



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

Archive ouverte UNIGE

<https://archive-ouverte.unige.ch>

Master

2016

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

L'accueil des élèves allophones primo-arrivants. Perceptions des enseignants et ressources mobilisées pour l'intégration dans la classe

Gonzalez, Laurie; Linder, Kim Tanja

How to cite

GONZALEZ, Laurie, LINDER, Kim Tanja. L'accueil des élèves allophones primo-arrivants. Perceptions des enseignants et ressources mobilisées pour l'intégration dans la classe. Master, 2016.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:88687>

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

INSTITUT UNIVERSITAIRE
DE FORMATION DES ENSEIGNANTS

**L'accueil des élèves allophones primo-arrivants.
Perceptions des enseignants et ressources mobilisées pour
l'intégration dans la classe.**

Mémoire réalisé en vue de l'obtention de la
Maîtrise universitaire en enseignement primaire

Par

Laurie GONZALEZ & Kim LINDER

Directeur du mémoire

Joaquim Dolz, Université de Genève

Co-directeur du mémoire

Marc Surian, Université de Genève

Jury

Alexia Forget, Université de Genève

Marc Surian, Université de Genève

Genève, Septembre 2016

UNIVERSITE DE GENEVE
INSTITUT UNIVERSITAIRE DE FORMATION DES ENSEIGNANTS

Résumé

La présente étude s'intéresse aux représentations des enseignants et aux moyens qu'ils mobilisent pour assurer l'accueil et l'intégration des élèves allophones primo-arrivants dans les classes ordinaires genevoises.

Pour commencer, cette étude cherche à clarifier le contexte migratoire de ces élèves ainsi qu'à identifier les politiques en vigueur sur le canton pour assurer leur intégration. Au vu de l'augmentation du nombre d'élèves allophones primo-arrivants à Genève, l'étude vise également à communiquer les enjeux ainsi que les obstacles liés à cette problématique dans une visée d'amélioration des conditions d'accueil. Par la suite, la rencontre avec quatre enseignants titulaires de classes ordinaires met en avant les pratiques quotidiennes et renseigne sur les besoins des enseignants ainsi que des élèves. Finalement, l'étude tente d'apporter une réponse concrète aux besoins identifiés au moyen d'un recueil d'outils inspiré des ressources enseignantes.

Remerciements

Nos remerciements à Joaquim Dolz-Mestre pour avoir accepté de nous suivre tout au long de la réalisation de ce travail. Son soutien et ses apports nous ont invitées à relever des défis nous permettant de concevoir ce travail de recherche aussi bien sous un angle théorique que pratique.

Nos remerciements à Marc Surian qui s'est montré très à l'écoute et disponible tout au long de la rédaction. Son souci du détail nous a amenées à pousser toujours plus loin notre réflexion et à tirer profit de nombreuses ressources insoupçonnées.

Nos remerciements à Zakaria Serir, à nos collègues et aux enseignantes interrogées qui, par leur disponibilité, leur confiance et leur implication ont rendu cette recherche possible.

Nos remerciements à Alexia Forget qui, en acceptant de faire partie de notre jury, démontre un intérêt pour notre recherche.

Nos remerciements à nos familles ainsi qu'à nos amis pour leur soutien tout au long de ce travail.

Avertissements

Dans ce mémoire, nous avons fait le choix de ne pas appliquer les rectifications orthographiques telles qu'approuvées par l'Académie française en 1990.

Dans le but de ne pas alourdir le texte, les termes employés pour désigner des personnes dans le présent document sont pris au sens générique.

Table des matières

1. Introduction.....	7
2. Cadre théorique	10
2.1 La Suisse et la migration.....	10
2.1.1 <i>Le concept de migration.....</i>	<i>10</i>
2.1.2 <i>L'historique de la migration en Suisse.....</i>	<i>11</i>
2.1.3 <i>Les enjeux liés à la migration</i>	<i>15</i>
2.1.4 <i>Un cas particulier : Genève</i>	<i>18</i>
2.2 La problématique générale des élèves allophones primo-arrivants	22
2.2.1 <i>Trois concepts clés</i>	<i>23</i>
2.2.2 <i>Les terminologies des langues.....</i>	<i>25</i>
2.2.3 <i>L'hétérogénéité des élèves</i>	<i>26</i>
2.2.4 <i>Une réponse à l'hétérogénéité : la différenciation pédagogique.....</i>	<i>31</i>
2.3 L'accueil des élèves migrants dans le système scolaire genevois	35
2.3.1 <i>Les différents types d'accueil.....</i>	<i>35</i>
2.3.2 <i>La prise en charge des élèves au sein des établissements.....</i>	<i>37</i>
2.4 Des enseignants aux élèves : entre enseignement et apprentissage	40
2.4.1 <i>L'apprentissage de la langue</i>	<i>40</i>
2.4.2 <i>Enseigner aux élèves allophones primo-arrivants</i>	<i>43</i>
2.5 Les questions de recherche et les hypothèses	49
3. Cadre méthodologique.....	51
3.1 L'entretien compréhensif.....	51
3.1.1 <i>Les formes de l'entretien.....</i>	<i>52</i>
3.1.2 <i>Le guide d'entretien et sa construction.....</i>	<i>54</i>
3.2 La population	56
3.2.1 <i>Le choix de la population et du terrain.....</i>	<i>56</i>
3.2.2 <i>La présentation des participants.....</i>	<i>57</i>
3.2.3 <i>Tableau récapitulatif des participants</i>	<i>59</i>
3.3 La récolte des données	61
3.3.1 <i>La conduite des entretiens.....</i>	<i>61</i>
3.3.2 <i>La retranscription des données.....</i>	<i>62</i>
3.4 La méthode d'analyse	63
3.4.1 <i>Les axes d'analyse des entretiens.....</i>	<i>63</i>

3.4.2	<i>Les étapes d'analyse des données</i>	64
4.	L'analyse des entretiens	65
4.1	Tableau de synthèse des entretiens	65
4.2	L'analyse des entretiens en fonction des axes	70
4.2.1	<i>Axe 1 : L'organisation interne des établissements scolaires quant à l'accueil des élèves allophones primo-arrivants</i>	70
4.2.2	<i>Axe 2 : La description des besoins des élèves allophones primo-arrivants par les enseignants</i>	79
4.2.3	<i>Axe 3 : Les moyens mobilisés et élaborés par les enseignants pour l'accueil des élèves allophones primo-arrivants</i>	87
4.2.4	<i>Axe 4 : Les besoins des enseignants pour préparer et accueillir les élèves allophones primo-arrivants</i>	101
5.	La boîte à outils	107
5.1	Du projet initial au projet final.....	107
5.2	La construction d'un recueil d'outils	109
5.2.1	<i>La récolte des outils</i>	109
5.2.2	<i>La sélection des outils</i>	109
5.2.3	<i>L'organisation des outils</i>	110
5.3	Le recueil d'outils	111
6.	Conclusions générales	116
6.1	L'organisation interne des établissements scolaires	116
6.2	Les besoins identifiés par les enseignants du primaire pour les apprenants allophones primo-arrivants.....	118
6.3	Les moyens mobilisés et élaborés par les enseignants.....	119
6.4	Les besoins des enseignants en termes d'outils	120
6.5	Les apports et les limites de la recherche.....	121
7.	Bibliographie	123
8.	Annexe	128
8.1	Annexe 1 : Guide d'entretien.....	128

1. Introduction

Accueillir et intégrer au sein d'une classe primaire des élèves non francophones et nouvellement arrivés en Suisse représente de nombreux défis. Premièrement, la variété des langues d'origine et des cultures mais aussi les parcours et les histoires de vie ne permettent pas de définir une procédure d'accueil systématique ainsi qu'un enseignement immuable. Il serait en effet illusoire de croire que les élèves présents dans les classes « se ressembl[ent] tellement qu'on pourrait finalement leur enseigner d'une seule voix les mêmes choses, en même temps, au même rythme » (Zakharouch, 2014, p. 9). De plus, dans le cas de l'accueil de ces élèves, il est aussi nécessaire de considérer d'autres facteurs. L'origine socioculturelle et économique, le contexte migratoire dans lequel ils ont dû quitter leur pays natal ou encore leur âge sont autant de facteurs qui vont influencer leur personnalité, leurs connaissances ainsi que leurs besoins. Les enseignants doivent donc s'adapter à chaque élève en veillant à faire preuve d'empathie, de bienveillance et parfois d'inventivité afin de leur assurer un accueil adapté et une intégration harmonieuse. Au vu du contexte démographique et migratoire actuel ainsi que de l'hétérogénéité grandissante dans les classes genevoises du primaire, la société, et plus particulièrement la fonction publique, doit surmonter un autre défi. Elle doit se donner les moyens d'accompagner au mieux ces élèves et surtout de leur offrir les conditions nécessaires à l'apprentissage du français, mais aussi à leur développement et à leur épanouissement. L'enfant, pour pouvoir maîtriser au plus vite la langue d'accueil, doit impérativement être amené à l'entendre, à la pratiquer et à l'étudier de manière régulière. C'est notamment à travers des activités structurées et variées que l'élève développera sa capacité à reproduire à l'oral comme à l'écrit cette nouvelle langue qu'il va entendre quotidiennement en classe. L'école s'avère être un premier tremplin à l'apprentissage et à l'acquisition du français. Les établissements scolaires doivent donc réfléchir aux moyens de rendre cette intégration plus harmonieuse. Que cela soit en termes d'organisation interne, de matériel, de méthodes ou encore de formation continue, ils se doivent de mettre en place une bonne structure d'accueil et de garantir un enseignement efficace. Aussi, notre étude s'intéresse à la fois aux pratiques enseignantes et au contexte institutionnel dans lequel les professionnels de l'éducation évoluent. Diverses questions sous-jacentes à ces deux grands pôles guident notre recherche :

Du côté des établissements scolaires

- Quelles sont les recommandations des établissements scolaires quant à l'accueil des élèves ?

- Que disent les directives ?
- Qu'est-ce qui est mis en place pour ces élèves au sein des écoles ?

Du côté de l'enseignant

- Comment prépare-t-il l'arrivée de l'élève ?
- Comment l'aide-t-il à se sentir à l'aise dans la classe ?
- Comment fait-il pour identifier ses besoins ?
- Où trouve-t-il les ressources permettant de l'intégrer et de l'accompagner au mieux dans son apprentissage de la langue d'accueil ?

En dépit de ces enjeux d'envergure, un constat est né de notre expérience personnelle dans le milieu scolaire. Celui-ci atteste qu'actuellement, les enseignants genevois exerçant au primaire manquent de ressources pour accueillir et favoriser l'intégration d'un nouvel élève non francophone au sein de leur classe. En tant que jeunes enseignantes, l'inquiétude de ne pas parvenir à identifier les besoins de ces élèves et à gérer correctement leur arrivée nous motive d'autant plus à nous intéresser de manière approfondie à cette problématique. À travers les discours des enseignants, nous constatons malheureusement que cette préoccupation s'étend de plus en plus. Il nous intéresse dès lors de nous entretenir avec eux afin d'identifier comment ils définissent les besoins de ces élèves et de questionner les moyens dont ils disposent pour assurer leur intégration et leur apprentissage. C'est la raison pour laquelle notre recherche vise en premier lieu l'étude des perceptions de ces derniers quant à l'accueil et l'intégration d'élèves spécifiques : les allophones primo-arrivants. Par le terme *allophone*, nous considérons tout apprenant n'ayant pas comme langue d'origine le français. Par le terme *primo-arrivant*, nous considérons tout élève en situation d'immigration et scolarisé depuis moins d'un an dans un établissement scolaire. Comme peu de travaux empiriques se sont intéressés aux perceptions des enseignants, nous avons fait le choix de leur accorder une place prépondérante dans cette étude en nous appuyant sur leurs témoignages. Au-delà de leurs perceptions, notre travail cherche également à mettre en valeur leur savoir-faire et leur créativité. Nous partons du principe que chacun, riche de son expérience, possède un savoir qui mérite d'être entendu et partagé. Suite à nos divers entretiens, nous avons décidé de prolonger ce travail en élaborant et en divulguant un recueil d'outils concrets et exploitables en classe, destiné à faciliter la tâche des enseignants. Ainsi, notre recherche comporte un double intérêt. D'une part, elle souhaite améliorer la qualité des prestations

proposées actuellement dans les classes du primaire en enrichissant les pratiques enseignantes ; d'autre part, elle cherche à étoffer l'ingénierie didactique en complétant et en facilitant l'accès et l'exploitation des ressources existantes.

La démarche adoptée pour récolter les perceptions des enseignants et les ressources qu'ils mobilisent en classe

La première étape de cette recherche consiste à considérer les écrits existants sur le sujet afin de définir et de contextualiser notre problématique à plus large échelle. Avant d'être considéré comme un élève allophone primo-arrivant, l'enfant est d'abord migrant. C'est pourquoi il est premièrement utile de définir le concept de migration et de comprendre les enjeux qui en découlent. Chaque facteur influençant l'accueil et l'intégration de ces élèves fera donc l'objet d'une analyse détaillée afin de divulguer les éventuels difficultés ou risques qui peuvent apparaître aussi bien pour l'élève que pour l'enseignant.

La deuxième étape consiste à comprendre comment ces élèves sont accueillis dans les classes. Pour ce faire, nous avons tenu à rencontrer les enseignants, premiers concernés par ce phénomène, lors d'entretiens semi-directifs. Bien que conscientes que la thématique retenue concerne l'ensemble des degrés de scolarisation, nous avons choisi de centrer notre recherche sur des élèves âgés de 4 à 12 ans du fait de notre orientation professionnelle. C'est à travers l'échange de pratiques, les apports et les questionnements de chacun des enseignants participant à la recherche, mais aussi à travers l'analyse de leurs paroles, que nous allons apporter des éléments de réponse aux questions que nous nous posons.

La troisième étape consistera en la création d'un recueil d'outils à l'attention des enseignants. Ce recueil, inspiré des ressources collectées sur le terrain, comprendra une liste d'outils utilisables en classe lors de l'accueil d'un élève allophone primo-arrivant. Cette dernière partie conclut donc notre recherche en tentant de mettre à profit la richesse de nos découvertes.

2. Cadre théorique

2.1 La Suisse et la migration

2.1.1 Le concept de migration

L'objectif final des enseignants lorsqu'ils accueillent un élève allophone primo-arrivant est de l'accompagner dans son intégration, tant au niveau langagier que social. Toutefois, cette intégration ne dépend pas uniquement du travail de l'enseignant ou des dispositions prises par l'institution. L'enfant migrant emporte avec lui des traces, des souvenirs, des émotions plus ou moins agréables de son immigration. Le voyage qu'il entreprend implique donc nécessairement d'importants changements dans sa vie. Pour mieux cerner les enjeux et les difficultés liés à l'accueil et à l'intégration d'un élève allophone primo-arrivant dans les classes ordinaires genevoises, il convient premièrement de définir et d'éclaircir le concept de migration. Selon le dictionnaire *Le Petit Larousse* (2016), il constitue désormais le « déplacement d'une personne quittant son lieu de résidence pour un autre lieu dans son pays ou à l'étranger » (p. 735). Plus précisément, deux mouvements sont issus du concept de migration. Depuis un endroit de référence, l'être humain peut soit émigrer, ce qui constitue un mouvement de départ, soit immigrer, ce qui constitue, à l'inverse, le mouvement d'arrivée. Pour chaque déplacement de personne, on retrouve donc ces deux mouvements. S'intéresser à l'histoire de l'immigration en Suisse nous permet d'apporter un éclairage sur les raisons qui poussent les migrants à quitter leur pays d'origine et de mieux saisir les enjeux liés à leur intégration.

Alors que le besoin et l'envie de se déplacer sont restés les mêmes, à savoir « mener une vie prospère dans un univers en paix, où le mot avenir ne rime pas avec impasse », les raisons qui poussent un individu à quitter une région se sont modifiées en suivant les problématiques de chaque époque (Henry & Matinez, 2013, p. 36). Selon Rea & Tripier (2008), chaque migration, bien que singulière, peut se définir à partir de trois critères : les espaces parcourus, les durées (saisonniers, temporaires, durables, définitives) et les causes (p. 5). Ce dernier critère nous intéresse plus particulièrement puisqu'il nous permet de mieux comprendre la situation actuelle. La pauvreté, l'urbanisation, les conflits, le climat, le travail ou encore l'exode des cerveaux sont donc autant de raisons qui poussent les hommes à quitter leur territoire d'origine pour se rétablir dans un autre pays afin de prospérer. Dès lors, en considérant ces causes, il devient possible d'esquisser une typologie des formes de

migrations. Lorsque l'on s'intéresse aux migrations, celles-ci peuvent renvoyer à des migrations de pauvreté, de travail, de compétences, de climat ou encore à des migrations politiques et familiales, pour ne citer que les plus connues. Chacune comporte ses particularités et ses défis. On notera par exemple que, dans le cas des migrations de compétences ou de travail, les conditions d'accueil sont souvent facilitées, en comparaison aux migrations de pauvreté ou politiques, pour lesquelles les migrants mettent leur vie en danger et deviennent réfugiés politiques, voire clandestins. Finalement, suivant que la forme de migration est volontaire, forcée, spontanée ou organisée, le processus d'intégration des migrants se verra simplifié puisque, dans le cas où la décision de partir vient du migrant lui-même, il sera certainement plus motivé à s'adapter à son nouveau pays d'accueil.

Actuellement, et contrairement au siècle dernier, les populations se déplacent plus fréquemment en famille. « La migration liée à la réunion des familles [...] est devenue, depuis les restrictions apportées à l'immigration de travail il y a près de 40 ans, le principal flux d'entrée légal dans la plupart des pays d'accueil » (Henry & Matinez, 2013, p. 52). Cette forme de migration implique par conséquent la présence d'enfants de migrants dans les classes suisses. Dans une perspective d'analyse et de compréhension des enjeux éducatifs et didactiques liés à l'arrivée d'élèves allophones primo-arrivants, il est utile de retracer la genèse de l'immigration en Suisse, en se focalisant plus particulièrement sur le cas du canton de Genève.

2.1.2 L'histoire de la migration en Suisse

D'après Perregaux, Ogay, Leanza & Dasen (2001), la Suisse n'a pas toujours eu le visage qu'on lui connaît aujourd'hui en matière de migration. Jusque dans les années 1890, la croissance de la population est telle que les habitants fuient le pays par manque de ressources. La Suisse est alors un pays d'émigration. En 1890, et pour la première fois, le solde migratoire suisse devient positif grâce à l'essor de l'industrie qui augmente les besoins de main-d'œuvre. Mais l'attraction pour ce pays s'explique également par son positionnement central en Europe. En effet, la proximité avec les pays voisins a « grandement facilité le recrutement » de main-d'œuvre, dans le sens où l'accès au territoire suisse est plus aisé puisque la distance à parcourir pour les travailleurs est réduite (Piguet, 2013, p. 11). À cette époque, les immigrants sont principalement composés « d'artisans qualifiés issus des régions frontalières d'Allemagne, de France et d'Autriche » (Piguet, 2013, p. 13). Ils sont par la suite rapidement rejoints par des ouvriers italiens. Les étrangers sont donc les bienvenus sur le

territoire et la Suisse conclut avec de nombreux États voisins des traités facilitant leur entrée dans le pays. Cette immigration, essentiellement économique, va perdurer jusqu'au début de la Première Guerre mondiale, qui rappelle les individus à leur pays d'origine pour le devoir militaire. La tradition d'accueil des travailleurs est alors freinée, ce qui réduit nettement l'immigration vers la Suisse en cette période de guerre. Ce ralentissement du flux migratoire n'est que de courte durée car « au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, la Suisse est [à nouveau] confrontée à une pénurie de main-d'œuvre : épargné par la guerre, son appareil de production fait face à une forte demande, tant nationale qu'internationale, liée à la reconstruction européenne » (Piguet, 2013, p. 15). Pour préserver le développement de son système de production et de son économie, la Suisse se tourne alors à nouveau vers « des travailleurs étrangers que la misère des pays détruits et le niveau élevé de salaire incitent à émigrer » (Simon, 2015, p. 99). Un premier « accord de recrutement de main-d'œuvre » est conclu avec l'Italie en 1948, puis avec l'Espagne en 1961, ce qui marque le début de ce que l'on nomme *l'immigration de masse* (*Ibid.*, p. 15). La population étrangère ne cesse de grimper : sa proportion dans la population totale passe de 6,1 % en 1950 à 10,8 % en 1970, pour finalement atteindre les 15 % en 1980 (Simon, 2015, p. 99). La Suisse accorde et délivre facilement à ses travailleurs étrangers différents permis : la moitié d'entre eux sont considérés comme des *saisonniers* (permis A) et l'autre moitié bénéficie de *permis annuels renouvelables* (permis B). On constate cependant que peu de *permis d'établissement* (permis C) sont accordés, ce qui démontre la volonté de la politique migratoire suisse de cette période de « conserver à cette immigration un caractère réversible et transitoire » (Piguet, 2013, p. 18). Jusqu'au début des années soixante, la Confédération helvétique est donc fortement intéressée par une main-d'œuvre étrangère qualifiée et diversifiée, pour autant que celle-ci ne songe pas à s'établir définitivement dans le pays. Néanmoins, cette politique de « portes ouvertes » connaît par la suite quelques tensions. L'économie du pays « surchauffe » et des pressions des États voisins pour une amélioration du statut des travailleurs étrangers émergent. Finalement, à cause de la peur d'être envahis par une population étrangère, un courant xénophobe se développe petit à petit dans l'opinion publique. Face à ces tensions, le gouvernement met en place diverses stratégies pour limiter cette immigration de masse, qui vont cependant rester vaines à cause de la forte croissance économique du moment. Ce n'est qu'en 1975 « que l'objectif "non économique" de réduire la population étrangère a été atteint », notamment suite à l'impact néfaste du premier choc pétrolier (Piguet, 2013, p. 65). Les travailleurs étrangers sont les premiers touchés par la crise, qui affecte principalement

l'industrie et supprime de nombreux emplois. Ces différents événements vont mettre fin à la première vague d'immigration en Suisse.

