sociales sont intrinsèquement nécessaires à l'apprentissage. Enfin, *un rapport* à soi contribue à la construction de la personnalité propre de l'élève (Chatelain *et al.*, 2020 p.33).

Le Plan d'Etudes Romand (2012) soutient le processus de socialisation à l'école en prônant un projet de formation global de l'élève. Ce projet passe par la transmission des apprentissages liés aux domaines disciplinaires, par le travail des capacités transversales et enfin, par la formation générale. Ceci est abordé de manière plus précise prochainement dans le travail, plus précisément dans le chapitre 1.2.4.

## 1.2 État de la question

### 1.2.1 Bref historique des migrations

A l'échelle mondiale, la question de la migration a débuté pour la première fois il y a 60'000 ans lorsqu'un groupe d'homo sapiens d'Afrique décide d'émigrer vers le Moyen-Orient. Ce premier voyage est fondé sur la même volonté que les migrations actuelles : celle de survivre et d'avoir une vie meilleure. Effectivement, les Hommes ont été nomades avant de devenir sédentaires. Ainsi, changer de lieu de résidence et de manière de vivre était une habitude. Aujourd'hui, la migration se définit par le déplacement volontaire ou involontaire « de populations d'individus d'un pays dans un autre ou d'une région dans une autre, pour des raisons économiques, politiques ou culturelles » (Le Petit Larousse illustré, 2012, p. 687).

Au fil des siècles, selon D'Amato (2008, p. 171), la Confédération helvétique « s'est fait connaître pour sa neutralité, sa stabilité économique et sociale, sa diversité linguistique et culturelle et une combinaison unique de démocratie directe et de fédéralisme ». Par conséquent, elle devient un espace attrayant pour les personnes victimes de persécutions d'ordre bellique ou politique, mais également pour celles à la recherche d'un nouveau foyer stable pour quelque raison.

La Suisse accueille premièrement les protestants français suite à des guerres religieuses. Dès la Révolution industrielle, la Confédération helvétique voit ses offres de travail augmenter et cet événement attire de multiples étrangères et étrangers à venir s'y installer. Une adaptation du cadre légal naît suite à l'arrivée de personnes étrangères à la recherche de travail. D'Amato (2008) précise la publication des lois sur les questions migratoires qu'il qualifie de « relativement souples ». La Suisse a mis en place « divers types d'autorisations – autorisation de séjour saisonnière (permis A), autorisation de séjour annuelle (permis B), autorisation d'établissement (permis C), autorisation de courte durée (permis L) et autorisation pour demandeurs d'asile (permis N) ».

Suite à la réactivation de la politique de recrutement, de plus en plus de personnes provenant de différents pays immigreront en Suisse.

Le nombre des immigrants définitivement établis en Suisse est passé en dix ans de 271 000 en 1950 à 476 000 en 1960, pour grimper à 1 080 000 en 1970. Si cette main-d'œuvre provenait au début essentiellement d'Italie, les régions de provenance se sont diversifiées dès les années 1960 : en 1970, plus de la moitié des étrangères et des étrangers sont encore arrivés d'Italie, mais 20 % sont venus d'Allemagne, de France et d'Autriche, 10 % d'Espagne et 4 % de Yougoslavie, du Portugal et de Turquie (D'Amato, p.176).



## 1.2.2 Bref historique général des systèmes scolaires

Si nous comparons le système scolaire entre ses prémices et aujourd'hui, nous pouvons remarquer que celui-ci a passablement fluctué. De nos jours, l'école prône l'intégration et le respect des différences. En revanche, à la fin du 19<sup>e</sup> siècle, en Europe, suite à la rupture de l'enseignement contrôlé par l'Eglise, l'éducation scolaire a eu pour but d'homogénéiser et transformer radicalement les élèves et les groupes sociaux. L'éducation religieuse a fait place à l'alphabétisation de masse (Akkari, 2009, p.8). Cette dernière se traduit par l'acquisition des connaissances et des compétences de base liées à la lecture et l'écriture. Effectivement, le système scolaire de cette époque a souhaité l'assimilation par les élèves des compétences basées sur la langue officielle du pays. Autrement dit, l'école a valorisé l'homogénéité des élèves au détriment de leur diversité.

Au début, l'école s'est montrée « peu respectueuse des cultures minoritaires ou régionales et encore moins de celles des peuples indigènes ou colonisés, réputés éloignés des critères de civilisation » (Akkari, p.9). À cette époque, la notion de « scolariser » est synonyme de convertir et d'inculquer des valeurs et des croyances du pays même si ces dernières ne sont pas partagées par toutes et tous.

Durant le 20<sup>e</sup> siècle, cet équilibre basé sur la pensée que l'école devait être monoculturelle a été placé aux oubliettes à travers la décolonisation, la démocratisation croissante ainsi que l'internationalisation des migrations.

Premièrement, dans les années 1950-1960, la plupart des pays d'Afrique et d'Asie ont obtenu leur indépendance. Par conséquent, le système scolaire de ces pays, hérité de la colonisation, a été remis en question, car il dévalorisait les cultures et langues locales au bénéfice exclusif des pays colonisateurs. En second lieu, la démocratisation croissante de la vie politique et sociale a mis en exergue les diversités culturelles de la plupart des sociétés. Enfin, découle de l'expansion de la mobilité des travailleuses et travailleurs ainsi que des migrations nationales et internationales, une population dont la composition socioculturelle est diverse (Akkari, p.11). Ainsi, sous l'impulsion de ces trois facteurs, l'école s'est vue accueillir les approches interculturelles au sein de son système d'enseignement.

Ces mouvements sont sans aucun doute l'une des clefs du devenir des systèmes éducatifs contemporains. Le facteur culturel s'ajoute à la variable du milieu social, ce qui montre un changement de perspective dans la perception de l'élève différent. Ce dernier n'est plus uniquement celui qui vient d'un pays lointain ou d'un autre continent, mais il peut être représenté par notre voisin de palier porteur d'une langue différente, d'une culture différente ou d'un mode de vie différent (Akkari, p.11).

### 1.2.3 Champs théoriques et concepts

Afin de comprendre au mieux les enjeux de cette recherche, il est primordial de connaître les définitions de certains concepts.

#### Intégration

Vandenbroeck (2005) définit le terme d'intégration ainsi :

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

Abdallah-Preteille (1992) déclare que l'intégration est généralement perçue sous une dimension unidirectionnelle. Locher (2012, p.18) exemplifie ceci en déclarant que les immigré·e·s *s'intègrent* et les personnes en situation de handicap *sont intégrées*. Or, l'auteure précise que l'intégration doit être considérée sous un aspect bidirectionnel, car c'est un processus relevant d'un mouvement et d'une responsabilité réciproques entre deux groupes (p. 21). En effet, elle avance que nous pouvons parler d'intégration à partir du moment où l'on agit et on pense *avec* autrui et non *sur* autrui (p.12). Ambühl-Christen *et al.* (2000, p.27) appuient ces dires en évoquant que « l'intégration est un processus appelant la réciprocité : l'individu se rapproche du groupe d'accueil et simultanément le groupe d'accueil élimine les obstacles s'opposant à son intégration ».

Dans le milieu scolaire, la notion d'intégration recouvre plusieurs aspects : la dimension physique, fonctionnelle et sociale (Moulin, 1992, p. 44). L'*intégration physique* se caractérise par un rassemblement d'enfants sans qu'il n'y ait forcément de contacts ou d'activités communes. Effectivement, un·e élève se trouvant dans la même classe que celle de ses camarades et réalise une activité différente est considéré comme intégré physiquement. Il s'agit donc ici uniquement d'une diminution de la distance entre les individus. Le terme d'*intégration fonctionnelle* est quant à lui utilisé lorsque les enfants effectuent ensemble des activités et utilisent du matériel commun. Enfin, la notion d'*intégration sociale* signifie que l'élève fait partie intégrante du groupe-classe. D'après ce même auteur, au stade de l'intégration sociale, l'enfant « se perçoit et est perçu par les autres comme partie inhérente du contexte social » (p.44).

## **Intégration sociale**

Dans cette recherche, nous nous focalisons sur l'intégration sociale, car nous cherchons à découvrir les pratiques enseignantes visant à intégrer un·e élève primo-arrivant·e allophone, afin qu'elle ou il se sente comme faisant partie inhérente du contexte social.

À l'issue d'un processus d'apprentissage et de développement découle le phénomène de l'intégration sociale engendrant (Keable, 2007, p.3) :

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

Pour qu'une personne soit intégrée socialement, il faut donc qu'elle occupe une fonction au sein d'un groupe, qu'elle se sente appartenir à ce groupe et qu'elle entretienne de bonnes relations avec les membres de ce dernier. Précédemment, nous avons vu que la socialisation et l'intégration sociale d'une personne sont mises en corrélation. Keable (p.7) rejoint cette thèse en déclarant que le processus de socialisation d'une personne mène à une intégration sociale réussie. Par conséquent, le personnel enseignant joue un rôle non négligeable dans le processus d'intégration sociale, car il doit veiller à établir un climat de classe favorable à l'accueil de nouvelles et nouveaux élèves migrants en proposant des dispositifs pédagogiques permettant de leur accorder des expériences positives d'insertion sociale.

## **Migration**

Premièrement, selon le site de l'OFS (s.d.), il existe différents types de migrant·e·s notamment ceux de première, deuxième et troisième génération.

Les migrant·e·s de première génération englobent la totalité des personnes arrivant dans le pays d'accueil, mais née à l'étranger et dont les deux parents sont aussi nés à l'étranger. La deuxième génération se constitue des personnes nées en Suisse, mais issues de l'immigration, c'est-à-dire dont au moins un des deux parents est né à l'étranger. Finalement, la troisième génération se traduit par les petits-enfants des personnes étrangères immigrées en Suisse.

Dans ce travail, nous nous intéressons à l'accueil des enfants migrant·e·s allophones de première génération, car nous considérons leur intégration sociale plus complexe par rapport aux deux autres générations de migrant·e·s.

### **Que signifie « être allophone » ?**

Selon Encyclopaedia Universalis (s. d.), un·e allophone se dit d'une personne « ayant une autre langue maternelle que celle du pays où elle se trouve ».

À titre d'exemple, en Suisse romande, un·e élève est considéré·e comme allophone si le français n'est pas sa langue maternelle.

### **Identité**

Vinsonneau (2002, p.129) propose une définition de l'identité :

On peut voir en l'identité l'ensemble des mécanismes par lesquels les individus (ou les groupes) projettent un sens sur leur être, en reliant leur passé, leur présent et leur avenir, les images de leurs actions réelles, celles des actions qui leur sont recommandées et celles par lesquelles ils souhaiteraient se caractériser. En réalisant une telle intégration des contraires, la dynamique identitaire opère comme un processus dialectique permettant à chacun de se rendre semblable à autrui tout en s'en distinguant simultanément.

Tajfel et Turner (1986, cités par Amin, 2012, p.104) affirment que chaque personne est constamment à la recherche d'une estime de soi (identité) positive et cela est influencé par le fait d'appartenir à des groupes sociaux. Nous pouvons ici lier l'intégration sociale d'une personne et son besoin d'acquérir une identité positive, car toutes deux passent par le besoin d'appartenance à des groupes sociaux.

Camilleri (1990, cité par Amin, p.104) précise ce phénomène en relevant que « même si l'identité n'est pas fixe, mais une dynamique continue, l'individu a besoin d'une certaine stabilité, de trouver un sens auquel il peut s'identifier et s'attacher, au risque d'engendrer un sentiment de dévalorisation de soi ».

Lors de son arrivée en Suisse, la ou le migrant·e fait face à une reconstruction identitaire due à l'interaction entre deux cultures différentes engendrant un conflit culturel. Son identité se montre déséquilibrée et elle ou il fait donc appel à des stratégies identitaires afin de la rétablir.

Selon Camilleri (cité par Amin, p.105), lors du contact entre sa culture d'origine et celle du pays d'accueil, la ou le migrant·e ressent un conflit culturel générant une pression psychologique qui se répercute sur son système identitaire. Par conséquent, une personne quittant son pays d'origine pour un autre se retrouve face au processus d'acculturation, ce qui l'amène à redéfinir son identité.

### **Notion de culture**

Puisque les enfants dont nous parlons dans ce travail sont nés à l'étranger, elles ou ils ont été bercés, depuis leur naissance, dans des normes et des valeurs différentes des nôtres. C'est donc ici qu'intervient la notion de culture qui, selon Vinsonneau (2002, p.178), se définit par un « système relativement cohérent [...] des productions symboliques et pratiques d'un groupe humain, historiquement constitué, rassemblé le plus souvent par une territorialité physique ».

Akkari (2009, p.14) propose une autre définition et explique le concept de culture par « ce qui permet de caractériser un groupe, un peuple, une société avec un ensemble de pratiques culturelles ou un système de représentation (langue, religion, organisation politique, pédagogie, cuisine, vêtements, architecture, etc.) ». Par conséquent lorsqu'un·e enseignant·e est confronté·e à l'accueil d'un·e élève provenant d'un pays étranger, il est primordial de comprendre la manière dont elle ou il vit, perçoit et interprète sa propre culture.

La notion de culture nous amène à aborder les notions d'enculturation et d'acculturation. L'enculturation se désigne par le fait d'« acquérir [...] les normes et valeurs de son groupe culturel d'origine » (Akkari et Radhouane, 2019, p. 35). Quant au principe d'acculturation, il se désigne comme étant le « processus par lequel un groupe humain assimile tout ou une partie des valeurs culturelles d'un autre groupe humain » (Le Petit Larousse illustré, 2012, p.12).

