

Haute Ecole Pédagogique - BEJUNE



# L'intégration scolaire des élèves primo-arrivants

---

---

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Demily Vuille**

Sous la direction de : **Anita Falessi**

La Chaux-de-Fonds, avril 2018



## Remerciements

Tout d'abord, je souhaite exprimer toute ma gratitude à ma directrice de mémoire, Madame Anita Falessi, pour m'avoir accompagnée et guidée tout au long de ce travail. Ses conseils, son soutien et son aide m'ont permis d'orienter mes réflexions ainsi que d'avancer sereinement dans ce mémoire.

Je tiens également à remercier chaleureusement les deux membres de la direction ainsi que les deux enseignants, qui ont eu l'amabilité de me recevoir afin d'échanger des propos quant à leur pratique et leur vécu, cela a été d'une aide très précieuse pour la réalisation de ce travail.

Je suis également reconnaissante envers mes proches pour leur soutien ainsi que pour leur relecture.



# Avant-propos

## Résumé

Le souhait d'intégrer tous les enfants dans les écoles publiques se fait ressentir au niveau politique ainsi que sur le terrain. Les enseignants sont confrontés à des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, dont les élèves primo-arrivants. Cependant, depuis quelques années la situation s'est complexifiée pour certains d'entre eux. En effet, la langue ne représente plus la principale difficulté et à cela s'ajoute un parcours scolaire irrégulier et parfois même l'absence de scolarisation. Certaines écoles conscientes de cette problématique tentent de répondre de manière optimale aux besoins de ces élèves et prennent la décision d'ouvrir une classe d'accueil.

Ce travail permet de montrer les différentes mesures pouvant être mises en place dans le cadre de l'intégration de ces élèves. De plus, il expose les enjeux liés à l'apprentissage d'une langue et ce dont l'enseignant peut avoir recours dans son enseignement.

## Cinq mots clés :

Primo-arrivant

Modèles d'intégration

Classe d'accueil

Bilinguisme additif

Approche plurilingue



## Liste des figures

Figure 1 : Scolarisation d'un élève primo-arrivant .....	39
--	----

## Liste des tableaux

Tableau 1 : Croisement des concepts d'intégration avec les niveaux de Söder (1980).Erreur ! Signet non défini.	
Tableau 2 : Modèles d'intégration chez l'élève 1 .....	34
Tableau 3 : Modèles d'intégrations chez l'élève 2.....	35
Tableau 4 : Nombre de périodes de dédoublement selon le nombre d'élèves et le nombre d'années .....	36

## Liste des annexes

ANNEXE 1 : TERMINOLOGIE .....	I
ANNEXE 2 : CONTRAT DE RECHERCHE DESTINE AUX ENSEIGNANTS.....	II
ANNEXE 3 : CONTRAT DE RECHERCHE DESTINE AUX MEMBRES DE LA DIRECTION .....	III
ANNEXE 4 : GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES ENSEIGNANTS .....	IV
ANNEXE 5 : JOURNAL DE TERRAIN POUR LES OBSERVATIONS CHEZ LES ENSEIGNANTS .....	V
ANNEXE 6 : GUIDE D'ENTRETIEN POUR LA DIRECTION.....	VI
ANNEXE 7 : TRANSCRIPTION ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF ENSEIGNANT 1 .....	VII
ANNEXE 8 : TRANSCRIPTION ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF DIRECTION 1.....	XV
ANNEXE 9 : TRANSCRIPTION ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF ENSEIGNANT 2 .....	XXVII
ANNEXE 10 : TRANSCRIPTION ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF DIRECTION 2.....	XXXII





# Sommaire

<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>2</b>
<b>CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE .....</b>	<b>6</b>
1.1    DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE .....	6
1.1.1 <i>Raison d'être de l'étude.....</i>	6
1.1.2 <i>Présentation du problème.....</i>	7
1.1.3 <i>Intérêt de l'objet de recherche .....</i>	8
1.2    ETAT DE LA QUESTION .....	9
1.2.1 <i>Origine ou bref historique .....</i>	9
1.2.2 <i>Champs théoriques et concepts .....</i>	11
1.2.3 <i>Résultats de recherches, théories et synthèses .....</i>	12
1.2.4 <i>Controverses et ressemblances entre études .....</i>	14
1.2.5 <i>Point de vue personnel à l'égard de la théorie.....</i>	15
1.3    QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS OU HYPOTHESES DE RECHERCHE .....	16
1.3.1 <i>Identification de la question de recherche .....</i>	16
1.3.2 <i>Objectifs ou hypothèses de recherche.....</i>	16
<b>CHAPITRE 2. METHODOLOGIE .....</b>	<b>18</b>
2.1    FONDEMENTS METHODOLOGIQUES .....	18
2.1.1 <i>Type de recherche .....</i>	18
2.1.2 <i>Type d'approche.....</i>	18
2.1.3 <i>Type de démarche .....</i>	19
2.2    NATURE DU CORPUS.....	19
2.2.1 <i>Récolte des données.....</i>	19
2.2.2 <i>Procédure et protocole de recherche .....</i>	20
2.2.3 <i>Echantillonnage.....</i>	21
2.3    METHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES .....	21
2.3.1 <i>Transcription .....</i>	21
2.3.2 <i>Traitement des données.....</i>	22
2.3.3 <i>Méthodes et analyse .....</i>	22
<b>CHAPITRE 3. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS .....</b>	<b>24</b>
3.1.1 <i>Intégration du point de vue de la direction .....</i>	24
3.1.2 <i>Intégration du point de vue des enseignants .....</i>	30
3.1.3 <i>Les modèles d'intégration .....</i>	32
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>44</b>



## Introduction

La composition des populations s'est diversifiée à travers la mondialisation et fluctue selon plusieurs facteurs, tels que des événements sociaux, politiques, économiques, naturels, se déroulant dans les différents territoires mondiaux. Ceux-ci motivent des populations à émigrer afin d'obtenir une qualité de vie meilleure comparée à celle qu'ils possèdent dans leurs pays d'origine. Ces émigrations peuvent être souhaitées par les individus, ou au contraire, contraintes lorsque la vie d'humains entre en jeu, notamment lorsque le pays d'origine doit faire face à des catastrophes naturelles importantes ou à des guerres. Chaque individu emporte avec lui dans le pays d'accueil son parcours et son vécu personnel, qui peut être plus ou moins complexe. Cette population immigrée dans des pays qui leur sont connus ou non et doivent s'intégrer dans celui-ci en respectant certains critères. L'un d'entre eux paraît incontournable, un certain niveau de maîtrise de la langue d'accueil. De plus, lors d'une intégration, la culture d'origine et la culture du pays d'accueil se confrontent inévitablement. Ces individus découvrent alors une autre culture ; des modes de penser différents ; d'autres types de relations ; une nouvelle langue. Ils peuvent être confrontés à certaines interrogations quant au degré d'adhésion à la culture d'accueil face à leur culture d'origine, pouvant engendrer des problèmes identitaires. En effet, ils se retrouvent en quelque sorte à cheval entre les deux cultures. En Suisse, la population étrangère représente près d'un quart de la population globale. Il semble donc intéressant de se pencher sur la question de l'intégration de cette population et sur la manière dont elle se déroule. Dans ce mémoire, mon intérêt se porte effectivement sur l'intégration, et plus précisément au niveau scolaire, des élèves issus de la migration. La population choisie regroupe les élèves dont la langue première n'est pas la langue d'accueil, dans le cas présent le français, et dont l'arrivée est récente dans le pays d'accueil. Le choix de ce sujet a été motivé par des questionnements issus de ma pratique professionnelle. Dans le cadre de cette dernière, j'ai eu l'occasion d'accueillir un élève primo-arrivant lors de son premier jour de scolarisation. Cette situation m'a beaucoup interpellée et questionnée sur la manière dont ces élèves sont intégrés en classe et de la façon adéquate de leur enseigner. De plus, la composition des classes est influencée par les mouvements migratoires. Les enseignants sont confrontés de plus en plus à ce type d'élèves et par conséquent je pense que cela fait partie de mon devoir de m'informer à ce sujet afin de pouvoir les accueillir et les intégrer au mieux dans mes futures classes.

Ce travail a donc pour but d'établir un compte-rendu de l'intégration scolaire des élèves primo-arrivants réalisée actuellement sur le terrain et de pouvoir comprendre les enjeux de cette dernière afin de pouvoir enseigner d'une façon optimale dans ces situations. Avant

d'élaborer la question de départ puis de déterminer la question de recherche, une recherche documentaire ainsi que des lectures exploratoires liées au sujet ont été menées. Ma question de départ vise à s'interroger sur les pratiques et les soutiens mis en œuvre pour les élèves allophones. La question de recherche a ainsi été formulée : quelle intégration est mise en œuvre concernant les élèves primo-arrivants dans le canton de Neuchâtel, qu'est-ce que l'enseignant peut faire de manière autonome ? Une fois cette dernière explicitée, la réalisation de ce mémoire a débuté. De manière générale, l'intégration scolaire est un sujet vaste qui englobe divers champs. Je m'intéresse notamment à la politique formulée au niveau de cette intégration, à la manière dont elle est organisée en Suisse et particulièrement dans le canton de Neuchâtel. Je m'interroge quant aux différentes mesures et autres soutiens qui sont mis en place pour ces élèves. La manière d'intégrer un élève joue assurément un rôle dans l'intégration de ce dernier. Ce travail porte également sur ce que l'enseignant<sup>1</sup> effectue pour cette intégration et le matériel qu'il emploie. L'intégration en soi représente un terme polysémique et il s'agit de pouvoir le définir et de comparer celle mise en œuvre dans le canton avec les modèles définis. En Suisse, la politique formulée dans le domaine de l'éducation vise une intégration voire une inclusion. Quant à l'enseignement des langues, il s'oriente vers une approche plurilingue. Par conséquent, il est intéressant d'évaluer la correspondance entre les orientations politiques formulées et la manière dont elles sont appliquées sur le terrain.

La réalisation de ce mémoire a suivi l'échéancier proposé par l'institution de formation dans le cadre de ce travail. Le plan de travail s'est déroulé selon trois grandes étapes. La première consiste à l'élaboration d'une problématique autour du sujet choisi, l'intégration scolaire. Dans ma problématique, je définis la raison d'être de l'étude ainsi que mes motivations personnelles à effectuer ce travail de recherche. La thématique de l'intégration est abordée de manière plus générale avant de se consacrer à la définition de l'intégration scolaire et au rôle que peut jouer la langue d'origine dans les apprentissages de l'élève. La seconde étape concerne la méthodologie. La recherche menée est de type qualitatif et correspond à une approche hypothético-déductive. La récolte de données s'effectue à travers des entretiens menés auprès d'enseignants et de membres de la direction. L'analyse s'inscrit dans une analyse de contenu. Finalement dans l'analyse et l'interprétation des résultats, ceux-ci sont présentés et interprétés de manière distincte, selon la profession des différents acteurs de l'enseignement. Puis le modèle d'intégration tente d'être défini à travers

---

<sup>1</sup> Tout au long de mon travail, seul l'emploi du masculin est utilisé afin d'alléger le texte, tout en considérant que les sujets sont des femmes et des hommes

une analyse transversale. Dans la conclusion, les hypothèses ainsi que les prédictions établies sont confrontées aux résultats afin de vérifier la cohérence de ces dernières.



# Chapitre 1. Problématique

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

### 1.1.1 Raison d'être de l'étude

La Suisse accueille un pourcentage élevé d'étrangers. En effet, le taux s'élève à 24.6 pourcents de la population résidante permanente étrangère d'après les chiffres de l'office fédéral de la statistique (OFS) (Kristensen, 2017). Elle définit la population étrangère comme « toute personne qui réside en Suisse à un moment donné, mais qui ne possède pas la nationalité suisse » (*Ibid.*, p. 13). Cette définition ne prend donc pas en compte les langues. Toutefois l'OFS expose des résultats, pour les années 2011 et 2013, démontrant que presque la totalité de la population issue de la migration de la seconde génération ou plus parle une langue nationale comme étant une de leur langue principale. Quant à la première génération, le taux s'approche des septante pourcents.

Selon le rapport statistique sur l'intégration de la population issue de la migration de 2017, la majorité de cette population étrangère vient d'Europe (Kristensen). Dans l'ordre croissant des chiffres se trouvent les Français, les Portugais, les Allemands et finalement les Italiens qui sont le plus représentés (Kristensen, 2017). De plus, les ressortissants du Kosovo, de Serbie et de Turquie sont les communautés les plus présentes parmi les pays européens non membres de l'Union européenne et de l'Association européenne de libre-échange (Kristensen, 2017). Puis en ce qui concerne les autres continents, l'Asie et l'Afrique obtiennent le pourcentage le plus élevé, ayant comme populations les plus représentatives : les Sri Lankais et les Érythréens (*Ibid.*). Cette population immigré pour différents motifs : le travail, la famille, l'asile ou la formation, dont le marché du travail et la famille sont les plus récurrents (*Ibid.*). De ce fait, par l'immigration pour les différentes raisons mentionnées, nous pouvons attendre que l'immigration influence la composition des classes.

Dans le cadre de ma recherche je m'intéresse aux élèves en scolarité obligatoire, plus précisément au degré primaire. En 2005, l'Office fédéral des migrations (ODM) expose une répartition des langues parlées à l'école. Les chiffres se rapportant à la scolarité obligatoire indiquent que la langue la plus parlée est l'allemand suivi du français, de l'anglais, de l'italien puis du romanche (ODM, 2005). En outre, selon les pourcentages suivant les années scolaires de 2000 à 2017, l'OFS démontre une augmentation du pourcentage des élèves étrangers, tant dans le cycle 1 que dans le cycle 2.

De nos jours, la question de la migration est un sujet très actuel de par les chiffres qui augmentent chaque année. De plus, elle touche de près le métier d'enseignant comme j'ai

pu le constater lors de ma pratique professionnelle. En effet, lors d'un stage effectué en deuxième année, j'ai eu l'occasion d'accueillir un élève syrien lors de son premier jour de scolarisation. J'ai pu observer que les enseignants manquaient d'informations sur la venue de cet élève ainsi que d'informations personnelles à son sujet. De plus, ils ne bénéficiaient pas de supports spécifiques relatifs à l'enseignement aux élèves allophones et ils ne semblaient pas disposer d'un fil conducteur, ni d'une démarche à adopter dans le cadre de son accueil et de son intégration. Cette situation m'a donc interpellée et a suscité beaucoup d'interrogations quant à la manière de gérer l'intégration de ces élèves primo-arrivants. C'est pour cette raison que je souhaite aborder cette thématique dans le cadre de ce travail de Mémoire Professionnel de Bachelor.