L'économie d'un pays étant en constante fluctuation, la Suisse se retrouve quelques années plus tard dans une conjoncture à nouveau favorable à l'immigration : « entre 1985 et 1995, près de 50 000 nouveaux permis de travail sont octroyés chaque année, et plus de 130 000 saisonniers entrent dans le pays » (Piguet, 2013, p. 42). Si, initialement, les travailleurs saisonniers venaient sans leur famille, dès les années quatre-vingt, la migration acquiert un nouveau visage : les migrations de main-d'œuvre font place aux migrations familiales, autrement appelées *regroupements familiaux*. Cette immigration de masse contribue, aujourd'hui encore, à la croissance démographique du pays qui, à l'heure actuelle, ne pourrait plus se passer de ces migrants. Toutefois, l'origine des migrants évolue et la main-d'œuvre vient désormais majoritairement de l'ex-Yougoslavie et du Portugal. Ces nouveaux ouvriers, qui sont pour la plupart peu qualifiés, « viennent se substituer aux ressortissants suisses mais aussi aux étrangers des vagues migratoires antérieures », notamment dans les secteurs du bâtiment, de l'hôtellerie et de la restauration (Piguet, 2013, p. 42). La deuxième vague d'immigration va perdurer jusque dans les années nonante, mais le ralentissement conjoncturel de cette période ainsi que le rapprochement de la Suisse avec l'Union européenne vont provoquer certaines modifications du régime migratoire suisse. Dès les années deux mille, l'évolution de la politique d'immigration prend alors une nouvelle tournure suite à l'entrée en vigueur des accords bilatéraux avec l'Union européenne. De nouvelles lois fédérales voient le jour, comme la loi sur les étrangers (LEtr) ou l'ordonnance sur l'intégration des étrangers (OIE), qui sont entrées en vigueur en 2008. « Ces textes définissent la promotion de l'intégration comme une tâche centrale de l'État, qui implique tous les niveaux institutionnels »¹. De plus, la politique d'intégration des étrangers s'est encore affinée ces dernières années avec le rattachement de la Suisse à l'espace de libre circulation européen. La mise en œuvre de l'Accord sur la libre circulation des personnes (ALCP) prévoit ainsi une grande liberté aux personnes actives. « Convaincus que la liberté des personnes de circuler sur les territoires des parties contractantes constitue un élément important pour le développement harmonieux de leurs relations »², les membres ayant ratifié

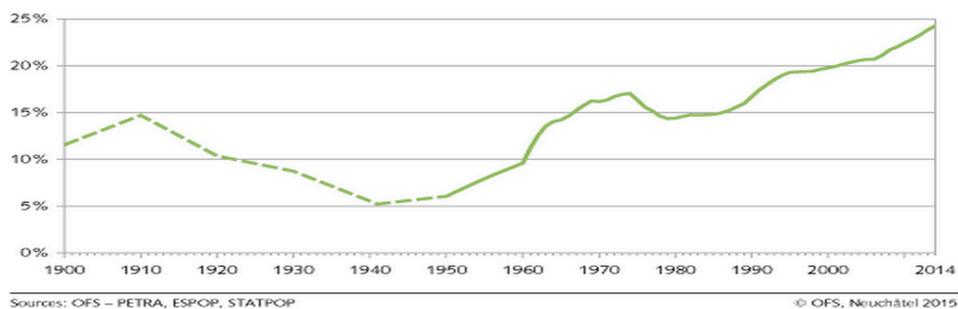
¹ <https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/integration/berichte/ber-tak-integr-f.pdf>.

² <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19994648/index.html>

l'accord prévoient pour les immigrés de la Communauté européenne quasiment les mêmes droits que pour les autochtones.

Comme le montre ce graphique de l'office fédéral de la statistique, la part de population étrangère en Suisse ne cesse d'augmenter depuis les années cinquante pour atteindre 24,3 % en 2014.

Graphique 1 : Part de la population permanente étrangère en Suisse depuis 1900



Ce pourcentage et cette attirance pour la Suisse peuvent s'expliquer par sa neutralité, ses systèmes politique et juridique stables, sa croissance économique positive et le revenu élevé de ses résidents. Aujourd'hui, « la Suisse fait partie des États européens présentant la plus grande diversité culturelle sur les plans linguistique, ethnique et religieux » (Wicker, Fibbi & Haug, 2003, p. 7). En plus de l'hétérogénéité inhérente à la population suisse, due à son plurilinguisme et à son pluriconfessionnalisme, le pays accueille de nombreux migrants qui, de par leurs origines diverses, complètent et enrichissent cette diversité. Selon des estimations de l'Office fédéral de la statistique, plus de deux millions d'immigrants de première ou de deuxième génération se sont établis en Suisse au cours de ces septante dernières années, ce qui représente près de 25 % de la population totale. Cependant, la population suisse est-elle toujours aussi ouverte à l'accueil des migrants ? « La récente votation "contre l'immigration de masse" (février 2014) vient de rendre la gestion des migrations plus délicate pour les autorités fédérales » et démontre une certaine fermeture et une crainte du peuple vis-à-vis des migrants, ce qui pose nécessairement la question de l'accueil et de l'intégration de ceux-ci (Simon, 2015, p. 101).

2.1.3 Les enjeux liés à la migration

Selon Wicker, Fibbi & Haug (2003), l'accueil et l'intégration des populations migrantes représentent un succès dans la grande majorité des cas grâce à deux facteurs importants. D'une part, la Suisse n'a pas effectué de ségrégation spatiale, ce qui a considérablement favorisé le mélange et l'acceptation des populations. D'autre part, le système scolaire et éducatif suisse s'est montré très engagé dans son rôle intégrateur, ce qui a favorisé l'insertion des élèves (Wicker et al., 2003). Si, de manière générale, nous pouvons avancer que les populations migrantes finissent par « trouver une place au sein de la société helvétique », il convient de préciser que ces dernières doivent passer par un long et parfois difficile processus d'intégration (Wicker et al., 2003, p. 16). Derrière le concept de migration se cachent en réalité de nombreux enjeux, qu'il s'agit d'identifier. Lorsqu'elles décident ou se voient contraintes de quitter leur pays d'origine, les personnes migrantes doivent à la fois s'adapter à de nouvelles conditions de vie – celles du groupe dominant – et surmonter divers obstacles, comme l'obtention d'un permis de travail, l'acquisition de la langue du pays d'accueil ou encore l'accès à l'emploi et au logement. Wicker et al. (2003) remarquent par ailleurs qu'aujourd'hui, l'intégration des nouvelles générations de migrants est plus lente que pour les Italiens et les Espagnols autrefois. En effet, la Suisse est actuellement devenue une terre d'accueil pour de nombreux réfugiés politiques qui doivent fuir leur pays, ce qui complexifie les processus d'intégration. Bien que de nombreuses institutions et organisations luttent désormais pour promettre un avenir meilleur aux populations victimes, « l'ouverture à d'autres langues et religions que celles qui font partie de notre héritage historique et de notre particularité traditionnelle représente un défi important » (Wicker et al., 2003, p. 16). Nous constatons que, bien que dans l'ensemble la population suisse se montre ouverte à l'accueil des réfugiés sur son sol, elle ne semble pas prête à changer totalement son mode de vie. Les personnes migrantes doivent donc faire face à de nombreux changements et trouver le moyen de s'adapter à la culture du pays d'accueil sans pour autant perdre complètement leur culture d'origine. Ce mélange de cultures provoqué par l'augmentation du flux migratoire a donné naissance au concept d'acculturation. D'après le *Mémoire pour l'étude de l'acculturation* (1939) cité par Cuche (1996), ce terme se définit comme « l'ensemble des phénomènes qui résultent d'un contact continu et direct entre des groupes d'individus de cultures différentes et qui entraînent des changements dans les modèles culturels initiaux de l'un ou des deux groupes » (p. 54). D'après lui, il est en effet important de considérer « autant le groupe dominant que le groupe dominé » durant ce processus afin d'équilibrer l'apport des deux cultures (Cuche, 1996, p. 60). Le processus d'acculturation est donc un procédé

complexe mêlant à la fois les cultures d'origine et d'accueil. Selon Berry (1989), le processus d'acculturation s'explique à l'aide de quatre grandes tendances, elles-mêmes définies par deux axes : celui de l'identité culturelle et celui de la relation avec les autres groupes. Aussi, toute personne migrante est appelée à se questionner et à se positionner par rapport à ces deux axes. Soit elle tient à garder son identité culturelle (+), soit elle n'y tient pas (-) ; soit elle est ouverte à créer des nouvelles relations avec les habitants du pays d'accueil (+), soit elle ne l'est pas (-). Le tableau ci-dessous apporte une vision synthétique de ce phénomène.

Tableau 1 : Le processus d'acculturation selon Berry (1989)

		Identité culturelle	
		-	+
Relation	-	Marginalisation	Ségrégation
	+	Assimilation	Intégration

Selon la voie choisie pour chaque axe, la personne s'ancre alors dans l'un des quatre types d'acculturation définis par Berry (Berry, 1989, cité par Perregaux & Dasen, 2001, p. 190).

1. La *marginalisation* découle d'un positionnement négatif par rapport aux deux axes. La personne migrante ne souhaite pas garder son identité culturelle (-) et elle ne cherche pas non plus à entrer en contact avec d'autres groupes (-).
2. Dans le cas où la personne souhaite entrer en contact avec de nouveaux groupes (+) sans pour autant garder son identité culturelle (-), le processus est appelé *assimilation*.
3. Dans le cas inverse, nommé la *séparation/ségrégation*, la personne ne souhaite pas entrer en contact (-) mais garde toutefois son identité culturelle (+).
4. Dans la dernière configuration, la personne choisit de conserver son identité culturelle (+) tout en entrant en relation avec les autres (+), on appellera cela l'*intégration*.

C'est bien évidemment l'*intégration* que l'on vise pour toute nouvelle immigration. Non seulement elle permet à l'individu de garder une identité culturelle intacte et forte qui constitue un repère important pour la valorisation de soi ; mais celle-ci ne l'empêche cependant pas de s'ouvrir à d'autres personnes et d'autres cultures. La différence est reconnue

et acceptée, et ne constitue en rien une barrière à l'intégration. Au contraire, elle est vécue comme un potentiel enrichissement, un apport positif.

Si la position de la personne migrante vis-à-vis des deux axes est déterminante, le rôle des autochtones est tout aussi essentiel. Comme le dit Rey (2001), « [l]e rôle de *l'autre*, dans l'intégration est tout à fait déterminant, notamment notre rôle, quand nous attendons d'individus ou de groupes qu'ils s'intègrent » (Rey, 2001, cité par Perregaux et al., 2001, p. 246). L'article 4 du chapitre 2 de la loi fédérale sur les étrangers (LEtr) stipule au point 3 que « l'intégration suppose d'une part que les étrangers sont disposés à s'intégrer, d'autre part que la population suisse fait preuve d'ouverture à leur égard »³. Dès lors, nous constatons que la culture d'accueil a également son rôle à jouer, dans le sens où elle influence le type d'acculturation en fonction de son contrôle et/ou de son ouverture aux cultures étrangères. Dès l'arrivée des migrants sur un sol étranger, l'échange qui s'effectue entre les cultures est en effet tributaire de deux causalités : la causalité interne et la causalité externe. Pour une culture donnée, la causalité interne représente tous types de caractéristiques propres (mode de fonctionnement, logique, etc.). Cette première causalité « peut favoriser ou, au contraire, freiner, voire empêcher les changements culturels exogènes » si ces caractéristiques sont trop dominantes (Cuche, 1996, p. 62). La causalité externe, quant à elle, correspond aux caractéristiques de la culture d'accueil. Dans la mesure où il s'agit d'un échange, les caractéristiques de chacune des cultures doivent s'entremêler afin de former un ensemble. L'acculturation n'est donc pas un processus à sens unique, où la population migrante se convertit à la culture d'accueil, et « n'entraîne donc pas forcément la disparition de cette dernière, ni la modification de sa logique interne qui peut rester prédominante » (Cuche, 1996, p. 55). Contrairement à ce qu'en pensent certains, « l'acculturation n'aboutit pas à l'uniformisation culturelle » mais permet une adaptation adéquate à la culture d'accueil en conservant certaines caractéristique de sa propre culture (Cuche, 1996, p. 55). En définitive, avant de pouvoir affirmer qu'un immigrant est intégré, il est donc nécessaire d'analyser ces liens de causalité tout en les complétant avec trois autres indicateurs fondamentaux : « la convergence des niveaux de formation, la proximité spatiale et la mixité des mariages » (Piguet, 2013, p. 95). L'analyse de ces divers enjeux permet d'avancer avec plus de précision le degré d'intégration des migrants et, le cas échéant, de tenter de renverser positivement la situation.

³ <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20020232/201510010000/142.20.pdf>

2.1.4 Un cas particulier : Genève

Dans la mesure où notre recherche s'effectue exclusivement sur le canton de Genève, il nous paraît important de revenir sur quelques dates et éléments clés de l'accueil des populations dans ce canton au cours des quinze dernières années.

Comme le montre le tableau 2, en 2014, le canton de Genève a enregistré une hausse de la population de 1,8 %, « la croissance la plus forte enregistrée depuis les années soixante »⁴ selon l'information statistique de la population de Genève. Cette forte croissance démographique s'explique principalement par le jeu des migrations qui enregistre, en 2014, 18 503 étrangers arrivés à Genève (immigration) contre 11 228 départs (émigration), ce qui représente un solde migratoire positif de 6 509 personnes. En fin d'année, sur une population totale de 482 545 habitants, le canton dénombre près de 200 000 étrangers, ce qui représente 41,3 % de la population du canton. Autrement dit, plus d'un habitant sur trois est étranger à Genève.

Tableau 2 : Bilan démographique selon l'origine (2014)

Bilan démographique selon l'origine, en 2014			
Chiffres annuels	Canton de Genève		
	Suisses	Etrangers	Total
Population en début d'année	281 137	193 074	474 211
Mouvement naturel			
Naissances	2 931	2 061	4 992
Décès	2 444	723	3 167
Solde naturel	487	1 338	1 825
Mouvement migratoire extérieur (1)			
Immigrés	5 885	18 503	24 388
Emigrés	6 651	11 228	17 879
Solde migratoire	- 766	7 275	6 509
Changement d'origine	2 233	- 2 233	-
Variation totale	1 954	6 380	8 334
Population en fin d'année	283 091	199 454	482 545

(1) Personnes en provenance ou à destination de l'extérieur du canton.

Source : OCSTAT - Statistique cantonale de la population

Cette grande multiculturalité s'explique également par le fait que Genève, c'est aussi l'histoire d'un tout petit canton devenu un repère international. Actuellement, la ville

⁴http://www.ge.ch/statistique/tel/publications/2015/informations_statistiques/autres_themes/is_population_09_2015.pdf

accueille environ 250 organisations non gouvernementales (ONG)⁵ et 22 organisations internationales. Le siège européen des Nations unies, le Comité international de la Croix-Rouge (CICR), l'Organisation mondiale du commerce (OMC), l'Organisation mondiale de la santé (OMS), l'Organisation européenne pour la recherche nucléaire (CERN), en font par exemple partie. Riche de ses organisations internationales, de ses ONG et de ses recherches mondiales, la ville de Genève s'est peu à peu fait une place dans le monde politique et elle accueille aujourd'hui de nombreux spécialistes étrangers venus s'installer en Suisse pour des périodes plus ou moins longues. Comme le montre le tableau 3, tiré du mémento statistique du canton de Genève, la population étrangère a donc augmenté d'environ 30 000 personnes en l'espace de 10 ans.

Tableau 3 : Variation du nombre d'étrangers en Suisse entre 2004 et 2014 selon la nationalité

ÉTRANGERS SELON LA NATIONALITÉ	2004	2014	2014 (%)
Pays de Union européenne (UE) ²	110 291	129 759	65,1
Espagne	15 786	14 969	7,5
France	19 941	29 361	14,7
Italie	21 550	21 059	10,6
Portugal	32 000	37 388	18,7
Autres pays de l'UE	21 014	26 982	13,5
Autres pays d'Europe	15 680	16 621	8,3
Amérique	14 071	17 471	8,8
Afrique	16 035	17 908	9,0
Asie	12 966	16 722	8,4
Océanie	719	867	0,4
Apatriés, nationalité inconnue	127	106	0,1
Total	169 889	199 454	100,0

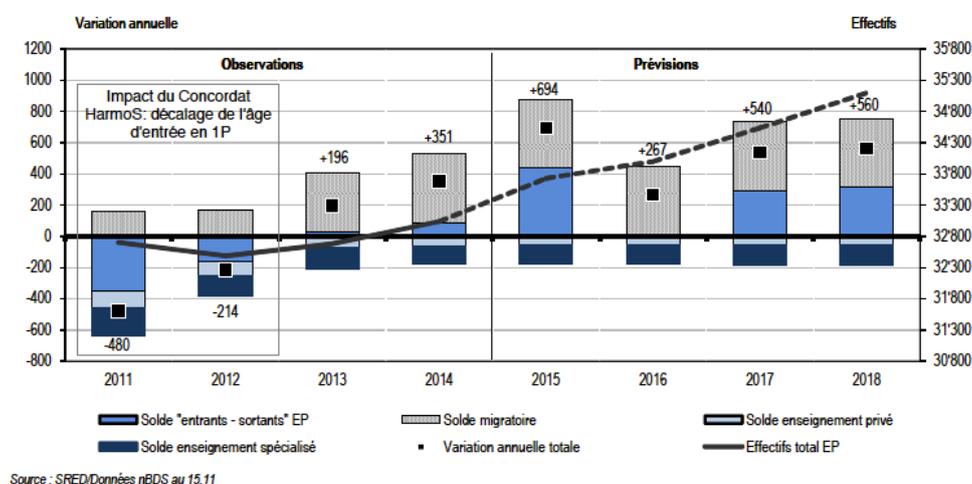
Cette importante augmentation soulève des questions quant à la manière de gérer l'afflux d'immigrants et suppose la mise en place de dispositifs et de programmes d'intégration. L'école est très impliquée et touchée par l'arrivée toujours grandissante de populations étrangères, et les classes genevoises se distinguent par la présence d'élèves qui amènent entre les murs de l'école une importante diversité culturelle et linguistique. Cette hétérogénéité oblige le système scolaire genevois à s'adapter et à proposer de nouvelles méthodes permettant de gérer au mieux ce phénomène migratoire. L'école a donc un rôle à jouer dans l'intégration des élèves comme de leur famille puisque elle est l'endroit « où se rencontrent quotidiennement des modes différents de penser le monde, de valoriser certains comportements et de transmettre des connaissances particulières » (Perregaux, 1994, p. 8).

⁵ <https://www.eda.admin.ch/eda/fr/dfae/politique-exterieure/organisations-internationales/organisations-internationales-suisse.html>

A. L'importance démographique des élèves migrants

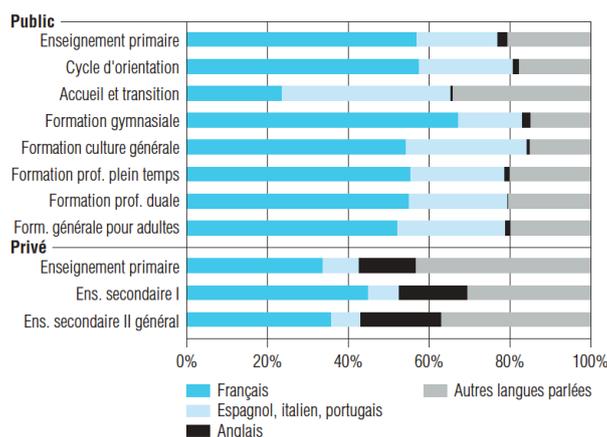
À Genève, la position du Département de l'instruction publique (DIP) concernant l'accueil et l'intégration des élèves allophones rejoint les préoccupations et les nécessités de l'époque. Dans son arrêté de 1991, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) présentait le devoir des cantons suisses « de mettre en œuvre des moyens afin d'intégrer tous les enfants de langue étrangère vivant en Suisse dans les écoles publiques en évitant toute discrimination » (Mottet et Bolzman, 2009, p. 7). Cette évolution en matière d'intégration est, bien entendu, liée au flux migratoire toujours plus important dans le canton. Au niveau scolaire, cet afflux engendre notamment une forte augmentation des effectifs. Comme le montre ce graphique tiré de la note d'information du Service de la recherche en éducation (SRED) datant de 2015, on peut constater que, depuis 2013, le nombre d'élèves dans l'enseignement primaire genevois ne cesse d'augmenter pour atteindre potentiellement près de 35 000 élèves en 2018.