Sam et Bery ont élaboré un tableau représentant les différentes stratégies d'acculturation (Amin, 2012, p.107) :

		Maintien de la culture d'origine : Est-il important de conserver son identité et ses caractéristiques d'origine ?	
		Oui ←	→ Non
Contact et participation avec l'environnement socioculturel : Est-il important d'établir des relations avec la société d'accueil ?	Oui ↑	Intégration	Assimilation
	↓ Non	Séparation / Ségrégation	Marginalisation

Figure 3 : Stratégies d'acculturation selon Sam et Berry

Amin (p.108) caractérise la séparation par le fait que :

L'individu cherche à conserver son identité et sa culture d'origine, tout en évitant volontairement des interactions ou des relations avec la société d'accueil. Si cette absence de relation avec la société d'accueil est imposée par cette société elle-même, on parlera davantage de « ségrégation ».

On parle de marginalisation lorsqu'une personne fait face à une perte de son identité culturelle d'origine sans toutefois être en capacité de créer des liens avec sa société d'accueil. Ceci peut engendrer une exclusion sociale ainsi que des pathologies chez la personne migrante (Amin, p.108).

Amin précise que la stratégie d'intégration est plus favorable que celle de l'assimilation puisque cette dernière mène à une perte du patrimoine culturel d'origine, tandis que l'intégration forme un pont équilibré entre la culture d'origine et celle du pays d'accueil (pp.108-109). Il semble donc essentiel que les enseignant-e-s laissent une place à la culture d'origine des enfants migrant-e-s. Ceci rejoint l'idée de l'éducation interculturelle, notion essentielle à mon travail, définie par la suite.

#### **1.2.4 Cadre légal et préconisations**

L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et le Conseil de l'Europe sont les deux institutions pionnières de l'ouverture à la diversité culturelle. Dès sa fondation en 1945, l'UNESCO a été un acteur majeur dans la promotion de la diversité culturelle.

##### **Au niveau mondial**

À travers sa vision pacifiste, la Constitution se dévoue en faveur de la justice et de la lutte contre les discriminations, comme nous pouvons le constater ci-après :

L'organisation se propose de contribuer au maintien de la paix et de la sécurité en resserrant, par l'éducation, la science et la culture, la collaboration entre nations, afin d'assurer le respect universel de la justice, de la loi, des droits de l'Homme et des libertés fondamentales pour tous, sans distinction de race, de sexe, de langue ou de religion, que la Charte des Nations Unies reconnaît à tous les peuples (UNESCO, 2020, p.5).

L'UNESCO a également publié une recherche sur le racisme. Elle a organisé plusieurs colloques dont « la contribution positive des migrants » et « l'intégration culturelle des migrants ». Les divers travaux effectués par cette organisation ont mené à des réflexions et à la volonté d'intégrer une éducation ouverte à la différence, au détriment d'une pédagogie dite monoculturelle.

##### **À l'échelle européenne**

Parallèlement, le Conseil de l'Europe est la deuxième institution ayant eu un impact primordial sur la prise en compte de la diversité culturelle au sein de l'éducation.

Dès les années 1970, cette organisation a valorisé l'intégration des élèves de cultures différentes afin qu'elles ou ils puissent apprendre la langue de la culture majoritaire et s'adapter aux nouveaux systèmes éducatifs auxquels elles ou ils sont confronté-e-s.

Le Conseil de l'Europe prône une éducation interculturelle et a associé divers objectifs à celle-ci comme (Akkari et Radhouane, 2019, p.15) :

- Promouvoir le savoir et la compréhension des relations interethniques
- Combattre la discrimination ethnique
- Dénoncer le racisme
- Renforcer l'estime de soi et le statut des groupes minoritaires
- Harmoniser les relations entre les migrants et les groupes majoritaires
- Promouvoir l'égalité des chances en éducation
- ...

Même si de nos jours, l'école accueille tous les élèves et prône une égalité des chances, l'intégration sociale d'un-e élève migrant de première génération reste plus complexe par rapport à celle d'une ou d'un enfant parlant la langue scolaire et né dans le pays de sa scolarité. Les enseignant-e-s doivent donc gérer l'hétérogénéité sociétale en intégrant socialement chaque élève au sein de leur classe et en offrant à chacun une promesse d'éducabilité.

### **Sur le plan national**

Selon la Confédération helvétique, le manuel de droit suisse des migrations favorise l'accord d'un « traitement équitable aux ressortissants d'autres pays qui résident légalement sur leur territoire et de favoriser une politique de l'intégration visant à leur garantir des droits et des obligations comparables à ceux de leurs propres citoyens » (Centre suisse de compétences pour les droits humains, CSDH, 2015, p.298).

La population enfantine migrante a accès à l'éducation, peu importe la situation socio-économique des parents :

L'art. 3, al. 6, annexe I, ALCP, est applicable. Il garantit à tous les enfants de ressortissants d'un État contractant, indépendamment de la question de savoir si les enfants sont eux-mêmes ressortissants d'un État contractant, l'accès à l'enseignement général, l'apprentissage et la formation professionnelle. Il leur suffit d'habiter en Suisse. Cette disposition confère à ces enfants un droit de séjour indépendant dont le sens et le but est d'encourager l'intégration par la participation à l'enseignement ou à la formation professionnelle. On n'exige pas que le parent qui possède la nationalité d'un État contractant exerce une activité lucrative ou soit domicilié en Suisse (CSDH, 2015, p.316).



Effectivement, cet article de loi s'adapte au droit à l'éducation. Ce dernier est « protégé par plusieurs instruments internationaux comme la convention des droits de l'Homme, la convention des droits de l'enfant, le Pacte international relatif aux droits sociaux et économiques de la Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale » (CSDH, p.310). Ce même manuel précise que l'accès à l'éducation revêt une importance cruciale pour la vie et le développement de tout enfant, peu importe sa situation.

### **Au niveau cantonal**

Il existe également des lois cantonales qui vont dans le même sens que les écrits du manuel de droit suisse des migrations. À titre d'exemple, l'Ordonnance scolaire du Gouvernement de la République et Canton du Jura du 29 juin 1993 arrête :

**Art. 3** <sup>1</sup> L'enfant d'âge scolaire arrivant dans le Canton est inséré dans le degré scolaire correspondant à son âge et, à l'école secondaire, dans le niveau et l'option qui lui sont le plus favorables, compte tenu de sa scolarité antérieure.

**Art. 4** <sup>1</sup> Le Service de l'enseignement collabore avec les autorités scolaires étrangères qui organisent des cours de langue et de culture pour leurs ressortissants résidant dans le Canton.

<sup>2</sup> Il prend les mesures propres à favoriser la meilleure intégration possible de ces cours dans l'horaire scolaire des élèves concernés.

**Art. 5** <sup>1</sup> L'école favorise l'insertion des enfants de migrants tout en respectant l'identité culturelle.

<sup>2</sup> Une attention particulière est vouée à l'activité langagière des élèves de langue étrangère.

**Art. 6** <sup>1</sup> Tout enfant, quel que soit son statut, a accès à l'école.

La population infantine migrante a donc droit aux mêmes prestations scolaires que les enfants suisses. Généralement, les enfants d'origine étrangère sont placés dans les classes correspondant à leur âge. Par ailleurs, elles ou ils ont droit à un enseignement d'appui qui les aide à s'adapter au système scolaire du Jura et à atteindre les objectifs d'apprentissage du canton.

## Les organisations helvétiques

Depuis les années 70, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) publie des « Principes relatifs à la scolarisation des enfants de travailleurs migrants ».

Le 24 octobre 1991, elle affirme à nouveau le principe selon lequel « il importe d'intégrer tous les enfants de langue étrangère vivant en Suisse dans les écoles publiques en évitant toute discrimination » (CDIP). Elle souligne que « l'intégration doit intervenir dans le respect du droit de l'enfant au maintien de la langue et de la culture du pays d'origine » (voir le site [www.cdip.ch](http://www.cdip.ch)).

Le Plan d'Etudes romand (PER) souligne la déclaration faite en 2003 par la Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP) dans laquelle il est stipulé que « l'école publique assume des missions d'instruction et de transmission culturelle auprès de tous les élèves. Elle assure la construction des connaissances et l'acquisition de compétences permettant à chacun et à chacune de développer ses potentialités de manière optimale ».

La formation générale, détaillée dans le PER (2012), met en évidence ses visées prioritaires qui sont les suivantes :

- « Développer la connaissance de soi sur les plans physique, intellectuel, affectif et social pour agir et opérer des choix personnels ».
- « Prendre conscience des diverses communautés et développer une attitude d'ouverture aux autres et sa responsabilité citoyenne ».

De plus, comme mentionné précédemment, l'école est certes un lieu de transmission de savoirs, mais également un lieu permettant à l'individu de se développer pleinement. Effectivement, l'enfant doit renforcer son identité sociale et devenir un-e membre autonome des groupes auxquels elle ou il appartient afin de faire partie inhérente de la société. Ces étapes définissent la socialisation et c'est par « l'apprentissage du choix, le développement de la motivation, de l'autonomie et du goût de l'effort que la thématique *Choix et projets personnels* contribuera à son tour à la socialisation de l'élève » (PER, 2012).

## **Education interculturelle**

Dès les premières recommandations de la CIIP concernant l'éducation des élèves migrant-e-s datant du début des années 1970, jusqu'aux dernières en 1990, la question de l'éducation interculturelle, également appelée « pédagogie interculturelle », a souvent été débattue et finalement jugée indispensable dans les programmes de formation du futur personnel enseignant suisse.

Akkari (2009) précise que l'éducation interculturelle vise une instruction à l'altérité et à la diversité culturelle afin d'adapter les systèmes éducatifs à la réalité de notre société pluraliste. Par conséquent, la Suisse a préféré une éducation interculturelle au détriment d'une éducation multiculturelle. Même si ces notions semblent approximativement semblables, il réside bel et bien des différences entre ces deux concepts.

Nous pouvons faire référence au multiculturalisme lorsqu'il y a une véritable reconnaissance et prise en considération institutionnelle de la diversité culturelle. Cette dernière se traduit par de nombreuses identités culturelles, sociales et ethniques, au sein d'une même société. Selon Abdallah-Preteille (2010, p.93), « le multiculturalisme ou le pluralisme culturel se définit comme une addition de groupes culturels ». En revanche, la notion d'interculturalité intervient lorsque des groupes de personnes de cultures différentes interagissent dans un rapport d'échange réciproque.

Abdallah-Preteille (2010) distingue ces deux notions ainsi :

Le terme de "pluralité" renvoie à un état, à une situation. Le multiculturalisme est un mode de traitement de cette pluralité qui consiste à reconnaître la co-présence de groupes distincts et homogènes. Le préfixe "inter" de "interculturel" indique au contraire, une mise en relation et une prise en considération des interactions entre les groupes et les individus (p.99).

En d'autres termes, la différenciation de ces deux notions se trouve dans leur manière d'appréhender et de traiter la société actuelle. Effectivement, la notion d'interculturalité se distingue de celle de la multiculturalité par rapport à sa mise en relation de groupes sociaux culturellement différents.

## **1.3 Question de recherche et objectifs de recherche**

### **1.3.1 Identification de la question de recherche**

À l'instar de Van der Maren (2003), on peut affirmer « qu'il n'y a pas de recherche sans l'existence préalable d'une question, d'une interrogation, d'un problème de départ, pour lesquels la réponse n'est pas encore connue » (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004, p.10). De ce fait, à la suite des nombreuses lectures effectuées et à la rédaction de la problématique, la question de recherche est formulée comme suit :

**Comment les enseignantes et enseignants primaires ordinaires procèdent-ils afin d'intégrer socialement des élèves primo-arrivant-e-s allophones dans leur classe ?**

### **1.3.2 Objectifs de recherche**

La problématique étayée précédemment nous amène aux objectifs suivants :

- Découvrir les démarches entreprises par le corps professoral primaire afin d'intégrer socialement des élèves primo-arrivant-e-s allophones dans leur classe.
- Savoir si ces pratiques enseignantes s'effectuent au travers du groupe-classe et/ou de manière individuelle, c'est-à-dire uniquement aux côtés de la ou du jeune migrant-e.
- Savoir sur quel(s) support(s) les enseignantes et enseignants ordinaires se basent pour intégrer un-e élève migrant-e dans leur classe.
- Découvrir l'importance que le corps enseignant accorde à l'apprentissage par l'élève migrant-e de la culture du pays d'accueil.
- Comprendre les différences de l'accompagnement des enseignantes et enseignants ordinaires, entre le premier et le deuxième cycle, dans le processus d'intégration sociale de l'élève arrivant.

## Chapitre 2. Méthodologie

### 2.1 Fondements méthodologiques

#### 2.1.1 Recherche qualitative

Au vu de la visée de notre étude, nous avons choisi de mener une recherche qualitative, car elle « permet d'accéder à des descriptions et des explications riches dont le but est d'atteindre une compréhension du contexte d'étude » (Pasche Gossin, 2019, cours 2).

La méthode de recherche qualitative permet d'obtenir des détails approfondis et complexes concernant des phénomènes tels que des sentiments, des processus de pensée et des émotions difficiles à extraire ou à étudier à l'aide des méthodes de recherche plus conventionnelles (Strauss et Corbin, 2004, p. 29).

La recherche qualitative est parfois définie en référence ou en opposition à la recherche quantitative.

En réalité, il n'y pas d'opposition, mais une complémentarité entre les deux, car elles n'explorent pas les mêmes champs de la connaissance. La recherche qualitative ne cherche pas à quantifier ou à mesurer, elle consiste le plus souvent à recueillir des données verbales permettant une démarche interprétative (Aubin-Auger, Mercier *et al.*, 2008, p.142).

Effectivement, la recherche de type qualitatif « vise à extraire le sens plutôt que de transformer les données en pourcentage ou en statistique » (Pasche Gossin, cours 2). La visée de notre recherche n'est pas d'obtenir des pourcentages ou des statistiques, mais bel et bien de découvrir les leçons que les actrices et acteurs de l'enseignement ont tirées de leur expérience professionnelle et qui permettent de mettre en exergue les pratiques d'intégration sociale qui leur ont été efficaces.