### **1.1.2 Présentation du problème**

L'intégration scolaire des élèves primo-arrivants touche plusieurs plans différents qui s'influencent : le social, le culturel, l'économique et le politique. Selon certains auteurs, il existe un lien primordial entre la langue et la culture qui joue un rôle dans l'intégration scolaire :

[...] tenir compte de l'origine culturelle des élèves dans le domaine scolaire obligatoire. Celle-ci s'impose afin de mieux réussir l'intégration linguistique des élèves d'origine étrangère ; une intégration qui est d'ailleurs considérée comme un instrument susceptible, parmi tant d'autres, de garantir l'égalité des chances entre ces derniers et les élèves autochtones. (Cattacin & Kaya, 2001, p. 7)

Quant à ma recherche, je me penche particulièrement sur l'intégration scolaire des élèves primo-arrivants et de la manière dont la langue est enseignée à ces derniers. Et plus précisément à ce dont l'enseignant peut avoir recours comme mesures, et ressources matérielles dans son enseignement. La langue d'accueil joue assurément un rôle important dans la scolarité. Comme le souligne Gieruc, celle-ci est reconnue comme critère d'intégration et elle est un outil de communication de réussite scolaire (2007). De plus, je m'intéresse à la politique, c'est-à-dire à la manière dont les législations et les recommandations sont mises en place par les différents acteurs du domaine scolaire en Suisse, et notamment dans le canton de Neuchâtel et au niveau national. En effet, des recommandations ont été mises en place par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), par le concordat sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS) et la Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP) au sujet de la scolarisation des élèves de langues étrangères. Toutefois par le fédéralisme suisse suivant le principe de subsidiarité, les cantons disposent d'une certaine marge de manœuvre



concernant la manière de gérer cette scolarisation. Une enquête menée par la CDIP dans l'année scolaire 2016-2017 expose l'intégration et les diverses mesures appliquées par les cantons. Au niveau national, les élèves peuvent être intégrés dans une classe d'accueil afin de les préparer à rejoindre les classes dites ordinaires ou ils sont directement placés dans ces dernières en bénéficiant de cours de soutien dont la durée varie. En ce qui concerne la classe d'accueil, elles sont moins répandues dans les cantons. Dans cette recherche, il s'agit de préciser les prises en charge et les mesures dans le canton de Neuchâtel en ce qui concerne l'intégration des élèves primo-arrivants. Pour cela, il faut distinguer les différents niveaux politiques, incluant le fédéral, le cantonal ainsi que ce qui relève d'une recommandation et ce qui est contraignant.

### **1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche**

Gieruc signale que « les stratégies d'accueil et de soutien mises en œuvre pour les élèves allophones sont d'une grande importance pour l'équité et pour l'efficacité des systèmes scolaires » (2007, p. 9). C'est pour cette raison qu'il me semble être de notre devoir d'accueillir et d'intégrer ces élèves de la meilleure manière possible afin qu'ils aient les mêmes chances que les élèves autochtones concernant leur perspective d'avenir. Il est donc important de se demander ce qu'il en est dans le canton de Neuchâtel au sujet des stratégies d'intégration ainsi que des mesures mises en œuvre aujourd'hui, puis des les comparer aux théories afin d'observer si ce qui est préconisé dans ces dernières sont appliquées en Suisse et sous quelles formes. De plus, je souhaite savoir ce que l'enseignant peut faire de son côté pour favoriser cette intégration, par exemple à l'aide de ressources matérielles mises à disposition.

Il faut également noter que le rapport Programme for International Student Assessment (PISA) sur l'année 2012 démontre qu'une différence entre les élèves allochtones et les élèves autochtones subsiste, ces derniers obtiennent de manière générale de moins bons résultats dans le canton de Neuchâtel (Challet Jeanneret & Roos, 2014). Plusieurs variables entrent en compte et influencent ces résultats tels que le genre, l'origine de la famille, la langue parlée à la maison et enfin le niveau socioéconomique et culturel. En ce qui concerne la langue parlée à la maison, la différence des résultats entre les élèves allophones et les élèves francophones s'élève à 31 points (*Ibid.*), démontrant qu'il réside toujours une inégalité entre les élèves dont la langue maternelle est le français et les élèves allophones.

Au niveau national suisse, il est plus aisé de trouver des informations concernant les intégrations et les mesures, tandis qu'au niveau cantonal, et plus précisément neuchâtelois, il n'y a que très peu d'informations précises à ce sujet. À cela s'ajoute le fait que j'envisage

d'enseigner dans ce canton, c'est pour cette raison que je souhaite connaître l'investissement de Neuchâtel dans ce domaine.

## **1.2 Etat de la question**

### **1.2.1 Origine ou bref historique**

Actuellement, la politique d'éducation suisse est formulée dans une perspective intégrative voire inclusive, celle-ci incombe à chaque canton par le fédéralisme du système éducatif suisse. Cependant cela n'a pas toujours été le cas. Depuis les années soixante, l'immigration et l'émigration fluctuent principalement par la mobilité de la main-d'œuvre (Perregaux, Changkakoti, Hutter, Gremion, 2008). C'est pourquoi des accords bilatéraux entre la Suisse et l'Italie ont été signés pour la mise en place de cours d'Italiens à l'horaire suisse (Gremion *et al.*, 2008). Toutefois c'est le seul accord de ce type qui a été effectué entre le pays d'émigration et le pays d'accueil. L'adoption de la déclaration de la Salamanque en 1994 a permis de lancer « un mouvement en faveur de l'intégration, voire de l'inclusion scolaire oblige les écoles à se repenser » (Ramel & Doudin, 2009, cité par Ramel & Bonvin, 2014, p.6). C'est en 2011 que les cantons doivent respecter les intentions exprimées sur le plan législatif par l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de pédagogie spécialisée (*Ibid.*).

Quant à la CDIP, elle édite pour la première fois en 1972 des recommandations concernant l'intégration des enfants de travailleurs migrants. Une lecture transversale des cinq recommandations, traitant spécifiquement de la scolarisation des enfants de langue étrangère, permet une observation de l'évolution de l'intégration et des mesures employées. C'est au fil des années que ces recommandations apparaissent et elles ont une finalité de complémentarité mais également de précision. Dans un premier temps, il est stipulé qu'il faut « faciliter l'entrée dans les écoles publiques par des mesures appropriées (classes d'accueil, cours de langue, etc.) » (1972) et elle promeut les études surveillées et des activités extrascolaires. Ensuite elle recommande d'intégrer les élèves dans les écoles publiques et qu'ils disposent de cours de langues et d'appuis au lieu de les placer en classe préparatoire (1976). À partir de 1985, un changement de terme apparaît, « *les enfants de travailleurs migrants* » est remplacé par « *les enfants de langues étrangères* », la notion de provisoire ayant alors disparue. À cela s'ajoute le fait qu'il faudrait intégrer les élèves directement en école publique tout en s'appuyant sur le niveau de formation et l'âge des élèves, bien entendu en bénéficiant de cours d'appuis et de langues gratuits. Il s'agit ici d'éviter de mettre des élèves en classe spéciale uniquement à cause de du niveau de langue. Finalement, le matériel didactique, les plans d'études, les grilles horaires ainsi que l'organisation scolaire

doivent être pensés en fonction des besoins de l'enfant (1985). L'enseignement interculturel est également encouragé (1991). Voici un résumé de l'évolution dans les recommandations de la CDIP. Cependant, il faut tenir compte que les recommandations faites en tant que telles n'ont pas de force contraignante vis-à-vis des cantons.

De son côté, la CIIP établit également des recommandations à travers la mise en œuvre des conditions-cadre pour l'enseignement des langues nationales et étrangères dans la scolarité obligatoire (2014). Elle encourage notamment l'ouverture aux autres langues et aux cultures au cycle 1, ainsi que de promouvoir des apprentissages extrascolaires et de mixité linguistique auprès des familles (CIIP, 2014).

En 2001 dans le cadre de l'enseignement obligatoire, deux auteurs relèvent les mesures offertes aux élèves d'origine étrangère selon les cantons. Cattacin et Kaya démontrent que le canton de Neuchâtel offre les prestations suivantes : classe d'intégration (d'accueil) et cours d'appui en langue d'accueil (2001). De plus, des cours de langue et culture d'origine sont également proposés par des communautés, le canton participe à leur organisation uniquement au niveau logistique en proposant des locaux (*Ibid.*). De nos jours, cinq cours de langue sont proposés dans le cadre des cours de langue et culture d'origine (LCO) incluant l'espagnol, l'italien, le japonais, le portugais et le turc (SEO, 2018). Tandis que selon un document fourni par la CDIP, l'offre est plus vaste et comprend les langues citées ci-dessus mais également des cours en albanais, en arabe, en finnois, en russe, en serbe et en tamoul (2018). La présence des cinq cours sur le site officiel du SEO et l'absence des six derniers s'expliquent par la reconnaissance officielle de ces cinq communautés par le Département de l'éducation et de la famille. Les autres communautés peuvent aussi être reconnues par celui-ci en formulant une demande. Un arrêté sur le sujet a été adopté par le Conseil d'État permettant de définir les cours LCO et leur reconnaissance (2017). Au niveau national, des cours sont dispensés dans une quarantaine de langues différentes mais cette offre fluctue selon les mouvements migratoires (CDIP, 2018). À noter que la fréquentation des cours reconnus ainsi que la note obtenue à ce dernier sont les deux consignées dans le carnet scolaire du canton de Neuchâtel.

À travers l'arrêté relatif aux mesures d'adaptation et de compensation destinées aux élèves de la scolarité obligatoire ayant des besoins éducatifs particuliers (2014), les mesures d'adaptations et les procédures d'application sont définies. La mise en œuvre des mesures dépend des cantons et est du ressort de la direction. En 2015, l'arrêté relatif à l'intégration d'un élève externe dans la scolarité obligatoire entre en vigueur et précise les modalités d'intégration de tous les élèves n'étant pas issus du canton de Neuchâtel, dont les élèves étrangers. Il met en avant le principe d'intégrer les élèves dans des classes correspondant à

leurs âges, sous réserve de l'autorité scolaire si cela se justifie. À noter que ces arrêtés possèdent un caractère législatif.

## 1.2.2 Champs théoriques et concepts

La problématique liée à la langue et à l'intégration des élèves primo-arrivants touche plusieurs notions. Il s'agit donc de définir les concepts inhérents à cette problématique. D'autres concepts secondaires nécessitent tout de même d'être explicités pour une meilleure compréhension commune. Par conséquent, une terminologie apparaît dans les annexes.

Le terme d'intégration est polysémique et recouvre un panel de pratiques différentes, le rendant flou même pour certains acteurs de l'enseignement. En 1980, Söder propose trois niveaux d'intégration, à savoir l'intégration physique, l'intégration fonctionnelle et finalement l'intégration sociale. Ces derniers permettent de déterminer la qualité de l'intégration et en « utilisant, comme variation, la distance physique de l'individu par rapport aux autres » (Gremion & Paratte, 2009, p. 162). Puis quatre modèles d'intégrations sont élaborés (Vaney & Debruères, 2012) permettant de classer des pratiques : l'insertion, l'assimilation, l'intégration et l'inclusion. Deux auteurs (Gremion & Paratte, 2009) ont conçu un tableau permettant un recouplement des niveaux d'intégration ainsi que les quatre modèles d'intégrations permettant une meilleure compréhension.

variation de la relation / variation de l'env.	Adaptation de l'élève		Adaptations réciproques	
	<b>Insertion</b> <i>Etre admis avec les autres</i>	<b>Assimilation</b> <i>Devoir faire comme les autres</i>	<b>Intégration</b> <i>Etre différent avec les autres</i>	<b>Inclusion</b> <i>Etre différent comme les autres</i>
<b>Intégration physique</b> distance physique diminuée ↓	Assis, au fond de la classe, Pierre fait du coloriage pendant que les autres élèves suivent un cours de mathématiques	Pierre peut participer à une leçon à condition d'être capable de faire et de suivre comme les autres	Pierre est intégré dans les leçons de biologie L'enseignant e, qui le reçoit, prépare un matériel spécifique pour lui permettre de se repérer et adapte les exigences à ses compétences	Pierre participe aux leçons de mathématiques. Il travaille à son rythme et en coopération avec d'autres élèves. Le programme et les méthodes permettent à chaque élève d'avancer en fonction d'objectifs individuels que l'enseignant-e a établi
<b>Intégration fonctionnelle</b> adaptation des structures ↓				
<b>Intégration sociale</b> appartenance au groupe				

Tableau 1 : Croisement des concepts d'intégration avec les niveaux de Söder (1980)

Gremion et Paratte définissent l'insertion « comme une intégration physique, sans préoccupation aucune pour les besoins spécifiques des personnes » (2009, p. 162). Ce modèle demande à l'élève ayant des besoins particuliers de s'adapter seul à l'environnement dans lequel il se trouve. Celui-ci est donc présent dans la classe mais il joue un rôle différent de ses pairs en bénéficiant de très peu voire d'aucun appui et d'aucune adaptation (Vaney & Debruères, 2012). La notion d'assimilation correspond à l'accueil de l'élève dans la classe mais il est invité à participer aux mêmes activités que ses camarades (Gremion & Paratte, 2009). Cependant, « l'élève est accepté pour peu qu'il n'ait pas besoin d'aide spécifique et qu'il se comporte comme les autres » (Gremion & Paratte, 2009, p. 162.). L'élève joue un rôle normalisé vis-à-vis de ses pairs dans lequel des appuis sont accordés mais les adaptations restent rares (Vaney & Debruère, 2012). Tandis que dans l'intégration l'élève est accueilli dans la classe et participe aux activités grâce à des aides (Gremion & Paratte, 2009). L'enseignant adapte les structures de la classe, le matériel scolaire voire le programme en fonction des besoins de l'élève (Gremion & Paratte, 2009). Dans ce cas l'élève joue « des rôles semblables ou complémentaires à ceux de ses pairs, grâce à des appuis et à des aménagements de l'environnement si nécessaire » (Vaney & Debruère, 2012, p. 9). De nos jours, l'idéal d'intégration se trouve être l'inclusion. « Seule l'inclusion tient compte des trois niveaux de Söder » (Germion & Paratte, 2009, p. 163). L'inclusion touche « l'éducation de TOUS les élèves dans les classes et écoles du quartier (vie sociale et éducative). L'inclusion prend en compte les besoins de chaque partenaire du processus » (Vaney & Debruères, 2002, p. 9).