Graphique 2 : Facteurs d'évolution des effectifs d'élèves de l'enseignement primaire genevois de 2011 à 2018



Suite au gain migratoire de ces dernières années, il n'est pas non plus étonnant de constater que les écoles genevoises se distinguent par leur grande diversité culturelle et linguistique. Selon la note d'information du SRED datant de 2011, pas moins de cent soixante nationalités seraient présentes dans les écoles publiques du canton. En observant le tableau ci-dessous, on peut également constater que plus de 40 % des élèves du primaire n'ont pas le français comme langue maternelle. Ce pourcentage élevé interroge nécessairement l'instruction scolaire.

Tableau 4 : Répartition des élèves dans les structures scolaires selon la 1^e langue parlée, 2014



Si la littérature démontre la nécessité de se questionner et de réfléchir à la question de l'accueil et l'intégration des élèves allophones nouvellement arrivés à Genève, il n'en reste pas moins que le

DIP doit faire face à plusieurs défis concernant cet accueil. D'une part, il doit gérer la diversité grandissante d'origines et de langues des primo-arrivants. D'autre part, l'assimilation dans certains discours politiques de l'élève d'origine étrangère à une "catégorie-problème" ainsi que l'émergence d'une manière "ethnicsante" (Mottet et Bolzman, 2009) de voir ces élèves, plutôt que de les considérer sous l'angle de leur statut socio-économique, renforcent la stigmatisation des nouveaux venus⁶.

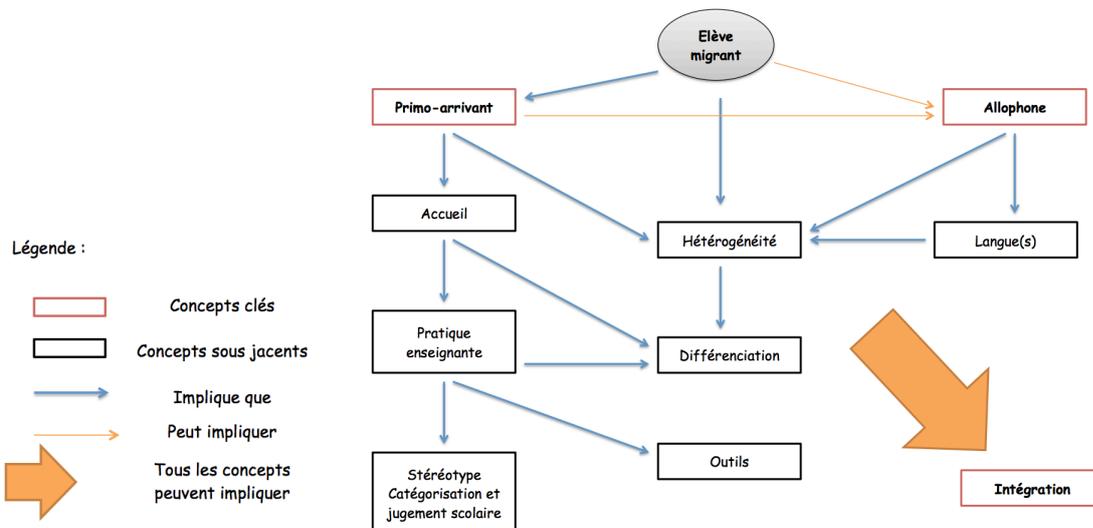
À Genève, bien que de plus en plus de moyens soient mis en place pour améliorer l'intégration des élèves primo-arrivants, il est évident qu'une mobilisation générale et toujours plus grande est essentielle. C'est la raison pour laquelle nous pensons qu'en tant qu'enseignants, nous avons également la possibilité et le devoir de proposer un bon accueil à ces élèves et de tout mettre en œuvre pour faciliter leur intégration, en tout cas au sein de l'école.

⁶ <https://www.geneve.ch/recherche-education/doc/publications/notesinfo/notes-sred-48.pdf>

2.2 La problématique générale des élèves allophones primo-arrivants

Dans ce chapitre, nous entrons au cœur de la problématique de cette recherche. Tout l'enjeu de celle-ci est de mieux comprendre le processus par lequel passe l'élève allophone primo-arrivant pour s'intégrer dans un nouveau pays. Avec l'organigramme ci-dessous, nous tenons à démontrer que le chemin menant à l'intégration n'est pas direct et qu'il est tributaire de nombreux autres concepts.

Organigramme 1 : Concepts liés à l'intégration des élèves migrants



Dans notre volonté d'apporter un éclaircissement sur le système d'accueil et d'intégration des élèves allophones primo-arrivants à Genève ainsi que sur leur apprentissage de la langue d'accueil, il nous semble premièrement nécessaire de définir les trois concepts clés (encadrés en rouge sur l'organigramme) qui régissent le phénomène. Si ces derniers sont fondamentaux, ils en impliquent également de nombreux autres, sous-jacents, qui méritent aussi d'être explicités. L'un des objectifs prioritaires définis pour l'élève migrant étant l'apprentissage de la langue d'accueil, à savoir le français dans notre situation, il convient par la suite de détailler et de distinguer ce qui se cache derrière le terme de *langue*. Finalement, cette problématique étant directement liée à la notion d'*hétérogénéité*, nous nous attarderons sur ce terme afin de mieux en comprendre les enjeux et d'exposer l'un des moyens d'action dont disposent actuellement les enseignants pour faire face à cette problématique.

2.2.1 Trois concepts clés

Cette recherche traite principalement de trois concepts fondamentaux qu'il nous semble nécessaire de définir afin de bien saisir les enjeux liés à la thématique. Il s'agit des termes *allophone*, *primo-arrivant* et *intégration*. Tout au long de notre enquête, nous cherchons à identifier comment les élèves allophones primo-arrivants sont accueillis et intégrés dans le système scolaire genevois. Qui sont-ils réellement ? Et quelles particularités ont-ils ?

A. Le concept d'allophone

Pour définir le terme *allophone*, il est intéressant de partir de son étymologie puisqu'elle nous donne d'ores et déjà une bonne compréhension de sa signification. Ce mot se découpe en deux parties : *allo* et *phone*. La première vient du terme grec *allos*, qui signifie *autre*, alors que la deuxième peut signifier aussi bien *voix* que *langue*. Ainsi, le terme *allophone* pourrait littéralement se traduire par *autre voix* ou *autre langue*. La définition donnée par *Le Petit Larousse* (2016) vient compléter cette première signification en indiquant que ce terme « se dit d'une personne dont la langue maternelle n'est pas celle de la communauté dans laquelle elle se trouve » (p. 66). Jean-Pierre Cuq précise encore cette définition dans son *Dictionnaire de didactique du français* (2003), en indiquant que ce terme est employé pour « catégoriser un public qui parle une langue " autre " » (p. 17). Cependant, pour exemplifier ses propos, il utilise le terme « élève immigré », ce qui apporte une dimension supplémentaire à la définition. En effet, en « se substituant aux imprécisions du terme "étranger", il souligne la différence linguistique aux dépens de l'appartenance linguistique et culturelle » (*Ibid.*, p. 17). Si nous avons choisi de considérer ce terme dans la recherche, c'est qu'il est transposable au niveau scolaire. Le terme *allophone* désigne alors un apprenant qui n'a pas comme langue d'origine celle utilisée et enseignée dans le système éducatif qu'il a intégré. Dans notre cas, nous considérons tout élève dont la langue première est autre que le français. Finalement, afin de proposer une définition complète et précise du terme, retenons également que dans une relation liant une personne francophone à une autre non francophone, chacune est en réalité allophone selon si l'on se situe d'un côté ou d'un autre. La proximité de ces situations doit nous permettre d'ouvrir les yeux sur le statut de la personne migrante arrivant à Genève. Certes, elle ne parle pas le français et est donc considérée comme allophone par les genevois, mais elle est également en droit de considérer ces derniers comme étant allophones par rapport à sa propre langue. S'il existe bien une inégalité dans cette relation, puisque l'un des deux partenaires du duo allophone devra se battre pour apprendre une nouvelle langue alors que l'autre restera légitimement allophone, cette prise de conscience nous permet de

comprendre que le statut d'allophone ne constitue pas une tare, mais bien une caractéristique sur laquelle il est possible d'agir.

B. Le concept de primo-arrivant

Selon le dictionnaire *Le Petit Larousse* (2016), le terme *primo-arrivant* désigne une « [p]ersonne étrangère, arrivée, en situation régulière, pour la première fois [en Suisse] afin d'y séjourner durablement » (p. 931). Si ce concept peut concerner tout individu, il convient de préciser à quoi il renvoie lorsque l'on parle strictement des enfants scolarisés dans une école primaire du canton de Genève. D'après Cuq (2003), « le terme [primo-arrivant] désigne, dans le milieu scolaire, les élèves allophones en situation d'immigration, scolarisés depuis moins d'un an dans un établissement du premier ou du second degré » (p. 201). Dans cette recherche, comme nous nous intéressons uniquement à des élèves du primaire étant à la fois primo-arrivants et allophones, nous avons choisi de nous baser sur la définition de Cuq. Ainsi, pour Genève, cela concerne tout « élève enregistré dans la base de données scolaire DIP (nBDS) à la fin décembre dans une école publique ou privée et qui est arrivé à Genève après le 31 mai de l'année en cours ; n'a pas déclaré le français comme première langue parlée ; [et] est âgé de 4 à 20 ans inclus » (Rastoldo, Wassmer, Evrard et Kaiser, 2013, p. 9). Toutefois, il convient de préciser que, de manière générale, un élève primo-arrivant n'est pas nécessairement allophone. En effet, un élève venant de France et qui arrive à Genève sera considéré comme primo-arrivant puisqu'il se trouve en situation d'immigration, mais il ne peut pas être considéré comme allophone puisqu'il parle le français, la même langue que celle de sa ville d'accueil.

C. Le concept d'intégration

Les deux premiers concepts définis sont aussi fortement liés à celui de l'intégration imaginé par Berry (1989), selon lequel une personne intégrée dans le pays d'accueil est une personne qui a réussi à allier ses origines et la culture d'accueil. Tout en conservant certaines convictions religieuses ou politiques, la personne s'ouvre à la nouvelle culture et en accepte ses habitudes (système politique, mode de vie...). De plus, selon le *Dictionnaire suisse de politique sociale*, l'intégration des immigrés suppose également un « accès à la formation, à l'emploi et au logement, ainsi qu'à la participation à la vie sociale et politique, et ce sur un pied d'égalité avec les autochtones »⁷. À l'école, l'intégration de l'élève se traduit

⁷ <http://www.socialinfo.ch/cgi-bin/dicoposso/show.cfm?id=445>

généralement par le fait de se mêler au groupe classe. Pour cette recherche, nous parlerons d'intégration au sens plus large, c'est-à-dire au niveau scolaire et au niveau relationnel. Ainsi, l'élève sera qualifié d'*intégré* s'il montre une certaine volonté d'apprentissage de la langue d'accueil, et qu'en parallèle, il développe une relation amicale avec certains de ses camarades.

2.2.2 Les terminologies des langues

Pour contextualiser le chapitre, rappelons que les élèves auxquels nous nous intéressons dans cette recherche doivent répondre à deux caractéristiques : être primo-arrivants et allophones. C'est sur cette deuxième caractéristique que va s'appuyer ce chapitre.

Si dans le langage courant nous sommes plus accoutumés à entendre les termes *langue maternelle* ou *langue d'origine* ces dernières années, de nouveaux termes, synonymes à ceux cités, ont été introduits par les chercheurs en linguistique. Aussi, nous considérons que la *langue maternelle*, qui « renvoie généralement à la langue première que l'enfant acquiert de façon naturelle dans son milieu familial », constitue le synonyme du terme linguistique *langue première*, abrégé *L1* (Simard, Dufays, Dolz & Garcia-Debanc, 2010, p. 16). La langue première est elle-même définie par Cuq (2009) comme étant « celle [que l'individu] a acquise en premier, chronologiquement, au moment du développement de sa capacité de langage » (p. 152). Pour les élèves allophones du canton de Genève, cette langue première concerne donc toute autre langue que le français, ce qui signifie, par conséquent, que la langue française est considérée comme étant une *langue seconde* ou *étrangère*, abrégée *L2*. Cependant, dans leur ouvrage *Didactique du français langue première*, Simard et al. (2010) distinguent le terme *langue seconde* de celui de *langue étrangère* en indiquant que « le terme *langue seconde* désigne une langue jouissant d'un statut officiel sur le territoire où elle est apprise, ce qui n'est pas le cas pour une langue étrangère » (p. 16). Notre recherche s'effectuant à Genève, c'est le français, l'une des langues nationales du pays, qui constitue la langue seconde pour les élèves allophones primo-arrivants qui arrivent sur le canton. Dans ce cas de figure, on emploie alors le terme spécifique de *français langue seconde*, qui « désigne habituellement un mode d'enseignement et d'apprentissage du français auprès de publics scolaires dont la langue d'origine est autre que le français et qui ont à effectuer tout ou une partie de leur scolarité dans cette langue » (Cuq, 2009, p. 109). Lorsque l'élève allophone primo-arrivant apprend et acquiert le français, il entame en réalité son processus d'intégration en créant selon Clément et Girardin (1997) un lien « [d']appartenance à une nouvelle communauté et à une culture différente » (p. 143). Précisons encore le terme *langue de*

scolarisation ou *langue d'enseignement*, qui distingue la langue utilisée à l'école de celle utilisée à la maison. En effet, l'élève allophone primo-arrivant considère, dans un premier temps, uniquement le français en tant que langue de scolarisation, dans le sens où c'est celle qu'il « doit obligatoirement pratiquer dans le système scolaire » (Cuq, 2009, p. 149). Alors que pour les élèves suisses « le français représente à la fois la langue première [et] la langue d'enseignement », pour les élèves migrants, « le français est [...] une langue seconde dans laquelle ils sont obligés d'étudier et d'apprendre à communiquer » (Simard et al., 2010, p. 17).

En définitive, nous pouvons avancer que « le statut de l'élève migrant allophone varie rapidement au cours de la première année de son arrivée à l'école » (Frisa, 2014, p. 21). Il est d'abord non francophone, puis devient très vite « un élève apprenant une langue qui lui est étrangère » (*Ibid.*, p. 21). Mais l'utilisation de cette langue apprise se restreint, dans un premier temps, à la vie scolaire. « Les élèves doivent en effet accéder dans un délai très court à un niveau de compétence qui leur permette de suivre un certain nombre d'apprentissages dispensés en français, sans pouvoir toujours bénéficier des ressources d'un usage extrascolaire de la langue, dans le milieu familial ou dans l'environnement social proche » (Cuq, 2009, p. 109). Dans la plupart des cas, la langue première (L1) reste la langue de locution dans toutes situations informelles de la vie privée. « La L1 pour l'enfant, la L2 pour l'élève » (Frisa, 2014, p. 21). C'est pourquoi il est d'autant plus important que la langue seconde soit appuyée et développée à l'école afin que l'élève puisse passer du statut d'« allophone » à celui de « francophone ».

2.2.3 *L'hétérogénéité des élèves*

À de nombreuses reprises, nous utilisons le terme *hétérogénéité*, particulièrement lorsque nous décrivons le groupe classe. Si la multiculturalité présente à Genève se ressent fortement au sein de l'école qui accueille de plus en plus d'enfants émigrés, l'hétérogénéité apparaît principalement dans deux situations distinctes de la classe : on peut dire qu'un groupe classe est hétérogène en pensant aux origines diverses des élèves qui le composent ou qualifier un groupe hétérogène au niveau des rythmes d'apprentissage, sans que cela soit lié à une quelconque multiculturalité. Dès lors, bien que ces deux aspects soient généralement liés, il convient toutefois de les différencier. Actuellement, le terme d'*hétérogénéité* est monnaie courante dans le langage commun. De ce fait, attardons-nous quelques instants sur ce terme afin de mieux comprendre ce qu'il signifie et ce qu'il implique pour l'enseignement.

Selon Suchaut, l'utilisation massive de ce terme serait arrivée à la suite de ce qu'il nomme « l'évolution du système éducatif » (Suchaut, 2007, cité par Zakhartchouk, 2014, p. 18). Derrière le mot *évolution*, il faut comprendre que, depuis quelques années déjà, la composition des classes dans les établissements scolaires a fortement changé. Ces modifications s'expliquent notamment par la massification du système scolaire, la limitation des redoublements et, bien entendu, les changements sociaux, économiques et culturels de la société (*Ibid.*, p. 18). Actuellement, la Suisse prend en charge non seulement les migrants d'Europe, mais aussi ceux d'au-delà des frontières européennes. Cet éloignement entre les terres natales des « nouveaux » migrants et la Suisse est en partie dû à l'évolution des raisons de leur migration. Inévitablement, il existe des écarts entre les enfants immigrés qui arrivent dans les classes genevoises et les autochtones (culture, langue, niveau scolaire, etc.). Ces écarts sont d'autant plus importants que les nouveaux élèves ne proviennent pas tous des mêmes pays, ce qui accroît également les dissemblances entre eux. Chacun arrive avec son bagage et complexifie la tâche des enseignants, qui se doivent de prendre en compte ces caractéristiques. En définitive, plus il y aura de différences entre les populations migrantes (mode de vie, coutumes, scolarité, etc.), plus les élèves accueillis en classe seront hétérogènes. Dans le cadre de cette recherche, nous allons considérer cinq facteurs susceptibles de rendre les classes plus hétérogènes. Il y a premièrement la langue, qui représente l'objet d'étude spécifique de la recherche, mais également la religion, la culture, le niveau socio-économique et le bagage scolaire – autant de facteurs qui caractérisent la personne.

A. La langue

Nous considérons la langue comme premier sujet de dissemblance. C'est effectivement la différence la plus perceptible au premier abord, aussi bien par les enseignants que par les élèves, et l'une des plus difficiles à traiter. En plus d'un moyen de communication, la langue première marque l'identité personnelle de l'individu. Elle crée un sentiment d'appartenance en caractérisant et en regroupant sous une même dénomination tous les individus qui la maîtrisent. Toutefois, afin d'assurer l'intégration des migrants à la société d'accueil, les écarts de langue doivent peu à peu s'estomper pour que la communication entre les deux parties soit assurée. En effet, le fossé qui existe initialement entre deux personnes ne parlant pas la même langue les empêche de communiquer, de se comprendre, et parfois même de se considérer. À Genève, nous avons choisi de traiter cette différence en priorité afin de pouvoir limiter les retombées négatives du fossé entre les langues sur la population. Des propositions telles que

le soutien pédagogique ou les classes d'accueil ont vu le jour au sein des écoles pour favoriser cet apprentissage. Néanmoins, la barrière de la langue reste parfois difficile à franchir et nécessite un investissement important de la part de la personne migrante.

B. La religion

La question de la religion reste, à l'heure actuelle, l'un des points les plus sensibles pour l'intégration des migrants. Alors que le peuple suisse lui-même regroupe de nombreuses religions différentes, certaines d'entre elles ont du mal à se faire une place au sein du pays. Nous l'avons constaté lors de précédentes votations : une part non négligeable de la population suisse voit encore d'un mauvais œil l'affluence de populations migrantes sur son sol. En 2009, en acceptant l'initiative populaire de la droite visant à interdire la construction de minarets dans le pays, la population suisse exprime sa peur vis-à-vis des étrangers, ce qui fait écho au mouvement xénophobe des années soixante. Ces dernières années, le peuple suisse semble donc moins ouvert à la différence. Selon Perrenoud (1997), cela peut s'expliquer par le fait que plus les disparités sont fortes, « plus elles engendrent des peurs, des rejets, des sentiments de supériorité, d'infériorité ou simplement d'altérité, [et] plus elles créent une *distance*, interpersonnelle et interculturelle » (Perrenoud, 1997, p. 76). Le résultat de cette votation confirme effectivement que la peur de l'autre et de sa différence pousse certains Helvètes à développer des attitudes de crainte et de rejet quant aux migrants, ce qui représente un frein à leur intégration.

C. La culture

Au niveau de la culture également, des divergences sont perceptibles. Une fois encore, il s'agit de réduire les écarts sans pour autant enlever au primo-arrivant sa culture d'origine et ses caractéristiques. Nous l'avons vu avec Berry : afin de favoriser son intégration, la personne primo-arrivante doit se montrer ouverte à la nouvelle culture tout en conservant sa propre identité culturelle. Pour garantir l'intégration d'un individu, une influence mutuelle doit avoir lieu entre les cultures. Cette « réciprocité d'influence » permet à chaque culture d'être à la fois « donneuse » et « receveuse », ce qui crée ainsi un équilibre entre elles (Cuche, 1996, p. 61). En effet, « l'acculturation n'est pas une pure et simple conversion à une autre culture » (Cuche, 1996, p. 55). En conservant certains traits de sa culture d'origine, le migrant se sent plus à l'aise dans le pays d'accueil et peut s'ouvrir plus facilement à la population résidente.