### **2.1.2 Approche inductive**

D'après Savoie-Zajc et Karsenti (2004), trois types d'approches prédominent notamment celle de l'approche inductive qui « consiste à partir des données pour pouvoir générer des catégories » (Pasche Gossin, 2019, cours 2). L'approche inductive se définit par « un ensemble de procédures systématiques permettant de traiter des données qualitatives, ces procédures étant essentiellement guidées par les objectifs de recherche » (Blais et Martineau, 2006, p.3).

Blais et Martineau ajoutent que cette approche est :

Un type de raisonnement qui consiste à passer du spécifique vers le général ; cela signifie qu'à partir de faits rapportés ou observés (expériences, événements, etc.) le chercheur aboutit à une idée par généralisation et non par vérification à partir d'un cadre théorique préétabli (p.5).

Par conséquent, cette étude se calque parfaitement avec l'approche inductive, car nous partons du particulier, en interrogeant plusieurs enseignantes primaires, pour ensuite ordonner, classer et synthétiser les données recueillies afin d'aller vers le général. De plus, notre recherche ne cherche pas à vérifier des hypothèses venant d'idées préconçues sur le sujet, mais bien à comprendre les pratiques enseignantes visant l'intégration sociale.

### **2.1.3 Démarche compréhensive**

Notre démarche est de nature compréhensive, car nous souhaitons obtenir un aperçu des pratiques enseignantes en ce qui concerne l'intégration sociale des élèves primo-arrivant·e·s allophones. Par ailleurs, nous avons cherché à comprendre comment la population enseignante perçoit le processus d'intégration et en quoi cela impacte sa démarche.

Bréchon (2011) définit cette démarche comme suit :

La démarche d'enquête qualitative correspond tout particulièrement à l'idéal épistémologique de Weber (1922) qui privilégie une démarche de compréhension, consistant à découvrir le sens que les humains donnent aux choses, la signification qu'ils accordent à leurs actions. Les intentions des acteurs sociaux, individuels et collectifs, leurs motivations, contribuent à expliquer les événements et le devenir des sociétés.

#### **2.1.4 Enjeu ontogénique**

D'après Van der Maren (2003), une recherche peut recouvrir divers enjeux comme l'enjeu ontogénique « dont le désir de la et le chercheur·e est de se perfectionner, se développer par la réflexion sur l'action ». Il y a également l'enjeu nomothétique consistant à « produire un savoir savant ». L'enjeu politique cherche à « changer les pratiques des individus et des institutions » et finalement l'enjeu pragmatique souhaitant « résoudre des problèmes de dysfonctionnement » (p.132).

Ce même auteur souligne que « dans un domaine comme l'enseignement, un des buts avoués ou latents de nombreuses recherches entreprises par les praticiens est le perfectionnement de leurs outils, de leurs interventions ou de leurs compétences » (p.133). Par conséquent, dans le cas présent, le but de notre travail est ontogénique, car nous souhaitons acquérir des pistes d'actions permettant d'accompagner le processus d'intégration sociale d'une ou d'un enfant issu·e de la migration.

#### **2.1.5 Objectif à visée heuristique**

L'objectif de cette recherche est à visée heuristique, car nous cherchons à développer nos connaissances sur les pratiques enseignantes.

Tupin (2003) décrit les approches méthodologiques à visée heuristique comme ce qui permet « au chercheur de saisir la richesse des pratiques enseignantes et ainsi d'en développer une meilleure connaissance sans chercher à les évaluer » (cité par de Saint-André et Montésinos-Gelet, 2010, p.163). En outre, d'après ces mêmes chercheurs, la visée heuristique « est de décrire les pratiques enseignantes dans le but de pouvoir, dans un premier temps, les comprendre et, dans un temps ultérieur, les expliquer » (p. 165).

## 2.2 Nature du corpus

### 2.2.1 Récolte des données

Afin de procéder à une récolte de données authentique, pertinente et qui fait sens dans le cadre de ce travail de recherche, nous optons pour une enquête par entretien. Blanchet et Gotman (2007) déclarent que l'entretien s'avère être « une méthode qui va au-delà de la simple collecte de données biographiques ; il se base sur la rencontre, l'échange et la *coproduction* d'un discours dont la communauté pourra profiter » (p.127).

Notre recherche étant de type qualitatif, cette méthode s'imbrique parfaitement avec les visées que nous souhaitons atteindre, car l'information récoltée, grâce à la méthode de l'entretien, relève de la « réponse-discours ». Cette récolte est contextualisée et particulièrement profonde, riche et porteuse de sens. De plus, l'entretien repose sur un « rapport égalitaire des acteurs. Ce type de rapport permet à la personne interrogée de moins se sentir sous la loupe de l'enquêtrice et de l'enquêteur. De ce fait, certains thèmes délicats ou marginaux peuvent être plus facilement abordés » (Blanchet et Gotman, p.129).

Plus spécifiquement, nous optons pour les entretiens semi-directifs afin d'avoir la possibilité de recueillir des informations plus approfondies sur le point de vue et les comportements des personnes questionnées. Selon les dires de Savoie-Zajc et Karsenti (2004), « l'entretien semi-directif est centré ou semi-structuré et correspond à une entrevue où certaines questions sont planifiées, mais où la personne interrogée est libre d'aborder d'autres aspects du sujet dans l'ordre qui lui convient » (p.133).

Durant l'entretien, la ou le chercheur-e dirige la conversation en posant des questions auxquelles elle ou il souhaite obtenir une réponse. Les chercheur-e-s amènent la personne interviewée à réfléchir sur son expérience, son vécu et la vision qu'elle porte concernant le sujet de la recherche.

En définitive, le but de ces entretiens est de poser des questions ouvertes permettant à la personne interrogée de développer et d'orienter ses dires. Nous disposons également de plus de liberté dans ce type d'entretien, car il nous est possible d'ajouter des questions ou d'en reformuler en fonction du déroulement de l'entretien.



Cependant, Blanchet et Gotman (2007, p.129) relèvent que :

Une limite concernant la méthode par entretien constitue l'influence de l'enquêteur. En effet, comme celui-ci interagit avec l'interviewé, il peut, par ses interventions, si elles ne sont pas bien calculées, influencer les propos de l'interviewé et faire perdre de la neutralité au processus. D'ailleurs, le mauvais choix de relance de la part de l'intervieweur peut avoir des effets non désirés comme la résistance, la soumission et l'incrédulité de l'interviewé ; la création d'un climat artificiel ; la déformation de l'entretien en interrogatoire.

Somme toute, dans le cadre de notre recherche, il nous semble pertinent de nous entretenir avec le corps enseignant en leur offrant la possibilité de se sentir libre de s'exprimer. Les entretiens semi-directifs sont construits de façon à ne pas influencer les personnes interrogées en s'appuyant sur les questions de relance préétablies (annexe 4).

### 2.2.2 Guide d'entretien

Le guide d'entretien (annexe 4) prend la forme de questions organisées par thèmes. Nous sélectionnons sept thèmes qui nous paraissent importants.

*Tableau 1 : Thématiques du guide d'entretien*

<b>Contexte</b>
<b>Intégration sociale</b>
<b>Intégration sociale au cycle I et cycle II</b>
<b>Intégration sociale individuelle ou avec le groupe-classe</b>
<b>Supports utilisés par les enseignant·e·s</b>
<b>Hétérogénéité</b>
<b>Apprentissage de « la » culture suisse comme moyen d'intégration</b>

Le guide d'entretien se compose de plusieurs questions principales liées aux objectifs de cette recherche. Les questions préétablies permettent de relancer la discussion en vue de compléter les réponses données. Cela nous permet d'obtenir des données riches et pertinentes qui font ensuite l'objet d'une analyse pointue.

Puisque nous devons synthétiser notre discours, il est nécessaire d'opérer des choix. À titre d'exemple, nous ne traitons pas l'aspect de l'hétérogénéité en détail dans l'analyse des données. Ceci découle d'une sélection des éléments par rapport à leur richesse. Effectivement, puisque la thématique de l'hétérogénéité n'est que très peu évoquée par les enseignantes interrogées, nous prenons la décision de ne pas revenir sur cet aspect dans l'analyse des données. Par ailleurs, bien que cet aspect semble de prime abord pertinent et intéressant à développer, nous constatons, en nous basant sur les objectifs de recherche que cela n'est pas primordial.

La case correspondant à la thématique de l'intégration sociale contient une question cherchant à savoir ce que les enseignantes mettent sur pied le premier jour d'accueil d'un·e enfant migrant·e. Nous lions les résultats découlant de cette question à d'autres réponses dans une seule et même catégorie puis nous les analysons et présentons dans le chapitre à cet effet.

### **2.2.3 Procédure et protocole de recherche**

Dans le cadre de ce travail de Bachelor, nous nous intéressons au canton du Jura. Notre choix se porte sur ce canton, car les classes primaires ordinaires accueillent directement les élèves primo-arrivant·e·s.

A contrario, dans le canton de Berne par exemple, la population enfantine migrante résidant dans un centre d'hébergement collectif se trouve premièrement dans une classe de transition afin d'assimiler les premières connaissances de la langue d'enseignement et de se familiariser avec le système scolaire. Ces cours de Français Langue Seconde (FLS) correspondent à un minimum de vingt leçons hebdomadaires et se déroulent avant la poursuite de la scolarité obligatoire au sein d'une classe ordinaire. Cette règle omet les enfants qui ont l'âge d'aller en 1-2H et ceux qui vivent dans un appartement communal avec leurs parents, car elles ou ils débutent leur scolarité directement en classe ordinaire tout en suivant des cours de FLS.

En revanche, dans le canton du Jura, la transition entre leur pays d'origine et une classe suisse est quasiment inexistante dans le sens où la population enfantine migrante est en classe régulière, peu importe sa situation. Par ailleurs, dans ce même canton, se trouve une association jurassienne d'accueil des migrant·e·s (AJAM) aidant les personnes migrantes dans leur intégration en Suisse. L'accompagnement de l'AJAM se caractérise par diverses procédures comme l'accueil, l'hébergement, les rendez-vous administratifs ou médicaux et tant d'autres. Par conséquent, notre recherche s'imbrique parfaitement avec les lois et la situation jurassiennes, car la population est mixte et les enfants migrant·e·s vont directement en classe ordinaire.

Dans un premier temps, nous prenons contact par courriel avec quinze enseignantes et enseignants jurassiens du premier et du deuxième cycle. Nous leur adressons un courriel (annexe 1) dans lequel nous exposons notre demande. Dans ce même courriel, nous précisons que si les personnes contactées connaissent quelqu'un répondant aux critères de notre recherche, elles ont l'autorisation de leur transférer notre requête. Comme peu de personnes répondent, nous nous permettons de leur écrire un courriel de relance.

Les personnes sollicitées ont un délai de réponse. Si ces dernières sont favorables, nous leur faisons parvenir une lettre de demande d'entretien (annexe 2). Cette lettre contient les principales informations expliquant les objectifs de ce mémoire professionnel ainsi que différentes dates permettant de fixer un entretien.

Ensuite, puisque le nombre de réponses favorables n'est pas suffisant, nous nous adressons aux directeurs de différentes écoles primaires du canton du Jura afin qu'ils transmettent notre demande à plus large échelle. Enfin, nous trouvons quatre personnes volontaires à l'enrichissement de cette étude.

Ces entretiens ont lieu durant les mois de novembre 2020 à février 2021. Lors du rendez-vous, nous rappelons les conditions d'utilisation des données et les personnes interrogées signent le contrat de recherche (annexe 3). Nous décidons d'enregistrer les entretiens afin de nous libérer de la contrainte de la prise de notes et de nous assurer de n'oublier aucune information. Cette démarche permet également d'être plus à l'écoute et de rebondir plus facilement sur les propos des interrogé·e·s.

#### 2.2.4 Echantillonnage

« Définir la population, c'est sélectionner les catégories de personnes que l'on veut interroger, et à quel titre ; déterminer les acteurs dont on estime qu'ils sont en position de produire les réponses aux questions que l'on se pose » (Blanchet et Gotman, 2007, pp. 50-51).

Blanchet et Gotman déclarent que la taille de l'échantillonnage dépend du type de recherche effectuée, c'est-à-dire qualitative ou quantitative :

L'échantillon nécessaire à la réalisation d'une enquête par entretien est, de manière générale, de taille plus réduite que celui d'une enquête par questionnaire, dans la mesure où les informations issues des entretiens sont validées par le contexte et n'ont pas besoin de l'être par leur probabilité d'occurrence. Une seule information donnée par l'entretien peut avoir un poids équivalent à une information répétée de nombreuses fois dans des questionnaires (pp. 53-54).

Sur les dires de ces auteurs, nous interrogeons quatre enseignantes des deux cycles de l'école primaire qui accueillent des enfants primo-arrivant-e-s allophones dans leur classe afin de découvrir ce qu'elles mettent en œuvre pour les intégrer socialement. Le corps enseignant participant enseigne dans le canton du Jura, car elles sont contraintes d'intégrer elles-mêmes des enfants de ce profil, c'est-à-dire ne passant pas par une classe de transition ou une classe d'accueil. De plus, comme cette étude met en lumière une comparaison entre le cycle I et le cycle II, nous décidons de nous entretenir avec une enseignante de chaque demi-cycle. Ces différents choix nous permettent d'accéder à un plus large éventail de pratiques enseignantes.

Par ailleurs, nous avons également l'idée d'effectuer une comparaison des démarches enseignantes entre homme et femme. Il nous paraît également intéressant d'étudier les différences et les similitudes entre les pratiques mises en place dans les villages et dans les villes. Cependant, puisque nous rencontrons des difficultés à trouver des personnes volontaires à participer à notre étude, nous faisons le deuil de ces perspectives de recherche.

## 2.3 Méthodes d'analyse des données

### 2.3.1 Transcription des données

Afin de faciliter la transcription des entretiens, nous les réécoutons au préalable dans le but de nous remémorer le contenu de chacun d'eux. Nous optons pour une transcription intégrale. Cette démarche permet d'être en possession de tout ce qui est évoqué et donc d'éviter de laisser de côté certaines parties, qui lors de la première écoute peuvent paraître peu exploitables et s'avèrent finalement intéressantes.