La notion d'allophonie est vaste regroupant diverses catégories de personnes. Le Grand Robert (2017) définit un allophone comme étant « une personne dont la langue maternelle est une langue étrangère, dans la communauté où elle se trouve ». Gabriella Gieruc (2007) précise cette notion en soulevant trois catégories d'élèves allophones. Elle englobe dans cette définition les élèves « parlant principalement une autre langue que la langue scolaire à leurs arrivées à l'école, ou bilingues avec des compétences plus ou moins bien développées dans les deux langues de contact » (*Ibid.*, p. 12). Mais également les élèves primo-arrivants, c'est-à-dire ceux qui sont récemment arrivés dans le pays d'accueil. C'est à cette dernière catégorie de personnes que touche mon travail de recherche. Je m'intéresse donc à l'intégration de ces élèves dans le système scolaire suisse.

Plusieurs auteurs tentent de définir l'enseignement linguistique. Trois d'entre eux demandent que l'enseignement linguistique soit défini comme « une éducation au plurilinguisme dispensée dans toutes les filières d'études » (Gogolin, Krüger-Potrazt & Neumann, 2005, cité par Krompæk, 2015, p. 117). En effet, une des intentions dans le domaine des langues du

plan d'étude romand (PER) se trouve être la création d'un répertoire langagier plurilingue. Selon deux auteurs (Cherqui & Peutot, 2014), l'approche plurilingue s'établit en ces termes :

Visant à mieux connaître les langues des élèves allophones, à mieux les prendre en compte dans l'école, à les valoriser, à s'appuyer sur les compétences déjà acquises comme un potentiel non seulement pour apprendre d'autres langues, mais pour décupler la capacité d'apprentissage des élèves. (p. 104)

Selon Cummins, il existe une relation entre la langue d'origine et la langue d'accueil à travers le bilinguisme additif. Celui-ci émerge lorsque la langue d'accueil parvient à s'annexer à la langue d'origine et de ce fait donne des apports cognitifs à l'enfant (Gieruc, 2007, p. 18). La langue d'origine et la langue d'accueil se trouvent dans une situation de complémentarité bénéfique dans laquelle des habilités sociales et cognitives issues de la langue d'accueil s'ajoutent à celles déjà existantes de la langue d'origine (Piccaluga & Bijleveld, 2011). De plus, Cummins présente une théorie sur la dépendance de la langue d'origine sur la langue d'accueil : « Il faut que l'enfant ait atteint un seuil de compétences suffisant dans sa langue première pour que la deuxième se développe facilement. Les deux langues dépendent l'une de l'autre pour fonctionner de manière optimale » (Cummins, 1979a, 2000, cité par Gieruc, 2007, p. 18). Quant au bilinguisme soustractif, celui-ci peut amener des effets négatifs :

L'acquisition de la langue seconde est au contraire vue comme la source d'une «compétition» entre les deux systèmes linguistiques et culturels, susceptible de contribuer à des problèmes d'identité ethnique ainsi qu'à des déficits linguistiques (perte de la langue familiale, maîtrise inadéquate tant de l'une que de l'autre de ses deux langues). (Piccaluga & Bijleveld, 2011, p. 128-129)

De ce fait, il est important de prendre en compte dans l'enseignement la langue d'origine, car elle joue un rôle important : « Si l'on veut améliorer les compétences scolaires des enfants allophones, il faut donc que ceux-ci continuent d'apprendre leur première langue, aient accès à la langue écrite et aux situations d'utilisation plus exigeantes (décontextualisées, à contenus complexes, de genre académique) » (Gieruc, 2007, p. 18).

La Suisse promeut cette approche ainsi que le service de l'enseignement obligatoire (SEO) à travers les cours LCO organisés par les communautés issues de cette migration telles que des associations, les ambassades, les consulats et autres particuliers (2018). Des moyens didactiques tels que l'éducation à l'ouverture des langues (EOLE) sont également disponibles pour les enseignants, ces derniers permettent d'établir « des liens entre les compétences dans les différentes langues pratiquées au sein d'une même classe » (Guidici

& Bühlmann, 2014, p. 14).

### **1.2.3 Résultats de recherches, théories et synthèses**

Sur le plan de l'intégration scolaire de manière générale, la Suisse peut encore faire des progrès. Elle souhaite promouvoir une intégration voire une inclusion :

Or, les données dont nous disposons (Baumberger, Doudin, Moulin, & Martin, 2007 ; Besse Caiazza, 2007 ; Graber, 2010 ; Lischer, 2007) montrent que la situation qui prédomine en Suisse est celle du recours à des mesures séparatives et dans une moindre mesure à l'intégration pour répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves. (Ramel & Bonvin, 2014, p. 8)

En effet, depuis plusieurs années il est déconseillé de placer les élèves étrangers dans des classes spéciales uniquement sous le prétexte de la langue. Cependant, l'Office fédéral des migrations démontre en 2004 que 12% des élèves étrangers ont encore fréquenté une classe spéciale, dont un élève sur six afin de promouvoir des intégrations spécifiques telles que les classes d'intégration pour les élèves de langue étrangère (2006). De plus, l'enquête PISA de 2012 montre qu'il subsiste des inégalités dans les résultats des élèves allochtones et autochtones.

En ce qui concerne l'approche plurilingue, elle tend à se faire connaître. J'ai d'ailleurs eu l'occasion d'en prendre connaissance lors de ma formation. Toutefois, même en étant à juste titre très théorisée et en décrivant les nombreux bénéfices que cette approche peut apporter, je n'ai pas eu l'occasion de l'observer en stage. Par conséquent, je m'interroge sur sa mise en œuvre sur le terrain.

### **1.2.4 Controverses et ressemblances entre études**

L'idéal d'intégration dans le système éducatif s'exprime comme étant le modèle d'inclusion et la Suisse ne fait pas exception. En effet, plusieurs études ainsi que le système éducatif suisse sont en faveur de celle-ci par des recommandations mais aussi par des bases légales. Cependant une étude menée en fin de scolarité obligatoire par Doudin, Lafortune, Pons et Moreau démontre un paradoxe entre les mesures d'intégration. En effet, ils expliquent que :

Schématiquement, des aides en cours de scolarité sont associées à des difficultés d'intégration en fin de scolarité obligatoire, alors que l'absence d'aide est associée à une bonne intégration en fin de scolarité. Nous pouvons alors nous demander si ces

mesures jouent pleinement leur effet compensatoire. (Doudin & Lafortune, 2006, Doudin *et al.*, 2009, p. 48)

Il ne faut pas oublier que certains systèmes sont plus efficaces que d'autres. Selon eux, le paradoxe réside dans les mesures ayant pour but une meilleure intégration mais ces dernières prennent la forme d'exclusion dans la classe dite régulière (appuis hors classe, redoublement) (Doudin *et al.*, 2009). De plus, les apprentissages scolaires sont issus d'interactions sociales, par conséquent il faudrait soutenir ce processus à l'inverse de créer une rupture. D'autre part des études démontrent que les enseignants intégrant des élèves ayant des difficultés sont plus exposés à l'épuisement professionnel. « Il est donc important que l'école accompagne le professionnel dans ce changement » (Lafortune, 2008, cité par Doudin *et al.*, 2009, p. 50). Selon Ramel et Bonvin l'enseignant subit une double contrainte, étant celle d'une injonction plus forte en faveur de l'école intégrative (Bonvin, Ramel, Curchod-Ruedi, Albanese, & Doudin, 2013) et d'une école plus performante (2014). De plus, l'enseignant titulaire se trouve démuné face au travail à mener avec les élèves à besoins éducatifs particuliers, car celui-ci était au départ individualisé (Ramel & Bonvin, 2014). Pour qu'une école inclusive soit possible il faut que chaque acteur de l'enseignement soit accompagné dans les différentes phases tant les enseignants que les directions d'établissement (*Ibid.*).

Afin d'éviter ces problèmes, il existe des approches telles que « *l'intervision*, l'assistance indirecte ou l'accompagnement (intervention d'un spécialiste auprès d'un enseignant ou d'un groupe d'enseignant) » (Doudin *et al.*, 2009, p. 49). Elle soutient l'interaction entre l'enseignant et les élèves par le biais d'une réflexion rétroactive sur les pratiques de l'enseignant (Doudin *et al.*, 2009). Cette démarche s'apparente au cours d'analyse de pratiques professionnelles de la formation en enseignement primaire, que nous suivons tout au long de notre cursus. La tâche d'un groupe d'intervision consiste de manière générale à « une analyse diagnostique suivie d'une réflexion collective pour aboutir à la proposition d'options de régulation des pratiques enseignantes pour une situation particulière décrite par un membre du groupe » (Truffer Moreau, 2007, p.66). Cela permet aux enseignants de résoudre des problèmes liés à leur pratique et à celle des autres notamment liés à la gestion de classe d'élèves perturbateurs ou à la gestion des apprentissages d'élèves en difficultés (Truffer Moreau, 2007).

### **1.2.5 Point de vue personnel à l'égard de la théorie**

De mon point de vue, une bonne intégration des élèves primo-arrivants et l'inclusion de tous les élèves me semblent être que bénéfiques pour les élèves et pour les enseignants dans la



mesure où ceux-ci sont accompagnés et soutenus dans cette démarche. Il faut notamment que les enseignants soient formés à cela afin d'éviter toutes formes d'épuisement.

Cette dimension d'aide et de soutien apparaît comme un des chaînons manquants de l'inclusion. Selon moi, l'inclusion peine à faire son chemin dans le système scolaire d'une part à travers le manque de moyens à disposition mais également par un manque d'évolution des mentalités tant au niveau politique que dans l'ensemble des acteurs de l'enseignement.

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

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

La question de l'intégration de manière générale ne se limite pas uniquement à un domaine de recherche, comme cela est le cas dans divers objets de recherche en sciences humaines et sociales. C'est lors de mon expérience personnelle durant une pratique professionnelle que je me suis interrogée au sujet des pratiques des enseignants dans le cadre de l'enseignement aux élèves allophones. Ma question de départ : quels sont les pratiques, les soutiens actuels en Suisse dans l'intégration des élèves allophones ? Cela s'est précisé suite aux lectures exploratoires menées. Ces dernières m'ont permis, surtout sur le plan national suisse, de prendre connaissances des diverses mesures et théories actuelles dans l'enseignement des langues. Dans la mesure où l'éducation relève des compétences des cantons, les pratiques peuvent varier d'un canton à un autre. Je m'interroge sur les pratiques en vigueur dans le canton de Neuchâtel, étant donné que c'est le canton dans lequel j'envisage d'enseigner. Durant certains stages et autres partages avec des étudiants de notre pratique professionnelle, j'ai pu constater différentes manières d'aborder cette intégration. Ma question de recherche a pris forme et se présente de cette manière : quelle intégration est mise en œuvre concernant les élèves primo-arrivants dans le canton de Neuchâtel, qu'est-ce que l'enseignant peut faire de manière autonome ? Comme je l'ai précisé précédemment, je souhaite m'appuyer sur la question de la langue car c'est un point important dans l'intégration. De ce fait, je saurai comment et de quelle manière enseigner au mieux à ces élèves, tout en sachant que les pratiques et les théories s'inscrivent dans des paradigmes qui changent et évoluent au fil du temps.

#### **1.3.2 Objectifs ou hypothèses de recherche**

Par cette recherche, je souhaite connaître et comprendre les intégrations et les mesures s'appliquant aux élèves primo-arrivants selon un contexte scolaire donné. J'aspire vivement à découvrir les pratiques que les enseignants mettent en place dans ce cadre et également

de découvrir des ressources spécifiques éventuellement méconnues qui sont à leur disposition. Tout cela dans le but d'apprendre à gérer, le cas échéant, l'arrivée d'élèves primo-arrivants dans ma future classe ou simplement de manière générale les élèves allophones.

De par mes observations effectuées sur le terrain en pratique professionnelle, j'émet l'hypothèse que les enseignants n'utilisent pas de ressources matérielles particulières et spécifiques, dont ceux promouvant l'approche plurilingue, durant leur enseignement. Ceci peut s'expliquer, selon moi, par deux raisons à savoir un manque de connaissance de ces dernières ainsi que le manque de conviction de la grande importance d'une approche plurilingue par l'ensemble du public enseignant. En outre, j'émet également l'hypothèse que le modèle d'intégration actuel présent dans le canton de Neuchâtel est l'intégration.

## **Chapitre 2. Méthodologie**

### **2.1 Fondements méthodologiques**

#### **2.1.1 Type de recherche**

Les diverses lectures scientifiques effectuées autour de l'intégration scolaire des élèves primo-arrivants m'ont révélé les enjeux liés à cette intégration ainsi qu'à la langue première. Elles m'ont également permis de recenser l'ensemble des mesures disponibles. Je souhaite pouvoir confronter les éléments ressortis de ces lectures de le les confronter au terrain, à la pratique d'enseignants et de membres de la direction. Mon choix concernant le type de recherche s'inscrit donc dans une méthode dite qualitative. En effet, je me penche sur un fait social qui est l'intégration des élèves primo-arrivants. Cette dernière est traitée en fonction d'un contexte particulier issu de l'individu et cela correspond donc à du « cas par cas ». Plusieurs auteurs caractérisent cette méthode comme étant « plutôt intensive en ce qu'elle s'intéresse surtout à des cas et à des échantillons plus restreints mais étudiés en profondeur » (Deslaurier, 1991, cité par Dépelteau, 2010, p. 223). De plus, Deslaurier ajoute « qu'elle se concentre plutôt sur l'analyse des processus sociaux, sur le sens que les personnes et les collectivités donnent à l'action, sur la vie quotidienne, sur la construction de la réalité sociale » (*Ibid.*). Par conséquent, cette méthode correspond à l'objet étudié, aux pratiques d'acteurs de l'enseignement. Elle a donc été préférée à la méthode quantitative, car en vue du temps à disposition pour réaliser ce travail, il me semblait plus adéquat d'employer la méthode qualitative. De plus dans le cadre de ma formation, j'ai davantage eu l'occasion de ma familiariser avec cette dernière que les méthodes quantitatives.