D. Le niveau socio-économique

Les élèves primo-arrivants peuvent également se distinguer par leur niveau socio-économique. Selon Perrenoud (1997), « les chances de réussite scolaire [sont] fortement liées à la condition sociale de la famille » (p. 37). Par le terme *niveau socio-économique*, nous entendons premièrement le niveau d'études atteint par les parents, « singulièrement celui de la mère [qui] semble être le plus déterminant » (Bernard, 2013, p. 66). En effet, plus les parents ont suivi une scolarité avancée, plus ils seront à même d'aider leur enfant dans les activités scolaires. De plus, leur propre expérience avec l'école (positive ou négative) peut jouer un rôle dans l'intégration et la réussite scolaire de leur enfant. Un souvenir douloureux peut par exemple engendrer une dévalorisation de l'école et/ou des études. En outre, le niveau socio-économique tient également compte de la catégorie socioprofessionnelle des parents. Selon Chomentowski (2009), il existe une corrélation entre le niveau scolaire et le métier des parents. Ainsi, les élèves dont les parents sont sans emploi ou exercent des métiers peu valorisés par la société ont plus de risques de rencontrer des difficultés scolaires. Il est donc important de considérer ce facteur car il a été démontré qu'il a une influence sur la réussite scolaire. D'après Bernard (2013), « l'ensemble des recherches est unanime quant à l'effet du milieu socio-économique sur le risque de décrochage » (p. 65). Dès lors, il est utile de s'informer sur la situation sociale et économique des parents lors de l'arrivée d'un nouvel élève.

E. Le parcours scolaire

Le parcours scolaire constitue également une source de différence pour les élèves allophones primo-arrivants. Il existe de toute évidence des divergences entre le précédent système scolaire vécu par l'élève et celui de Genève, notamment en termes de disciplines enseignées et de pratiques éducatives. L'hétérogénéité de ces élèves n'est, selon Cuq (2009), plus à prouver. Il propose d'ailleurs trois catégories permettant de différencier les apprenants primo-arrivants et allophones en fonction de leur parcours scolaire

1. Ceux qui ont déjà un bagage scolaire et des connaissances qu'il suffit de réactualiser.
2. Ceux qui ont manqué de scolarisation dans le pays d'origine.
3. Ceux qui n'ont jamais connu la scolarisation et qui, de surcroît, sont analphabètes.

En fonction de la catégorie dans laquelle se situe l'élève, son intégration au sein du système scolaire sera plus ou moins facilitée et supposera des aménagements différents. Pour tout enseignant, il devient donc important de rapidement se renseigner sur le parcours de l'élève ou, si les informations ne sont pas transparentes, de lui faire effectuer un test de niveau afin

d'identifier ses compétences et connaissances. Cette phase est déterminante car elle apporte de précieux indices à l'enseignant, qui sera certainement plus à même de faire des liens entre le fonctionnement de l'ancien système scolaire de l'élève et le nouveau. Il pourra, par exemple, anticiper certaines incompréhensions chez l'élève allophone en lui expliquant les coutumes et les habitudes propres à l'école genevoise. De plus, le fait de situer le niveau de connaissances de l'élève permet à l'enseignant de lui proposer des tâches adaptées à son niveau d'études. En tenant compte de ces éléments, on montre à l'élève qu'on le considère aussi pour ce qu'il est, ce qui a une grande importance pour l'estime de soi.

En définitive, toutes les différences que l'on peut percevoir entre un élève allophone primo-arrivant et ses camarades constituent de prime abord des obstacles à son intégration. D'après Sanchez-Mazas (2014), « [f]ace à la complexité du réel et à la surabondance d'informations qu'il est impossible de traiter de manière approfondie, des mécanismes de simplification se mettent en place » (p. 5). C'est pourquoi les élèves allophones primo-arrivants ont souvent tendance à être considérés par la population accueillante comme faisant partie d'un seul et même groupe celui des individus non francophones. Toutefois, rassembler les élèves dans ce même groupe sur le seul objet de la langue va à l'encontre de ce qui a été exposé plus haut. En omettant de prendre en compte leurs autres caractéristiques pourtant essentielles à la définition de leur identité personnelle, on entre dans un processus de catégorisation peu objectif. Ce processus est fréquent dans le milieu scolaire, où l'on catégorise souvent les élèves par rapport à ce seul critère. Pourtant, comme nous l'avons vu, cette hétérogénéité se retrouve aussi dans la manière qu'ont les élèves d'apprendre, dans leurs capacités cognitives, leur comportement et leur attitude face à l'école. En tant qu'enseignants, nous ne pouvons donc pas faire l'économie de la connaissance du vécu de nos élèves. C'est avec celui-ci qu'ils grandissent et qu'ils évoluent au sein de la classe, du groupe et de la société. Afin de permettre aux élèves allophones primo-arrivants de se sentir compris et intégrés, il est fondamental d'être attentif à tous les signaux, langagiers comme corporels, qu'ils nous renvoient et de chercher à mieux les connaître en s'interrogeant « sur qui ils sont, d'où ils viennent, quelle langue ils parlent » (Mottet & Bolzman, 2009, p. 112). Il est également important de prendre conscience qu'une classe hétérogène représente « une véritable chance de se débarrasser d'habitudes de pensée qui, au-delà du professionnalisme et de l'expertise, inhibent la capacité d'agir et celle de mettre en place une pédagogie créative qui soit à l'écoute des élèves, d'où qu'ils/elles proviennent » (Sanchez-Mazas, 2014, p. 6). À ce sens,

elle est avant tout une source de richesse pour l'enseignement comme pour les apprentissages des élèves. L'expérience et les recherches démontrent que

si l'on souhaite privilégier l'équité, c'est-à-dire réduire les écarts entre élèves sans pour autant affecter fortement le niveau moyen, alors le meilleur compromis pour tous les élèves est un groupe-classe hétérogène, car il permet aux élèves en difficulté de mieux progresser sans que les élèves les plus avancés soient réellement pénalisés (Zakhartchouk, 2014, p. 21).

L'enseignant du XXI^e siècle ne peut donc plus se contenter d'être un simple « technicien du savoir et de la pédagogie », il doit avant tout être un « acteur social » (Abdallah-Preteuille, 2003, p. 51). Il forme les citoyens de demain en leur transmettant des valeurs, une ouverture sur le monde, et en les dotant d'un esprit critique afin qu'ils puissent devenir les acteurs de leur parcours de vie. D'après Perregaux (1994), « l'école est plantée au carrefour des générations et des cultures. Elle prépare la plus jeune génération à collaborer avec la précédente puis à prendre sa place » (p. 20). C'est donc dans cette perspective que nous retenons les propos de Meirieu, qui estime qu'il faut tendre vers « une école où les différences ne [représentent] pas des occasions de discriminations, mais un moyen pour construire de vraies solidarités » (Merieu, 2014 cité par Zakhartchouk, 2014, p. 7). Cette hétérogénéité grandissante dans les classes doit être considérée comme une composante fondamentale du métier, car les élèves de n'importe quelle classe présenteront toujours des compétences et des aptitudes variées ainsi que des origines diversifiées qui valoriseront et se rapprocheront plus ou moins de la culture et du fonctionnement de l'école. Tout l'enjeu de la problématique liée à l'hétérogénéité des élèves consiste donc à accepter cette dernière tout en croyant en sa richesse et en ses bienfaits. Dès lors, il devient possible d'innover et d'adapter l'enseignement à cette diversité naturelle des élèves, notamment en faisant appel à la différenciation pédagogique.

2.2.4 Une réponse à l'hétérogénéité : la différenciation pédagogique

Au sein de l'école, les différences liées aux caractéristiques individuelles se transforment rapidement en inégalités et jouent un rôle sur les capacités scolaires des élèves. Une révolte contre l'échec scolaire et les inégalités a inspiré aux enseignants un dispositif appelé *différenciation pédagogique* (Perrenoud, 1997). Selon Perrenoud (1997), faire usage de la différenciation pédagogique « c'est [...] lutter à la fois pour que les inégalités devant l'école s'atténuent et pour que le niveau [scolaire] monte » (p. 9). D'après cette perception, dans son

action de différencier, l'enseignant vise donc deux buts principaux. Il veut non seulement rétablir l'égalité des chances en réduisant les écarts entre les élèves, mais il veut le faire sans baisser le niveau scolaire de la classe. À cette première vision, nous ajoutons l'avis de Forget (2013), selon qui la différenciation constitue un dispositif ou une manière d'enseigner équitablement. Grâce à ces deux conceptions, nous pouvons apporter un premier constat statuant que, tout en apportant un soutien aux élèves en difficulté avec la différenciation pédagogique, on ne prêterait pas le travail des autres élèves, qui peuvent continuer à progresser selon la norme. Ce principe consiste donc à se montrer inégal dans ses interventions auprès des élèves pour assurer l'équité entre eux. « [L]'objectif est de donner à tous des chances d'apprendre, quelles que soient son origine sociale et ses ressources culturelles » (Perrenoud, 1997, p. 28).

Plus concrètement, derrière le terme *différenciation* se cachent en réalité une multitude de pratiques et d'outils qui permettent son utilisation en classe. Notre but ici n'est pas d'identifier tous les types de différenciation existants, mais de traiter uniquement les aspects qui nous semblent les plus pertinents par rapport à notre problématique.

Au sein de la classe, on trouve à peu près autant de niveaux différents que l'on trouve de nuances de gris entre le blanc et le noir. Or, il est du rôle de l'enseignant d'amener chaque élève aux objectifs fixés par le plan d'études romand (PER), et ce peu importe leur niveau. Cependant, si le PER indique les objectifs à atteindre, les enseignants disposent d'une liberté infinie pour trouver la voie pour y parvenir. Afin de garantir la réussite de tous les élèves, l'enseignant doit les analyser et les comprendre. Il doit tout d'abord identifier ceux qui rencontrent des difficultés et en comprendre la cause. Puis, afin de réduire les écarts existants, il proposera des tâches qui, bien qu'ayant le même objectif, seront adaptées, pour pouvoir être assimilées par chacun. Aussi, la différenciation pédagogique tient compte du vécu de l'élève en proposant des formes de travail qui coïncident avec ses connaissances actuelles tout en se situant constamment dans la zone proximale de développement proposée par Vygotski. « [A]dapter l'action pédagogique à l'apprenant, ce n'est, pour autant, ni renoncer à l'instruire, ni en rabattre sur les objectifs essentiels » (Perrenoud, 1997, p. 9).

Afin de sélectionner les élèves sujets à une différenciation pédagogique, Sanchez-Mazas (2014b) expose que l'enseignant se doit d'être attentif aux ressentis de l'élève. On admettra par exemple qu'un travail de rédaction ayant pour thème la famille soit remplacé par un autre pour un élève migrant, si l'on considère que celui-ci ne sera pas en mesure de s'exprimer sur le sujet. En procédant ainsi, l'enseignant peut éviter de déclencher chez l'élève des attitudes

de fermeture qui, à long terme, peuvent avoir une influence non seulement sur nos propres conceptions de l'élève, mais également sur sa capacité à entrer en contact avec les autres. Aussi, l'enseignant doit être capable de différencier une situation d'échec scolaire (l'élève ne dispose pas du bagage didactique suffisant pour effectuer la tâche) d'une situation inadéquate pour l'élève (l'élève n'est pas en mesure de réaliser la tâche car celle-ci contient des valeurs éloignées des siennes). Dans les deux cas toutefois, elles subiront des modifications de la part de l'enseignant afin de pouvoir être réalisables par l'élève. Dès lors, lorsque l'on parle de différenciation pédagogique, on sous-entend une intention de la part de l'enseignant. En effet, ce dernier doit démontrer de manière concrète et volontaire un changement dans l'organisation de son enseignement. Selon Perrenoud (1997), « [p]ratiquer une pédagogie différenciée, c'est faire en sorte que, lorsque c'est nécessaire, chaque élève soit relancé ou réorienté vers une activité féconde pour lui » (Perrenoud, 1997, p. 75). D'après notre expérience professionnelle et nos observations en classe, il existe deux grandes méthodes pour y arriver. La première, que nous qualifierons de *matérielle*, correspond à ce que l'enseignant peut mettre en place pour l'élève afin que celui-ci se montre autonome dans ses actions. Elle correspond à la démarche menée par l'enseignant en amont de la tâche ; une anticipation des difficultés de l'élève. Dans ce cas, l'enseignant pourra par exemple différencier en apportant du matériel additionnel (cubes en plastique, allumettes, boulier, etc.), dans le cadre d'une tâche de mathématiques par exemple. Cette différenciation peut également se transcrire à travers une mise en page plus épurée, qui simplifie la compréhension de la tâche et focalise l'attention de l'élève sur l'objectif. Selon Martinet (2013), la mise en page des tâches a une importance particulière pour les élèves en difficulté car ils ont tendance à se disperser lors de la présence d'éléments superflus sur le papier. Cette fois encore, l'enseignant anticipe les difficultés des élèves et les aide à réaliser la tâche de manière autonome, sans intervenir au moment de l'action. Si l'anticipation des difficultés permet à l'enseignant de gérer les différents rythmes de travail, nous pensons qu'elle produit un double bénéfice auprès des élèves. Non seulement ils se trouvent face à une tâche adaptée à leur niveau, mais leur estime d'eux-mêmes n'est pas non plus en danger lors de la réalisation de la tâche car celle-ci a justement été anticipée. La deuxième méthode, plus *active*, met en scène l'enseignant durant l'action, dans un contact direct avec l'élève. Il s'agira ici de se rapprocher physiquement de l'élève, de relancer sa réflexion en interagissant avec lui ou de lui apporter une aide ou un soutien dans son raisonnement. Cette méthode peut tout à fait être utilisée en complément à la première si l'élève a du mal à entrer dans la tâche, par exemple. Bien qu'elle nécessite moins de préparation visible (matériel, fiches adaptées, etc.),

la question de l'anticipation est également présente dans cette deuxième méthode. Afin de disposer d'un temps de travail privilégié avec l'élève en difficulté, l'enseignant va devoir anticiper l'autonomie des autres élèves afin de ne pas être constamment dérangé. Pour que cela soit possible, il lui faut préparer une activité qui soit réalisable de manière autonome par les élèves et/ou qui permette une auto-correction de la part de ceux-ci, par exemple par une rétroaction du milieu.

La mise en place régulière de l'une ou l'autre de ces méthodes permet de ritualiser le travail de l'élève et de favoriser petit à petit son autonomie ainsi que celle des autres élèves de la classe. En acceptant de différencier ses gestes ou les activités, l'enseignant s'assure de répondre au mieux au besoin de chacun de ses élèves et de les faire progresser. C'est donc dans cette perspective que nous estimons que « la différenciation constitue une manière de répondre à l'hétérogénéité croissante des classes » (Battut & Bensimhon, 2006, cité par Forget, 2013).

2.3 L'accueil des élèves migrants dans le système scolaire genevois

Actuellement, le contexte scolaire genevois ne peut plus faire l'impasse sur la question de l'intégration des élèves d'origine étrangère tant ces derniers sont de plus en plus nombreux. Dans le discours public, on entend fréquemment dire que l'école doit s'adapter à la population qui la fréquente. Ainsi, on ne peut pas négliger le rôle particulier qu'elle a à jouer dans une société genevoise qui devient de plus en plus multiculturelle. L'école doit donc se donner les moyens de développer un système permettant d'accueillir les élèves allophones primo-arrivants dans les meilleures conditions et surtout de favoriser un « processus d'intégration qui permet l'adaptation de l'élève à son nouvel environnement tout en sentant l'importance donnée à ce qu'il sait et ce qu'il est » (Perregaux, 1994, p. 80).

Afin de comprendre comment l'école s'y prend pour favoriser le processus d'intégration des élèves, nous nous sommes tout d'abord intéressées aux différents types d'accueil des élèves en classe puis, sur une plus longue durée, à leur prise en charge au sein de l'établissement.

2.3.1 Les différents types d'accueil

Selon Perregaux (1994), il existerait différentes façons d'accueillir les élèves allophones primo-arrivants. Ainsi, elle distingue trois types d'accueil : l'accueil *préparé*, l'accueil *improvisé* et l'accueil *différé*.

A. L'accueil préparé

L'accueil *préparé* signifie que l'arrivée de l'élève primo-arrivant allophone est annoncée à l'avance. Dans cette configuration, l'enseignant a donc le temps de préparer, avec sa classe, l'accueil du nouvel élève. Son action se situera à plusieurs niveaux. Premièrement, et d'un point de vue pratique, il pourra simplement lui prévoir une place dans la classe ainsi que le matériel qu'il faudra lui transmettre. Cette anticipation permettra à l'élève de se sentir attendu. Deuxièmement, dans le but de favoriser des comportements de solidarité envers le nouvel élève, l'enseignant pourra sensibiliser le groupe classe aux difficultés qui accompagnent toute arrivée dans un lieu méconnu. Finalement, il pourra proposer à sa classe des activités qui viseront la découverte et susciteront l'intérêt ainsi qu'une meilleure compréhension du pays, de la langue, de la culture et des coutumes de l'élève qu'elle s'apprête à accueillir. L'accueil préparé constitue le moyen le plus efficace de recevoir l'élève dans de bonnes conditions. Le travail qui est réalisé par l'enseignant en amont est source de soulagement pour tous les acteurs et permet d'envisager plus sereinement l'intégration de l'élève.

B. L'accueil improvisé

À l'inverse, il est possible que l'annonce et l'arrivée du nouvel élève se fassent simultanément. Dans ce cas, nous parlons d'accueil *improvisé* puisque aucune anticipation n'est possible. Pour l'enseignant, il s'agit de faire preuve de flexibilité et de démontrer ses compétences d'adaptation et d'ouverture. Dans cette configuration, tout le processus de sensibilisation et d'accueil devra se faire au fur et à mesure des semaines. La découverte et la valorisation de la culture du nouvel élève viendront donc des questions et des intérêts de la classe, qui émergeront petit à petit. Le risque de ce type d'accueil est que l'élève ne se sente pas assez pris en considération par l'enseignant qui n'a pas pu anticiper sa venue et qu'il se renferme sur lui-même.

C. L'accueil différé

La dernière forme d'accueil, qui est plutôt d'ordre préventif, prend en compte la problématique de l'interculturalité. En effet, l'accueil *différé* suppose de sensibiliser les élèves au phénomène migratoire et à la diversité du monde même si aucun élève allophone et primo-arrivant n'est censé rejoindre la classe. L'intérêt de cet accueil est de contrer la formation de stéréotypes ou de racisme en développant des attitudes visant la solidarité et la compréhension d'autrui. Pour l'enseignant, instaurer cette forme d'accueil suppose de libérer du temps afin d'aborder des thématiques liées à la migration et aux enjeux d'intégration qui en découlent. Pour le nouvel élève, lorsque cette forme d'accueil a été mise en place au sein de la classe, les retombées sont très bénéfiques puisque le groupe est plus à même de développer son empathie, ce qui permet de réunir les conditions nécessaires pour l'accueillir le mieux possible.

Bien que les trois formes d'accueil visent toutes la même idée, à savoir faciliter le processus d'intégration de l'élève nouvellement arrivé, toutes n'ont cependant pas le même potentiel de réussite. Idéalement, l'accueil *différé* devrait être mis en place dans toutes les classes de manière préventive afin de préparer les élèves ainsi que l'enseignant à l'éventualité d'une arrivée. Par ce biais, tous les acteurs seraient sensibilisés et seraient capables de réagir de manière adéquate, quelle que soit la situation d'accueil présentée (préparée ou improvisée). Ce moyen permettrait également au nouvel élève de se sentir moins catégorisé et d'appréhender sereinement son intégration au groupe classe. Néanmoins, nous sommes conscientes qu'il n'est pas toujours évident d'anticiper l'arrivée de l'élève et que, dans la

majorité des cas, le temps à disposition fait défaut à la mise en place de cet accueil dans les classes. Dans cette circonstance, afin d'être apte à mieux réagir à l'éventuelle arrivée d'un nouvel élève dans la classe, il est primordial d'être conscient des deux autres formes d'accueil et d'en connaître les conséquences sur l'élève et sur son intégration en classe.

2.3.2 La prise en charge des élèves au sein des établissements

À Genève, au niveau du primaire, la structure d'accueil proposée aux élèves dépend de leur âge et de leur degré de scolarisation. Actuellement, il existe deux grands types de structures pour la prise en charge des élèves allophones primo-arrivants : la classe ordinaire et la classe d'accueil. La procédure P-DGEP-02-03 (2014) préconise que les élèves de 1P et 2P ne fréquentent pas la classe d'accueil et qu'ils intègrent à plein temps la classe ordinaire. Pour les élèves de 3P, chaque situation peut être discutée, mais l'élève intègre normalement aussi la classe ordinaire à temps plein. Dès la 4P, les élèves fréquentent la classe ordinaire à plein temps la première semaine de leur arrivée, puis intègrent la classe d'accueil à mi-temps.