Pour favoriser une lecture agréable des entretiens, nous appliquons les règles de transcription et les fonctions des signes établies par Pasche Gossin (2019, cours 3) :

- En vue de garder l'anonymat des sujets constituant notre échantillon, nous ne mentionnons que la première lettre de leur prénom. Concernant nos questions, elles sont rédigées en italique dans le texte et précédées de la lettre « S ».
- Pour faciliter la lecture des entretiens, les « bah », « euh » sont omis. En revanche, si une forte hésitation est présente, elle est mentionnée ainsi : ((hésitation)).
- Nous restaurons les négations (« C'était pas » devenant « Ce n'était pas »).
- Les lignes sont numérotées pour faciliter le repérage.
- (( )) Tout ce qui est entre les doubles parenthèses correspond aux actes non verbaux des interviewées tels que le rire, la surprise.
- « » tout ce qui est entre guillemets correspond à un récit mentionné.
- La virgule signifie une pause.
- Le point signifie une baisse d'intonation.
- ! Correspond à une intonation significative.
- ? Correspond à une intonation interrogative.
- ... Représente un énoncé non terminé, laissé en suspens.
- (.) Correspond à un silence : un point par seconde.
- ((???) Trois points d'interrogation entre doubles parenthèses signifient qu'il y a un passage incompréhensible.
- Mot/ : la barre oblique qui suit un mot signifie une interruption subite du discours au milieu d'une phrase (sans logique) ou lorsque la personne est interrompue.

### 2.3.2 Traitement des données

Lorsque l'intégralité des entretiens est transcrite, nous effectuons plusieurs relectures qui nous permettent d'avoir une vision globale. Nous imprimons ensuite les transcriptions. À l'aide de différentes couleurs, nous sélectionnons les informations pertinentes pour cette recherche et nous les lions entre elles au sein de différentes catégories. Autrement dit, nous surlignons d'une certaine couleur toutes les données rattachées à une même thématique. Par exemple, l'ensemble des éléments en lien avec les différences entre les deux cycles de l'école primaire sont surlignés d'une couleur.

Cette démarche peut être qualifiée de « logique inductive délibératoire » dans le sens qu'elle « consiste à utiliser le cadre théorique comme un outil qui guide le processus d'analyse » (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004, p.140). Ces différents axes d'analyse sont en lien avec les thèmes du guide d'entretien (annexe 4). Cette opération d'étiquetage des données est essentielle afin de mettre en exergue les éléments utiles à ce travail puisque, comme Van der Maren (2003) l'explique, les données récoltées sont souvent trop nombreuses et denses au vu des besoins de l'enquête.

Nous fusionnons ensuite les catégories similaires mises en lumière dans chaque transcription. Au sein de chaque catégorie, nous procédons à une observation pointue afin de distinguer s'il y a des similitudes et des différences entre les récits des personnes interrogées dans le but de créer des sous-catégories. Effectivement, puisque nous menons des entretiens semi-directifs, les données récoltées sont denses et riches. Pour ce faire, nous nous référons aux dires de Savoie-Zajc et Karsenti qui déclarent que « la grille d'analyse initiale peut toutefois être enrichie si d'autres dimensions ressortent des données » (p.40). Ainsi, nous effectuons un tri supplémentaire en comparant les données au sein d'un même thème. Ceci correspond à un procédé de condensation.

Finalement, nous organisons nos réponses en les regroupant par thèmes et par sous-chapitres afin de parvenir à une analyse claire et structurée. L'étape suivante est la présentation des résultats une fois analysés et interprétés. Nous apportons un regard différent en revenant sur les propos des personnes interrogées, tout en faisant un lien avec divers aspects étayés dans la problématique.

### 2.3.3 Méthode d'analyse des données

Pour analyser les données, nous nous référons à une analyse de contenu, plus précisément à une analyse thématique. Cette manière d'analyser est « une méthode de classification ou de codification dans diverses catégories des éléments du document analysé pour en faire ressortir les différentes caractéristiques en vue d'en mieux comprendre le sens exact et précis » (Dépelteau, 2010, p.295). Par ailleurs, selon Savoie-Zajc et Karsenti (2004, p. 120), des données peuvent être analysées de manière inductive, c'est-à-dire que la ou le chercheur-e part des informations récoltées afin de générer des catégories.

Aubin-Auger *et al.* (2008) apportent une définition supplémentaire à l'analyse thématique en expliquant que :

Le codage est toujours centré par la question de recherche. Lors de la lecture des retranscriptions, le texte est codé, fragment par fragment, et réarrangé en une liste de catégories faisant émerger les thèmes principaux. Ce travail nécessite de lire et de relire les données pour identifier les thèmes et catégories sous-entendus par des phrases ou des comportements. Des concepts sont définis, une cartographie des différents registres est dressée et des associations sont recherchées. Le recueil de données s'arrête lorsque la lecture du matériel n'apporte plus de nouveaux éléments. C'est la saturation (p.144).

Cette méthode d'analyse thématique est pertinente pour notre travail de recherche, car elle met en lumière les différents éléments permettant de répondre à nos objectifs et à notre question de recherche.

## Chapitre 3. Présentation et interprétation des résultats

### 3.1 Différences de l'intégration sociale entre le cycle I et le cycle II

Les enseignantes interrogées sont d'accord sur le fait que l'intégration sociale varie passablement d'un·e enfant à un·e autre. Effectivement, elles ont déclaré que ce processus peut fluctuer selon d'autres facteurs qui ne sont pas relatifs à l'âge d'arrivée en Suisse. À titre d'exemple, d'après elles, la personnalité de l'enfant, son parcours migratoire et son origine peuvent avoir un impact sur son intégration sociale. Bouchamma (2009, citée par Nadeau-Cossette, 2012) a également mis cette affirmation en exergue au travers de ses travaux.

Néanmoins, les quatre enseignantes interrogées ont tout de même mis en lumière une généralité. En effet, l'intégration sociale d'une ou d'un élève primo-arrivant allophone varie passablement selon l'âge de l'enfant en question. Autrement dit, si la ou le nouvel·le élève effectue son entrée dans une classe jurassienne au cycle I, son intégration sociale ne se passera pas de la même façon que si elle ou il arrive au deuxième cycle.

#### 3.1.1 Premier cycle

Les enseignantes questionnées se sont rejointes sur le fait que l'intégration sociale d'une ou d'un enfant migrant allophone de première génération est plus simple au premier cycle qu'au deuxième. Il découle de nos entretiens que les élèves du cycle I sont heureux à l'idée d'accueillir un·e élève migrant·e. Les membres de la classe se montrent ouvert·e·s, protectrices et protecteurs et offrent volontiers leur aide.

En principe, quand ils sont là, les enfants de notre classe sont hyper protecteurs, ils adorent aller aider l'enfant (...) en tout cas ça c'est ce que j'ai vu par le passé, vraiment une solidarité de la part du groupe-classe (E1, I. 113-116).

Certains parlent des fois la même langue (...) si c'est l'arabe, tout d'un coup, ils arrivent à nous aider avec quelques mots pour traduire (...) donc c'est déjà arrivé de prendre d'autres enfants comme modèles pour faire le rôle de l'interprète (E1, I.129-132).

Je pense que l'intégration sociale est plus simple avec les petits. À mon avis, ils sont beaucoup plus spontanés (E2, I.169-170).

Quand ils sont petits, ils fonctionnent pas mal par mimétisme envers les adultes et les autres enfants (E3, I. 590-591).



À maintes reprises, les enseignantes ont lié le mimétisme des enfants du premier cycle avec leur intégration sociale. Nous pouvons interpréter ce phénomène comme un des éléments leur permettant de faire partie inhérente du groupe et donc de s'intégrer socialement. Effectivement, nous en avons conclu qu'en imitant ce que leurs camarades font, les enfants primo-arrivant·e·s allophones parviennent à identifier et à reproduire machinalement et de manière inconsciente les gestes et les attitudes à adopter dans le milieu scolaire.

Les petits (...) même s'ils ne se comprennent pas, ils arrivent vite à jouer ensemble, à trouver des petits jeux, des activités (...) et les élèves, en tout cas de 1-2P se rendent moins compte aussi que le copain d'en face ne comprend pas tout ce qu'ils leur disent, donc ils sont moins bloqués (E3, I.184-187).

Chez les petits, le langage verbal est moins important que chez les grands. Chez eux, ça passe aussi beaucoup par les émotions faciales, ils sont beaucoup dans le ressenti : je vois, je touche (E3, I. 202-204).

On en revient à l'idée que la population enfantine du premier cycle est davantage ouverte à la nouveauté et n'a pas tendance à discriminer autrui même si elle remarque que les enfants migrant·e·s allophones ne sont pas conformes aux standards auxquels elle est habituée. Bourque (2016) rejoint ceci en déclarant que « les enfants entre quatre et huit ans ressentent de la curiosité face aux différences sans toutefois les visualiser comme inférieures ou supérieures à lui ». Effectivement, le fait que l'enfant d'en face soit allophone pose peu de problèmes dans la construction de relations sociales entre élèves du premier cycle.

Plus ils arrivent petits aussi (...) plus c'est facile pour eux, dans le sens où les camarades ont moins de liens entre eux (E3, 207, 208).

Les 1-2P ne vont pas forcément en structure allophone, donc ils sont tout le temps intégrés au groupe (E3, I. 252-253).

Les petits sont plus spontanés mais ils ont aussi l'habitude de plus travailler en ateliers (E4, I. 234-235).

Au cycle I, les amitiés ne sont pas déjà vraiment établies (E4, I. 236-237).

Leur spontanéité a également été plusieurs fois soulignée et permet aux membres du groupe-classe de se diriger naturellement vers la ou le nouvel·le élève et de l'intégrer instinctivement. Par ailleurs, au cycle I, les enfants se connaissent depuis peu et ont tissé peu de liens entre eux. En effet, à cet âge-là, la dynamique des classes se traduit généralement par une entente entre tous les enfants. D'autre part, les enseignant·e·s du premier cycle effectuent davantage d'activités réunissant l'ensemble de la classe. Cela leur permet de créer un climat agréable et de tisser les relations entre les élèves.

En outre, nous pouvons comprendre ces propos de la manière suivante : l'intégration sociale d'un·e élève migrant·e allophone de première génération s'effectue surtout lors des interactions avec l'ensemble du groupe-classe.

Cela répond à un de nos objectifs de recherche. Ce dernier cherche à savoir si les démarches enseignantes visant à intégrer ces élèves sont individuelles, c'est-à-dire un processus mis en place entre l'enseignant·e et l'immigré·e, ou si ces pratiques concernent l'ensemble de la classe.

De manière générale, il est ressorti de ces entretiens que plus les enfants passent du temps avec le groupe-classe, plus ces derniers arrivent à s'intégrer socialement. C'est pourquoi il est essentiel de mener des activités réunissant l'ensemble de la classe.

### 3.1.2 Deuxième cycle

Les entretiens effectués nous ont permis de déceler que les personnes interrogées considèrent l'intégration sociale d'un·e migrant·e dans le milieu scolaire comme plus complexe au deuxième cycle qu'au premier.

Elle est quand même plus simple chez les plus petits que chez les plus grands. Du point de vue de la socialisation et de la scolarité, le fait d'arriver à un âge déjà plus avancé ça n'aide de toute façon pas (E1, I. 485-487)

On constate quand même que plus les enfants sont engagés dans un parcours scolaire, plus l'intégration est difficile (E4, I. 195-196).

Je pense à un élève qui est arrivé de Turquie en début de 5P, et souvent il passait ses récréations dans une solitude terrifiante. Parce qu'il ne disait pas un mot (E4, I. 208-209).

Les enseignantes ont établi différentes raisons fournissant une explication au fait que l'intégration sociale d'un·e élève arrivant au deuxième cycle est plus difficile.

Socialement c'est plus dur parce qu'on a déjà vite comme une Epée de Damoclès sur notre tête, on a déjà vite cette vie professionnelle qui nous attend au tournant et on est plus vite dans des catégories de classe avec profil soutien, que d'être au collège dans des classes standards (E1, I. 470-473).

Ils ne sont pas intégrés plus que ça dans la classe, ils ont déjà beaucoup plus d'heures en dehors de leur classe, car ils ont beaucoup à rattraper (E1, I. 474-475).

Les grands, au cycle 2, quand ils arrivent la première année, ils vont tous les matins en classe allophone, donc ils sont moins intégrés au groupe-classe (...) seulement les après-midis (E3, I. 256-257).

Il est possible d'interpréter cela comme le signe que plus la ou le migrant-e arrive tardivement dans sa scolarité primaire, plus elle ou il a du « retard » au niveau de ses compétences scolaires et donc doit s'absenter davantage de la classe afin de suivre des leçons de soutien. Ce phénomène diminue donc ses interactions sociales avec les membres de sa classe et rend difficile son intégration à un groupe. A contrario, si les personnes migrantes arrivent plus jeunes, elles sont approximativement au même stade d'apprentissage que leurs camarades et suivent le même enseignement. Par conséquent, une nouvelle fois, les enseignantes lient le bon déroulement du processus de l'intégration sociale à la quantité d'interactions avec le groupe-classe.

Moulin (1992, p.44) souligne qu'il existe différentes formes d'intégration dans le milieu scolaire. L'intégration physique consiste uniquement à réduire la distance entre deux élèves sans qu'elles ou ils n'interagissent. Or, pour atteindre le stade de l'intégration sociale, il faut que la ou le migrant-e interagisse suffisamment avec ses camarades afin que la population enfantine migrante « se perçoive et soit perçue par les autres comme partie inhérente du contexte social ».

En outre, la barrière de la langue joue un rôle considérable dans les relations sociales au deuxième cycle. Effectivement, le fait qu'un-e camarade ne parle pas la même langue que les autres membres de la classe fait obstacle dans la création de liens sociaux. Beacco (2018, p.40) rejoint ceci en déclarant que « la langue a non seulement une fonction liée à la communication, mais également une fonction intégrative ».