#### **2.1.2 Type d'approche**

Dans le chapitre précédent, j'ai émis quelques hypothèses portant sur l'intégration des élèves primo-arrivants à travers plusieurs lectures ainsi que quelques observations non scientifiques durant ma pratique professionnelle. À travers les données récoltées, il s'agit d'infirmer ou d'affirmer ces dernières. L'approche choisie est donc l'hypothético-déductive. Van der Maren l'identifie comme passant par deux phases : la première étant exploratoire durant laquelle des hypothèses émergent et puis dans un second temps, il s'agit de mettre à l'épreuve ces dernières durant une phase vérificative (2014). Cette approche me permet donc de compléter les informations obtenues à travers mes différentes lectures et de trouver d'éventuelles réponses à mes questionnements.

### **2.1.3 Type de démarche**

Je situe ce travail dans une visée descriptive. En effet, je m'intéresse à l'intégration des élèves primo-arrivants et ces derniers sont traités « au cas par cas » selon leur parcours et le contexte environnant. Cette démarche cherche à faire le portrait d'un phénomène. Cette recherche s'approche donc d'une étude de cas qui se définit comme étant « une approche et une technique de cueillette et de traitement de l'information qui se caractérise par une description en profondeur d'un phénomène et par une analyse qui tente de mettre en relation l'individuel et le social » (Anadón, 2006, p. 22). Anadón se réfère aux travaux de Merriam (1988) qui la décrit également comme descriptive parce que le cas est étudié de manière approfondie (2006). À cela s'ajoute le fait qu'elle est heuristique car elle mène à une compréhension détaillée du cas dans son ensemble (Anadón, 2006). L'étude est aussi orientée dans un objectif pratique, parce qu'elle me permet de mieux saisir les enjeux liés à la langue et de prendre connaissance des pratiques réalisées sur le terrain mais également d'ouvrir un panel d'autres pratiques possibles. L'enjeu est ontogénique, c'est-à-dire qu'il a pour but de « se perfectionner et se développer par la réflexion sur l'action » (Van der Maren, 2014, p. 34). Cette recherche me permet d'améliorer ma pratique professionnelle et de sortir du sens commun afin de découvrir de nouvelles manières d'exercer.

## **2.2 Nature du corpus**

### **2.2.1 Récolte des données**

Lors de cette enquête, la récolte de données est réalisée à travers des entretiens semi-directifs et des observations directes. En effet, deux enseignants de collèges différents, et deux représentants de la direction sont interrogés. D'une part les enseignants sont questionnés à propos de leur pratique au sein de la classe concernant un élève primo-arrivants et d'autre part la direction quant au choix des mesures prises selon le contexte, car cela relève de leur devoir. J'ai donc opté pour des observations directes suivies d'entretiens avec les enseignants car cela permet d'observer les interactions entre l'élève et l'enseignant dans son contexte, puis d'avoir un support sur lequel m'appuyer pour des relances lors de l'entretien. En outre le but est de faire ressortir la pratique, l'interaction entre l'enseignant et l'élève, de manière générale et pas uniquement sur une période ou une branche choisie, c'est pour cela que je n'ai pas utilisé l'entretien en confrontation simple.

Ce type d'entretien se démarque par une démarche dans laquelle la thématique est choisie et annoncée au préalable et que l'enquêteur dispose d'un guide d'entretien pour mener ce dernier (Combessie, 2013). Selon Combessie, le guide d'entretien s'utilise comme un

mémento dans lequel figurent les thèmes ou les différents points à aborder. Il est formé de mots-clés qui sont rapidement consultables (2013). Dans cette recherche, l'entretien est perçu comme structuré, c'est-à-dire qu'il suppose « la formulation d'une consigne, la constitution d'un guide thématique formalisé et l'anticipation de stratégies d'écoute et d'intervention » (Blanchet & Gottman, 2015, p. 60).

La posture adoptée lors des observations se trouve être diffuse, se présentant comme « une description de lieux, de comportement saisis de manière globale et sous les modalités de l'usuel, du typique ou encore de la règle, [laissant] ignorer au lecteur des variations possibles dans les occurrences des phénomènes considérés » (Chapoulie, 2000, cité par Arborio & Fournier, 2015, p. 27). Les investigations se sont faites à l'aide d'un journal de terrain, « un document où sont consignées les observations faites sur le terrain » (Arborio & Fournier, p. 56). Ces observations ont une visée d'imprégnation de la classe. En effet, elles n'ont pas comme finalité une analyse à proprement dite, mais au contraire ces observations permettent l'utilisation d'éventuelles interactions entre l'élève en question et l'enseignant pour des relances ou pour questionner l'enseignant lors de l'entretien.

## **2.2.2 Procédure et protocole de recherche**

Les deux enseignants ont été contactés l'un par courriel et l'autre via un message sur son téléphone portable. Les informations transmises aux deux membres du corps enseignant sont les mêmes. Elles faisaient part de l'objet de mon mémoire et d'une invitation à participer à un entretien dont les données récoltées garantiront un total anonymat. Avant l'entretien, ils ont tous deux pris connaissance du contrat de recherche<sup>2</sup> dans lequel figure la thématique abordée durant l'entretien, les modalités de ce dernier ainsi que l'engagement de chacun. Une même procédure a été suivie pour les deux membres de la direction. La prise de contact s'est déroulée à travers deux e-mails semblables dans lesquels ils pouvaient prendre connaissance de la démarche de mon mémoire et de la problématique abordée. Ils ont également lu et signé un contrat de recherche<sup>3</sup>, qui mentionne l'enregistrement de l'entretien avant de débiter celui-ci. Afin de garantir l'anonymat, les enregistrements des entretiens sont transcrits uniquement par mes soins et les divers éléments permettant l'identification du lieu ou des personnes concernées sont remplacés par un symbole.

---

<sup>2</sup> Annexe 1

<sup>3</sup> Annexe 2

### **2.2.3 Échantillonnage**

L'échantillon est réalisé sur la base de cas précis d'élèves primo-arrivants. Il s'élabore autour de deux élèves primo-arrivants issus du cycle 2. En effet, il touche deux différents acteurs jouant un rôle dans sa scolarisation, respectivement son enseignant et le membre de la direction de l'établissement concerné. L'échantillonnage est donc de type non probabiliste, Dépelteau décrit ces techniques comme se basant sur un choix d'enquêtés qui ne relève pas du hasard et il ajoute que la représentativité de cet échantillon est plus difficile à avancer que les techniques probabilistes (2010, p. 222). La technique choisie est l'échantillon par choix raisonné. Dans ce cas précis le choix est intentionnel et se justifie à travers la pertinence de ce dernier, elle est idéale pour des recherches qualitatives visant l'exemplarité et moins la représentativité (Dépelteau, 2010, p. 227-226).

L'argumentation du choix de ce type d'échantillonnage réside en majeure partie dans la connaissance préalable de profil d'enseignants correspondant à celui recherché. La méthode choisie convient tout à fait étant donné que l'exemplarité, au lieu de la représentativité, est recherchée.

## **2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données**

### **2.3.1 Transcription**

En ce qui concerne les entretiens, l'ensemble des données orales a été enregistré puis retranscrit. Les transcriptions sont réalisées selon les conventions du corpus oral de français de Suisse romande (2016). Ces dernières suivent le principe de transcrire tout ce qui est audible. Le discours des interviewés et de l'interviewer est donc reproduit tel quel. L'orthographe reste standard cependant les mots abrégés, les élisions, les amorces de mots et la présence ou non des négations complètes sont transcrits de la manière dont ils sont entendus. Par conséquent, les transcriptions peuvent donc contenir des erreurs de grammaire et de conjugaison notamment dans la concordance des temps. Elles garantissent évidemment l'anonymat des enquêtés, des abréviations sont utilisées pour différencier les échanges. L'abréviation E se réfèrent aux discours des enseignants, la DIR pour qualifier le discours des représentants de la direction ainsi qu'un D afin de marquer mes interventions. De plus, tous les autres prénoms ou les lieux présents dans les transcriptions permettant une certaine identification des personnes concernées ont été remplacés par le symbole # afin de préserver l'anonymat. Cependant le non verbal tel que les gestes corporels, les mimiques, expressions faciales ne figurent pas dans les transcriptions. En effet, je m'intéresse strictement aux contenus des discours, à la pratique des interviewés. Au

contraire le non verbal et l'expression orale utilisée dans le discours ne me semblent pas importants dans le cas présent.

Dans le chapitre d'analyse et d'interprétation des résultats, des extraits issus des transcriptions des entretiens y apparaissent. Toutefois, ils ne sont pas repris comme dans les annexes. Les élisions ainsi les négations sont écrites de manière juste afin de faciliter la lecture des extraits. De plus les répétitions de mots et les amorces de phrase ont été supprimées pour des raisons identiques. Le masculin est également employé dans ces extraits afin de garantir l'anonymat des personnes concernées.

### **2.3.2 Traitement des données**

Le traitement des données employé passe par plusieurs étapes de codage fermé. Jean-Marie Van der Maren propose des phases de codage fermé. Voici celles qui sont retenues : « la relecture du cadre conceptuel, lecture du sommaire du matériel, lecture du matériel, lecture des unités » (2004, p. 557). En effet, la première phase se situe dans une relecture de la problématique afin de se rappeler de sa conceptualisation et de la manière dont elle a été modélisée. Puis Van der Maren propose de relire le sommaire de l'entretien, dans lequel j'englobe le guide d'observation et les guides d'entretien, permettant de se replonger dans le contexte. Une fois que ce dernier est en tête, la phase de lecture du matériel apparaît. Elle permet de « découper, pointer, repérer les unités : il s'agit de trier et d'extraire les passages significatifs qui seront codés plus tard » (*Ibid.*, p. 559). Les passages intéressants, qui sont donc liés à la problématique, sont repérables grâce à une annotation spécifique pour pouvoir facilement les repérer. Les paragraphes sont extraits dans une nouvelle fiche et triés selon les rubriques définies. Des titres doivent être donnés aux rubriques afin de pouvoir visualiser ce qui est accessoire et redondant, afin de laisser uniquement ce qui est significatif. Et finalement dans la phase de lecture des unités, les passages significatifs sont relus afin d'en faire ressortir les segments représentatifs par des mots-clés, ce qui correspond au codage.

### **2.3.3 Méthodes et analyse**

En ce qui concerne les données récoltées, l'exploitation de celles-ci s'effectue à travers une analyse de contenu qui « s'intéresse à l'information contenue dans un message » (Van der Maren, 2004, p. 518).

Blanchet et Gotman spécifie que l'analyse de contenu :

Implique des hypothèses. Elle est hyper-sélective. C'est une lecture exogène informée par les objectifs de l'analyste. Elle ignore la cohérence explicite du texte et procède par décomposition d'unités élémentaires reproductibles. Elle vise la simplification des

contenus : elle a pour fonction de produire un effet d'intelligibilité et comporte une part d'interprétation. (2015, p. 90)

De plus, elle s'inscrit dans une analyse des contenus manifestes se décrivant ainsi « les énoncés d'un discours sont des unités complètes en elles-mêmes sur lesquelles des opérations peuvent porter » (Van der Maren, 2004, p. 527). Elle vise à « condenser, résumer ou éclairer, systématiser le contenu de la pensée d'un ou plusieurs énonciateurs ou encore examiner l'évolution et l'importance relative de différentes énonciations réparties dans le temps et l'espace » (*Ibid.*, p. 528).

Le type d'analyse de contenu choisi est l'analyse thématique. Cette dernière se caractérise par une analyse transversale d'entretiens à travers des thèmes communs et en laissant de côté, d'une certaine manière, la singularité de chaque entretien (Blanchet et Gotman, 2015). Selon Van der Maren (2004), « l'analyse thématique cherche à identifier de quoi parle un document par le repérage, le comptage et la comparaison des thèmes, des idées directrices, et des termes pivots » (p. 528). Dans un premier temps, les entretiens menés avec les membres de la direction sont effectivement comparés l'un à l'autre afin de faire émerger les thématiques. Un même procédé est suivi pour les entretiens menés avec les enseignants. Puis les entretiens d'un enseignant et d'un représentant de la direction autour d'un même élève sont également analysés de manière transversale à travers des thématiques. Il en va de même pour le cas du second élève. Une grille d'analyse contenant les thèmes est nécessaire durant ce processus. Cette dernière ainsi que la recherche des thèmes se réalisent à travers la lecture isolée de chaque entretien et par les hypothèses de la recherche (Blanchet et Gotman, 2015).



## **Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats**

Lors de la récolte des données, une enquête a été menée auprès de quatre acteurs<sup>4</sup> de l'enseignement dont deux enseignants du cycle 2 ainsi que deux membres de la direction du cycle 2. L'analyse est dirigée afin de répondre à ma question de recherche initiale : quelle intégration est mise en œuvre concernant les élèves primo-arrivants dans le canton de Neuchâtel, qu'est-ce que l'enseignant peut faire de manière autonome ? Les données récoltées sur le terrain sont analysées de manière transversale afin de déterminer l'intégration mise en œuvre dans les deux cas d'élèves primo-arrivants concernés. Dans un premier temps, les deux entretiens des membres de la direction sont confrontés l'un à l'autre puis ceux des enseignants sont également comparés entre eux afin de faire ressortir des pratiques les éléments semblables et divergents. Ceci permettant aux thématiques interentretiens d'émerger. Puis l'entretien avec l'enseignant 1 et le représentant de la direction 1 sont comparés et analysés afin de classer le cas de l'élève 1 selon les modèles d'intégration. Ensuite, l'analyse du second cas suit les mêmes étapes pour déterminer à son tour les modèles d'intégration correspondants. De plus, il me paraît important de préciser que les choix et les pratiques sont contextualisés. En effet, les deux élèves se situent chacun dans des contextes différents qui les influencent, ce qui n'est pas négligeable.