A. La classe ordinaire

Dans le processus d'intégration des élèves allophones primo-arrivants, l'enseignant titulaire⁸ a un rôle important à jouer. C'est le premier enseignant qui entre en contact avec eux, et c'est donc lui qui est amené à gérer leur arrivée, souvent imprévue, dans la classe. Dès son entrée en classe, l'élève nouvellement arrivé va entamer un processus d'acclimatation. Durant les premiers mois, les objectifs en classe ordinaire sont plutôt d'ordre transversal: développement de l'autonomie et intégration au groupe. Les premiers instants sont donc fondamentaux puisque c'est à ce moment que l'élève va entrer en communication avec ses nouveaux camarades, que les règles de vie vont lui être explicitées et qu'il va peu à peu « construire les repères indispensables à son adaptation » (Perregaux, 1994, p. 80). Toutefois, pour que cette transition s'effectue correctement, il est nécessaire que l'enseignant et les élèves du groupe classe soient prêts à remodeler leur rythme de travail et leurs habitudes, de manière à tenir compte des apports du nouvel élève et à l'aider « à acquérir les connaissances requises dans les disciplines enseignées dans [la] classe » (P-DGEP-02-03, 2014, p. 4). Pour y parvenir, « [l]'enseignant titulaire s'efforce d'inclure au mieux les élèves en différenciant les tâches et en mettant par exemple en place un système d'élèves-tuteurs » (Document de liaison CM, 2015, p. 11). Selon le modèle théorique de Cummins (1987), cette phase est importante car il a été démontré que « les attitudes et les pratiques [des enseignants] ont un rôle décisif dans la

⁸ Sous le terme d'enseignant titulaire, nous désignons l'enseignant de classe ordinaire.

socialisation des élèves minoritaires » (Berthoud-Aghili, 2001, cité par Perregaux et Dasen, 2001, p. 311). Effectivement, au-delà des attentes de l'ordre de la transmission des savoirs que l'on a envers les enseignants, on leur demande aussi d' « aider ces élèves à comprendre et à intégrer les nouvelles habitudes scolaires sans pour autant rejeter ou dévaloriser leur culture d'origine » (Document de liaison CM, 2015, p. 9).

B. La classe d'accueil

La prise en charge des élèves par la classe d'accueil s'effectue plus progressivement. Durant sa première semaine d'école, l'élève allophone primo-arrivant se rend à 100 % dans la classe ordinaire. Il est aussi attendu de l'enseignant de classe d'accueil qu'il libère du temps pour accompagner et observer l'élève. Cette première semaine permet donc à enseignant et élève d'apprendre à se connaître et, plus particulièrement, à l'enseignant de classe d'accueil d'identifier les besoins prioritaires de l'élève. Par la suite, l'élève allophone primo-arrivant fréquentera la classe d'accueil à faible effectif à raison d'une demi-journée par jour (lundi, mardi, jeudi et vendredi) durant une période maximale de douze mois à partir de son arrivée sur le territoire suisse, ce qui correspond à 10 mois d'enseignement. L'autre moitié de son temps, l'élève le passe en classe ordinaire en compagnie d'élèves francophones. Cependant, avec le soutien de la direction, certaines situations particulières peuvent faire l'objet d'une dérogation à cette règle. Une prolongation de mois en mois pour fréquenter la classe d'accueil peut être obtenue pour un élève en contrepartie d'une identification précise de ses besoins. L'intérêt de ces classes est de proposer aux élèves un enseignement intensif qui vise en priorité l'apprentissage des bases de la langue française. En effet, « [l]es activités conduites en classe d'accueil avec les élèves allophones supposent une forte interaction maître/apprenant », c'est pourquoi on y privilégie l'apprentissage de la langue (Document de liaison CM, 2015, p. 10). Au commencement, l'apprentissage de la langue se focalise beaucoup sur l'oral, mais petit à petit, l'enseignant y associe l'entrée dans l'écrit. En parallèle, il est également important de préparer leur intégration dans les classes ordinaires et, de manière générale, dans le cursus scolaire genevois. En effet, il ne faut pas négliger l'important processus d'acculturation que doit mener un élève migrant. Lorsque ce dernier arrive dans un pays étranger, il est attendu de lui qu'il s'adapte rapidement à un autre fonctionnement de l'école, mais également à la culture, aux habitudes et aux coutumes du pays d'accueil. Lorsque l'on sait que cette étape est fondamentale et décisive pour l'avenir et le bien-être de ces enfants, il convient de mettre tout en œuvre pour les accompagner au mieux dans ce processus. La classe

d'accueil peut donc jouer ce rôle en proposant un lieu, sans barrières langagières, qui favorise l'élève et l'aide à entamer ce processus d'adaptation et d'intégration.

C. D'une classe à l'autre, quels moyens de communication ?

Si les élèves de 4PH à 8PH partagent leur temps entre deux classes, cela devrait également être le cas des enseignants. Afin de garantir l'implication de chacun, les enseignants du canton disposent d'un document de liaison qui définit désormais « les missions respectives des acteurs concernés » (Document de liaison CM, 2015, p. 9). Selon ce document, la mission des enseignants titulaires et des enseignants de classes d'accueil se divise en deux points : ils « réalisent l'évaluation initiale en langue d'origine à l'arrivée de l'élève » et « travaillent ensemble à l'élaboration d'un projet éducatif » (*Ibid.*, p. 10). Ce projet, unique et personnel pour chaque élève, permet d'équilibrer les types d'activités menées en classe d'accueil et en classe ordinaire. Pour favoriser cette collaboration entre les enseignants, ce même document précise que « l'enseignant de classe d'accueil travaille 1,5 semaine par année dans la classe ordinaire. De plus, l'enseignant de classe ordinaire est encouragé à visiter la classe d'accueil pour y observer l'enseignement du français langue de scolarisation » (p. 10). En poussant les enseignants à se rencontrer plus fréquemment, on s'assure d'une part de la continuité dans les apprentissages, mais surtout de la cohérence et de l'adéquation dans la prise en charge de l'élève. Avant de pouvoir instaurer une routine avec ce dernier, les enseignants des deux classes doivent en effet prendre le temps d'échanger pour se mettre d'accord sur les modalités de leur collaboration. Il est important que les rôles soient tout de suite bien définis afin que l'élève ne soit pas amené à subir des problèmes d'organisation pouvant nuire à son apprentissage et à son intégration. La procédure P-DGEP-02-03 datant de 2014 détaille parfaitement les formes que doit prendre cette collaboration et définit également avec précision la coresponsabilité de chaque enseignant. Par exemple, il est stipulé que la collaboration entre eux doit prendre « la forme d'échanges d'informations, d'évaluations conjointes (bulletin scolaire, entretiens avec les familles...) et de rencontres mutuelles » (P-DGEP-02-03, 2014, p.4). Quant à la coresponsabilité, il est attendu des deux enseignants qu'ils signent conjointement le bulletin scolaire. Théoriquement, tout est donc mis en œuvre pour assurer le partage des responsabilités et définir clairement le statut de chaque enseignant.

2.4 Des enseignants aux élèves : entre enseignement et apprentissage

Pour être considéré comme intégré au sein de la classe et de la société, l'élève allophone doit maîtriser la langue d'accueil et entretenir des relations avec ses pairs et avec l'enseignant. Pour y parvenir, l'élève doit passer par un processus d'apprentissage qui sera plus ou moins long en fonction de critères tels que la proximité entre la langue première et la langue seconde, la valorisation des langues étrangères dans le programme scolaire et la difficulté liée aux particularités du français, qui définissent le statut des langues. En parallèle, dans son devoir de transmettre des savoirs, l'enseignant voit son travail influencé par deux facteurs : les effets de la catégorisation et des stéréotypes et les outils à disposition.

2.4.1 L'apprentissage de la langue

Pour mieux comprendre le concept d'*apprentissage* d'une langue seconde, il est dans un premier temps nécessaire de définir un autre concept, qui est celui d'*acquisition*. D'après Frisa (2014), la didactique fait une distinction nette entre ces deux concepts, susceptibles de permettre la maîtrise d'une langue.

L'*acquisition* fait référence à un processus « naturel » et inconscient, facilité par le contact et par les situations de communication de la vie. C'est à travers ce modèle que la L1 est généralement acquise. Il est toutefois à noter que, lorsque l'on se retrouve en immersion complète dans un autre pays, l'acquisition de la L2 peut également se faire selon ce mode, à la différence près qu'il est alors possible de faire des transferts et des liens entre les deux langues (L1 et L2). Dans la situation d'un élève allophone, l'objectif premier est « de comprendre [les propos de son interlocuteur] et de se faire comprendre » (Frisa, 2014, p. 33). Toutefois, afin de se faire correctement, cette acquisition doit respecter certaines conditions. Dans le cas de l'enfant migrant, l'apprentissage de la langue « découle surtout d'un besoin » (*Ibid.*, p. 33). Il en a besoin pour communiquer et pour se faire une place au sein de la classe dans laquelle il évolue, ce qui représente une forme de motivation. En outre, « l'apprenant doit disposer d'une capacité à traiter l'information, à comprendre et à s'exprimer » (*Ibid.*, p. 33). Dès lors, la seule motivation ne suffit pas ; certaines connaissances et compétences préalables sont à prendre en compte. Le jeune enfant se verra son acquisition de la langue facilitée par la disponibilité de ses sens à percevoir des nouveaux sons. L'enfant plus âgé quant à lui aura à sa disposition ses connaissances de la langue première sur laquelle il pourra s'appuyer. Pour finir, des aménagements doivent être mis en place afin de faciliter l'accès à la langue. En effet, « il semble difficile d'apprendre une langue si on ne l'entend pas et si on n'est pas en contact avec des locuteurs » (*Ibid.*, p. 33).

À l'inverse, l'*apprentissage* se définit comme étant un processus « artificiel, explicite, conscient et qui impliquerait une focalisation sur la forme » (Cuq, 2003, cité par Frisa 2015, p. 32). Il est donc nécessaire de proposer à l'élève un enseignement de cette langue qui suive une méthode précise. Pour que cet apprentissage soit un succès, il faut que l'enseignant définisse des objectifs, qu'il mette en place des situations d'apprentissage structurées en utilisant notamment des supports visuels et écrits et qu'il prévoie des moments de consolidation et de systématisation des acquis afin que l'apprenant puisse exploiter « l'ensemble du répertoire dont il dispose » (Frisa, 2014, p. 32). Cette phase est d'autant plus importante qu'une fois à la maison, il y a de fortes chances que l'élève entende et s'exprime dans la langue d'origine. Tout l'enjeu pour lui consiste donc à trouver un équilibre judicieux entre ces deux langues. D'une part, enrichir la L2 sans perdre la maîtrise de la L1 et, d'autre part, continuer à lier la L1 et la L2 en transposant les savoirs acquis d'une langue à l'autre.

Ainsi, les structures scolaires actuelles permettent à l'enfant migrant de développer à la fois le côté de l'acquisition et celui de l'apprentissage. En considérant les caractéristiques de ces deux processus et en proposant autant de situations d'acquisition que d'apprentissage, il est possible de concevoir une démarche pédagogique qui favorise la maîtrise de la L2.

A. Le statut des langues

Si la maîtrise de la langue seconde n'est pas chose aisée, il est intéressant de relever ici qu'en fonction du statut accordé aux langues il existe différents facteurs pouvant faciliter l'apprentissage de la L2. Dans ce chapitre, nous allons tenter de définir ces facteurs en prenant en compte uniquement ceux qui se réfèrent à la situation dans laquelle se trouve l'élève allophone primo-arrivant.

La proximité entre langue première et langue seconde

Tout d'abord, la proximité de la langue d'origine et de la langue d'accueil peut faciliter la compréhension et l'expression de l'élève. En effet, en identifiant certains termes proches dans les deux langues, l'apprenant « remarque qu'il y a intercompréhension possible entre langue cible et langue source »⁹, ce qui lui permettra de motiver son apprentissage et de ne pas se décourager trop rapidement face aux difficultés. Cette correspondance est d'autant plus présente lorsque la L1 et la L2 ont une racine commune car les mots vont davantage se ressembler, à l'écrit comme à l'oral. L'origine commune des mots, comme par exemple avec

⁹ <https://www.cairn.info/revue-ela-2004-4-page-499.htm>

le terme *musique* / *Musik* / *music* en français, allemand et anglais, nous permet de passer facilement d'une langue à l'autre¹⁰. L'intérêt consiste donc à exploiter la richesse de chaque langue afin que les élèves apprennent la L2 « en mettant les langues en relation les unes avec les autres » (CDIP, 2013, p. 14) D'après Robert (2004), « les phonologies différentes forment (dans les premiers temps de l'apprentissage) l'obstacle le plus important »¹¹ à l'acquisition de la nouvelle langue ; c'est pourquoi l'identification de sons et de graphies similaires à sa langue première peut aider l'élève dans cette acquisition.

La valorisation des langues étrangères dans le programme scolaire

De par sa particularité linguistique, la Suisse accorde, dans ses programmes scolaires, une certaine importance à l'ouverture aux langues. À Genève, le plan d'études romand (PER) stipule que « le domaine [*langue*] contribue ainsi à la constitution d'un répertoire langagier plurilingue, dans lequel toutes les compétences linguistiques – L1, L2, L3, mais aussi celles d'autres langues, les langues d'origine des élèves bi- ou trilingues en particulier – trouvent leur place »¹². Les élèves sont donc sensibilisés très tôt aux langues, notamment à travers des activités d'ouverture aux langues étrangères (EOLE) lors des premières années d'école qui sont ensuite complétées par l'enseignement de l'allemand et de l'anglais. En parallèle, dans le bulletin scolaire de l'élève, une place est également laissée à d'autres langues dans le cas où l'élève prendrait des cours de langue et de culture d'origine (LCO) hors temps scolaire. « Les cours LCO permettent à l'élève de continuer à progresser régulièrement dans sa langue d'origine en même temps qu'il apprend le français » (Document de liaison CM, 2015, p. 9). Finalement, relevons que cet accès à l'apprentissage des langues étrangères se densifie au-delà du primaire en proposant par exemple dans les écoles supérieures (collège, école de commerce, etc.) des cours d'espagnol et d'italien. Cette valorisation peut donc être favorable à l'acquisition de la langue seconde en ce sens que les enseignants sont déjà ouverts à une diversité de langues et qu'ils sont davantage conscients des enjeux qui y sont liés.

La particularité du français en tant que langue seconde

Dans l'apprentissage de la langue seconde, le français représente un cas particulier en raison de sa complexité, notamment au niveau de l'orthographe. Selon Frisa (2014), « le français est sans doute la langue européenne la plus difficile à maîtriser » (p. 15). En effet, de par ses nombreux phonèmes, qui peuvent se transcrire en une plus grande quantité de graphèmes

¹⁰ <https://www.plandetudes.ch/l/cg>

¹¹ <https://www.cairn.info/revue-ela-2004-4-page-499.htm>

¹² <https://www.plandetudes.ch/l/cg>

encore, le français s'avère difficile à lire et à écrire. Par ailleurs, cette langue contient des règles de grammaire complexes, qui comportent en plus beaucoup d'exceptions. Toutes ces particularités rendent sa maîtrise complexe pour les francophones. Dès lors, on peut envisager que celle-ci l'est d'autant plus pour un élève allophone.

2.4.2 Enseigner aux élèves allophones primo-arrivants

Dans cette partie, nous allons nous intéresser plus particulièrement au travail de l'enseignant et au développement de sa relation avec l'élève à travers deux facteurs qui peuvent les influencer. Pour commencer, nous verrons que certains phénomènes inconscients peuvent être source d'obstacles au niveau de l'investissement et de la manière dont l'enseignant va planifier son enseignement. En tant que professionnel, il est essentiel d'être conscient des enjeux et des répercussions que peuvent provoquer ces phénomènes. Puis, nous nous attarderons sur les outils dont disposent actuellement les enseignants pour privilégier l'intégration et l'apprentissage des élèves allophones primo-arrivants.

A. Les effets de la catégorisation et des stéréotypes

Au moment d'accueillir un nouvel élève en classe, bon nombre d'enseignants se sont déjà fait une idée de la complexité de la tâche. Certains, plus expérimentés, le savent car ils l'ont déjà vécu; d'autres se fient peut-être davantage aux stéréotypes qui régissent les relations entre individus. En effet, le stéréotype est aujourd'hui un réel phénomène de société, soutenu par les médias mais aussi totalement ancré dans les mœurs (blagues, pubs, etc.). Sans même s'en rendre compte, chacun d'entre nous applique quotidiennement des idées préconçues nées de ces « images chargées de signification » dans lesquelles nous baignons (Sanchez-Mazas, 2014b, p. 50). Dès lors, bien que le stéréotype s'oppose au préjugé par son aspect moins péjoratif, il a tout de même le pouvoir de réguler nos comportements face à l'individu stéréotypé. En effet, comme « le stéréotype de l'autre contient souvent des caractéristiques qui représentent l'inverse des nôtres », nous avons tendance à ancrer une vision quelque peu négative de l'individu différent (*Ibid.*, p. 55). C'est pourquoi certains stéréotypes liés notamment aux classes sociales ou encore à la culture peuvent se répercuter au niveau scolaire. Aussi, un enseignant accueillant un élève allophone primo-arrivant développe certainement une idée préconçue, c'est-à-dire qu'il crée une catégorisation. Le problème, c'est que cette catégorisation influe sur la vision que l'on a en ce sens qu'« elle produit ainsi des distorsions et des exagérations dans la "perception", car elle substitue à la prise d'information sur le réel, une construction à partir de notre représentation » (*Ibid.*, p. 17). Pour appuyer l'idée selon laquelle le stéréotype que l'on a d'une personne ne suffit pas à la définir, prenons

la théorie de Cuq (2009), pour qui « le stéréotype ne doit pas être confondu avec ce qu'il représente [même s'] il est important de noter qu'il en fait partie » (p. 224).

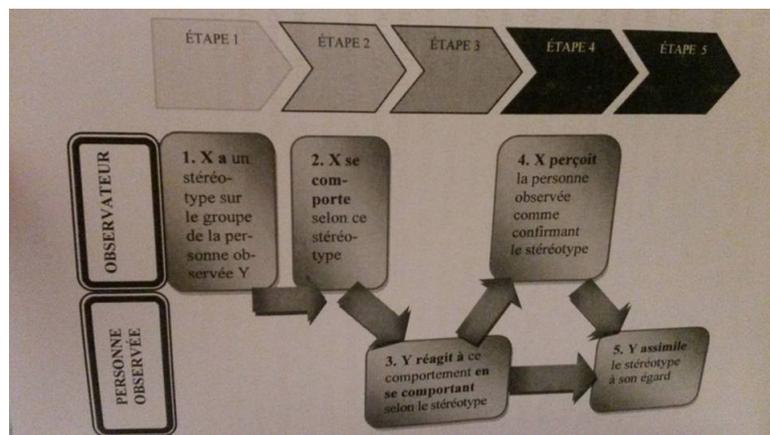
Parallèlement au développement de stéréotypes, les individus, et donc les enseignants, sont également souvent confrontés au processus de catégorisation. Selon Sanchez-Mazas (2014b), il s'agirait d'un « processus automatique et inévitable intervenant dans le traitement de l'information » (p. 11). La catégorisation « consiste à regrouper les objets, événements ou personnes dans différentes classes – ou catégories – sur la base d'un jugement de cohérence. Une catégorie est un ensemble dans lequel tous les éléments sont tenus pour équivalents (par rapport à un critère donné) » (*Ibid.*, p. 12). On catégorise pour de nombreuses raisons, principalement quand il s'agit de traiter de l'information. En effet, l'être humain est souvent amené à simplifier ou à compléter l'information qu'il reçoit afin de la rendre intelligible. Cette simplification de l'information reçue rejoint l'idée de stéréotypie selon laquelle on perçoit « autrui en termes de catégories » (*Ibid.*, p. 44). En d'autres termes, les stéréotypes fournissent « un contenu aux catégories » en s'appuyant par exemple sur des catégories sociales (*Ibid.*, p. 45). À l'école, « en début d'apprentissage, le recours aux stéréotypes peut également être considéré comme une forme de connaissance première, sur laquelle l'enseignant peut s'appuyer pour construire le reste de son enseignement » (Cuq, 2009, p. 224).

Ces phénomènes, souvent involontaires, font pourtant partie du fonctionnement de l'être humain. Toutefois, il convient d'en être conscient afin de pouvoir contrer les effets pervers qu'ils comportent, et ne pas se cantonner à agir par automatisme. Ainsi, la stéréotypie « est tributaire des mêmes "biais", des mêmes déformations simplificatrices, que le processus général de catégorisation », c'est-à-dire les biais d'assimilation et de contraste (Sanchez-Mazas, 2014b, p. 47). Le premier contribue à « minimiser les différences entre les membres d'une même catégorie » alors que le deuxième « consiste à maximiser les différences entre membres de deux catégories distinctes » (*Ibid.*, p. 21). Dans le milieu scolaire, la traduction de ces biais est observable à plusieurs niveaux. De la bouche des enseignants, on pourrait entendre des phrases telles que « les Russes sont mauvais en mathématiques », qui constitue le biais d'assimilation selon lequel tous les membres d'une même catégorie se ressemblent, ou encore « en sciences, les Espagnols sont moins bons que les Suisses », qui fait référence au biais de contraste entre deux cultures. Le risque de ces idées préconçues est qu'elles influent fortement sur l'investissement des enseignants envers les élèves. Dès lors, on peut rencontrer

des enseignants victimes d'un sentiment d'impuissance vis-à-vis de ces élèves car ils se retrouvent « dans une impasse éducative et dans une attitude fataliste [...]. Il existerait même des cas d'épuisement professionnel spécifiquement liés aux situations dites "interculturelles" » (Tatar & Horenczyk, 2003, cité par Sanchez-Mazas, 2014b, p. 80).