Ici, en 7-8H, quand ils se rendent compte que l'élève ne comprend rien, ils ne savent pas comment faire, ils sont gênés, eux-mêmes deviennent gênés (...) ils ne savent plus trop quoi dire. On voit vraiment que la barrière de la langue a un impact (E3, l. 187-190).

Les grands sont plus dans le : je parle. S'ils n'arrivent pas à parler, on a l'impression qu'ils n'ont jamais communiqué autrement, ils se retrouvent un petit peu empruntés (E3, l. 205-206).

Les grands ont peur qu'on se moque, ils ont déjà tout le temps peur qu'on se moque d'eux pour quoi que ce soit... donc en plus s'il y a des fautes ... (E4, l. 430-432).

Ci-avant, nous pouvons observer qu'en grandissant, les enfants perdent leur spontanéité et sont davantage centrés sur le « qu'en-dira-t-on ».

En tout cas, ceux que j'ai eu étaient toujours très timides/ après on se rend compte (...) qu'ils ne sont pas si timides que ça mais la barrière de la langue fait beaucoup, ça la bloquait complètement... Elle n'osait pas, ni en classe, forcément répondre, ni parler aux autres, elle avait peur qu'on se moque d'elle, peur de faire faux... Elle avait peur qu'on ne comprenne pas ce qu'elle dit (E3, l. 413-417).

Nous pouvons ici constater que non seulement les membres de la classe ne vont pas forcément échanger avec la nouvelle ou le nouveau, car ils ne parlent pas la même langue et cela les freine. Cependant, nous remarquons aussi que la ou le migrant-e craint de faire des erreurs et de se faire moquer. Par conséquent, elle ou il a tendance à se montrer introverti-e. Ce verbatim nous amène aux propos d'Abdallah-Pretceille (1992, p.21) qui mentionne que « l'intégration est un processus interactif, car elle relève en réalité d'un double mouvement et d'une double responsabilité ». En l'occurrence, cette théorie s'applique ici parfaitement. Effectivement, pour qu'une personne s'intègre, il faut que le groupe s'ouvre à son arrivée, mais il est également essentiel que la ou le migrant-e s'engage dans ce processus. De plus, le fait de passer plusieurs heures par semaine en dehors de la classe pour rattraper les lacunes scolaires est un facteur compliquant l'intégration sociale. En effet, moins il y a de moments d'échange, plus les possibilités de créer des liens sont moindres. Néanmoins, en nous référant au principe de l'intégration à dimension bidirectionnelle d'Abdallah-Pretceille (1992, p.21), la qualité de ces temps d'interaction est primordiale. En effet, si une des deux parties se montre fermée, l'intégration sera entravée.

Un autre élément complique l'intégration sociale au deuxième cycle, car suite aux nombreuses années scolaires effectuées, des groupes d'amis ont tendance à se former au sein d'une même classe et cela n'aide pas les nouveaux arrivants à trouver leur place.

Au cycle II il y a déjà des groupes d'amis dans la classe car ils ont passé plusieurs cursus scolaires ensemble et des affinités se sont naturellement créées (E4, l. 237-239).

Je pense qu'arriver à ce moment-là c'est plus compliqué, surtout qu'à cet âge-là, les copains/copines prennent une proportion bien plus grande (E3, l. 214-216).

Et c'est quand même un âge où ils ont un comportement entre eux qui est plus dur, vis-à-vis des autres [...] ils veulent montrer qu'ils sont grands. Il y a aussi ces problèmes de rejeter l'autre... les différences sont très remarquées. Et ça je pense que ça n'aide pas non plus à l'intégration (E3, l. 227-231).

Dans leur ouvrage, Chatelain *et al.* (2020) mentionnent les travaux de Tajfel et ses collaborateurs, en expliquant que le besoin d'appartenance s'amplifie lors du passage à l'adolescence. Effectivement, différents groupes se créent et la séparation d'une entité en groupes « induit une perception importante des différences entre eux, ainsi qu'une augmentation des ressemblances au sein d'un même groupe » (p.65). Ceci engendre généralement une tendance à favoriser son propre groupe et à exclure les membres des autres groupes. Ainsi, l'existence de discriminations, la création de groupes sociaux au sein d'une même classe ainsi que l'endurcissement des attitudes des élèves du cycle II face à autrui peuvent s'expliquer par le biais des travaux de Tajfel et ces éléments compliquent l'intégration sociale.

Au regard des entretiens, nous pouvons déclarer que l'intégration sociale est facilitée lorsque les interactions sociales entre les membres de la classe sont nombreuses et de qualité. Or, les enseignantes du cycle II sont unanimes : il est compliqué de privilégier les interactions sociales. En effet, à cause de la pression que les enseignantes ressentent face au programme scolaire exigeant l'acquisition d'une certaine quantité d'apprentissages en un temps donné, les objectifs à atteindre sont souvent privilégiés au détriment des activités permettant de créer des liens sociaux entre les membres d'une classe.

Il y a peu d'activités en 7-8H où on peut directement se mettre ensemble pour faire un jeu, où il n'y a pas besoin de discuter et en soi c'est dur parce qu'il y a le programme à suivre (E3, I. 192-194).

Une enseignante va même plus loin en déclarant qu'au cycle II, le corps enseignant se préoccupe de l'avancée du programme scolaire imposée. Par conséquent, il a tendance à négliger l'aspect social de l'école.

Dans le cycle I, la vie entre beaucoup plus à l'école et après on fait de l'école comme une île, on ne voit plus trop les liens... C'est dur ce que je dis mais, si on se base trop sur les méthodes, on perd de vue le côté social. Alors que l'école c'est la vie aussi (E4, I. 383-385).

Il est vrai que l'école n'est pas seulement un lieu d'apprentissage, mais également un lieu privilégié de socialisation permettant aux enfants de développer leur identité (Vasquez et Martinez, 1996, p.212). Nous pouvons mettre cette idée en relation avec la volonté du Plan d'Etudes Romand (2012) se traduisant par le projet de formation globale de l'élève qui englobe non seulement les domaines disciplinaires, mais également les capacités transversales ainsi que la formation générale. Cependant, nous pouvons constater qu'un fossé se crée parfois entre la théorie et la pratique.

Tableau 2 : Entraves à l'intégration sociale



Ce tableau résume les différents éléments posant problème dans le bon déroulement de l'intégration sociale de la population enfantine migrante allophone. Il nous permet de visualiser distinctement les aspects freinant ce processus et le lien entre ces derniers.

## **3.2 Rôle de l'apprentissage de la culture et de la langue du pays d'accueil**

### **3.2.1 Apprentissage de la langue du pays d'accueil**

Concernant la question de l'apprentissage de la langue du pays d'accueil, elles sont unanimes pour déclarer que c'est un élément favorisant l'intégration sociale d'une personne. Effectivement, les quatre enseignantes ont déclaré que l'apprentissage du français jouait un rôle considérable dans l'intégration sociale d'un·e élève migrant·e en Suisse romande. Une nouvelle fois, ceci nous conduit aux travaux de Beacco (2018) qui lient le processus d'intégration sociale à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil.

Nous pouvons constater que les enseignantes ont à cœur le facteur de l'apprentissage de la langue et mettent en place un maximum d'éléments afin de les aider dans ce processus. Ceux-ci seront développés en détail lors du chapitre 3.3.

*J'insiste quand même assez vite pour qu'en classe on parle le français. Alors on peut utiliser la langue maternelle, mais en classe, on parle le français (E2, I. 330-331).*

En outre, l'accueil d'un·e élève migrant·e allophone exige un investissement important en heures et en ressources personnelles de la part des enseignantes, au risque de ne pas pouvoir consacrer tout son temps et son énergie au reste de la classe. En effet, comme les professeures ont généralement une vingtaine d'élèves dans leur classe, il leur est difficile d'apporter l'aide nécessaire à l'enfant migrant·e. La structure allophone leur permet donc de se décharger partiellement du souci lié à l'acquisition du français.

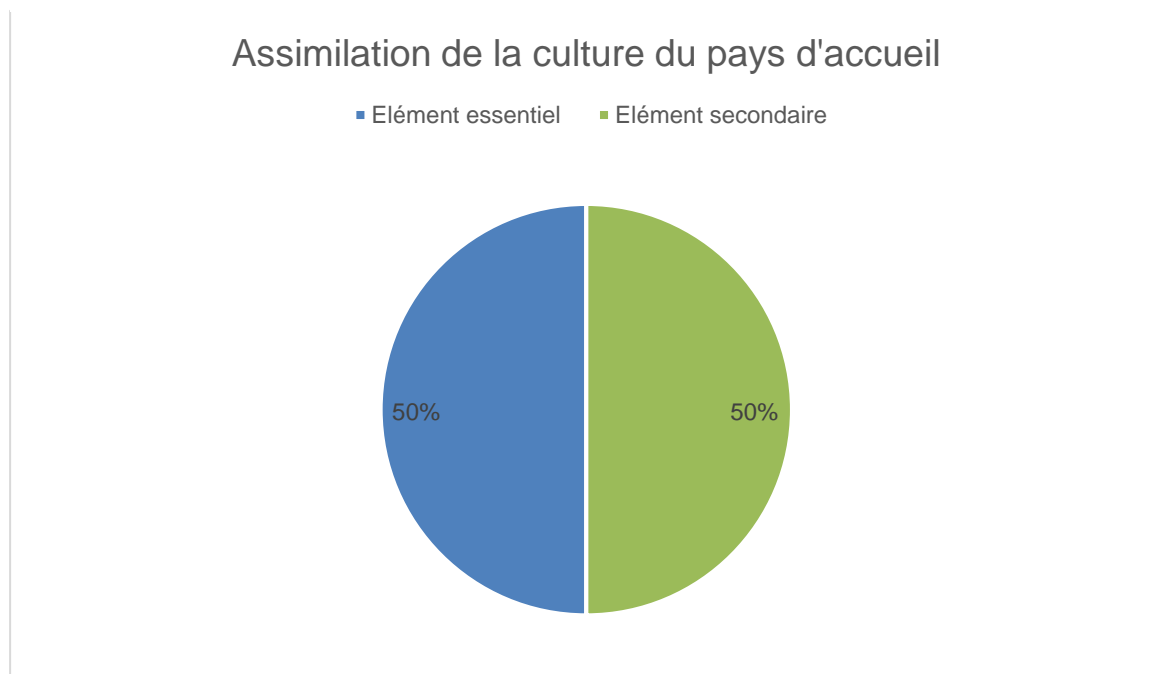
*Dans l'idée du SEM (Secrétariat d'État aux Migrations) la structure allophone, elle peut accueillir au plus 20 leçons par semaine. Mais on se rend compte, que pour se socialiser, il est aussi important que les enfants passent du temps dans la classe ordinaire (E4, I. 187-190).*

Notre compréhension de ce propos se base sur l'idée que la structure allophone permet aux enfants migrant·e-s allophones de rattraper le « retard » qu'ils ont au niveau scolaire, tandis que l'école ordinaire leur permet de les accompagner dans le processus de socialisation.

### 3.2.2 Apprentissage de la culture helvétique

Les entretiens nous ont permis de nous apercevoir que les enseignantes ont des avis différents sur la question du rôle de l'apprentissage de la culture du pays d'accueil.

Tableau 3 : Importance de l'appropriation de la culture du pays d'accueil



À travers ce tableau, nous pouvons faire le constat que le corps enseignant est fortement partagé quant à la question de l'importance de l'apprentissage de la culture du pays dans l'intégration sociale de la population enfantine migrante. Effectivement, certaines enseignantes ne pensent pas que l'apprentissage de la culture soit essentiel à l'intégration, car elles estiment que dans notre pays, la culture suisse n'est pas vraiment marquée au vu de notre neutralité.

Je ne sais pas si c'est vraiment propre à nous ou si c'est du savoir-faire ou du savoir-vivre mais ... je ne mets pas forcément une culture très helvétique dans ma manière d'enseigner (...) je pense que l'apprentissage du français est plus important (E1, l. 411-413).

Je ne pense pas faire quelque chose de particulier par rapport à la culture suisse. Après il y a les signes de politesse, avec ça on est intransigeant. Après je ne sais pas si ça fait vraiment partie de la culture suisse (E2, l. 464-466).



En revanche, deux enseignantes sur quatre estiment que l'apprentissage de la culture du pays est essentiel à l'intégration sociale d'un·e élève migrant·e.

L'apprentissage de la culture suisse est une des choses les plus importantes pour l'intégration sociale d'un migrant. Je trouve que ça ne sert à rien de leur apprendre le français et les maths alors qu'ils n'ont pas encore appris qu'ici on reste assis, qu'on ne peut pas voler ce qui traîne quelque part, qu'il y a des règles de comportement à respecter (E3, I.471-475).

Cette même enseignante m'a fait part d'un exemple concret d'un élève ayant voyagé de son pays vers la Suisse dans des conditions désastreuses. Cet élève avait été déscolarisé pendant des années et avait vraisemblablement oublié son métier d'élève. En effet, selon cette enseignante, il n'avait aucune idée de comment se comporter dans l'établissement scolaire. Il avait tendance à « taper » ses camarades et à « voler » quand il voyait que quelque chose n'était pas à sa place. L'enseignante a expliqué que dans leur pays, si les personnes trouvaient un objet par terre, apparemment, elles pouvaient le prendre sans s'intéresser à qui il appartient. Par conséquent, ses camarades ne comprenaient pas son comportement et seuls des conflits et des tensions naissaient entre le groupe-classe et cet élève migrant.

Après avoir longuement travaillé avec ce dernier, il a finalement compris le comportement attendu dans le milieu scolaire suisse et a réussi à nouer des liens amicaux avec les membres de sa classe. D'après Moulin (p.44), on peut parler d'intégration sociale à partir du moment où l'enfant « se perçoit et est perçu par les autres comme partie inhérente du contexte social ». Nous pouvons ici prétendre qu'il faut donc que tous les acteurs du contexte social soient en accord sur les règles à respecter et les attitudes à avoir dans leurs contacts sociaux.