### **3.1.1 Intégration du point de vue de la direction**

Les deux entretiens auprès des membres de la direction comportent de nombreux éléments intéressants au niveau de l'intégration des élèves primo-arrivants et procurent un éclairage concret sur les mesures appliquées actuellement sur le terrain. De plus, un des directeurs a participé activement à l'élaboration d'un rapport sur les mesures octroyées dans le cadre de la pédagogie spécialisée, dont celles appliquées pour les élèves allophones. Ce dernier est en consultation au Grand Conseil, ce qui signifie que ce n'est pas la version définitive et qu'au contraire il s'inscrit dans une perspective de projet. Toutefois cela me permet d'obtenir une vision d'avenir sur les chemins que les mesures d'intégration actuelles vont peut-être emprunter.

Au cycle 1, les élèves primo-arrivants sont obligatoirement intégrés dans des classes de formation régulière tout en bénéficiant de périodes de soutien langagier<sup>5</sup>. Le nombre de périodes attribué se traduit par deux périodes hebdomadaires sur une durée de vingt semaines, la mesure peut être renouvelée uniquement une fois (SEO, 2017-2018). Cette

---

<sup>4</sup> Le masculin est choisi pour respecter l'anonymat des interviewés.

<sup>5</sup> Annexe 7, lignes 91-92/Annexe 9, lignes 44-45

démarche s'explique par la volonté de développer le langage oral et que les élèves à l'âge du cycle 1 apprennent facilement par immersion.

En ce qui concerne l'intégration au cycle 2, celle-ci est en pleine évolution. Effectivement cette année, une classe d'accueil a été ouverte spécifiquement pour ces élèves. Selon la direction 1, ce changement résulte du phénomène migratoire actuel et du type d'élève qui l'accompagne.

*« on a été confronté ces deux trois dernières années à une arrivée assez massive d'élèves grands avec en plus la problématique de la langue d'autres problématiques »*

Chez les deux membres de la direction, une typologie des élèves allophones émerge dans leur discours. Le premier type se rapporte aux élèves dont la migration s'inscrit plutôt dans une logique de travail ou de regroupement familial.

*« des enfants qui ne parlent pas le français mais qui ont un bon bagage scolaire »<sup>6</sup>*

Le second type englobe les élèves non scolarisés ou dont la scolarisation a été interrompue pour une durée plus ou moins longue. Cette population se réfère notamment aux pays confrontés à la guerre.

*« je pense particulièrement aux Africains de l'ouest ou aux régions de la Syrie Moyen-Orient des familles qui fuient la guerre et qui ont des parcours migratoires parfois longs et compliqués »<sup>7</sup>*

Ces migrations ont comme motif l'asile ou la fuite d'un danger, et ceci semble avoir une influence sur les apprentissages des élèves. Voici ce que le membre de la direction 2 exprime à ce sujet.

*« je vais vous dire une chose importante pour avoir vu passablement d'élèves arriver il y a des déménagements heureux il y a des déménagements contraints ça n'implique pas l'élève dans l'apprentissage et l'envie de vivre dans le lieu donc voilà il y a tous ces paramètres-là c'est un petit gosse qui vient d'un pays en guerre il y a des traumatismes graves et puis ça c'est vrai que c'est à prendre en compte aussi dans l'approche qu'on a de ce genre d'élèves »*

---

<sup>6</sup> Cf. annexe 7, lignes 33-35

<sup>7</sup> Cf. annexe 7, lignes 19-22

La problématique de l'intégration scolaire de ces élèves a donc évolué. La direction 1 explique qu'à l'allophonie s'ajoute un manque important d'acquis scolaires lié à la scolarisation irrégulière de cette population.

*« pour les élèves qui viennent alors qui n'ont pas été scolarisés pendant longtemps voire pas du tout alors la problématique est différente on s'est rendu compte que ce n'était pas suffisant ce qu'on pouvait offrir »*

Par conséquent, une classe d'accueil a été ouverte pour pouvoir mieux répondre aux besoins de ces élèves. Afin de justifier l'ouverture de cette dernière, deux centres scolaires se sont unis pour respecter les normes cantonales demandées, à savoir que le nombre minimum d'élèves requis pour le subventionnement d'une classe d'accueil s'élève à quinze. « En dessous de ce nombre, les élèves sont intégrés dans les classes régulières et bénéficient de périodes de soutien langagier, tout comme les élèves de 1<sup>ère</sup> à 4<sup>e</sup> années » (SEO, 2017-2018, p. 2).

À partir de cette année, l'intégration scolaire des élèves primo-arrivants se déroule selon deux modalités d'organisation distinctes, soit ils sont placés dans une classe d'accueil, soit ils sont intégrés dans une classe de formation régulière tout en bénéficiant de périodes de soutien langagier voire de soutien pédagogique si nécessaire. L'intégration en classe régulière s'effectue selon l'âge de l'élève et vise plutôt les élèves du premier type.

*« nous ce qu'on regarde surtout c'est l'âge on remet les élèves dans la classe qui correspond à leurs âges »<sup>8</sup>*

*« on l'intègre alors systématiquement dans sa classe d'âge »<sup>9</sup>*

Ils bénéficient d'un soutien langagier de deux à quatre périodes hebdomadaires pour une durée de vingt semaines, la mesure est également renouvelable une fois (SEO, 2017-2018). Par conséquent, si l'enseignant estime que l'élève a encore besoin de soutien langagier, ce dernier peut effectuer une demande. De plus au cycle 2, des périodes de soutien pédagogique peuvent s'articuler au soutien langagier le cas échéant (*Ibid.*). En effet, le membre de la direction 2 explique chaque centre dispose d'un nombre de périodes pour le soutien pédagogique qu'il choisit de distribuer selon ses besoins.

*« chaque centre a à disposition un certain nombre de périodes et on va mettre des priorités là où on semble voilà les mettre »*

---

<sup>8</sup> Cf. Annexe 7, lignes 184-185

<sup>9</sup> Cf. Annexe 9, lignes 87-88

La classe d'accueil, quant à elle, semble répondre aux besoins des élèves du second type qui ont un bagage scolaire léger voire inexistant. Ces derniers sont en principe intégrés directement en classe d'accueil dans laquelle une enseignante spécialisée est engagée. La classe d'accueil actuelle n'est pas destinée strictement au cycle 2, correspondant aux degrés de 5H à 8H. C'est une classe comprenant des élèves arrivant en cours de 4H, au deuxième semestre, jusqu'au milieu de la 8H. Les deux centres ayant contribué à l'ouverture de la classe d'accueil, avec l'aide de la direction 1, se sont laissés une marge de manœuvre.

*« on s'est laissé la possibilité dans les cas d'arrivées d'élèves en cours de quatrième année dans le deuxième semestre de l'année de pouvoir tout de même les intégrer en classe d'accueil c'est pas du cinq huit c'est du mi-quatre mi-huit »*

Cette décision s'explique au niveau de la qualité de l'intégration des élèves afin d'éviter d'intégrer des élèves pour une courte durée dans une classe régulière et que par la suite ils quittent cette classe afin de rejoindre une classe d'accueil du cycle 2. La même démarche est présente pour les élèves arrivant au cours de la 8H, il sera préférable de l'intégrer directement dans la classe d'accueil du cycle 3 pour les mêmes raisons.<sup>10</sup>

Les deux directions s'accordent sur la durée d'application de l'intégration en classe d'accueil. Celle-ci varie selon l'élève et son parcours. Cependant à travers les discours de la direction 1, nous pouvons observer qu'un type d'élève semble favorable à une réintégration dite précoce. En effet, il semble que les élèves primo-arrivants, possédant des acquis scolaires, puissent rejoindre une formation régulière plus rapidement que les élèves du second type.

*« en dessous de six mois ce serait très exceptionnel ou alors c'est quand on est dans ces situations d'élèves dont je parlais avant qui arrivent qui ont dix ans ils ont fait toute leur scolarité au Portugal par exemple ils ont juste la langue à apprendre juste entre guillemets »*

Durant l'entretien, le membre de la direction 2 fait référence à une situation dans laquelle un élève a pu être réintégré. Ce dernier semble également entré dans la catégorie des élèves du type 2.

*« un enfant brillantissime qui ne parlait pas un mot de français qui n'avait pas le code de lecture il est arrivé en début d'année scolaire la semaine qui précédait les vacances d'automne la maman est venue me demander si je pouvais le prendre chez nous parce qu'il s'ennuyait en classe d'accueil je l'ai testé au niveau septième année*

---

<sup>10</sup> Annexe 7, lignes 112-119

*parce que c'est un enfant en âge de huitième année il a réussi brillamment les tests de septième alors ça c'est un cas particulier »*

*« il est passé directement en huit il suit brillamment »*

Les deux centres ont prévu des réintégrations ne s'effectuant pas en fonction de l'âge de l'élève, mais plutôt selon le niveau de ce dernier à sa sortie de la classe d'accueil.

*« on se laisse une marge de manœuvre à savoir que finalement la réintégration on va la faire dans une classe qui correspond au niveau scolaire et pas forcément à l'âge donc on a plus ou moins un voire deux ans de souplesse »*

Les directions possèdent donc une certaine flexibilité, par exemple un élève de 7H peut être intégré en fonction de son niveau, soit en 7H, 6H ou en 5H.

Étant donné que le mode d'organisation au niveau de la classe d'accueil est récent, ce dernier se situe dans une pleine évolution et le concept de classe d'accueil en lui-même ne reste pas figé pour l'instant. À travers un bilan et des pronostics au sujet de la situation actuelle de cette classe, le représentant de la direction 1 s'est rendu compte d'un retard important chez ces élèves.

*« on se rend compte qu'on a de plus en plus d'élèves pour lesquels on a de la peine à imaginer autre chose au moment de la réintégration qu'une classe de formation spécialisée tellement les retards sont importants »*

La direction 1 et les centres concernés envisagent donc pour eux une classe de formation spécialisée.

*« c'est une réalité mais c'est lié voilà à ces phénomènes enfin ces types d'élèves ils arrivent à dix ans ils n'ont jamais fait d'école »*

Cependant, ils projettent également des intégrations partielles durant lesquels les élèves resteraient ancrés en classe d'accueil mais pourront aller un certain nombre de périodes dans une classe d'intégration<sup>11</sup>. Une certaine liberté est laissée à l'enseignant spécialisé quant au degré d'intégration partielle de chaque élève.

*« maintenant si vous dans votre projet pédagogique vous pensez que ce serait intéressant de le faire allez-y »*

*« en se disant mais tiens pour lui ou pour elle ça se justifierait et on a laissé cette possibilité »*

---

<sup>11</sup> Annexe 7, lignes 278-284

Chaque élève est différent et la direction 1 souhaite pouvoir répondre au mieux aux besoins de chacun d'entre eux en laissant cette possibilité d'intégration partielle.

L'intégration scolaire de ces élèves subit actuellement un tournant important dont les problématiques relevées ci-dessus concernant les modalités de réintégration restent encore en suspens et en discussion. Cela dépend de l'évolution de cette classe d'accueil. Comme le souligne la direction 1 :

*« pour l'instant ça ne s'est pas mis en place depuis le début de l'année il n'y a pas eu besoin de le faire »*

Bien entendu, il serait intéressant d'observer la mise en œuvre de ce modèle lorsque l'occasion se sera présentée. Toutefois, une démarche de collaboration avec une classe de formation régulière s'est effectuée afin de permettre à certains élèves de suivre l'éducation physique avec des camarades de son âge.

*« ce n'est pas vraiment une classe d'intégration dans le sens où ce n'est pas déjà un pied dans la classe où il sera mais c'est une collaboration avec la classe qui est dans le même collège que lui. »*

Cette collaboration s'inscrit dans une visée d'immersion au niveau du langage avec des élèves ayant le même âge et notamment à des objectifs liés à la discipline.

En ce qui concerne les intervenants externes, la prise de contact avec l'école pour scolariser l'enfant peut se dérouler via Caritas ou simplement via les parents de ce dernier. La communication entre l'école et la famille peut se dérouler à l'aide d'un traducteur. La direction 1 fait régulièrement appel à une liste de traducteurs du service de la cohésion multiculturelle (COSM), et plus rarement à d'autres traducteurs dont les services sont rémunérés par la direction elle-même.

*« donc nous on travaille qu'avec eux sauf éventuellement ça arrive de temps en temps mais c'est rare pour la langue recherchée il n'y a personne dans la liste du COSM donc à ce moment-là on va chercher ailleurs mais ça c'est-à-dire que ce n'est pas les cantons qui nous les payent on les paye »*

Lorsque les élèves primo-arrivants semblent rencontrer des difficultés d'ordre psychologique, la direction 1 les oriente sur le CNPEA.

*« au niveau psychologue on bénéficie du même pan d'équipement que pour tous les autres élèves c'est-à-dire que quand on pense qu'il y a des besoins on oriente sur le CNPEA ou sur des médecins privés »*

Le membre de la direction 2 les dirige également sur le CNPEA, l'action éducative en milieu ouvert (AEMO), la Croix-Rouge, en cas de besoins pour l'élève ainsi que son entourage. Toutefois, les deux directions s'accordent sur la difficulté que suscite la langue lors d'un suivi médical ou d'un autre ordre. La direction 2 explique qu'il faut parfois laisser du temps et observer l'élève et son parcours. De plus, des parents sont réticents quant aux aides proposées par l'intrusion dans la vie familiale.

*« c'est souvent le fruit d'un immense travail parce qu'il faut que la famille nous fasse confiance il y a souvent une peur ça veut dire qu'on vient voire comment est-ce qu'on éduque nos enfants »*

### **3.1.2 Intégration du point de vue des enseignants**

Malgré la situation des élèves primo-arrivants dans deux centres scolaires distincts, des similitudes dans la pratique des enseignants sont observables. Tout d'abord, les élèves dont il est question sont tous deux intégrés dans des classes de formations régulières. Ils bénéficient de soutien langagier et l'élève 1 dispose également de soutien pédagogique, alors que pour l'élève 2 ce soutien n'a pas été évoqué durant l'entretien.