Bien que la catégorisation ne soit pas nécessairement consciente, elle a des effets non négligeables sur les élèves. Dans ses propos, Sanchez-Mazas (2014b) avance que « les élèves finissent par développer des attitudes en accord avec la catégorie » à laquelle ils sont associés (p. 25). En effet, « l'individu a tendance à se comporter conformément aux attentes que l'on a généralement à son égard » (*Ibid.*, p. 57). Aussi, l'enseignant qui développe un stéréotype par rapport à un élève l'ancre inconsciemment dans une spirale dont il aura de la peine à se sortir. Les dangers qui entourent les processus de catégorisation et de stéréotypie doivent donc être connus et pris en compte par tout enseignant. Afin de mieux en percevoir les enjeux, l'organigramme ci-dessous propose une version schématisée en cinq étapes de la réaction de l'observateur face à la personne stéréotypée.

Organigramme 2 : Le stéréotype en tant que prophétie qui s'autoréalise (Taylor, Peplau & Sears, 1994, cité par Sanchez-Mazas, 2014b, p. 64)



Au sein des établissements scolaires, les principes de catégorisation et de stéréotype se poursuivent à travers le *jugement scolaire*, qui constitue « le jugement social des enseignant-e-s quant à la valeur scolaire des élèves » (Sanchez-Mazas, 2014b, p. 31). Autrement dit, l'enseignant juge l'habileté de l'élève à se conformer à des normes préalablement établies telles que la norme de performance ou la norme de comportement (*Ibid.*, p. 31). En fonction de ce jugement, l'enseignant sera amené à modifier son attitude envers l'élève, ce qui fait du

jugement scolaire un élément important et fondateur de la relation entre l'enseignant et élève. Nous avons eu l'occasion de mieux comprendre ce phénomène lors d'un entretien informel avec un enseignant de 7PH du canton. Nous étions face à un enseignant pour qui « *l'élève primo-arrivant est un élève, comme tout autre élève de la classe* ». Cet état d'esprit, qui le pousse à considérer l'élève primo-arrivant allophone comme étant capable de suivre les leçons dispensées à la classe, nous a interloquées. Non seulement nous avons remis en question l'essence même de notre recherche visant à créer un outil sur lequel les enseignants pourraient s'appuyer lors de l'accueil d'un nouvel élève, mais nous avons également pris en considération un nouvel élément influant sur l'implication des enseignants envers les élèves primo-arrivants allophones : leur perception de ces élèves. Dans son cas, la perception qu'il se fait de l'élève a un impact important sur son intervention auprès de lui puisqu'il considère que « *la différenciation se fait [uniquement] au niveau de la transmission [des consignes]* » et non pas au niveau des contenus d'apprentissage. Cela fait de lui un candidat très particulier dans le cadre de cette recherche puisqu'il n'aurait en aucun cas l'utilité du matériel que nous projetons de mettre en place au terme de ce travail.

B. Quels outils pour privilégier l'apprentissage des élèves ?

La notion d'outil est fondamentale dans notre recherche puisqu'elle fait partie des facteurs qui peuvent influencer l'accueil et l'intégration des élèves allophones primo-arrivants. Il convient donc, premièrement, de définir ce terme puis, de se centrer plus spécifiquement sur la manière dont ces outils peuvent aider les élèves allophones primo-arrivants.

Pour bien comprendre cette notion, il est tout d'abord intéressant de reprendre des propos avancés par Vygotski. Dans son ouvrage *La Méthode instrumentale en psychologie*, il stipule notamment qu'il faut considérer « l'enfant non seulement comme être se développant, mais à éduquer [...] ». L'éducation est la domination artificielle des processus naturels de développement » (Vygotski, 1930/1985, cité par Schneuwly, 2000, p. 22). Afin de favoriser ce processus, il est nécessaire de recourir à des outils. Ceux-ci, sociaux par nature selon Vygotski, permettront à l'élève de se développer et influenceront également son comportement.

D'un point de vue didactique, la notion d'outil renvoie à deux idées associées : soit son sens large soit son sens strict. Schneuwly (2008) distingue ainsi « les outils pour l'élève, à savoir des aides pour mieux gérer son propre comportement, pour mieux réussir une tâche, pour capitaliser des acquis » des « outils dans un sens plus restreint de moyens techniques qui

fonctionnent à l'école : les cahiers, [les manuels,] le tableau noir, l'ordinateur pour citer les plus fréquents » (p. 55). Au sens large, on parlera plutôt d'outil sémiotique qui favorise la compréhension des tâches scolaires et, par conséquent, l'apprentissage de la langue d'accueil. Dans cette perspective, « les outils n'ont pas de support matériel stable, mais consistent en des pratiques relativement stabilisées, transmises par des mécanismes divers » (Plane et Schneuwly, 2000, p. 9). Ainsi, toutes les consignes que donne l'enseignant et tous les gestes professionnels qu'il utilise dans la classe sont également considérés comme des outils servant l'enseignement et l'apprentissage des élèves. Au sens strict, on utilisera plutôt le terme d'*outil matériel* puisque ce dernier est considéré comme un « dispositif matériel indépendant d'une pratique, un artefact stabilisé, transmissible d'une personne à l'autre » (Plane et Schneuwly, 2000, p. 9). À Genève, il existe ainsi des outils (manuels) définis pour chaque discipline en fonction du plan d'études. Les enseignants sont tenus d'utiliser ces manuels dans la mesure où la majorité de ceux-ci traite des objectifs définis par ledit Plan d'études romand (PER). Toutefois, si les outils à disposition sont à priori les mêmes dans chaque classe et tiennent compte des objectifs du PER, l'utilisation qu'en font les enseignants est soumise à de fortes variations. Dans la pratique, aucune indication précise n'est donnée aux enseignants quant à la manière d'exploiter ces divers manuels. Ils doivent donc faire des choix afin d'organiser leurs enseignements de manière à traiter et atteindre les objectifs fixés. Ainsi, les enseignants se doivent de considérer les manuels tout en y réalisant les ajustements nécessaires à une bonne interaction avec le PER. Comme le disent Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc (2010), « c'est à eux que revient [la tâche] de vérifier la conformité d'un manuel aux programmes et l'exactitude des informations ou définitions qu'il propose » (p. 169). Par ailleurs, avec l'importante avancée technologique de ces dernières années, l'enseignant peut désormais recourir à un nouvel outil lui permettant de répondre aux exigences du PER tout en considérant l'élève primo-arrivant : Internet. Aujourd'hui, les supports électroniques sont de plus en plus exploités dans les classes. Certains enseignants ont d'ailleurs pour habitude de recourir à des logiciels, des programmes informatiques ou simplement à Internet. À titre d'exemple, l'enseignant de 7P que nous avons interrogé nous a avoué que, pour lui, Internet représente un outil privilégié dans l'accueil d'un nouvel élève car il permet d'adapter aisément et spontanément les contenus d'une tâche ou la transmission de la consigne. Si ces outils informatiques semblent être à la mode, il se pose toutefois la question de leur efficacité pour améliorer les performances des élèves. La recherche démontre donc que « c'est essentiellement le contexte d'utilisation, le milieu dans lequel s'insère l'outil qui définit l'effet positif sur l'apprentissage » (Plane et Schneuwly, 2000, p. 12).

Comme nous l'avons mentionné précédemment, accueillir un élève allophone primo-arrivant dans sa classe sous-entend bon nombre d'adaptations. Au niveau des apprentissages scolaires, l'enseignant doit tenir compte de certains facteurs (temps de scolarisation, niveau de scolarité, etc.) afin de pouvoir proposer des tâches adaptées à l'élève. Ainsi, il sera parfois contraint de recourir à d'autres ressources, souvent étrangères et non officielles, ou de confectionner lui-même des fiches d'exercices ou des activités supplémentaires. Cependant, le matériel qu'il propose à l'élève allophone primo-arrivant, qu'il soit tiré des manuels officiels ou non, doit permettre au maximum d'amener l'élève à atteindre les objectifs stipulés par le plan d'études. En effet, si dans un premier temps il s'agit d'intégrer l'élève dans sa nouvelle classe et de lui permettre d'appivoiser un nouveau fonctionnement scolaire, il est évident qu'à plus long terme on vise l'intégration complète de l'élève, ce qui sous-entend qu'il suive les mêmes leçons que celles dispensées à la classe. Par ailleurs, parallèlement aux manuels utilisés en classe, un certain nombre de compléments doivent être fournis par l'enseignant. L'apprentissage des notions dépend en partie de la fréquence à laquelle elles sont exercées ; c'est pourquoi les enseignants doivent compléter les apports des manuels avec des tâches d'application qui peuvent être trouvées facilement sur Internet. Aujourd'hui, en classe, on ne se contente donc plus d'un seul et unique outil prescrit par le département de l'instruction publique (DIP) ; on s'inspire généralement de plusieurs ouvrages afin de dispenser un enseignement plus spécifique et adéquat. Toutefois, il n'existe actuellement aucun support concret et identifié comme étant celui sur lequel il faut s'appuyer lors de l'accueil du nouvel élève. S'il existe quelques nouvelles références, comme l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), qui proposent d'autres idées de tâches, l'enseignant semble quand même passablement livré à lui-même dans l'application de ces suggestions.

Si nous nous questionnons sur le manque de ressources à disposition des enseignants, nous sommes tout de même conscientes de la difficulté que sous-entend la construction d'un recueil d'outils. Comme nous l'avons déjà exposé, l'hétérogénéité des élèves accueillis implique une adaptation au cas par cas. Dès lors, est-il réellement possible de disposer d'un outil utilisable en toutes circonstances ?

2.5 Les questions de recherche et les hypothèses

À partir de nos observations du terrain, de nombreuses interrogations quant à la problématique de cette recherche sont nées. Par la suite, les apports théoriques définis jusqu'ici nous ont amenées à préciser nos interrogations de départ en les formulant sous la forme de quatre questions de recherche. Chacune de ces questions traite de l'un des pôles fondamentaux liés à l'accueil et à l'intégration de l'élève allophone primo-arrivant. C'est auprès des enseignants et de leurs témoignages que nous prétendons apporter des éléments de réponses à ces quatre questions.

- 1) Quelle est l'organisation interne des établissements scolaires au sujet de l'accueil des allophones primo-arrivants en classes ordinaires ?
- 2) Quels besoins ont été identifiés par les enseignants du primaire pour les apprenants allophones récemment arrivés en Suisse ?
- 3) Quels sont les moyens (supports et dispositifs) déjà mobilisés et élaborés par les enseignants pour l'accueil des allophones primo-arrivants ?
- 4) Quels sont les besoins des enseignants pour se préparer et accueillir les allophones primo-arrivants en fonction des pratiques actuelles déjà mises en œuvre ?

À travers la première question de recherche, il s'agit de comprendre comment l'instruction publique gère l'accueil de ces élèves et d'identifier les directives et les contraintes que doivent suivre les enseignants. En retenant cette question de recherche, nous souhaitons également déterminer s'il existe une harmonisation entre les différents établissements scolaires du canton. De plus, de façon à mieux comprendre les enjeux qui découlent de l'arrivée d'élèves allophones primo-arrivants, il est important d'analyser la problématique sous l'angle des élèves puis sous celui des enseignants. La deuxième question de recherche permet alors d'exposer et de comprendre les besoins des élèves ainsi que les processus par lesquels ils vont devoir passer pour s'intégrer. Finalement, les deux dernières questions de recherche s'intéressent plus particulièrement aux enseignants. Il s'agit tout d'abord d'étudier les moyens et les stratégies déployés pour assurer un accueil et un enseignement de qualité. Puis, suite au constat démontrant que les enseignants manquent de ressources en matière d'accueil et d'intégration de ces élèves, nous considérons qu'il est nécessaire de s'interroger sur la place

et l'utilisation des outils en classe, d'autant plus que les apports théoriques à ce sujet restent très faibles.

3. Cadre méthodologique

Dans le but de répondre aux différentes questions de recherche et de mieux saisir les représentations et les pratiques des enseignants dans l'accueil des élèves allophones primo-arrivants, nous avons décidé de nous rendre sur le terrain. Afin de récolter les informations nécessaires à notre recherche, nous avons souhaité nous entretenir avec des enseignants du primaire exerçant sur le canton de Genève qui ont accueilli des élèves allophones primo-arrivants dans leur classe. Les entretiens menés vont nous permettre de recueillir le témoignage des enseignants et de constituer notre matériau à analyser et, ainsi, de dégager des éléments de réponses aux questions de l'enquête. Les données que nous souhaitons récolter sont donc qualitatives puisque nous nous intéressons à la parole des personnes interrogées.

3.1 L'entretien compréhensif

L'entretien compréhensif est une méthode de récolte de données attrayante pour les chercheurs car elle est « économique et facile d'accès » (Kauffman, 2013, p. 9). Peu de matériel est nécessaire et une grande place est laissée aux discussions. Le problème de l'entretien, c'est qu'il existe une multitude de méthodes pour le réaliser. Kaufmann (2013) indique même que la définition de ces méthodes se heurte à des incohérences et des failles, inscrivant ainsi l'entretien « dans une vaste nébuleuse de pratiques » (p. 16). Pour réaliser notre enquête et récolter un matériau exploitable, nous avons dû faire un choix méthodologique en accord avec nos questions de recherche. L'intérêt de nous entretenir avec des enseignants est d'échanger de manière approfondie autour d'une thématique à l'aide d'hypothèses, de questions et de réflexions. En partant du principe que nous avons beaucoup à apprendre de leur discours, la discussion qui émane de cette rencontre constitue l'élément clé de l'entretien. Ceci fait donc écho à la démarche compréhensive qui « s'appuie sur la conviction que les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur » (*Ibid.*, p. 24). C'est donc assez logiquement que nous avons retenu l'entretien compréhensif pour mener notre enquête. Cette méthode s'avère être la plus pertinente puisqu'elle nous permet, ainsi qu'aux personnes interrogées, de nous engager activement dans l'échange. Contrairement au questionnaire, dont la structure ne peut être modifiée, « l'entretien est un parcours » non défini à l'avance et qui permet une plus grande liberté d'action (Blanchet et Gotman, 2013, p. 19). Il nous place face à face avec nos répondants, ce qui suppose divers avantages tels qu'une grande liberté de parole, l'obtention de réponses inattendues et spontanées ou encore la possibilité de rebondir sur les propos des personnes

interrogées et de leur demander des précisions quant aux informations obtenues (plus détaillées et plus personnelles).

Avec l'entretien compréhensif, nous cherchons à interpréter le matériau recueilli afin de proposer une analyse plus personnelle.

3.1.1 Les formes de l'entretien

Pour favoriser une discussion riche durant laquelle chaque enseignant peut se sentir libre de se confier à nous, de partager son expérience et de livrer ses représentations, il est nécessaire de bien préparer l'entretien. Nous avons donc fait un choix entre trois formes d'entretiens possibles : l'entretien dirigé, l'entretien semi-dirigé ou l'entretien libre. Pour ce faire, nous nous sommes tout d'abord questionnées quant à nos attentes vis-à-vis des entretiens. Quelles sont les informations que nous voulons obtenir ? Quelle place est laissée à la spontanéité des enseignants interrogés ? Quelle est notre marge de manœuvre ?

Pour nous, il existe certains critères sur lesquels il n'est pas possible de faire l'impasse. Il est par exemple impératif que chaque enseignant nous parle de son expérience professionnelle et de ses représentations dans des situations concrètes d'accueil. Dans cette optique, il est donc nécessaire que les personnes interrogées disposent d'une certaine liberté afin qu'elles puissent produire un discours sincère et spontané tout en restant dans le cadre prédéfini par la recherche. Nous souhaitons également les amener à s'interroger de façon nouvelle sur la problématique de l'enquête, en l'abordant par exemple sous l'angle des outils. Afin d'engager les personnes interrogées dans cette démarche réflexive sur leur propre pratique, il est important que nous disposions nous-mêmes d'une marge de manœuvre nous permettant non seulement d'introduire le sujet au moment opportun, mais également de guider l'interrogé par nos questions (Kaufmann, 2013). Pour finir, nous voulons être en mesure de pouvoir rebondir sur certains propos quand bien même aucune question sur le sujet ne figurerait dans la trame d'entretien. Dès lors, nous constatons que la libre expression ainsi que la spontanéité constituent des critères essentiels qui guident notre choix quant au type d'entretien. Après avoir défini ces critères, il nous est plus aisé de statuer sur l'entretien semi-dirigé. Cette forme d'entretien se définit comme étant « une technique qualitative de recueil d'informations permettant de centrer le discours des personnes interrogées autour de thèmes définis préalablement et consignés dans un guide d'entretien »¹³. L'avantage de l'entretien semi-dirigé, c'est qu'il n'enferme pas le discours des interrogés et qu'il suppose une adaptation

¹³ https://eureval.files.wordpress.com/2014/12/ft_entretien.pdf

instantanée à la personne. Il permet à l'interviewer de poser des questions précises et élaborées à l'avance tout en obtenant de la part des personnes interrogées des réponses spontanées qui peuvent à tout moment faire l'objet d'un approfondissement. En effet, l'interviewer est libre de rebondir sur un propos en anticipant l'une des questions ou, au besoin, d'en ajouter une nouvelle même si l'ordre logique est alors rompu. En utilisant cette forme d'entretien, il nous est possible de faire parler les enseignants tout en leur montrant que nous sommes à leur écoute et que nous accordons une grande importance à leurs propos. « C'est ainsi que peu à peu [nous] découv[r]ons un nouveau monde, celui de la personne interrogée, avec son système de valeurs, ses catégories opératoires, ses particularités étonnantes, ses grandeurs et ses faiblesses » (Kaufmann, 2013, p. 50).

Contrairement à l'entretien semi-dirigé, la méthode de l'entretien dirigé s'approche beaucoup de celle du questionnaire et réduit la liberté des interlocuteurs. Le cadrage très strict imposé au niveau des questions, qui doivent être extrêmement précises et posées selon un ordre défini, limite le choix des réponses possibles et ne permet pas à la personne interrogée de s'exprimer librement. « Il existe très peu de flexibilité dans la façon dont les questions sont adressées et les réponses formulées » (Unil, 2010, p. 15). Ce n'est donc pas une discussion qui prend place lors de la passation de cet entretien, mais bien un échange sous la forme de questions-réponses, ce qui s'éloigne trop de notre projet.

L'entretien libre, quant à lui, invite les personnes interrogées à s'exprimer librement par rapport à des questions larges et ouvertes, qui laissent place à beaucoup d'interprétation. Contrairement à l'entretien dirigé, qui suit une trame bien précise, l'entretien libre se déroule beaucoup plus simplement autour d'une discussion. Si cette discussion constitue justement l'objectif à atteindre lors de ces entretiens, il existe néanmoins un risque : trop s'écarter du sujet et obtenir des données inutilisables pour la recherche. Notre but étant de confronter nos questionnements et nos hypothèses de départ aux représentations et à l'expérience des enseignants interrogés, l'entretien libre ne semble pas tout à fait propice à cette recherche, qui vise tout de même à identifier des éléments ciblés ; c'est pourquoi nous n'avons pas retenu ce type d'entretien.

Si notre choix s'est logiquement porté sur l'entretien semi-dirigé, il est à présent nécessaire de le préparer en réfléchissant à la manière de le mener, à la posture à adopter ainsi qu'aux

relances et à l'élaboration d'un guide d'entretien. Anticiper l'entretien permet de fixer les sujets à traiter tout en invitant les personnes interrogées à entrer dans la discussion.

3.1.2 Le guide d'entretien et sa construction

Comme nous l'avons mentionné, l'entretien semi-dirigé nécessite l'élaboration d'un guide regroupant les sujets à aborder. Afin de le construire correctement, nous sommes parties de nos questions de recherche. Pour qu'elles puissent être correctement exploitées lors des entretiens, ces dernières ont été reformulées de manière à devenir de réelles « questions d'enquête » pour les personnes interrogées (Blanchet et Gotman, 2013, p. 58). Elles ont également été testées lors d'un premier entretien exploratoire. Toutes les questions que nous posons lors des entretiens visent à guider nos interlocuteurs sur le sujet dont nous souhaitons parler. Selon Kaufmann (2013), l'idéal serait même de connaître par cœur le guide d'entretien, ce qui permettrait de l'oublier lors de la réalisation de l'entretien, favorisant ainsi la mise en place d'une « dynamique de conversation plus riche que la simple réponse aux questions, tout en restant dans le thème [de l'entretien] » (p. 44). Dans cette idée, il est important que chaque enseignant puisse s'exprimer sur tous les items dans la mesure où ceux-ci sont directement liés aux questions de départ. Ce dernier point justifie également notre choix de ne pas utiliser de questionnaire pour notre recherche. Notre intérêt pour le guide d'entretien vient du fait que, contrairement au questionnaire, « il structure l'interrogation mais ne dirige pas le discours » (Blanchet et Gotman, 2013, p. 62). Pour que les questions soient comprises de tous, elles sont rédigées de manière simple, avec des phrases courtes. Nous tenons également à limiter la marge d'interprétation des enseignants en proposant des questions précises, concrètes et suivant un ordre logique. La phase de rédaction des questions est importante puisque c'est à partir de celles-ci que nous allons provoquer des réponses chez notre interlocuteur et obtenir un matériau riche à analyser.