Outre l'importance de l'apprentissage de la culture et de la langue du pays d'accueil, il a également été soulevé que l'apprentissage de la culture suisse était plus complexe au cycle II. Cela peut s'expliquer par le fait que l'apprentissage se fait naturellement si les élèves migrant·e·s arrivent jeunes, car elles ou ils sont tout de suite baigné·e·s par nos coutumes. Par ailleurs, les enseignantes ont relevé que la difficulté de l'acquisition de ces deux éléments est différente selon la provenance de l'élève.

Quand ils arrivent au cycle I, ils sont tout de suite baignés dans la culture suisse, ils font les bricolages, les chants de la Saint-Nicolas, de Noël, Carnaval, Pâques... (E4, I. 380-382).

Alors je pense que malgré que la société évolue, un enfant qui a été éduqué et qui a vécu dans un certain environnement culturel jusqu'à ses 10 ans, le choc avec une autre culture doit être plus fort qu'un enfant qui est arrivé en Suisse plus jeune (E2, I. 247-249).

Plus la culture du pays d'origine est éloignée de la nôtre, plus l'apprentissage des règles d'ici sera dur et donc l'intégration sociale de l'enfant également (E3, I. 521-523).

Nous interprétons ce propos comme le signe que l'intégration sociale d'un·e enfant migrant·e est plus complexe, si elle ou il provient d'un pays dont les mœurs sont passablement différentes des nôtres, car l'apprentissage prendra davantage de temps. De plus, nous pensons qu'il en va de même concernant l'apprentissage de la langue du pays d'accueil. Par exemple, si un·e enfant vient d'un pays latin, elle ou il aura davantage de cartes en main pour acquérir les notions de la langue française, d'origine également latine. Effectivement, ces élèves peuvent faire davantage de liens avec leur langue maternelle et la nouvelle langue grâce aux nombreuses ressemblances. L'intégration sociale diffère donc également selon la provenance de l'élève.

### 3.2.3 Confrontation de cultures

Il est également ressorti des entretiens de manière significative que les familles migrantes se montrent généralement ouvertes à l'idée de vivre selon les coutumes du pays qui les a accueillies.

Généralement les parents migrants sont très reconnaissants du travail que l'on fait avec leur enfant et sont très gentils (E1, l. 578-580).

Après sans généraliser, je pense quand même que les gens qui sont arrivés ici (...) ils l'ont voulu donc je pense qu'ils ont aussi envie... Il y a une maman qui m'a dit une fois « maintenant on est en Suisse, alors on fait comme ici, on suit les règles, on est ici ! » (E2, l. 483-486).

Les parents d'élèves migrants surtout ceux venant de pays difficiles... on sent quand même qu'ils veulent vraiment bien faire, parce que s'ils sont venus ici c'est vraiment pour offrir une meilleure vie à leurs enfants (E3, l. 491-493).

Pour rappel, les migrations actuelles sont fondées sur la volonté d'accéder à une vie meilleure. C'est une des raisons pour lesquelles les parents migrants se montrent intéressés par les règles du système scolaire suisse et par les suggestions des enseignantes quant aux besoins de leur enfant. Par conséquent, selon Amin (2012, p.108), nous pouvons prétendre que les parents migrants font appel au processus d'intégration, car ce principe se définit comme « une injonction d'adhésion des immigrés (minorités) aux normes de la société d'accueil (société dominante), l'expression de leur identité et leurs spécificités socioculturelles d'origine étant cantonnées à la sphère privée ».

Malgré que les parents se montrent ouverts et reconnaissants envers les enseignantes jurassiennes, il n'est pas toujours facile pour les enfants de trouver leur place au milieu de deux cultures qui peuvent parfois passablement différer. Autrement dit, certains enfants n'arrivent pas à dissocier la culture adoptée au sein du cercle familial avec celle qui fait foi dans le milieu scolaire.

L'année passée, une élève m'a dit : « tu vois il y a pas mot école maison et il y a pas mot maison école ». J'en ai déduit qu'elle me disait : « je ne peux pas expliquer à la maison, avec ma langue, ce qu'il se passe à l'école, mais je ne peux pas non plus t'expliquer ce qu'il se passe à la maison, pour que tu comprennes, toi qui est à l'école ». Donc il y a quand même des enfants qui vivent entre deux chaises et ils ne sont jamais vraiment bien assis (E4, I. 314-320).

Nous constatons ici que les migrant-e-s peuvent ressentir le sentiment d'être « assis entre deux chaises ». Effectivement, une personne quittant son pays d'origine pour un autre se retrouve face au processus d'acculturation qui l'amène à redéfinir son identité. Afin de contrer le mal-être que la population enfantine migrante allophone peut potentiellement ressentir face à l'interaction de deux cultures différentes, le corps enseignant fait, entre autres, appel à la pédagogie interculturelle.

### **3.3 Pratiques enseignantes visant l'intégration sociale d'un·e élève primo-arrivant·e allophone**

#### **3.3.1 Rôle de l'enseignant·e dans l'intégration sociale**

Au regard des entretiens effectués, nous pouvons nous rendre compte que l'enseignant·e dispose d'une influence considérable sur l'intégration sociale de la population enfantine migrante allophone, et ce, avant même son arrivée. En effet, nous pouvons relever que même si le climat de classe varie d'année en année selon le groupe d'élèves, l'enseignant·e y joue tout de même un rôle, car les règles instaurées ainsi que les valeurs transmises impactent la dynamique de classe.

On travaille beaucoup là-dessus « on a le droit de faire faux, on a le droit d'être différent » (E2, l. 386-387).

Je sensibilise beaucoup tous les élèves à la diversité en faisant appel à différentes branches (E3, l. 327-328).

Une enseignante va même plus loin en soulignant qu'elle partage également les règles et les valeurs de la classe avec les parents afin que ces derniers soient informés de la manière dont elle fonctionne et pour qu'ils s'engagent à le respecter eux aussi.

Je l'ai dit aussi aux parents que je ne tolère pas la moquerie. Que ce soit sur la couleur de peau ou autre. (E2, l. 395-396).

La façon dont le corps professoral aborde l'arrivée d'une ou d'un enfant migrant a également une incidence sur la relation entre le groupe-classe et la ou le nouvel·le élève en question. En effet, cela permet à la classe de savoir quel comportement adopter face à cette nouveauté qui peut, dans certains cas, les laisser perplexes.

Ça dépend aussi de la dynamique de la classe, comment l'enseignant intègre tout cela et comment est-ce qu'il l'explique au groupe-classe. Par exemple (...) « voilà, ça serait chouette de votre part d'aider, et puis que ça vienne de la classe complète ! » (E1, l. 206-208).

Déjà de dire que l'enfant vient d'arriver, qu'il a perdu aussi ses repères, qu'il doit s'habituer à un nouvel endroit, un quartier qu'il ne connaît pas encore bien... des nouvelles règles parce que l'on ne vit pas dans les mêmes traditions (...) et tout expliquer ça aux enfants en fait (E1, l. 220-223).

Je leur dis : « il ne sait pas parler français, alors on parlera doucement, on se répétera, ... » (E2, l.328-330).

Lors de la lecture des transcriptions, nous en concluons que les enseignantes ont à cœur que l'élève migrant·e se sente bien au sein de la classe.

On se doit d'être flexible par rapport à ça et de le laisser aussi expérimenter d'autres choses, comme jouer, lire des livres, bouquiner, même s'il n'arrive pas à lire... mais au moins avoir son moment à lui aussi pour se reposer. Parce que c'est sûr qu'entendre constamment l'enseignant parler en français, entendre les copains parler (...) c'est fatigant au début (E1, I. 236-240).

Même si on ne se comprend pas, car on ne parle pas sa langue (...) il faut montrer de l'empathie (...) être souriant ... de la chaleur humaine quoi ! (E2, I. 52-53)

Pour moi le but ce n'est pas d'acquérir les notions d'environnement, on sait qu'ils ne parlent pas encore la langue. Le but justement c'est de faire le plus possible pour qu'ils sentent que quand ils sont dans cette classe, ils font partie de la classe (E3, I. 270-273).

Ci-avant, nous avons d'ores et déjà mis en lumière l'importance des interactions entre le groupe-classe et l'élève primo-arrivant·e allophone dans le processus d'intégration sociale. Pour rappel, selon Ambühl-Christen, Da Rin, Nicolet et Nodari (2000, p.27) « l'intégration est un processus appelant la réciprocité : l'individu se rapproche du groupe d'accueil et simultanément le groupe d'accueil élimine les obstacles s'opposant à son intégration ». Afin d'obtenir cette réciprocité, toutes les enseignantes interrogées favorisent, dans la mesure du possible, des activités de groupes à travers lesquelles les élèves peuvent tisser des liens.

La confrontation entre deux cultures peut engendrer un mal-être chez l'enfant migrant·e causé par la sensation d'être « assis entre deux chaises », comme explicité au point 3.2.3. Pour ce faire, en analysant les dires des enseignantes, nous nous apercevons qu'elles font appel au même style d'enseignement, à savoir : l'éducation interculturelle. Effectivement, nous constatons qu'elles valorisent la langue ainsi que la culture de l'élève migrant·e et qu'elles organisent de nombreux échanges entre le groupe majoritaire et le groupe minoritaire.

Cela nous amène à la décision helvétique concernant l'approche éducative à adopter face au paysage hétérogène de notre société actuelle. La Suisse prône aujourd'hui une éducation interculturelle, associée à divers objectifs, dont « le combat contre la discrimination ethnique, le renforcement de l'estime de soi et du statut des groupes minoritaires, l'harmonisation des relations entre les migrants et les groupes majoritaires et ainsi de suite » (Akkari et Radhouane, 2019, p.15). Nous pouvons constater ci-après que les enseignantes partagent ces mêmes objectifs.

L'année passée, j'avais un enfant érythréen et la maman nous a amené l'alphabet de leur pays, on a pu comparer la quantité de lettres qu'il y avait par rapport au français, c'était intéressant (E2, I. 404-406).

En musique, l'année passée, chaque semaine un élève pouvait amener un morceau à écouter (...) et certains ont amené des musiques dans leur langue [...] ceux qui ne parlaient pas la langue devaient essayer de comprendre si c'est plutôt joyeux, ce qu'ils ressentent quand ils l'écoutent et après l'élève qui parle la langue nous explique ce que signifie la chanson (E3, l. 329-334).

On avait fait un projet sur comment Noël était fêté dans les différents pays du monde (...) ils avaient fait des affiches (...) ils avaient mis la date, parce que ce n'est pas toujours à la même date selon les pays. S'ils ne fêtaient pas Noël, ils prenaient une autre fête, ils essayaient de voir s'il y avait des liens entre les fêtes... si on s'offre des cadeaux pour des autres occasions... (E3, l. 365-369).

Comme souligné auparavant, lorsque deux personnes parlent deux langues différentes cela met généralement un frein à la création de liens sociaux entre elles. Par conséquent, le personnel enseignant utilise des moyens non verbaux en vue de communiquer et donc d'intégrer les enfants primo-arrivant-e-s allophones. En effet, pour rappel, la langue a également une fonction intégrative (Beacco, 2018, p.40).

J'utilise beaucoup de langage corporel. Et tout de suite, si je veux montrer certaines choses, je le montre par des images. (...) Si je dis : « prends ceci ». Je lui montre directement le cahier (E1, l. 64-65).

Moi je suis un véritable clown, moi je joue beaucoup. Quand ils ne comprennent pas un verbe j'essaie de le jouer, de le mimer... Parfois je le confie à d'autres et ils doivent montrer (E4, l. 140-142).

Le corps enseignant fait preuve de créativité en faisant appel à diverses manières de communiquer avec l'enfant allophone. Il se réfère à l'utilisation d'images, de gestes démonstratifs et parfois même de mimes pour tenter de se faire comprendre. Nous pouvons interpréter cela comme une réelle volonté d'intégrer les élèves. En nous référant au principe de l'intégration à dimension bidirectionnelle d'après Abdallah-Preteuille (1992), l'intégration est un processus interactif, car elle relève en réalité d'un double mouvement et d'une double responsabilité (p. 21). Ici, les enseignantes font d'ores et déjà un pas vers les élèves migrant-e-s en se montrant accueillantes avec ceux-ci. Pour parler d'intégration, il faut donc que l'élève en question fasse également un pas vers les membres de ce nouvel environnement.

Au vu de ces résultats, nous pouvons lier les diverses manières que les enseignantes utilisent pour communiquer avec les stratégies de compensation proposées par le Plan d'Etudes Romand (2012). En effet, dans le domaine des langues, pour chaque objectif, la plateforme propose des indications pédagogiques ayant pour but de venir en aide aux élèves (voir le site [www.plandetudes.ch](http://www.plandetudes.ch)). Ces dernières sont composées de ressources et indices destinés, par exemple, à des élèves allophones. Ces indications permettent de contrer les obstacles éventuels pouvant survenir durant la réalisation d'un objectif d'apprentissage.

### 3.3.2 Supports utilisés

Dans les entretiens, il est apparu que les enseignantes ont recours à diverses ressources leur servant d'aide à l'intégration sociale d'un-e élève primo-arrivant-e allophone.