En ce qui concerne le mode d'organisation du travail, les deux praticiens utilisent de la différenciation par rapport à ces élèves mais à un degré différent. L'enseignant 1 différencie parfois le contenu de la tâche à réaliser mais de manière générale, elle individualise davantage.

*« il fait très peu de choses comme les autres ou des fois il fait comme les autres mais par défaut parce que je n'ai pas eu le temps de lui préparer autre chose »*

L'élève réalise les mêmes tâches que ses camarades lorsque l'enseignant estime que c'est à sa portée mais également par défaut lorsqu'elle n'a pas eu le temps de préparer de la matière à l'avance.

Alors que dans le discours de l'enseignant 2, les tâches sont de moins en moins différenciées car il semble que l'élève suit une bonne progression.

*« je le mets de plus en plus avec les autres en fait je prépare de moins en moins de choses pour lui à part les devoirs ».*

L'élève effectue encore des tâches individuelles en français lorsque le sujet travaillé reste encore trop complexe.

*« quand on fait des grosses choses en français des choses très précises genre la catégorie des mots sujet verbe tout ça je lui donne un autre travaille »*

Quant au matériel utilisé durant les périodes d'enseignement, les deux praticiens permettent aux élèves l'utilisation de fourres dans lesquelles se trouvent des références et des exercices réalisés lors des cours de soutien. L'enseignant 1 utilise notamment l'ordinateur avec cet élève à travers des exercices autocorrectifs et il utilise également un livre dans lequel figurent des exercices. Le second enseignant possède lui un statut particulier. En effet, il donne lui-même les cours de soutien langagier et prépare ses leçons à l'aide de matériel présent dans une salle de soutien qui se trouve dans le collège. Néanmoins il cherche aussi des ressources sur internet.

L'une de mes hypothèses, citée dans l'item 1.3.2, concerne l'utilisation des ressources matérielles, dont celles promouvant une approche plurilingue. En effet, l'enseignant 1 utilise les moyens d'enseignement EOLE de manière modérée. Cependant, il n'a pas l'air réellement convaincu de l'utilité de ceux-ci pour les élèves hormis leur valorisation et une ouverture aux différentes langues.

*« pour un élève qui ne parle pas du tout la langue ce n'est pas les trois quatre mots qu'on utilise dans les exercices qui vont »*

*« je ne pense pas que c'est très aidant utile pour l'apprentissage du français ».*

Concernant l'enseignant 2, ce dernier a uniquement entendu parler de ceux-ci et les possède mais n'en a jamais fait l'usage.

*« ouais alors ça on a mais je n'ai pas utilisé non plus »*

Ces deux discours paraissent indiquer une mauvaise compréhension et une méconnaissance des visées<sup>12</sup> de l'approche plurilingue promue par le canton. De plus, la conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) présente EOLE comme permettant de « développer chez les élèves des attitudes d'ouverture face à la diversité linguistique et culturelle présente aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe. Elle entend ainsi favoriser la construction de capacités d'observation et d'analyse utiles aux apprentissages linguistiques » (2018). Ainsi cette perspective tend à permettre aux élèves primo-arrivants comme pour tous les autres élèves d'acquérir des stratégies d'apprentissage des langues. Cette méconnaissance de l'approche plurilingue semble découler d'un manque d'accompagnement quant à la gestion de ce type d'élève. Elle peut se traduire par une maigre formation ou une absence de formation dans le domaine. En outre à travers l'entretien de l'enseignant 2, ses représentations émergent concernant les cours LCO et son utilité pour son élève.

---

<sup>12</sup> Voir item 1.2.2



*« je ne vois pas pourquoi il irait en fait pour l'instant il a presque intérêt à s'intégrer avant de continuer à faire »*

Cet enseignant exprime un point de vue allant à l'encontre du bilinguisme additif de Cummins. Les représentations des deux enseignants vis-à-vis des moyens EOLE et des cours LCO rejoignent les propos cités dans l'item 1.2.4. Les enseignants sont enclins à intégrer les élèves à besoins particuliers dans les classes dites ordinaires mais ils ne sont pas accompagnés suffisamment dans ce changement (Ramel & Bonvin, 2014). Par conséquent, il semble qu'une formation manque dans ce domaine, qui permettrait ainsi d'accompagner les enseignants dans l'intégration des élèves primo-arrivants et d'explicitier l'importance de cette approche plurilingue.

La préparation de manière générale semble jouer un rôle prépondérant dans l'enseignement aux élèves primo-arrivants tant chez l'enseignant 1 que chez l'enseignant 2. Pour ce dernier, malgré le fait que ce soit dans un contexte différent, la préparation des deux périodes de soutien langagier représente une charge importante de travail. Par conséquent, il ne peut pas consacrer du temps à EOLE.

*« on a tellement de choses que rien que pour préparer deux heures de soutien quand je vais là-bas que je vois tout ce qu'il y a ça me prend autant de temps que de préparer presque ma semaine ici je me dis non je ne peux pas faire plus »*

L'autre enseignant, ayant une classe particulièrement hétérogène, doit réaliser de la différenciation pour cet élève mais également pour plusieurs de ses camarades.

*« ce n'est pas compliqué de faire une leçon et de faire quelque chose à part pour un élève par contre il n'y a pas que pour un élève pour cet élève en l'occurrence que je dois différencier »*

En outre pour l'enseignant 1, il semble également que la gestion du niveau de l'élève soit difficile à estimer afin de prévoir des activités en adéquation.

*« j'explique les soustractions en colonne je regarde s'il arrive à suivre s'il arrive à comprendre s'il arrive pas il fait des additions simples et basiques de troisième HarmoS »*

### **3.1.3 Les modèles d'intégration**

Afin d'analyser l'intégration actuellement mise en œuvre dans le canton, les données présentées et interprétées sont comparées avec le tableau de croisement des concepts

d'intégration avec les niveaux de Söder proposés par Gremion et Paratte<sup>13</sup>. Les concepts utilisés se rapportent donc aux définitions données dans le chapitre 1<sup>14</sup>. Toutefois lors de la recherche de Gremion et Paratte, ils ont observé que l'intégration des élèves en classe d'intégration (CLIN) ne se réfère pas uniquement à un seul modèle d'intégration mais à plusieurs d'entre eux et cela dépend du moment de la journée et du contexte qui l'entoure (2009).

Si nous prenons l'intégration en classe de formation régulière des élèves, ces derniers peuvent bénéficier de deux mesures de soutien différentes : le soutien langagier et/ou du soutien pédagogique. Par conséquent, au niveau politique, le modèle d'intégration qui correspond à l'*insertion* semble, d'une manière générale, ne pas convenir car les élèves ne sont pas uniquement intégrés dans les classes de manière physique. En ce sens, ces élèves possédant des besoins éducatifs particuliers jouissent de mesures d'adaptation visant à les aider au mieux dans leurs apprentissages. De plus, une adaptation est mise en place concernant l'évaluation. Cette dernière, pour autant que l'enseignant en effectue, possède uniquement une valeur formative et n'a pas d'impact sur la formation de l'élève durant une période déterminée. La durée d'application de cette adaptation se déroule sur deux années. Au terme de celles-ci, ils sont réintégrés dans le même système d'évaluation de ses pairs. Afin de pouvoir analyser plus en profondeur le modèle d'intégration, il est nécessaire de se pencher sur la pratique des enseignants, qui eux-mêmes influent sur ce dernier. De ce fait, je vais m'intéresser à la pratique des enseignants, et plus précisément au mode d'organisation du travail qui semble varier selon la discipline et la tâche à réaliser, c'est-à-dire qu'il varie selon un contexte donné.

Pour l'enseignant <sup>15</sup>, trois modèles d'intégration semblent ressortir dans sa pratique : l'*insertion*, l'*assimilation* et l'*intégration*. Comme exposé dans l'item 3.1.2, il utilise trois modes d'organisation différents : de manière générale l'élève effectue d'autres activités, il effectue des activités à l'identique de ses camarades ou parfois il réalise les mêmes tâches mais en bénéficiant de différenciation. En effet, l'enseignant est conscient des capacités et des difficultés de l'élève et organise son enseignement en fonction de cela. Lorsque l'élève réalise une autre activité que celles de ses pairs, par exemple s'il effectue un coloriage pendant que la classe travaille une discipline, le modèle d'intégration s'inscrit dans l'*insertion*. L'élève est parmi les autres mais son rôle est différent, il ne réalise pas la même activité. Pour l'*assimilation*, elle a lieu lorsque l'élève réalise la même activité que ses

---

<sup>13</sup> Cf. page 6.

<sup>14</sup> Cf. pages 5-6

<sup>15</sup> Cf. tableau 2 p.28

camarades sans bénéficier des adaptations nécessaires. Finalement, le modèle correspond à de l'*intégration* dans le cas où toute la classe réalise la même tâche mais que cette dernière est adaptée en fonction du niveau de l'élève en question.

Élève 1	Insertion	Assimilation	Intégration	Inclusion
Intégration physique	L'élève 1 effectue des coloriages ou des exercices à l'ordinateur, tandis que ses camarades travaillent une discipline.	L'élève 1 réalise la même activité que ses pairs.	L'élève 1 réalise la même tâche que les autres élèves, de la lecture, mais de manière différenciée. L'élève 1 et la classe travaillent tous deux les mathématiques, sa tâche est adaptée à son niveau.	
Intégration fonctionnelle				
Intégration sociale				

**Tableau 2 : Modèles d'intégration chez l'élève 1**

En ce qui concerne l'enseignant 2, deux modes d'organisation du travail ressortent<sup>16</sup> de l'entretien. Globalement, les tâches réalisées par l'élève sont identiques à celles de ses camarades mais elles sont individualisées lorsqu'elles restent trop difficiles pour celui-ci. Si nous nous référons au premier mode d'organisation, il se rapporte au modèle d'*assimilation* car l'élève joue un rôle normalisé, sans adaptation. Toutefois cette *assimilation* ne se perçoit pas comme une situation négative mais au contraire l'élève semble être capable de les réaliser sans appui et sans effort considérable. Dans la seconde situation, l'*insertion* paraît correspondre à cette dernière. L'élève se trouve dans la classe mais réalise une tâche différente de ses pairs.

<sup>16</sup> Cf. Tableau 3 p.33

Élève 2	Insertion	Assimilation	Intégration	Inclusion
Intégration physique	L'élève 2 réalise un travail prévu exclusivement pour lui ou effectue des corrections, tandis que les autres élèves travaillent en français la catégorie de mots la catégorie de mot.	L'élève 2 réalise la même activité que ses camarades.		
Intégration fonctionnelle				
Intégration sociale				

**Tableau 3 : Modèles d'intégrations chez l'élève 2**

Si nous nous penchons sur la classe d'accueil et ses perspectives d'avenir, nous pouvons constater que cette modalité d'organisation ne se réfère à aucun modèle d'intégration, en d'autres termes cette dernière ne correspond pas à une intégration. Au contraire, elle se rattache à une notion qui s'oppose à l'intégration : l'approche séparative. La fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée la définit ainsi « mettre en place des structures spéciales pour certaines personnes uniquement » (2016, p. 1). Effectivement, la classe d'accueil est destinée particulièrement à une population d'élèves : des élèves primo-arrivants qui possèdent un bagage scolaire léger, voire inexistant. Ces élèves-là correspondent aux élèves du type deux de la typologie. Toutefois des formes d'intégration scolaire émergent dans les perspectives d'intégrations perçues par la direction. Le discours porte principalement sur des mesures d'intégration partielle. Comme évoqué dans l'item 3.1.1, la direction laisse une marge de manœuvre selon chaque élève mais pour l'instant l'offre de réintégration s'inscrit dans une intégration partielle ou aucune intégration.

En outre, le membre de la direction 1 met en avant le statut de la classe d'accueil qui n'est pas encore clarifié.

*« aujourd'hui la classe d'accueil elle a un statut qui est un peu particulier c'est-à-dire que ce n'est pas une classe de formation régulière mais ce n'est pas non plus une classe d'enseignement spécialisé à effectif réduit »*

En effet, il démontre que la classe d'accueil totalise actuellement dix-huit élèves et afin que cette dernière puisse être ouverte le seuil minimum d'élèves doit atteindre le nombre de quinze élèves (SEO, 2017-2018). Une classe régulière peut bénéficier de dédoublement, c'est-à-dire qu'un enseignant est engagé aux côtés de la titulaire durant quelques périodes, selon l'effectif de la classe et les classes à plusieurs ordres. La classe d'accueil contient dix-huit élèves et si elle était considérée comme une classe régulière possédant quatre ordres, de cinq à huit, elle pourrait obtenir sept périodes de dédoublement.

*« aujourd'hui le canton nous dit non c'est pas une classe de formation régulière donc ce tableau-là ne s'applique pas mais d'un autre côté on doit avoir minimum quinze élèves pour ouvrir la classe ».*

Il semble donc qu'un problème d'ordre politique influence le statut actuel de la classe d'accueil et le type de mesure dont elle pourrait éventuellement disposer. Cependant, l'enseignant bénéficie néanmoins de périodes de dédoublement qui lui ont été accordées à cela s'ajoute notamment la présence d'un civiliste détaché pour cette classe. Par conséquent, les périodes durant lesquelles la classe est encadrée par deux personnes à la fois s'élèvent à environ dix périodes.

#### Cycle 2

Élèves \ Années	16	17	18	19	20	21	22	23	24
5-6 6-7 7-8						4	4	4	4
5-6-7	5	5	5	5	6	6	6	7	7
6-7-8	5	5	5	5	6	6	6	7	7
5-6-7-8	7	7	7	7	7	8	8	9	9
5								4	4
6								4	4
7								4	4
8								4	4

**Tableau 4 : Nombre de périodes de dédoublement selon le nombre d'élèves et le nombre d'années**

Actuellement, le concept de pédagogie spécialisée est en train d'être révisé. Dans le rapport qui a un caractère de projet, la problématique citée ci-dessus semble entrevoir une solution.