Au départ, et pour mettre à l'aise l'enseignant, les questions sont routinières ; elles portent sur le contexte de classe et le parcours de vie. Puis, nous demandons à l'enseignant de donner sa propre définition des termes clés de la recherche, *allophone* et *primo-arrivant*, ce qui nous permet de nous faire d'ores et déjà une idée de sa position sur le sujet. Impossible donc de faire l'économie de cette première partie en ce sens que c'est elle qui va guider la discussion à venir. Dans la suite de l'entretien, il s'agit de comprendre et de définir le type d'action mis en place par l'enseignant au sein de la classe à travers des questions plus précises et plus portées sur la pratique quotidienne. Nous abordons des thématiques telles que la gestion des différents

rythmes, l'adaptation de l'horaire de classe aux périodes de présence de l'élève, la recherche de matériel adéquat, etc. Bien que nous nous intéressions de près à son enseignement, nous tenons à préciser ici que notre but n'est en aucun cas de juger la personne en ses qualités d'enseignant. Pour finir, nous questionnons les enseignants sur les outils dont ils disposent afin d'accueillir au mieux les élèves allophones primo-arrivants. Ce qui nous intéresse, c'est de voir concrètement ce qu'ils utilisent en classe (fiches, sites Internet, classeurs, etc.), ainsi que d'identifier les éventuels manques ou besoins en termes d'outils. Nous faisons le choix de parler des outils en dernier car il nous paraît propice d'enchaîner avec l'échange très concret des supports d'enseignement. Ceci permet de clore l'entretien sur une note moins formelle et de rappeler à l'enseignant l'intérêt de cette recherche. En effet, après sélection, une partie des supports observés seront mis à la disposition des enseignants ayant participé à la recherche sous la forme d'un recueil proposant une liste de ressources utiles et utilisables en classe (sites Internet, ouvrages, fiches, etc.). Trois quarts d'heure sont prévus pour poser nos questions aux enseignants et échanger nos observations. Grâce à ces entretiens, les apports théoriques de la première partie pourront être confrontés à la réalité du terrain. Il nous sera alors possible de valider ou d'invalidier certaines théories en y apportant une dimension plus concrète, qui tienne compte de l'avis des professionnels.

3.2 La population

Lorsque l'on a recours à la technique de l'entretien, le choix de la population à interroger devient un élément central qu'il ne faut pas négliger. Notre recherche étant qualitative, les critères de sélection habituels tels que l'âge, le sexe ou encore la situation familiale deviennent moins importants puisqu'ils n'influencent pas de manière significative les représentations des personnes interrogées (Kaufmann, 2013). C'est donc sur la base d'autres critères que nous avons constitué notre population.

3.2.1 *Le choix de la population et du terrain*

Afin de disposer de suffisamment de regards différents sans pour autant entrer dans une démarche quantitative, nous avons décidé de nous entretenir individuellement avec quatre enseignants exerçant au primaire et sur le canton de Genève. Si nous sommes conscientes que le nombre limité d'entretiens ne permet pas une vision globale des représentations des enseignants sur le canton, cet échantillon est suffisant pour que nous puissions nous faire une première idée de leur fonctionnement lors de l'accueil d'un élève allophone primo-arrivant. En mettant en lien nos hypothèses avec les représentations des enseignants, les entretiens doivent enrichir les différents axes traités ainsi que nos connaissances quant au déroulement concret de l'accueil et de l'intégration des élèves allophones primo-arrivants dans les classes. Afin que nous puissions obtenir des réponses satisfaisantes aux questions de recherche, un certain nombre de conditions doivent cependant être respectées dans le choix des participants. Pour définir correctement un corpus, il faut tout d'abord « déterminer les acteurs dont on estime qu'ils sont en position de produire des réponses aux questions que l'on se pose » (Blanchet et Gotman, 2013, pp. 46-47). C'est pourquoi nous avons premièrement limité la recherche au contexte genevois, afin de pouvoir procéder ensuite à une comparaison plus structurée des données. Pour que nous puissions les confronter et favoriser une bonne analyse à posteriori, les données récoltées doivent en effet être considérées sur un même plan. Dès lors, comme notre recherche vise à apporter un éclairage sur les conditions et les pratiques des enseignants en matière d'accueil et d'intégration, nous avons retenu des enseignants qui présentaient peu d'écarts entre eux en termes de conditions de travail (plan d'études, moyens d'enseignement, etc.) et de devoirs (cahier des charges, directives). Deuxièmement, notre choix de terrain s'est porté sur le domaine public pour la simple et bonne raison que tous nos questionnements et observations sont nés de l'analyse de ce terrain qui nous est proche. Troisièmement, nous limitons notre recherche aux degrés primaires, qui font écho à notre pratique quotidienne. Aucune barrière quant à la division n'a été posée, ce qui nous permet

d'élargir le profil des enseignants à interroger mais également d'obtenir un aperçu plus large des pratiques enseignantes. De plus, dans notre désir de récolter des outils utilisés ou conçus par les enseignants, nous avons jugé plus intéressant d'ouvrir ces entretiens à l'ensemble des enseignants du primaire afin de disposer d'une plus large gamme de ressources pour le recueil final. En effet, nous sommes parties du principe que chaque division a ses richesses et que les apports de l'une peuvent bénéficier à l'autre. Pour finir, les enseignants interrogés doivent avoir accueilli au moins une fois au cours de leur carrière un élève allophone primo-arrivant au sein de leur classe. Nous tenons à préciser ici que l'*accueil* tel que nous l'entendons dans cette condition de participation ne tient pas compte de l'*accueil différé* de Perregaux. Bien que celui-ci soit, à nos yeux, tout à fait légitime, nous tenons à comprendre et à analyser les actions des enseignants en présence du nouvel élève ; c'est pourquoi seuls les enseignants ayant un jour procédé à un accueil *préparé* ou *improvisé* peuvent prendre part à la recherche. En définitive, toutes les enseignantes interrogées dans le cadre de cette recherche ont été sélectionnées sur la base de trois critères : être enseignante sur le canton de Genève, travailler dans le domaine public au niveau primaire et avoir accueilli au moins une fois au cours de sa carrière un élève allophone primo-arrivant dans sa classe.

3.2.2 La présentation des participants

Les participants à cette recherche n'ont pas été choisis au hasard. Toutes deux en poste cette année, nous avons privilégié des personnes proches de nous, nos collègues. Cette proximité avec les personnes interrogées nous permet d'être non seulement plus sereines et plus détendues lors des entretiens, mais cela nous pousse également à creuser plus en profondeur certaines questions parfois délicates. En ce qui concerne la relation avec les personnes interrogées, la confiance réciproque qui existe leur permet de se livrer sans tabous, ce qui représente un avantage pour la recherche. Toutefois, le fait de connaître son interlocuteur peut parfois s'avérer contre-productif. Il est vrai que la discussion qui prend forme petit à petit autour des questions posées a tendance à être orientée par l'interviewer lorsque celui-ci est proche de la personne interrogée. Aussi, il est important de bien veiller à ne pas influencer les réponses des participants en prenant le temps de réfléchir à la manière dont sont posées les questions.

Notre première participante, Anita¹⁴, nous vient du canton de Vaud, où elle a vécu toute sa jeunesse. Après avoir étudié à Fribourg, elle choisit de venir enseigner à Genève. Depuis

¹⁴ Pour des raisons de confidentialité, tous les prénoms figurant dans le présent document sont fictifs.

bientôt vingt ans, elle enseigne aux élèves de division moyenne dans le contexte ordinaire du canton. Passionnée, cette enseignante est actuellement titulaire à 100 % d'une classe de 7PH dans une école populaire du centre-ville, dans laquelle elle enseigne depuis plus de dix ans. À plusieurs reprises durant sa carrière, mais également plusieurs fois durant cette année scolaire, elle a été amenée à recevoir des élèves allophones primo-arrivants. Cette année, elle a accueilli un élève de Russie, un autre de Roumanie et un dernier du Brésil.

La deuxième participante, Raquel, est également titulaire d'une classe de division moyenne. Diplômée des études pédagogiques, elle enseigne cette année à des élèves de 5-6PH à 100 % dans une école du centre-ville comprenant des élèves issus d'un milieu socio-économique élevé. En poste depuis une vingtaine d'années, elle a rencontré plusieurs élèves allophones primo-arrivants au cours de sa carrière, bien qu'elle n'en ait pas accueilli cette année. Les élèves allophones qui ont fréquenté sa classe étaient pour la plupart hispanophones, ce qui a été un avantage pour elle qui parle couramment l'espagnol de par ses origines.

La troisième participante, Elisabeth, est quant à elle titulaire d'une classe de division élémentaire. Diplômée de la licence en enseignement primaire, elle enseigne depuis treize ans. Durant sa carrière, elle a également effectué une année d'échange dans une classe primaire de la région du Québec. Cette expérience colore grandement sa pratique puisqu'elle utilise beaucoup de matériel didactique québécois comme les albums (collection : Rat de bibliothèque) pour travailler la lecture ou des manuels (Editions de l'Envolée) regroupant essentiellement des activités de mathématiques et de français. Actuellement, elle travaille à 100 % avec des 2PH dans une petite école élémentaire réunissant une population hétérogène. À plusieurs reprises durant sa carrière, elle a accueilli des élèves allophones. Cette année, elle a dans sa classe un élève arrivé de Chine.

Notre dernière participante, Inès, est une jeune enseignante arrivée de France où elle a d'abord suivi une formation de littérature et d'histoire. Durant sa formation à l'Université de Genève, elle a eu l'opportunité de travailler sur la problématique des élèves allophones en suivant le travail d'une enseignante en classe d'accueil. Tout juste nommée, elle travaille pour la troisième année dans une petite école élémentaire de centre-ville. Cette année, elle prend en charge une classe de 4P à 75 % en parallèle de son master à l'Université de Genève. Le contexte populaire dans lequel elle enseigne l'a amenée à rencontrer, déjà à plusieurs reprises, des élèves allophones dans sa classe. Forte de son expérience en tant que jeune fille au pair,

elle a développé de nombreuses idées d'aide à l'apprentissage de la langue seconde pour les élèves allophones.

3.2.3 Tableau récapitulatif des participants

Tableau 5 : Synthèse des informations liées aux participants

	Anita	Raquel	Elisabeth	Inès
Formation	Études pédagogiques (Fribourg)	Études pédagogiques (Genève)	Licence en enseignement primaire (Genève)	Licence en littérature et en histoire (France/Angleterre) Certificat en enseignement primaire (Genève)
Nombre d'années d'enseignement	20 ans	~20 ans	13 ans	3 ans
Degré actuel	7P	5-6P	2P	4P
Quartier	Centre-ville moyen	Centre-ville favorisé	Secteur des organisations internationales moyen	Centre-ville moyen
Nombre d'élèves accueillis au cours de la carrière	21	9	10	3
Nombre d'élèves accueillis cette année	3	0	1	1

Langues d'origine des élèves accueillis au cours de la carrière	Chinois Russe Portugais Espagnol Roumain	Espagnol Chinois Anglais Hindi Albanais	Chinois Portugais Albanais	Anglais Italien
Langues d'origine des élèves accueillis cette année	Russe Roumain Portugais	---	Chinois	Italien

3.3 La récolte des données

3.3.1 La conduite des entretiens

La conduite d'un entretien compréhensif est un exercice périlleux qui ne se limite pas au simple recueil de données. Diverses conditions sont nécessaires pour assurer son bon déroulement. Il s'agit premièrement pour le chercheur de trouver le bon style de communication avec son interlocuteur afin que celui-ci ose s'exprimer librement. Le ton et la manière de formuler les questions représentent donc un point décisif pour la bonne récolte des données. Sans enthousiasme, sans répartie et sans humour, les réponses de l'interrogé seront moins intéressantes et moins sincères. Deuxièmement, tout au long de l'entretien, le chercheur ne peut pas se limiter à la simple récolte des données, il doit « se sentir mobilisé pour essayer d'aller toujours plus en profondeur » (Kaufmann, 2013, p. 48). En effet, c'est souvent suite aux relances et à la formulation de nouvelles questions, qui découlent directement des propos des personnes interrogées, que le chercheur obtiendra les éléments les plus captivants et les plus profitables à l'enquête. Finalement, lors de la conduite des entretiens, le chercheur ne doit jamais perdre de vue son empathie et son engagement. C'est avec ces deux qualités qu'il incitera la personne interrogée à s'engager pleinement dans la discussion et à livrer ses représentations et conceptions les plus intimes (Kaufmann, 2013).

Pour chaque entretien, nous sommes toutes les deux présentes afin de privilégier l'échange de pratiques et de visions. Cela nous permet également un double regard ainsi qu'une double interprétation des propos de l'enseignant ce qui s'avère très utile lors de l'analyse. Pour nous libérer du rôle de secrétaire, nous procédons à un enregistrement audio des entretiens, ce qui permet également à chacune d'entre nous de participer activement à la discussion. Si nous nous octroyons le droit d'intervenir librement dans la discussion, chacune de nous prend plus particulièrement en charge deux entretiens. L'une de nos difficultés étant de ne pas influencer les réponses des enseignantes, nous avons décidé de prendre en charge les entretiens des personnes les moins proches de nous. Plus concrètement, les entretiens se déroulent sur le lieu de travail des enseignantes sélectionnées (classe, bibliothèque), sauf dans le cas d'Inès, où il s'est déroulé à son domicile. Avant de débiter la discussion à proprement parler, il s'agit de détendre l'atmosphère en mettant premièrement la personne à l'aise. Pour ce faire, nous débutons chaque entretien par une phase de présentation. Celle-ci nous permet à la fois de mieux connaître notre interlocuteur (nombre d'années d'enseignement, degré actuel, etc.) et de lui expliquer plus précisément notre champ de recherche et son intérêt. À travers cette

phase, nous souhaitons aussi briser toute position asymétrique entre la personne interrogée et nous-mêmes, ce qui nous permet d'adopter un ton « beaucoup plus proche de celui de la conversation entre deux individus égaux que du questionnement administré de haut » (Kaufmann, 2013, p. 47). La discussion informelle du début d'entretien nous aide à atteindre l'interaction visée. Lors de cette première phase, nous prenons également le temps de clarifier le déroulement de l'entretien en expliquant à l'enseignant ses droits et en lui faisant signer le formulaire de consentement. Une fois cette première étape effectuée, nous démarrons l'entretien à proprement parler. Au terme de celui-ci, nous consacrons un temps pour observer et discuter du matériel et des ressources mobilisés par l'enseignant.

3.3.2 La retranscription des données

La parole des enseignants constitue le réel point de départ de notre enquête. Il s'agit donc de traiter cette précieuse information de manière intelligente. Selon Kaufmann (2013), ce traitement ne peut se résumer à extraire et à mettre en ordre le discours des enseignants. En réalité, « il faut faire parler les faits, trouver des indices, s'interroger à propos de la moindre phrase » afin de retenir et de mettre en avant des clés de lecture qui alimentent l'analyse et la compréhension des enjeux liés à l'accueil et à l'intégration des élèves allophones primo-arrivants dans les classes ordinaires du primaire (p. 74). Pour cette raison, nous avons inséré, sous la forme d'extraits, certains propos des enseignants dans la partie d'analyse des entretiens. Ces extraits, sélectionnés à partir de la bande audio, devaient répondre à deux critères : ils devaient non seulement apporter un éclairage sur les questions de recherche, mais également permettre d'appuyer ou de compléter nos propos théoriques. Afin de fluidifier la lecture, nous avons ôté les possibles tics de langage et redondances qui pouvaient apparaître dans certaines phrases. De même, pour faciliter la compréhension du lecteur et pour remettre les propos des enseignantes dans leur contexte, nous avons parfois ajouté des éléments de précision. Bien sûr, aucune modification qui changerait les intentions des enseignantes n'a été opérée. Cette retranscription partielle appuie notre volonté de renseigner rapidement le lecteur en ne dégageant que les éléments les plus pertinents. En effet, les discussions émanant de ces entretiens se sont parfois quelque peu éloignées du sujet de la recherche ; c'est pourquoi nous avons jugé inadapté d'alourdir le texte par une retranscription totale. Toutefois, le format CD-ROM de la bande audio des entretiens contenant la totalité des échanges est disponible pour toute personne souhaitant obtenir des informations complémentaires.

3.4 La méthode d'analyse

3.4.1 Les axes d'analyse des entretiens

Afin que « [l']investigation du matériau [s]oit [...] active et productive », le contenu des différents entretiens menés est analysé selon une démarche qualitative (Kaufmann, 2013, p. 75). L'important est de démontrer une curiosité et une passion pour l'analyse et la compréhension des propos obtenus. Comme le mentionne Kaufmann (2013), à ce stade, le chercheur doit entrer dans la peau d'un enquêteur policier attentif aux moindres détails et possédé par l'idée de soulever les interrogations. C'est avec cette minutie et cette rigueur qu'il sera possible « d'aller au-delà du contenu apparent » et de soulever des éléments de réponse (*Ibid.*, p. 75). Pour faciliter la résolution de l'enquête et confronter nos hypothèses aux représentations des enseignants, nous avons regroupé leurs propos en fonction de quatre axes d'analyse découlant de nos questions de recherche et de nos entretiens. Chacun d'entre eux regroupe ainsi plusieurs questions initiales et constitue en lui-même l'un des concepts clés régissant la manière dont les élèves allophones primo-arrivants sont accueillis à Genève et renseignant sur les enjeux fondamentaux liés à cette problématique.

Axe 1 : L'organisation interne des établissements scolaires quant à l'accueil des élèves allophones primo-arrivants

Axe 2 : La description des besoins des élèves allophones primo-arrivants par les enseignants

Axe 3 : Les moyens mobilisés et élaborés par les enseignants pour l'accueil des élèves allophones primo-arrivants

Axe 4 : Les besoins des enseignants pour préparer et accueillir les élèves allophones primo-arrivants

Analyser les propos des enseignants selon ces axes permet d'obtenir diverses clés de lecture qui contribueront à l'avancée de l'enquête. D'après la corrélation existant entre nos questions de recherche et les axes d'analyse développés, il sera possible de mettre en lien les conceptions et les pratiques des différents enseignants interrogés avec nos questions de départ et ainsi d'en tirer des conclusions qui enrichiront l'analyse théorique de la problématique et apporteront des éléments de réponse à nos interrogations.

3.4.2 Les étapes d'analyse des données

L'analyse des données s'effectue en plusieurs parties. Dans un premier temps, il s'agit d'avoir un aperçu global de chaque entretien à travers un tableau de synthèse. Celui-ci, construit sur la base des quatre axes définis précédemment, regroupe sous la forme de mots clés les éléments importants qui ressortent des discussions menées avec les quatre enseignantes. Afin de leur permettre de structurer leurs propos, nous avons divisé chaque axe en plusieurs sous-parties relatives aux différents sujets traités par l'axe. Dans ce tableau sont également mises en évidence les similitudes que nous avons relevées dans les propos des enseignantes interrogées. Celles-ci seront développées dans la seconde partie, qui constitue l'analyse du contenu des entretiens et des représentations des enseignantes à la lumière des quatre axes. En tant que chercheuses, nous ne pouvons pas uniquement nous limiter aux simples réponses données par les personnes interrogées. Sans déformer leurs propos, il nous faudra parfois « prendre le risque de l'interprétation » afin d'apporter à notre recherche une dimension explicative (Kaufmann, 2013, p. 93). Finalement, à la fin de chaque axe, un commentaire conclusif servira de bilan et permettra, dans la mesure du possible, de répondre à la question de recherche associée.

4. L'analyse des entretiens

4.1 Tableau de synthèse des entretiens

Pour clarifier les différents points de vue, les similitudes relevées entre les enseignantes sont marquées en vert, ce qui, par conséquent, permet d'identifier également les différences dans les discours.