Tableau 4 : Supports utilisés pour intégrer socialement des enfants primo-arrivant-e-s allophones

E1	<ul style="list-style-type: none"><li>- Images</li><li>- Imagiers</li><li>- Jeux pédagogiques</li></ul>
E2	<ul style="list-style-type: none"><li>- Carnet d'adresses et d'informations de l'école avec pictogrammes</li><li>- Traducteurs en ligne</li><li>- Chanson de Sautecroche «Vive les différences»</li><li>- Images</li></ul>
E3	<ul style="list-style-type: none"><li>- Carnet d'adresses et d'informations de l'école avec pictogrammes</li><li>- Calendrier plurilingue interactif : <a href="https://www.flssaintimier.com/calendrier-de-l-avent">https://www.flssaintimier.com/calendrier-de-l-avent</a></li><li>- Carte du Monde</li></ul>
E4	<ul style="list-style-type: none"><li>- Kit d'accueil de la HEP-BEJUNE</li><li>- Carte du Monde</li><li>- Images</li><li>- Flashcards de ELI</li><li>- EOLE</li><li>- Livres de la série « Mes milles premiers mots »</li><li>- Applications sur Ipads : « J'écris », « Bitsboard », « J'apprends », « GraphoGame », « Lexico Comprendre 1 », « Lexico Comprendre 2 » &amp; « Syllabozoo »</li><li>- « Bee-bot »</li><li>- Méthodologie de français « ZigZag »</li></ul>

À travers ce tableau, nous observons les divers supports utilisés par les enseignantes interrogées. Il est important de préciser que nous ne relevons ici que ce qui a été mentionné durant les entretiens, ce qui signifie que d'autres moyens peuvent être utilisés dans la même visée que ceux proposés ci-dessus.

À ce stade, il est intéressant de mentionner que nous avons eu l'opportunité d'interroger une enseignante exerçant aujourd'hui au sein d'une structure allophone dans le canton du Jura. Nous constatons que cette dernière est en possession de davantage de ressources en comparaison avec les enseignantes ordinaires interrogées. Deux enseignantes ont même précisé qu'elles ont peu de connaissances de moyens utilisables en vue d'intégrer.

Mais après des jeux autres, pour enfants allophones typiques, je n'en vois pas forcément (E1, l. 309-310).

Alors moi j'ai des ressources qui me sont données par l'enseignante de la classe allophone (E2, l. 320-321).

Nous pouvons interpréter cela comme un manque dans la formation des enseignant-e-s ordinaires concernant cette problématique. Précédemment, nous avons relevé que l'intégration sociale est plus complexe au deuxième cycle qu'au premier. Cependant, l'enseignante de la structure allophone a expliqué que les âges des élèves de sa classe sont extrêmement variés. On peut notamment y retrouver des enfants du premier, du deuxième, voire du troisième cycle, pourtant, elle ne rencontre aucun problème lié à l'exclusion d'un-e ou plusieurs élèves.

Alors ici ils s'acceptent d'une manière remarquable. Ils jouent toujours ensemble à la récréation, peu importe leur âge et leur origine. C'est surtout à l'école ordinaire où les enfants migrants sont mis à part. Ici c'est comme s'ils étaient solidaires dans l'exclusion (E4, l. 221-224).

Les termes utilisés par cette institutrice (E4, l. 224) évoquent une certaine exclusion des enfants migrant-e-s par les membres du pays d'accueil. Les observations de cette enseignante relèvent également que lorsque le groupe majoritaire n'est pas présent, les membres des différents groupes minoritaires forment une entité à part entière et nouent facilement des liens entre eux, même s'ils proviennent des quatre coins du monde.

Cela nous amène à souligner une nouvelle fois l'importance des groupes dans le processus d'intégration sociale. D'après Beacco (2018), la rencontre entre deux cultures distinctes est « perçue réciproquement comme étant d'une extériorité forte, celle de l'étranger/ de l'étrangeté » (p.63). Autrement dit, lors de la première confrontation, les aspects extérieurs les plus saillants, comme la langue ou la couleur de peau, sont d'emblée appréhendés par le groupe-classe. Par conséquent, dans le cas présent, cela impacte le groupe minoritaire le rendant irréductible au groupe majoritaire. En d'autres termes, lorsque la ou le migrant-e se trouve dans sa classe, elle ou il a tendance à être exclu-e.



# Conclusion

## Synthèse des principaux résultats

Les données recueillies m'ont permis de répondre aux objectifs fixés dans ma problématique ainsi qu'à ma question de recherche.

- Découvrir les démarches entreprises par le corps professoral primaire afin d'intégrer socialement des élèves primo-arrivant·e·s allophones dans leur classe.

Les réponses découlant de cet objectif sont d'ordre général. Effectivement, j'ai pu accéder à un grand nombre d'informations à ce sujet lors de mes entretiens. Les résultats se sont donc avérés divers et variés.

Certaines enseignantes ont tendance à travailler sur le climat de classe afin que celui-ci soit imprégné de valeurs liées au respect et à l'acceptation des différences. Ainsi, les élèves sont sensibilisés à ce sujet et se montrent davantage ouverts face à l'arrivée d'un·e élève migrant·e.

D'autres préfèrent la valorisation des différentes origines des élèves et prônent une pédagogie interculturelle. De plus, les résultats ont démontré que la langue possède une fonction intégrative. Par conséquent, puisque les enseignantes souhaitent que les élèves migrant·e·s se sentent bien au sein de la classe, elles ont recours au langage non verbal en utilisant des images, des gestes démonstratifs et parfois même des mimes. Elles participent donc à leur intégration sociale, en communiquant avec eux à travers divers moyens.

- Savoir si ces pratiques enseignantes s'effectuent au travers du groupe-classe et/ou de manière individuelle, c'est-à-dire uniquement aux côtés de la ou du jeune migrant·e.

Cet objectif a été atteint et la réponse est claire : pour que l'intégration sociale d'un·e enfant primo-arrivant·e soit optimale, il est primordial qu'elle ou il entretienne des relations avec le groupe-classe, aussi importantes en qualité qu'en quantité. Effectivement, les groupes majoritaires et minoritaires doivent interagir dans un rapport d'échange réciproque. Si une des parties se montre fermée, l'intégration sera entravée. Par ailleurs, selon les enseignantes, plus les enfants migrant·e·s sont hors de la classe, pour suivre les cours d'appui qui leur sont proposés, plus il leur sera difficile de trouver leur place au sein du groupe-classe.

Toutefois, les enseignantes doivent prendre conscience de l'aspect social de l'école et donc favoriser, malgré les exigences d'apprentissage des disciplines du Plan d'Etudes Romand, des moments d'échange entre les élèves afin de favoriser l'intégration sociale de chacun.

- Savoir sur quel(s) support(s) les enseignantes et enseignants ordinaires se basent pour intégrer un·e élève migrant·e dans leur classe.

Les résultats liés à cet objectif se sont révélés nombreux. Les enseignantes ont toutes recours à des images comme aide à l'intégration de la population enfantine migrante. Concernant les autres supports utilisés, ils diffèrent passablement d'une enseignante à une autre. À titre d'exemple, l'une d'entre elles fait appel à des jeux pédagogiques, une autre à une chanson sur les différences et finalement une dernière à des applications mobiles destinées aux élèves migrant·e·s. Cependant, j'ai remarqué que l'enseignante exerçant au sein d'une structure allophone dispose de davantage de ressources permettant d'intégrer ce type d'élèves. En outre, j'ai pu relever que les supports utilisés sont basés sur l'apprentissage du français. Comme cet aspect est lié à l'intégration sociale, ce constat semble évident.

- Découvrir l'importance que le corps enseignant accorde à l'apprentissage par l'enfant migrant de la culture du pays d'accueil.

J'estime avoir atteint cet objectif. En effet, j'ai pu m'apercevoir que les résultats obtenus concernant le lien entre l'apprentissage de « la » culture helvétique et l'intégration sociale d'un·e migrant·e sont disparates. La moitié considère cet aspect comme essentiel, tandis que, l'autre moitié le perçoit comme secondaire. En revanche, à l'unanimité, l'apprentissage de la langue du pays d'accueil et l'intégration sociale d'une personne sont en corrélation.

- Comprendre les différences de l'accompagnement des enseignantes et enseignants ordinaires, entre le premier et le deuxième cycle, dans le processus d'intégration sociale de l'élève arrivant.

J'estime avoir également atteint cet objectif. Il en est ressorti très clairement que l'intégration sociale d'un·e enfant migrant·e allophone de première génération est plus simple au premier qu'au deuxième cycle. Les raisons expliquant cette affirmation sont nombreuses. Je peux notamment souligner le fait que les élèves au cycle I sont davantage spontanés, que la barrière de la langue ne fait pas ou peu obstacle, ou encore, que les membres d'une classe au premier cycle n'ont pas encore constitué de cercle d'amis restreint.

Pour rappel, ma question de recherche est :

**Comment les enseignantes et enseignants primaires ordinaires procèdent-ils afin d'intégrer socialement des élèves primo-arrivant-e-s allophones dans leur classe ?**

Je peux donc répondre à ma question de recherche en affirmant que les enseignantes primaires intègrent socialement les élèves migrant-e-s en appliquant une pédagogie interculturelle à leur enseignement. En outre, elles ont recours à différents moyens de communication et à des ressources leur permettant d'accompagner ces élèves sur le chemin menant à l'apprentissage du français, car selon elles, l'intégration sociale dépend de l'apprentissage de la langue du pays d'accueil.

Au premier cycle, l'intégration sociale a tendance à se produire naturellement. Or, au deuxième cycle, le processus varie passablement. Les enseignantes sont donc amenées à mener des activités durant lesquelles les élèves peuvent créer des liens sociaux.

### **Autoévaluation critique de la démarche**

Concernant les limites de mon travail, je peux notamment relever le fait que mon étude se base uniquement sur le canton du Jura. En effet, les communes jurassiennes obéissent à leur propre système d'intégration d'élèves primo-arrivant-e-s allophones. Or, dans certains cantons de notre Confédération, ces élèves sont premièrement placé-e-s dans des classes de transition dans le but d'acquérir les premières notions de la langue de la région d'accueil. Par conséquent, le corps enseignant use peut-être d'une tout autre approche pour intégrer socialement ces élèves. Par ailleurs, ayant interrogé quatre enseignantes, les résultats obtenus ne sont pas exhaustifs dû à la limite du nombre d'entretiens. Il serait donc intéressant de mener cette même recherche dans différentes régions de Suisse et au sein d'un panel plus large.

Durant la rédaction de ce travail, j'ai dû faire face à plusieurs difficultés. La première a été de trouver des enseignant-e-s favorables à m'accorder du temps pour effectuer un entretien. En effet, j'ai pris contact avec un grand nombre de personnes dont la plupart ont répondu négativement à ma demande. Cette difficulté a légèrement retardé mon avancée dans le calendrier des tâches fixées préalablement. Finalement, il a été difficile pour moi de rédiger ce travail en me montrant synthétique, notamment dans le chapitre destiné à la problématique. En effet, mes recherches et lectures ont fait surgir de nombreuses informations que je trouvais pertinentes et intéressantes et qui, à mon sens, méritaient d'être mentionnées dans mon étude.

Sur le plan personnel, j'ai développé un attrait particulier pour la recherche et je souhaiterais par la suite me former davantage dans ce domaine. En outre, j'estime que ce travail me sera d'une grande aide pour ma pratique future. Effectivement, comme je l'ai déjà évoqué, la multiculturalité est un phénomène exponentiel dans les classes suisses d'aujourd'hui. Le corps professoral fera donc face à l'intégration sociale d'enfants migrant·e·s allophones de manière plus récurrente. Par conséquent, ce mémoire ne sera pas seulement un atout pour mon parcours professionnel, mais peut également l'être pour autrui. En définitive, je pense que je serai à l'avenir davantage informée et outillée pour accompagner les élèves migrant·e·s dans leur processus d'intégration.

### **Perspectives de recherche**

En rédigeant ce mémoire professionnel, plusieurs perspectives de recherche me sont venues à l'esprit.

Le manque de ressources des enseignantes ordinaires, visant à intégrer un·e élève migrant·e, m'a amenée à remettre en question la formation HEP-BEJUNE quant à ses apports dans l'enseignement en milieu multiculturel. Par conséquent, il serait intéressant de mener une recherche sur le regard que les enseignant·e·s portent sur leur formation. Ainsi, je pourrais mettre en exergue les éléments théoriques qui auraient été utiles à leur pratique et ceci dans le but d'optimiser la formation primaire face à notre société d'aujourd'hui.

J'ai également pensé qu'il serait pertinent d'effectuer une recherche comparative sur l'intégration sociale des élèves primo-arrivant·e·s allophones entre les différentes parties de la Suisse, notamment en Suisse alémanique, en Suisse romande ou encore en Suisse italienne. Effectivement, puisque notre Confédération est composée de quatre langues nationales et de différentes mœurs, cela peut avoir un impact sur le processus d'intégration.

De plus, je suis d'avis qu'il serait intéressant d'étudier comment les enfants migrant·e·s vivent leur intégration sociale dans un pays qui leur est étranger. Une recherche comparative pourrait également être menée afin de percevoir les possibles différences concernant le vécu de ces enfants entre les deux cycles de l'école primaire et entre les diverses nationalités des primo-arrivant·e·s.

## Références bibliographiques

Abdallah-Preteceille, M. (1992). *Quelle école pour quelle intégration ?* Paris : Hachette

Abdallah-Preteceille, M. (2010). La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme. *Recherches en éducation*, 9, 10-17.

Akkari, A. (Eds.) (2009). *Introduction aux approches interculturelles en éducation* [PDF]. Genève : Université de Genève. Repéré à : <https://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/files/4914/1572/5507/Carnet-Akkari.pdf>

Akkari, A. (2016). *Introduction aux approches interculturelles en éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Genève : Université de Genève.

Akkari, A., & Radhouane, M. (2019). *Les approches interculturelles en éducation : entre théorie et pratique*. Québec : Presses Universitaires de Laval.

Ambühl-Christen, E., Da Rin, D., Nicolet, M. & Nodari, C. (2000). *Formation et intégration des jeunes de langue étrangère au degré secondaire II. Rapport d'experts*. Berne : CDIP.

Amin, A. (2012). Stratégies identitaires et stratégies d'acculturation : deux modèles complémentaires [PDF]. Repéré à [https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/viewFile/Amin\\_Alterstice2\(2\)/pdf](https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/viewFile/Amin_Alterstice2(2)/pdf)

Aubin-Auger, L., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A.-M., Imbert, P., & Letrilliart, L. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *La revue française de médecine générale*, 19(84).