Celui-ci propose une diminution de l'effectif minimum pour l'ouverture d'une classe d'accueil qui serait de douze élèves jusqu'à quinze élèves. Lorsque la classe dépasserait le maximum d'élèves, chaque situation serait analysée par la direction et le référent de centre du SEO. Dans le cas de telle situation, le membre de la direction 1 nuance le propos :

*« je pense que ce qui va être négocié c'est l'octroi de périodes d'encadrement supplémentaire qui nous permettent à certains moments de dédoubler »*

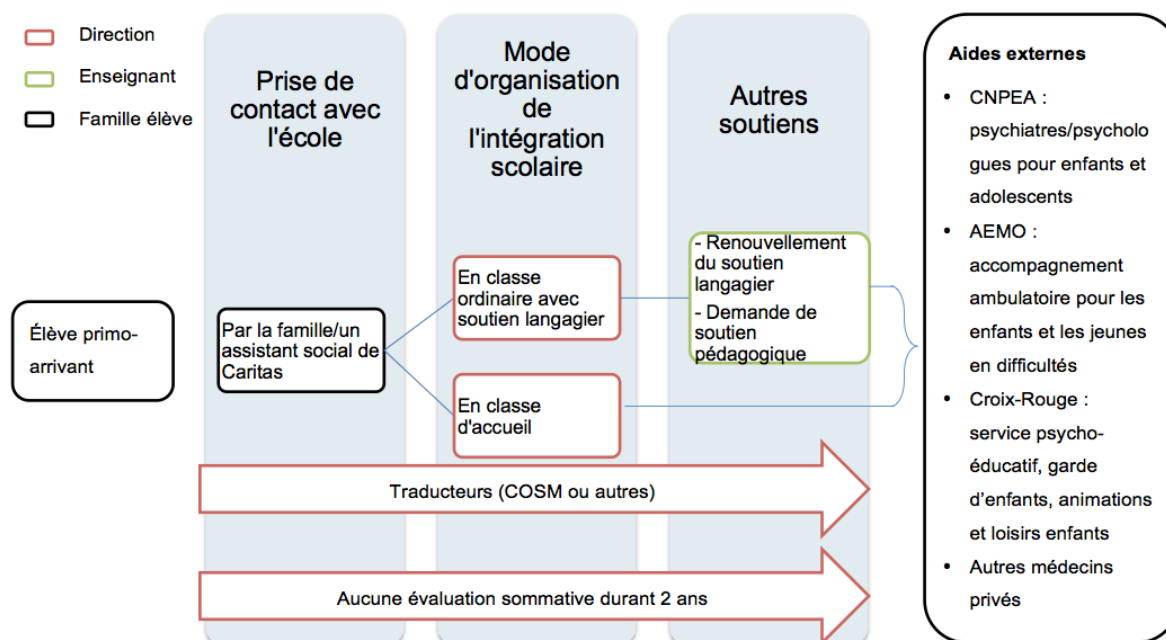
Dans ce rapport figure également les formes d'intégration qui pourraient être réalisées. La première forme inscrite rejoint les propos du membre de la direction 1, elle correspond à la mise en place d'intégration partielle en parallèle à la classe d'accueil. L'élève serait intégré dans une classe régulière selon son âge et pourrait y suivre des leçons dans les domaines disciplinaires suivant : Arts, Corps et mouvement, ainsi qu'en Formation générale. Ceci ayant pour but de favoriser l'immersion des élèves. L'autre forme correspond à une intégration individuelle et à temps plein. Dans la mesure du possible, les élèves seraient intégrés totalement en classe de formation régulière tout en bénéficiant en parallèle de périodes de soutien.

## Conclusion

À travers les résultats issus de cette recherche, les données récoltées permettent d'infirmer la première hypothèse tandis que la seconde ne se valide pas et ne se rejette pas. L'intégration scolaire de manière globale, ainsi que pour les élèves primo-arrivants, est complexe et comme relevé dans les chapitres précédents, et ne se réduit pas à un modèle d'intégration unique. Toutefois dans les deux situations d'élèves primo-arrivants évoquées, deux modèles semblent revenir dans la pratique des deux enseignants : l'insertion et l'assimilation. L'intégration scolaire paraît donc se situer entre une insertion et une assimilation. Cependant en considérant qu'au niveau politique une attention est portée aux besoins éducatifs particuliers des élèves primo-arrivants, nous pouvons, dans une certaine mesure, classer ces deux modèles. L'assimilation semble apparaître comme étant le modèle prédominant, suivi de l'insertion et de l'intégration. À travers ces résultats de recherche, je peux constater une inadéquation entre ces derniers et mon hypothèse concernant le modèle d'intégration. En effet, d'une part il n'y a pas une correspondance unique entre une situation d'intégration et un modèle d'intégration propre. D'autre part, le modèle ressortant le plus parmi les pratiques des acteurs de l'enseignement s'apparente à l'assimilation, et contrairement à mon hypothèse de recherche il ne correspond pas à une intégration. De plus, ce modèle ne ressort que dans une des pratiques d'enseignants. Depuis cette année scolaire, les élèves primo-arrivants sont scolarisés selon deux modalités d'organisations dont le premier est l'intégration scolaire évoquée ci-dessus et la classe d'accueil mise en place récemment. L'ouverture de cette classe s'est effectivement réalisée en début de cette année scolaire. La nécessité de l'ouvrir s'est fait ressentir auprès de deux centres afin d'essayer de répondre au mieux aux besoins des élèves primo-arrivants du type deux. Cette modalité s'inscrit dans une approche séparative et s'oppose à celle de l'intégration. Par conséquent en prenant en compte les deux modalités, l'hypothèse formulée semble incohérente et peut donc s'infirmer.

Au niveau de l'enseignant généraliste et du matériel dont il peut disposer lors de son enseignement face aux élèves primo-arrivants, les résultats obtenus démontrent qu'ils n'en utilisent peu ou pas en particulier. Les deux enseignants permettent aux élèves de disposer, s'ils le souhaitent, d'une fourre réalisée dans le cadre des périodes de soutien. Cette fourre contient des exercices et quelques références. Les supports d'enseignement peuvent néanmoins varier, l'enseignant 1 emploie des fiches d'exercices issues d'un livre ou de ressources internet ainsi que l'ordinateur à travers des exercices autocorrectifs. Cet enseignant connaît et utilise également les moyens d'enseignement EOLE avec sa classe. De par ces résultats, l'hypothèse se référant à l'usage de matériel particulier ou spécifique

de la part des enseignants ne se confirme pas et ne se rejette pas. En effet, les deux enseignants n'emploient pas de matériel particulier durant leur enseignement mais l'enseignante 1 utilise le moyen EOLE. Les prédictions réalisées quant aux raisons liées à l'inutilisation de matériel paraissent, elles, cohérentes. L'enseignant 2 exprime sa connaissance des moyens EOLE mais ne s'en sert pas dans son enseignement. De plus, il met en avant le temps de préparation et cela semble donc induire un manque de formation quant à l'utilisation de ce moyen représentant une charge de travail importante. Ainsi l'enseignant 2 ne semble connaître que le terme EOLE en lui-même mais il ne connaît ni le moyen et ni son fonctionnement. Tandis que l'enseignant 1 le connaît et l'utilise avec sa classe. Cependant, il n'a pas connaissance des bénéfices que cela peut apporter dans l'apprentissage d'une langue. L'approche plurilingue paraît donc être promue de manière insuffisante pour que les enseignants puissent en comprendre les enjeux et les apports de celle-ci. Pour la communication entre l'école et la maison, les enseignants et la direction peuvent utiliser des traducteurs si besoin. Si l'enseignant observe des difficultés particulières chez l'élève nécessitant une prise en charge, la direction dirige les parents vers différentes associations ou vers des médecins privés mais cette aide s'effectue en dehors de l'école. Le diagramme ci-dessous expose ce dont l'élève primo-arrivant peut bénéficier dans sa scolarisation ainsi qu'en dehors de celle-ci, selon les propositions exposées par les directions.



**Figure 1 : Scolarisation d'un élève primo-arrivant**

Compte tenu des compositions des classes actuelles possédant de plus en plus d'élèves allophones et primo-arrivants, je suis d'avis que les enseignants devraient inscrire les



apprentissages linguistiques dans une perspective plurilingue. Les enseignants devraient être formés ou mieux formés dans cette approche afin de répondre au mieux aux besoins des élèves primo-arrivants mais également à ceux des autres élèves. À travers ce travail, j'ai également cherché diverses sources permettant de soutenir l'enseignant dans cette démarche d'intégration. Il existe notamment le catalogue « Enseigner en milieu interculturel : catalogue d'outils pédagogiques » dans lequel est recensé une grande sélection bibliographique de divers types de documents tels que des jeux, des ouvrages et des films. Le catalogue vise à proposer des pistes d'action par rapport à l'enseignement dans un milieu multiculturel dont l'apprentissage du français, l'accueil d'élèves migrants et la question de la migration. Ce dernier mérite d'être consulté par les enseignants, car il est d'une telle richesse et contient notamment diverses méthodes d'enseignement, divers ouvrages permettant de travailler le langage écrit et oral, des vocabulaires imagés, des lectures permettant de développer sa pratique et sa compréhension face à ces élèves. L'une des spécificités de ce catalogue réside dans l'interactivité du document, téléchargeable en ligne, qui permet de trouver un document recherché directement sur le réseau des bibliothèques de Suisse occidentale (RERO) afin de pouvoir l'obtenir. Le logiciel MEMOT, développé par le canton de Neuchâtel, permet de travailler du vocabulaire de manière ludique à travers différents exercices soit à travers des listes déjà existantes ou en les créant personnellement. À noter que des listes ont été développées spécifiquement pour les élèves allophones. Les enseignants peuvent collaborer avec les autres acteurs de l'enseignement notamment avec les enseignants spécialisés donnant le soutien langagier, le soutien pédagogique et également les enseignants des cours LCO. De cette manière, ils peuvent obtenir une vision globale de la situation de l'élève dans ses apprentissages et obtenir éventuellement quelques pistes d'actions à utiliser dans son enseignement.

Concernant cette recherche, l'échantillonnage est de type non probabiliste et s'est effectué à travers un choix raisonné. Par conséquent, il présente des limites concernant la représentativité de l'échantillon et des données récoltées. Ces derniers ne sont donc pas représentatifs de la population mère. Ce travail n'a pas la prétention d'être représentatif mais il s'inscrit dans une visée d'exemplarité dans le cas de deux d'élèves primo-arrivants scolarisés dans le canton de Neuchâtel. De plus, en ce qui concerne la pratique des enseignants, les éléments interprétés pour désigner les modèles d'intégration correspondants sont basés sur les propos des enseignants. De ce fait, ces éléments ne représentent pas une liste exhaustive de la pratique des deux enseignants. En effet, il réside souvent un décalage entre les intentions exprimées et le comportement, la réalité. Quelques difficultés ont surgi lors de la réalisation de ce mémoire. Les données récoltées à travers les entretiens étaient d'une grande richesse et il n'a pas été aisé de restreindre ces dernières

afin de garder une cohérence dans ce travail et de respecter les délais convenus. Plusieurs éléments pourraient faire l'objet d'une recherche tel que le mode d'enseignement le plus adéquat pour gérer des classes hétérogènes comportant des élèves primo-arrivants, la manière de motiver les élèves à entrer dans les apprentissages malgré des situations personnelles et psychologiques difficiles. De plus, je pense qu'une étude longitudinale devrait être menée sur cette population au sujet des effets des différents modes d'organisation de l'intégration afin de pouvoir en définir les réels avantages et inconvénients de ceux-ci. La question de la collaboration entre les différents acteurs de l'enseignement se pose également. Les enseignants ne semblent pas questionner les enseignants spécialisés sur ce qu'ils réalisent durant les périodes de soutien et ne leur demandent pas des pistes d'action pour leur enseignement.

Ce travail de recherche m'a particulièrement passionnée. Il m'a permis de répondre à de réels questionnements issus d'observations et de mon vécu lors de ma pratique professionnelle. Ainsi j'ai pu développer une meilleure compréhension face à ces situations tant du point de vue du contexte des enseignants et de la direction qui sont entourés par un cadre politique. J'ai donc pu questionner la problématique sur plusieurs échelles au niveau de l'enseignant mais également sur le plan cantonal et fédéral, au travers des bases légales qui régissent cette intégration notamment. J'ai donc pu me rendre compte concrètement de l'influence que les législations peuvent exercer sur l'instruction des élèves. En tant qu'enseignante en formation et en tant que future enseignante cela m'a permis de développer des compétences afin de répondre à des questionnements pouvant survenir lors de ma pratique. J'ai surtout pu me rendre compte de la nécessité de l'enseignement plurilingue et je saurai, de manière concrète, promouvoir la diversité des langues et des apprentissages à travers celles-ci en utilisant la base de données développer tout au long de ce travail. De plus, j'ai appris le rôle important que joue la langue première dans les apprentissages en général dont la langue d'accueil.

## Références bibliographiques

- Baumberger, B., Doudin, P.-A., Moulin, J.-P., & Martin, D. (2007). Perception de l'offre et des mesures de pédagogie spécialisée dans l'école. *Pédagogie spécialisée*, 2, 24-31.
- Bonvin, P., Ramel, S., Curchod-Ruedi, D., Albanese, O. & Doudin, P.-A. (2013). Inclusion scolaire : de l'injonction sociopolitique à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques efficaces. *ALTER-Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7, 127-134.
- Chapoulie, J.-M. (2000). Le travail de terrain. L'observation des actions et des interactions, et la sociologie. *Société contemporaines*, 40, 5-27.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Frey, A. & Beuchat, A. (2015). *Enseigner en milieu interculturel : catalogue d'outils pédagogiques*. Bienne : Haute Ecole Pédagogique – BEJUNE.
- Gogolin, I., Krüger- Potratz, M. & Neumann, U. (2005). Migration, Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung. In L. I. Gogolin, M. Krüger-Potratz, K. Kuhs, U. Neumann & F. Witter (Ed.), *Migration und sprachliche Bildung* (pp. 1-12). Münster : Waxmann.
- Graber, M. (2010). *Elèves et étudiants 2008 / 09*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique (OFS).
- Lafortune, L. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement : pour un leadership novateur*. Sainte-Foye : Presses de l'Université du Québec.
- Lischer, R. (2007). Analyse statistique de la situation de l'offre en pédagogie spécialisée. *Pédagogie spécialisée*, 2, 18-23.
- Merriam, S.B. (1988). *Case study in education : A qualitative approach*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Ramel, S. & Doudin, P.-A. (2009). Introduction. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 5-7.
- Söder, M. (1980). School integration of mentally retarded – analysis of concepts, research and research in needs. In L. National Swedish Board of Education (Ed.), *Research*

*and development concerning integration of handicapped pupils into the ordinary school system* (pp. 1-30). Stockholm : National Swedisch Board of Education (NBE).

## Bibliographie

- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Revue recherches qualitatives*, 26 (1), 5-31.
- Arborio, A. & Fournier, P. (2015). *L'observation directe*. Paris : Armand Colin.
- Arrêté relatif à l'intégration d'un élève externe dans la scolarité obligatoire* (20 mai 2015).
- Arrêté relatif aux cours de langue et de culture d'origine (LCO) dans la scolarité obligatoire* (13 septembre 2017)
- Avanzi, M. Béguelin, M.-J. Diémoz, F. (2016). *OFROM – Corpus oral de français de Suisse romande*. Neuchâtel : Université de Neuchâtel.
- Besse Caiazza, A.-M. (2007). L'offre en pédagogie spécialisée en Suisse latine. *Pédagogie spécialisée*, 2, 9-13.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2015). *L'entretien*. Paris : Armand Colin.
- Bonvin, P. & Ramel, S. (2014). D'une pratique intégrative à une école inclusive : nécessité d'un accompagnement des établissements scolaires sur ce chemin. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 6-12.
- Cattacin, S. & Kaya, B. (2001). *Le développement des mesures d'intégration de la population migrante sur le plan local en Suisse*. Neuchâtel : Swiss Forum for Migration Studies.
- Centre suisse de pédagogie spécialisée. (2016). *FAQ INTEGRATION*. Berne : Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS).
- Challet Jeanneret, A., Roos, E. (2014). Neuchâtel. In L. C. Niedegger (Ed.), *PISA 2012 : Compétences des jeunes Romands Résultats de la cinquième enquête PISA auprès des élèves de fin de scolarité obligatoire* (pp. 110-121). Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp).
- Cherqui, G. & Peutot, F. (2014). *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*. Paris : Hachette français langue étrangère.
- Combessie, J.-C. (2007). *La méthode en sociologie*. Paris : La Découverte.
- Dépelteau, F. (2010). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : De la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles : De Boeck.

- Doudin, P.-A., Lafortune, L., Pons, F., Moreau, J. (2009). Le paradoxe de certaines mesures d'aide à l'intégration scolaire : quand l'aide mène à l'exclusion. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 41-53.
- Gieruc, G. (2007). *Quelle place pour l'allophonie et la diversité culturelle à l'école ? : suivi d'un projet d'établissement*. Lausanne : Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP).
- EOLE. Consulté le 1 avril 2018 dans <http://www.ciip.ch/Activites/Politique-des-langues/EOLE>
- Gremion, L. & Paratte, M. (2009). Intégration scolaire : de quoi parle-t-on au juste ? Une étude de cas dans un collège secondaire. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 9, 159-176.
- Guidici, A. & Bühlmann, R. (2014). *Les cours de langue et culture d'origine (LCO)* (Rapport de recherche N°36B). Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- Krompæk, E. (2015). L'égalité des chances par l'enseignement linguistique destiné aux élèves plurilingues issus de la migration. In L. A. Haenni Hoti (Ed.), *Equité – Discrimination et égalité des chances au sein du système éducatif. Migration et origine sociale* (pp. 117-125). Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- Kristensen, E. (2017). *Rapport statistique sur l'intégration de la population issue de la migration* (Rapport de recherche N°1723-1700-05). Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.
- Langue et culture d'origine (LCO)*. Consulté le 1 avril 2018 dans [https://www.ne.ch/autorites/DEF/SEEO/pedagogie-scolaire/Pages/Langue-et-de-culture-d'origine-\(LCO\).aspx](https://www.ne.ch/autorites/DEF/SEEO/pedagogie-scolaire/Pages/Langue-et-de-culture-d'origine-(LCO).aspx)
- Le Grand Robert de la langue française*. Consulté le 1 avril 2018 dans <https://gr.bvdep.com/robert.asp>
- Lüdi, G. & Werlen, I. (2005). *Le paysage linguistique en Suisse*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique (OFS).
- Office fédérale de la statistique. *Ecole obligatoire*. (s.d.). Consulté le 1 avril 2018 dans <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/personnes-formation/ecole-obligatoire.html>

Office fédérale de la statistique. *Langue nationale comme langue principale*. (s.d.). Consulté le 1 avril 2018 dans <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/migration-integration/indicateurs-integration/tous-indicateurs/langue/langue-nationale.html>

Office fédéral des migrations (2006). *Problèmes d'intégration des ressortissants étrangers en Suisse : identification des faits, des causes, des groupes à risque, des mesures existantes ainsi que des mesures à prendre en matière de politique d'intégration*. Berne : Office fédéral des migrations.

*Offre de cours*. (s.d.). Consulté le 1 avril 2018 dans <http://www.edk.ch/dyn/19271.php>

*Offres de soutien destinées aux allophones*. (2016-2017). Consulté le 1 avril 2018 dans <http://www.edk.ch/dyn/15875.php>

Perregaux, C., Changkakoti, N., Hutter, V., Gremion, M. (2008). L'accueil scolaire d'élèves nouvellement arrivés en Suisse : tensions entre séparation et inclusion. In L. V. Castellotti & H. Huver (Ed.), *Insertion scolaire et insertion sociales des nouveaux arrivants* (pp. 95-109). Genève : Glottopol.

Piccaluga, M. & Bijleveld, H. (2011). Bilinguismes et bégaiements. In L. B. Piérart (Ed.), *Les bégaiements de l'adulte* (pp. 119-149). Wavre : Mardaga.

*Principes relatifs à la scolarisation des enfants de travailleurs migrants* (2 novembre 1972).

*Recommandations complétant les principes relatifs à la scolarisation des enfants travailleurs migrants* (Principes complémentaires, 14 mai 1976).

*Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère* (24 octobre 1985).

*Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langues étrangère* (24 octobre 1991).

*Recommandations de la CIIP du 22 octobre 2014 relatives à la mise en œuvre des conditions cadre pour l'enseignement des langues nationales et étrangères dans la scolarité obligatoire* (22 octobre 2014).

Service de l'enseignement obligatoire (SEO). (2017-2018). *Subventionnement des classes*. Neuchâtel : République et Canton de Neuchâtel.

Truffer Moreau, I. (2008). Enseignants en intervision. In L. J. Weiss (Ed.), *Quelle évaluation des enseignants au service de l'école ?* (pp. 65-70). Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP).

Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels : éducation, (para)médical, travail social*. Bruxelles : De Boeck.

Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation. Education et formation. Fondements*. Bruxelles : De Boeck.

Vaney, L. & Debruères, C. (2002). *Intégration scolaire*. Genève : Association de parents et d'amis de personnes mentalement handicapées.



## Annexes :

### Annexe 1 : Terminologie

Différenciation :

Selon Perrenoud, la différenciation consiste à traiter chaque élève de la manière la plus adaptée à son apprentissage. Cela n'est possible qu'en prenant compte les inégalités de chacun. En effet, c'est le seul moyen permettant de ne pas aboutir à un enseignement inégal. Ce refus de l'indifférence donne l'accès aux savoirs et aux compétences chez les élèves à besoins particuliers. La différenciation devient alors une discrimination positive. La pédagogie différenciée est mise en place grâce à une organisation de travail complexe. Cette dernière ne s'intéresse pas à la modification des objectifs finaux de l'élève, même s'ils peuvent être ajustés en fonction de ses capacités et de son évolution, ni d'aboutir à un enseignement individualisé. Mais elle vise à s'adapter à l'élève en utilisant les parcours les plus adéquats pour les atteindre. Effectivement, elle concerne uniquement les moyens mis en œuvre et l'organisation du travail pour atteindre les objectifs, ce n'est donc pas une méthode. Elle doit d'ailleurs pouvoir s'appliquer à chacune des méthodes et disciplines.

Perrenoud, P. (2010). De l'exclusion à l'inclusion : le chaînon manquant. *Educateur, n° spécial*, 13-16.

Individualisation :

« Il s'agit d'un mode d'organisation pédagogique dans lequel l'élève travaille de manière individualisée, en fonction de ses acquis et de ses besoins, avec l'aide d'un plan de travail et des consignes lui permettant d'effectuer les tâches scolaires en autonomie, pendant un temps donné, avec si nécessaire des ressources qui lui sont fournies ou qu'il va chercher. L'enseignant intervient en appui, explicite, conseille... Le travail individualisé est fréquemment utilisé en pédagogie différenciée, c'est aussi une modalité complémentaire du travail en groupe classe. » (Centre Alain Savary, 2009, cité par Cherqui & Peutot, 2015, p. 46)

Cherqui, G & Peuto, F. (2015). *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*. Paris : Hachette français langue étrangère.

## **Annexe 2 : Contrat de recherche destiné aux enseignants**

### **Contrat de confidentialité entre l'interviewé et l'étudiant chercheur**

#### **Thème**

Mon Mémoire Professionnel de Bachelor aborde la thématique de l'intégration des élèves primo-arrivants allophones, vis-à-vis de la pratique de l'enseignante et du rôle de la direction dans cette dernière.

#### **Modalités de l'entretien semi-directif**

Cette recherche vise à mettre en évidence et décrire les pratiques de l'enseignante dans l'intégration des élèves primo-arrivants allophones. L'enseignante ne doit en aucun cas se sentir juger dans sa pratique.

L'entretien est semi-directif, c'est-à-dire qu'une série de questions ouvertes sont écrites au préalable mais que ce dernier doit être pris comme une discussion ouverte. L'ensemble de l'entretien sera enregistré à l'aide d'un dictaphone.

#### **Rôle de l'étudiant chercheur**

Je garantis à l'interviewé un total anonymat, aucune information personnelle ne sera divulguée. Les données recueillies seront retranscrites dans l'anonymat de l'enseignante et les données qui permettraient de l'identifier seront supprimées. De plus, les données recueillies seront uniquement utilisées dans le cadre de mon Mémoire Professionnel.

#### **Rôle de l'interviewé**

Je m'engage à collaborer ainsi qu'à fournir des informations permettant au chercheur de réaliser son mémoire.

L'interviewé .....

L'étudiant chercheur .....

Lieu et date .....

## **Annexe 3 : Contrat de recherche destiné aux membres de la direction**

### **Contrat de confidentialité entre l'interviewé et l'étudiant chercheur**

#### **Thème**

Mon Mémoire Professionnel de Bachelor aborde la thématique de l'intégration des élèves primo-arrivants allophones, vis-à-vis de la pratique de l'enseignante et du rôle de la direction dans cette dernière.

#### **Modalités de l'entretien semi-directif**

Cette recherche vise à mettre en évidence et décrire les pratiques, le rôle de la direction dans l'intégration des élèves primo-arrivants allophones. Le représentant ne doit en aucun cas se sentir juger dans sa pratique.

L'entretien est semi-directif, c'est-à-dire qu'une série de questions ouvertes sont écrites au préalable mais que ce dernier doit être pris comme une discussion ouverte. L'ensemble de l'entretien sera enregistré à l'aide d'un dictaphone.

#### **Rôle de l'étudiant chercheur**

Je garantis à l'interviewé un total anonymat, aucune information personnelle ne sera divulguée. Les données recueillies seront retranscrites dans l'anonymat du représentant de la direction et les données qui permettraient de l'identifier seront supprimées. De plus, les données recueillies seront uniquement utilisées dans le cadre de mon Mémoire Professionnel.

#### **Rôle de l'interviewé**

Je m'engage à collaborer ainsi qu'à fournir des informations permettant au chercheur de réaliser son mémoire.

L'interviewé .....

L'étudiant chercheur .....

Lieu et date .....

## **Annexe 4 : Guide d'entretien pour les enseignants**

### **Guide d'entretien 1**

#### **Consigne inaugurale :**

J'aimerais que vous me parliez de cet élève primo-arrivant, comment est-ce que vous gérez cela ?

#### **Listes des thèmes à traiter :**

- I. Situation de l'élève
  - Arrivée de l'élève en classe
  - Niveau de français/progression
  
- II. Mesures
  - Classe d'accueil
  - Classe ordinaire avec soutien
  - Cours LCO
  
- III. Matériel utilisé
  - Lecture informative
  - MER : EOLE, PEL
  - Ressources internet
  - Dictionnaire illustré
  - Vocabulaire de base
  - Création personnelle
  
- IV. Approche plurilingue
  - Connaissance
  - Activité de mise en valeur des langues
  
- V. Quelle différenciation ?
  - Contenu
  - Structure
  - Processus
  - Production
  
- VI. Communication parents
  - Transmettre information
  - Interprète/traduction

## **Annexe 5 : Journal de terrain pour les observations chez les enseignants**

### **Journal de terrain**

#### **Listes des éléments à observer<sup>17</sup> :**

- IV. Interaction élève et enseignant
  - Reformulation de consigne
  - Réexplication individuelle
  - Correction
  - Usage d'outil, de références
  
- II. Interaction élève et<sup>18</sup> élève
  - Aide à la compréhension
  
- III. Disposition de la classe
  - Affichage de référence
  - Élève près du bureau/du tableau/de l'enseignante
  - Voisin de table choisi

---

<sup>17</sup> Des éléments inattendus ou remarquables peuvent être également ajoutés

## **Annexe 6 : Guide d'entretien pour la direction**

### **Guide d'entretien 2**

#### **Consigne inaugurale :**

Je souhaiterais que vous me parliez de l'intégration d'élèves-primos-arrivants, comment est-ce que vous gérez ça ?

#### **Listes des thèmes à traiter :**

- V. Gérer l'intégration de l'élève
  - Informations reçues
  - Procédure à suivre
  - Bases légales
  - Politique cantonale
  - Choix des mesures (marge de manœuvre, budget)
  
- VI. Mesures : mise en œuvre, organisation et durée d'application
  - Classe d'accueil
  - Classe ordinaire avec soutien
  - Cours LCO
  
- VII. Droit à des aides
  - Intervenants externes (interprètes, psychologues,...)