Beacco, J.-C. (2018). *L'altérité en classe de langue : pour une méthodologie éducative*. Paris : Les Éditions Didier.

- Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Armand Colin.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Bréchon, P. (2011). *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Castra, M. (2013). Socialisation. *Sociologie*.
- Centre suisse des compétences pour les droits humains (2015). *Manuel de droit suisse des migrations : bases légales européennes et fédérales du droit suisse des étrangers et de l'asile*. Berne : Stämpfli Éditions SA.
- Chatelain, N., Miserez-Caperos, C., & Steffen, G. (Eds.) (2020) *Interagir dans la diversité à l'école. Regards pluriels* [PDF]. Bienne : Éditions HEP-BEJUNE. Repéré à <https://www.hep-bejune.ch/Htdocs/Files/v/6895.pdf>
- D'Amato, G. (2008). Une revue historique et sociologique des migrations en Suisse. *Annuaire suisse de politique de développement*, (27-2), 169-187.
- Dépelteau, F. (2010). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : De la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles : De Boeck Université.
- De Saint-André, M. D., & Montésinos-Gelet (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176.

Keable, P. (2007). L'intégration sociale, un cadre conceptuel porteur de changements. *In Actes du 2<sup>e</sup> congrès international des formateurs en travail social et des professionnels francophones de l'intervention sociale (Belgique, 3-7 juillet 2007)*. Repéré à [https://aifris.eu/03upload/uplolo/cv1038\\_857.pdf](https://aifris.eu/03upload/uplolo/cv1038_857.pdf)

*Le Petit Larousse illustré* (2012). Paris : Larousse.

Locher, P. (2012). *Intégration sociale d'enfants migrants dans une classe primaire du Valais romand : quand les élèves allophones racontent leur vécu...* [PDF]. Mémoire de Bachelor, Haute Ecole Pédagogique du Valais. Repéré à [https://doc.rero.ch/record/32209/files/Locher\\_Philippe.pdf](https://doc.rero.ch/record/32209/files/Locher_Philippe.pdf)

Malewska-Peyre, H. & Tap, P. (1991). *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*. Paris : Presses Universitaires de France.

Moulin, J.-P. (1992). *Problématiques éducatives des élèves en difficultés : analyse des comportements des enseignants*. Thèse de doctorat en Lettres, Université de Fribourg.

Nadeau-Cossette, A. (2012). *L'intégration socioscolaire des adolescents immigrants : facteurs influents*. Mémoire de maîtrise en Service social, Université Laval.

Pasche Gossin, F. (2019). Cours de recherche n°2-3. *Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse*. Document de cours non publié. BEJUNE : Haute école pédagogique.

Perrenoud, P. (2001). Fondements de l'éducation scolaire : enjeux de socialisation et de formation. *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir*, Montréal, Éditions Logiques, 55-84.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (2020). *Textes fondamentaux*. Paris : ateliers de l'UNESCO.

Ordonnance portant exécution de la loi scolaire du 29 juin 1993 [PDF]. Repéré à <https://www.jura.ch/Htdocs/Files/Departements/DFCS/SEN/CEVES/Ordscol410111.pdf>

Savoie-Zajc, L. & Karsenti, T. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches* (2<sup>e</sup> éd.). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Strauss, A. & Corbin, J. (2004). *Les Fondements de la Recherche Qualitative*. Éditions Saint-Paul.

Vandenbroeck, M. (2005). *Eduquer nos enfants à la diversité sociale, culturelle, ethnique, familiale*. Toulouse : Editions Erès.

Van Der Maren, J. (2014). La recherche ontogénique. In J. Van Der Maren (Ed.). *La recherche appliquée pour les professionnels* (pp. 125-134). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Vasquez-Bronfman, A., & Martinez, I. (1996). *La socialisation à l'école : approche ethnographique*. Paris : Presses Universitaires de France.

Vinsonneau, G. (2002). *L'identité culturelle*. Paris : Armand Colin.



## Webographie

Bourque, S. (2016). Les enfants et les préjugés. Repéré le 20 août 2020 à <https://naitreetgrandir.com/fr/etape/5-8-ans/comportement/fiche.aspx?doc=enfants-prejuges>

Conférence suisse des directeurs cantonaux (1991). Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère. Repéré le 10 septembre à <https://www.edk.ch/dyn/14694.php#:~:text=Dans%20ses%20recommandations%20concernant%20la,publicques%20en%20%C3%A9vitant%20toute%20discrimination>

Conférence intercantonale de l'instruction publique (2010). Commentaires généraux pour la Formation générale (cycle 1 et cycle 2). In *Plan d'études romand*. Neuchâtel : CIIP. Repéré le 10 septembre 2020 à <https://www.plandetudes.ch/web/guest/fq/cg1/>

Encyclopædia Universalis (s.d). Dictionnaire en ligne. Repéré le 25 juin 2021 à <http://www.universalis-edu.com/>

La diversité, au profit de tous. (s. d.). [Illustration]. Repéré le 10 avril 2021 à : <https://carrieres.lotoquebec.com/en/travailler-a-loto-quebec/diversite-acces-egalite-en-emploi>

Office fédéral de la statistique (s.d.). Population selon le statut migratoire. Repéré le 15 août 2020 à <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/migration-integration/selon-statut-migratoire.html>

# Annexes

## Annexe 1 : Courriel de contact

Madame, Monsieur,

Je m'appelle Shanna Jordi et je suis actuellement en 3<sup>e</sup> année de formation à l'enseignement primaire à Delémont. Les attributions de stages durant mes deux premières années de formation m'ont permis d'avoir une liste des adresses électroniques de plusieurs enseignant·e·s dans l'espace BEJUNE dont la vôtre.

Je me permets donc de vous écrire dans le cadre de la réalisation de mon mémoire professionnel, car je suis à la recherche d'enseignant·e·s primaires pour effectuer un entretien. Ce dernier portera sur les démarches entreprises par les enseignant·e·s régulier·ère·s afin d'intégrer socialement dans leur classe un·e enfant migrant·e allophone de première génération.

Aucune préparation de votre part n'est nécessaire. Concernant le temps de l'entretien, il durera au maximum 45 minutes. Au vu de la situation sanitaire actuelle que nous traversons, l'entretien peut se faire en présentiel tout en respectant les gestes barrières, mais peut également s'effectuer en visioconférence, selon vos préférences. Par ailleurs, les règles de confidentialité seront garanties.

Si vous êtes intéressé·e, vous pouvez me le faire savoir simplement en répondant à ce courriel et en m'indiquant dans quelle école et dans quel cycle vous avez accueilli un·e enfant répondant aux critères de ma recherche. Je reprendrai ensuite contact avec vous afin de vous transmettre de plus amples informations. Dans le cas de figure où vous n'êtes pas intéressé·e, mais que vous connaissez quelqu'un répondant au profil recherché, vous pouvez sans autre lui faire part de ma demande. Je me tiens à votre entière disposition pour tout complément d'information.

Je vous remercie de bien vouloir répondre à ma demande jusqu'au jeudi **19 novembre 2020**.

En vous remerciant de l'attention que vous porterez à ce courriel et en souhaitant vivement m'entretenir avec vous, je vous adresse, Madame, Monsieur, mes salutations les meilleures.

Shanna Jordi

## Annexe 2 : Courriel de demande d'entretien

Madame, Monsieur,

A la suite de nos différents contacts, je me permets de vous adresser cette lettre pour vous préciser le sens de mon travail de recherche. Par la même occasion, je vous remercie d'ores et déjà d'avoir accepté de participer à cette étude.

Dans le cadre de la réalisation de mon travail de Bachelor, je mène une étude qui s'intéresse aux démarches entreprises par les enseignants-e-s régulier-ère-s afin d'intégrer socialement des élèves primo-arrivant-e-s allophones dans leur classe.

Je souhaiterais interroger au minimum quatre enseignant-e-s jurassien-ne-s qui ont été confronté-e-s à l'accueil dans leur classe d'un-e enfant provenant d'un autre pays que la Suisse, ayant une culture différente de la nôtre et parlant une autre langue que le français. Comme mon étude est comparative, j'aimerais récolter des données auprès d'un-e enseignant-e ou duo-s d'enseignant-e-s de chaque demi-cycle. Je m'adresse donc à vous pour le cycle X.

La semaine du 23 au 27 novembre 2020 est une semaine consacrée au travail de Bachelor et mes disponibilités sont plus nombreuses. Effectivement, je suis disponible le mardi après-midi, le mercredi matin, le jeudi ainsi que le vendredi toute la journée. Je me déplace volontiers pour vous retrouver. Dans le cas de figure où vous n'êtes pas disponible la semaine prochaine, je me tiens également à disposition la semaine du lundi 30 novembre au vendredi 4 décembre. Je suis libre le matin du mardi 1er décembre, le jeudi 3 décembre dès 13h00 ainsi que le vendredi 4 décembre dès 15h00. Il suffit de m'indiquer quelques dates pouvant vous convenir d'ici le **mardi 24 novembre à 12h00**.

Comme je vous l'ai déjà précisé dans mon courriel datant du 13 novembre 2020, aucune préparation n'est nécessaire et il faut compter au maximum 45 minutes pour la réalisation de l'entretien. Ce dernier sera enregistré (audio uniquement) bien évidemment effectué et traité selon les règles de confidentialité, un contrat nous permettra de valider ceci. Par ailleurs, au vu de la situation sanitaire actuelle que nous traversons, selon vos préférences, l'entretien peut se faire en présentiel (dans votre classe, par exemple) tout en respectant les gestes barrières, mais peut également se dérouler en visioconférence. Veuillez donc également m'indiquer la manière de faire qui vous convient le mieux.

D'avance je vous remercie pour votre précieuse collaboration, et reste à votre disposition pour tout renseignement complémentaire.

Veuillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes salutations distinguées.

Shanna Jordi

### Annexe 3 : Contrat de recherche

#### Contrat de recherche

Par leur signature, les parties acceptent les conditions suivantes de l'entretien :

- L'entretien est enregistré et transcrit.
- Les données sont traitées de manière strictement confidentielle.
- Les données recueillies sont uniquement utilisées à des fins de recherche et de formation.
- Dès la réalisation de l'analyse des données, les enregistrements audios sont effacés.

Date et signature de l'enquêtrice : \_\_\_\_\_

Date et signature de l'interviewé-e : \_\_\_\_\_

#### Annexe 4 : Guide de l'entretien

Enseignant-e interrogé-e :                      Degré(s) :                      Années d'enseignement :

Âge :

Date :    Lieu :

Thèmes	Questions principales	Relances
<b>Contexte</b> Parcours de la personne interrogée	Quelle est votre trajectoire professionnelle en lien avec cette thématique ?	Est-ce que vous avez effectué une formation liée à l'intégration sociale d'un-e élève primo-arrivant-e allophone ?  À quel moment de votre parcours avez-vous été confronté-e à l'accueil d'un-e enfant migrant-e ?  Combien d'élève(s) primo-arrivant-e(s) allophone(s) avez-vous déjà accueilli-e(s) dans votre classe ?
<b>Intégration sociale</b>	Imaginez la situation suivante : vous devez accueillir un-e élève primo-arrivant-e allophone dans votre classe (cycle I ou II, dépendamment de la personne interrogée), que faites-vous lors de son arrivée ?	Vous renseignez-vous à l'avance sur l'élève et son parcours migratoire ? Si oui, est-ce que vous vous y prenez différemment selon les différents parcours migratoires des enfants ? Si oui, comment ?
<b>Intégration sociale au cycle I et cycle II</b>	Selon vous, quelle(s) différence(s) y a-t-il entre l'intégration sociale d'un-e enfant primo-arrivant-e allophone du premier cycle et du deuxième cycle ?	Comment expliquez-vous cette (ces) différence(s) ?  Selon vous, quelles sont les difficultés majeures à l'intégration sociale d'un-e enfant migrant-e ? Sont-elles accentuées au cycle I ou au cycle II ?

<p><b>Intégration sociale individuelle ou avec le groupe-classe</b></p>	<p>Selon vous, l'intégration sociale se fait-elle plutôt de manière individuelle, c'est-à-dire avec l'élève migrant-e seul-e ou de manière collective, c'est-à-dire avec le groupe-classe ?</p>	<p>Pouvez-vous me donner des exemples ?</p>
<p><b>Supports utilisés par les enseignant-e-s</b></p>	<p>Précédemment, nous avons parlé de ce que vous feriez sur l'instant T, si vous deviez accueillir un-e enfant migrant-e allophone. Maintenant, ma question est la suivante :  Que faites-vous sur le long terme ? Utilisez-vous des moyens/ressources afin d'intégrer socialement un-e enfant migrant-e ?</p>	<p>Si oui, lesquels ?  Comment en avez-vous eu connaissance ?  Où peut-on les trouver ?  Ont-ils été efficaces pour vous ? Lesquels ont moins bien fonctionné pour vous ?  Et pourquoi selon vous ?</p>
<p><b>Hétérogénéité</b></p>	<p>Avez-vous pu tirer profit de l'hétérogénéité culturelle et/ou linguistique dans votre classe ?</p>	<p>Si oui, comment ?  Si non, qu'est-ce qui vous a posé problème ?</p>
<p><b>Apprentissage de « la » culture suisse comme moyen d'intégration</b></p>	<p>Selon vous, est-ce que l'apprentissage de « la » culture suisse est important pour l'intégration sociale d'un-e enfant migrant-e ?</p>	<p>Si oui, comment faites-vous pour les accompagner dans cet apprentissage ?  Si non, que privilégiez-vous pour intégrer socialement dans votre classe un-e élève migrant-e ?  Est-ce qu'il y a une différence (ou plusieurs) entre le premier ou le deuxième cycle par rapport à ce facteur ? Si oui, laquelle (ou lesquelles) ?</p>