Tableau 6 : Synthèse des entretiens

	Anita	Raquel	Elisabeth	Inès
Axe 1 : L'organisation interne des établissements scolaires quant à l'accueil des élèves allophones primo-arrivants				
Organisation de l'accueil au sein de l'établissement	<p>CLACC : apprentissage du français</p> <p>Classe ordinaire : autres disciplines</p> <p>Recours au degré inférieur (décloisonnement)</p>	<p>CLACC : apprentissage du français</p> <p>Classe ordinaire : matières propices à l'interaction et à l'acquisition du vocabulaire</p>	<p>Regroupements ponctuels de tous les élèves allophones de l'école avec l'ECSP</p> <p>Intervenant externe (personne parlant portugais)</p>	<p>Regroupements ponctuels des élèves allophones des petits degrés avec l'ECSP</p> <p>Recommandation de garder l'enfant en classe</p> <p>Possibilité de CLACC à mi-temps</p>
Collaboration	<p>CLACC : transmission des activités effectuées</p> <p>Collègues : ressources / activités</p>	<p>CLACC : continuité des apprentissages</p>	<p>CLACC : il n'y en a pas</p> <p>Moments de travail avec l'ECSP (tous les 3 mois)</p>	<p>Manque de continuité des apprentissages entre la CLACC et la classe ordinaire</p>

			Collègues : ressources / activités Interprète	
Axe 2 : La description des besoins des élèves allophones primo-arrivants par les enseignants				
Définition des termes allophone et primo-arrivant	Aucune définition précise n'a été donnée	Allophone : <i>Qui ne parle pas la langue</i>	Allophone : <i>Qui ne parle pas la langue</i> Primo-arrivant : <i>Qui vient directement d'un autre pays</i> <i>Qui vient d'une famille où il y a peu d'ouverture sur le monde</i>	Allophone : <i>Elève en immersion dans un pays où la langue utilisée n'est pas sa langue maternelle.</i> Primo-arrivant : <i>Qui est au tout début de son intégration</i>
Caractéristiques des élèves	Niveau scolaire Caractère (introverti/extraverti) Implication des parents Communication difficile au départ	Niveau scolaire Langue première	Famille de langue Facilité dans la langue d'origine Volonté	Culture Implication des parents Valorisation de la langue seconde
Besoin(s) prioritaire(s) de l'élève	Apprendre le français Se sentir bien en	Apprendre le français S'intégrer au	Apprendre le français Socialisation	Apprendre le français Mise en

	<p>classe</p> <p>Créer des liens avec les camarades</p> <p>Développer l'autonomie</p>	<p>groupe classe</p> <p>S'imprégner de l'espace scolaire</p>		<p>confiance</p> <p>Socialisation</p> <p>Parler de son ressenti</p>
Objectifs disciplinaires	<p>Adaptés et ajustés au fur et à mesure</p>	<p>Vocabulaire : communication</p> <p>Éducation physique et activités créatrices : intégration</p>	<p>Apprendre la langue par l'immersion</p> <p>Vocabulaire : communication</p>	<p>Différenciés</p>
<p>Axe 3: Les moyens mobilisés et élaborés par les enseignants pour l'accueil des élèves allophones primo-arrivants</p>				
Accueil	<p>Anticiper l'accueil (journée de visite)</p> <p>Activités ludiques de présentation</p>	<p>Rien de particulier</p>	<p>Visite de l'école et présentation de l'élève</p> <p>Tutorat avec un élève parlant la même langue</p> <p>Rencontrer rapidement les parents</p>	<p>Activités ludiques de présentation</p> <p>Activités répétitives</p>

Stratégie(s) pour favoriser l'intégration	Élève référent Anticipation du matériel (crayon, gomme...) et d'un l'espace propre (bureau, crochet...) Proximité de l'espace propre	Élève référent Anticipation du matériel (crayon, gomme...) et d'un espace propre (bureau, crochet...)	Elève référent Anticipation du matériel (crayon, gomme...) et d'un espace propre (bureau, crochet...)	Sensibiliser les élèves Intégration physique au groupe classe (place du bureau)
Stratégie(s) de communication	Gestes Mimes Dessins Dictionnaire Ordinateur	Langue première si espagnol Autres élèves	Mimes Autres élèves	Langue première (anglais) Images Mimes Autres élèves Interprète
Stratégie(s) pour favoriser l'apprentissage	Soutien individuel Déléguer le rôle d'enseignant	Dossier par thème Lien avec la CLACC	Soutien individuel ECSP Tutorat Déléguer le rôle d'enseignant	Soutien individuel ECSP Projet (théâtre) Tutorat
Matériel	- <i>ELI Dictionnaire</i> - Cahier d'écriture - <i>Les Mille Premiers mots</i> - Albums dans d'autres langues - <i>Gafi le fantôme</i> - Ressources FLE - Fiche créées	- Classeur SENOF (<i>Bonjour les enfants</i>) - Site Internet (<i>Les coccinelles</i>)	- Sites Internet (La Tortue des Vollandes ; La souris-web ; Lexique FLE ; Taka t'amuser ; Phonétique ; Le Point du FLE) - L'Imagier du	- Ressources FLE - Dictionnaire imagé - Forum Internet - Petit-bazar - Chansons - Pièce de théâtre

	- Site Internet (La Tortue des Vollandes)		Père Castor	
Axe 4 : Les besoins des enseignants pour préparer et accueillir les élèves allophones primo-arrivants				
	Partage des ressources Matériel adapté Diversifier les thèmes et la structure des exercices Actualisation des ressources Sites Internet	Actualisation du classeur Divulgation de l'information	Sensibilisation à la problématique dans la formation initiale Divulgation de l'information Un accès aux ressources facilité Matériel spécifique pour les allophones avec des difficultés	Sensibilisation à la problématique dans la formation initiale Divulgation de l'information Mise en commun Actualisation des ressources Une méthode pour développer le vocabulaire Dossier

4.2 L'analyse des entretiens en fonction des axes

4.2.1 Axe 1 : L'organisation interne des établissements scolaires quant à l'accueil des élèves allophones primo-arrivants

La directive P-DGEP-02-03 dictée par le DIP explicite la procédure que devrait suivre chaque établissement scolaire en matière d'accueil puis de prise en charge des élèves allophones primo-arrivants. Dans le cas des familles allophones arrivant à Genève, cette procédure définit les conditions d'accueil de leur enfant au niveau scolaire. Elle prévoit que le directeur de l'établissement le plus proche du lieu d'habitation de la famille reçoive rapidement parents et enfants pour un premier entretien d'accueil. Celui-ci revêt une importance particulière puisque son « objectif est d'accueillir la famille dans de bonnes conditions, de l'informer sur le système scolaire genevois et de récolter les informations nécessaires à la meilleure intégration possible de l'élève » (P-DGEP-02-03, 2014, p. 1). Aussi, « l'accueil à l'école est un *accueil direct* », ce qui signifie qu'une fois que la famille nouvellement arrivée est logée, l'enfant est automatiquement inscrit dans l'école de son quartier (Berthoud-Aghili, 2001, dans Perregaux et al., 2001, p. 306). Cependant, malgré les procédures établies par la direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO), les pratiques enseignantes montrent qu'elles sont interprétées de diverses manières et que chaque établissement développe également en parallèle ses propres stratégies pour assurer l'intégration des élèves. Nous avons été étonnées de découvrir qu'en définitive, il peut exister autant d'organisations internes que d'établissements scolaires. Cela ne veut pas dire que les directives ne sont pas respectées, mais plutôt que la réalité du terrain oblige enseignants et directeurs à s'adapter.

Afin de mieux comprendre comment chaque établissement scolaire s'organise pour assurer l'accueil des élèves allophones primo-arrivants, nous allons distinguer les facteurs susceptibles d'influencer cette organisation.

A. La présence de la classe d'accueil dans l'école

Le premier facteur ayant une influence sur l'accueil des élèves est la présence ou non d'une classe d'accueil (CLACC) dans l'école. Lorsque celle-ci existe, les enseignantes nous expliquent qu'elle prend majoritairement en charge l'apprentissage du métier d'élève ainsi que celui du français, qui sont les deux objectifs communs à tous les élèves allophones primo-arrivants quel que soit leur âge ou leur origine. L'avantage de cette structure d'accueil, c'est qu'elle regroupe en général un petit effectif, ce qui permet à l'enseignant de classe d'accueil d'être au plus proche de l'élève. Par ce biais, il va pouvoir développer une relation privilégiée avec lui et, petit à petit, apprendre à mieux le connaître et le comprendre. De plus, la classe

d'accueil est organisée de manière à accueillir simultanément des élèves ayant à peu près le même niveau, que ce soit en français ou au sujet des connaissances de la culture d'accueil. Ceci permet aux enseignants des CLACC d'organiser des activités ciblées en fonction des objectifs à atteindre (compréhension orale ou écrite, respect des règles, autonomie, etc.) et ainsi de promouvoir un environnement serein pour les élèves. La proximité qui existe alors entre les élèves leur permet de s'ouvrir et de faire tomber les barrières qui les empêchent souvent de s'exprimer en classe ordinaire de peur d'être jugés par les camarades. Selon les enseignantes interrogées, ces conditions réunies facilitent grandement l'apprentissage du français.

Si la classe d'accueil assure de meilleures conditions d'apprentissage de la langue seconde pour les élèves allophones, elle influence également l'organisation interne des écoles en permettant plus d'ajustements en adéquation avec les besoins de ces élèves. Dans certains cas, il est par exemple possible d'intégrer à la CLACC un élève allophone dont l'âge est inférieur à celui ordinairement prévu. Cette pratique, en vigueur dans l'école d'Inès, s'applique principalement aux élèves de 3P qui rencontrent d'importantes difficultés à entrer dans l'apprentissage du français. « *On a la politique de se dire que l'enfant jusqu'en 3P peut rester à plein temps dans la classe [ordinaire]. Mais on peut aussi le mettre à mi-temps [en classe d'accueil]. Ça dépend en fait, on regarde un petit peu comment il se débrouille quand on parle avec l'enseignant en CLACC* » (Inès). L'adaptabilité dont disposent les établissements qui bénéficient d'une classe d'accueil constitue dès lors un avantage certain pour l'accueil et l'intégration des élèves allophones et primo-arrivants. Toutefois, selon Raquel, l'école, qui accueille de plus en plus d'élèves allophones, voit « *la qualité [de son enseignement] se péjorer* » (Raquel). L'augmentation du nombre d'élèves par classe et la plus grande disparité existant entre leurs langues d'origine compliquent la tâche de l'enseignant de classe d'accueil et mettent en péril l'idée même de proximité et d'égalité de niveaux entre les élèves. De plus, bien que les directives préconisent une prise en charge partielle des élèves allophones par les classes d'accueil, celles-ci ne sont pas présentes dans chaque école. Nous remarquons que, dans la majorité des cas, les petites structures scolaires (de trois à six classes) ne bénéficient pas de classe d'accueil au sein du bâtiment scolaire. S'il est possible d'envoyer les élèves d'un site à l'autre en cours de journée, cette pratique n'est pas toujours aisée à mettre en place. « *Ce qui est très difficile je trouve dans les petits degrés, c'est que n'ayant pas ici une structure, ils doivent forcément aller [dans une autre école]. Les parents, il faut qu'ils trouvent un système et ça je trouve que ce n'est pas évident* » (Raquel). Dès lors,

bien que « les frais de déplacements par transports publics (TPG) peuvent être remboursés aux familles », il revient aux parents d'amener l'enfant jusqu'à l'école dans laquelle se situe la classe d'accueil (P-DGEP-02-03, 2014, p.3). Non seulement celle-ci peut être relativement éloignée du domicile, mais les parents n'ont pas toujours la possibilité de libérer du temps en milieu de journée pour faire le transport. Dès lors, lorsque l'école n'a pas accès à une telle structure, d'autres systèmes doivent être imaginés et mis en place. Au vu de l'intérêt pour ces autres dispositifs, ils feront l'objet d'un développement dans la partie « les aménagements particuliers ».

B. La collaboration entre les enseignants

Le deuxième facteur concerne les moyens mis en œuvre par les enseignants responsables de l'élève allophone primo-arrivant (enseignant titulaire et enseignant de la classe d'accueil) pour créer une unité entre leurs actions respectives. Si, au sein de l'école, la collaboration entre les enseignants permet d'assurer la cohérence et le suivi entre les différents degrés, elle revêt un caractère tout particulier lorsqu'il s'agit de la prise en charge d'un élève allophone primo-arrivant. Comme nous l'avons vu, l'élève partage son temps scolaire entre deux espaces distincts : la classe ordinaire ,gérée par un enseignant titulaire, et la classe d'accueil, gérée par un enseignant spécialisé en accueil. Dès lors, en plus de la gestion de ces deux espaces, l'élève doit également s'adapter à deux enseignants différents, ce qui ajoute une difficulté à son intégration. Les enseignants, quant à eux, doivent aussi procéder à des adaptations lorsque l'élève arrive, en effectuant notamment des changements dans l'horaire hebdomadaire afin que les programmes en classe ordinaire et en classe d'accueil coïncident. Ces adaptations du programme ne peuvent se faire qu'en connaissance de cause, ce qui implique une première rencontre entre les deux enseignants. À ce sujet, la directive stipule bien que différentes rencontres doivent avoir lieu durant les premières semaines d'école de l'élève allophone primo-arrivant. Il est par exemple attendu de l'enseignant de la classe d'accueil qu'il libère du temps pour rencontrer et observer son nouvel élève dans la classe ordinaire. Ces moments particuliers sont riches en informations et aident à assurer l'apprentissage et l'intégration de l'élève, puisqu'ils « prennent également la forme d'échange [...], d'évaluations conjointes (bulletin scolaire, entretiens avec les familles...) et de rencontres mutuelles » (P-DGEP-02-03, 2014, p .4). Pour les enseignants, c'est une arme que de pouvoir collaborer et s'unir pour la réussite de l'élève. Lorsque cette collaboration est mise en place, il faut la préserver car elle recèle de nombreux avantages pour tout le monde. Voici ceux que nous avons identifiés dans le discours des enseignantes interrogées.

Le partage de la prise en charge

L'appréhension qui découle de l'annonce de l'arrivée d'un élève allophone primo-arrivant au sein de l'école est un sentiment partagé par les enseignantes interrogées. Pour elles, cette annonce est synonyme d'investissement supplémentaire et de labeur. Pourtant, les enseignants du canton bénéficient d'un soutien pour accomplir ce défi : l'enseignant de classe d'accueil. Celui-ci, spécialisé dans l'accueil d'élèves allophones primo-arrivants, prend non seulement en charge une part importante des enseignements, mais peut également servir de repère et de ressource pour les enseignants titulaires. Dans la majorité des cas, les objectifs que l'élève doit atteindre sont définis conjointement et précisés au cas par cas afin de correspondre au mieux aux besoins de l'élève. « *Quand tu reçois un élève allophone, tu prends contact avec l'enseignante référente de la classe d'accueil [...] et puis on discute des attentes de chacune* » (Raquel). L'accord qui est passé entre les enseignants à ce moment-là est d'une importance capitale. Il permet de définir clairement le rôle de chacun dans la « coresponsabilité » de l'élève en permettant à chaque intervenant de savoir où il va, ce qu'il prend en charge et jusqu'où il va le pousser (P-DGEP-02-03, 2014, p. 4). Le travail à effectuer avec l'élève peut ainsi être réparti de manière équitable, ce qui permet d'exploiter au mieux les compétences et les connaissances de chaque enseignant. Dans cette optique, il sera donc nécessaire de recueillir certaines informations sur l'élève en amont, voire de proposer à l'élève un test de niveau dans sa langue d'origine. Toutefois, si les objectifs sont effectivement définis concurremment dans la plupart des cas, les moyens mis en œuvre pour les atteindre peuvent quant à eux être gérés de manière indépendante selon les dispositions de chacun des enseignants. Il est tout à fait envisageable de se répartir les matières en décidant, par exemple, que c'est l'enseignant de classe d'accueil qui prend totalement en charge l'apprentissage du français. Celui-ci s'assurera alors que l'élève dispose toujours d'activités dans cette branche, quand bien même il serait en classe ordinaire. « *L'enfant a toujours un matériel allophone qu'il a sur lui et qu'il peut utiliser pendant mes cours, ce qui veut dire qu'il n'est pas sans rien faire* » (Raquel). En clarifiant l'action et le rôle de chacun des enseignants, on s'assure également de l'intérêt de l'élève pour les activités qui lui sont proposées en évitant les redondances et les doublons. La prise en charge partagée constitue un réel bénéfice pour l'élève et pour les enseignants. Ces derniers, déchargés d'une part de travail, sont plus à même de s'investir dans son accueil et de lui proposer un enseignement de qualité.

Le double regard sur l'élève

Au sein de sa classe, l'enseignant titulaire est quotidiennement confronté à une vingtaine d'élèves qui ont chacun une personnalité propre. S'il est évident que l'enseignant titulaire développe un lien avec l'ensemble du groupe classe, il entretient également une relation particulière et unique avec chacun de ses élèves. Par expérience, nous pouvons affirmer que quand arrive pour lui le moment d'effectuer un bilan sur l'élève, il lui est parfois difficile de sortir de cette relation individuelle et d'avoir un regard objectif sur celui-ci. C'est à ce moment qu'il devient bénéfique de disposer d'un second regard sur l'élève. Les enseignants, pour qui l'intérêt est de cibler rapidement les capacités de l'élève afin d'adapter au mieux leur enseignement, disposent alors d'un double regard, ce qui représente une très grande richesse à exploiter. En effet, au-delà du partage de la prise en charge, les enseignants peuvent également échanger leurs impressions et leurs ressentis sur l'élève qui, au sein de leur classe respective, développe possiblement des attitudes différentes. Alors qu'en classe ordinaire l'élève peut sembler réservé, timide et peu apte à fournir des efforts de langage, il est tout à fait possible qu'en classe d'accueil il développe une attitude opposée en se montrant très persévérant, loquace et impliqué dans son travail. Sa manière de démontrer ses compétences et ses capacités peut aussi différer en fonction de ce qui lui est demandé, de l'enseignant ou des camarades en présence. Ainsi, les échanges fréquents entre les titulaires de classe sont importants car ils donnent lieu à une meilleure compréhension de l'élève. En identifiant avec précision ses besoins, on lui garantit une intervention adaptée et des apprentissages ciblés, qui lui permettront de développer au mieux les capacités nécessaires à l'intégration dans son nouvel espace de vie.

Les temps de travail en commun

Si la collaboration entre professionnels semble fondamentale pour proposer une prise en charge et un enseignement efficaces, nous constatons qu'elle varie beaucoup d'un établissement à un autre. La collaboration telle qu'elle est définie par le dictionnaire *Le Petit Larousse* (2016) constitue l'« [a]ction de collaborer avec quelqu'un à quelque chose » (p. 268). Cependant, dans l'enseignement, pour que celle-ci soit optimale, il est nécessaire que les différents professionnels libèrent du temps pour prévoir des moments de travail en commun. Dans cette logique, collaborer ne signifie donc pas uniquement se transmettre les informations, mais aussi de prendre le temps d'échanger. En se confrontant aux avis de ses pairs, l'enseignant est plus à même de rencontrer et de considérer d'autres méthodes d'enseignement qui peuvent être efficaces et innovantes. Il aura alors plus tendance à se

remettre en question en adoptant une attitude positive face au changement. Des réflexions et des buts collectifs doivent naître de ces temps de travail en commun. Lorsqu'ils sont bien prévus, ces moments d'échanges permettent aux enseignants d'améliorer leur pratique puisqu'ils ne se limitent pas à la simple transmission d'informations. Dans la pratique, les enseignantes interrogées nous avouent que, souvent par manque de temps, cette devise n'est pas toujours respectée. Inès nous explique que, dans son école, la continuité des apprentissages entre sa classe et la classe d'accueil n'est que peu assurée. Elle nous parle même de « *flou artistique* » (Inès). Selon elle, les établissements devraient prévoir plus de moments d'échanges afin d'assurer la cohérence entre les interventions de chacun. « *Je trouve qu'on devrait être un peu plus forcés à faire des réunions d'échanges de pratiques* » (Inès). De plus, la mise en commun des activités permet aussi aux enseignants d'enrichir leurs ressources personnelles, ce qui, à terme, permet à chaque enseignant de se constituer un bagage intéressant et profitable. « *La prof m'envoyait chaque semaine ce qu'elle faisait* » (Anita). Cette pratique découle du principe même de la collaboration, qui prend racine dans la discussion, l'échange et le travail en commun. Un enseignant qui collabore, c'est avant tout un enseignant qui prend le temps de discuter et d'entendre ce que l'autre a à lui dire. Si le ressenti d'Inès à ce sujet ne devrait en théorie pas exister, le manque de temps pousse beaucoup d'enseignants aujourd'hui à se contenter d'informations données entre deux portes. Alors que l'enseignant de la classe d'accueil est tenu de collaborer avec l'enseignant en classe ordinaire pour assurer la cohérence de la prise en charge de l'élève¹⁵, la réalité du terrain rattrape encore une fois la théorie en nous prouvant que cela n'est pas toujours réalisable et que l'application des indications données par les directives est laissée à la charge de chaque établissement. Afin de favoriser le développement et l'apprentissage harmonieux de l'élève, il est donc impératif que les deux enseignants aient conscience des avantages de leur situation et qu'ils se rencontrent fréquemment afin de collaborer en échangeant sur leurs pratiques et leurs ressentis vis-à-vis de l'élève.

C. Les aménagements particuliers

Le troisième facteur est davantage lié aux aménagements ponctuels et exceptionnels qu'une école peut proposer aux élèves allophones primo-arrivants qu'elle accueille. Ces aménagements sont motivés par l'absence de classe d'accueil dans l'école ou le niveau scolaire des élèves dans une discipline particulière. Rappelons premièrement que, d'un pays à un autre, les disciplines scolaires changent, ce qui suppose parfois une remise à niveau pour

¹⁵ Procédure (PDGEP-02-03)

l'élève nouvellement arrivé. En accord avec le directeur et les autres enseignants de l'école, il est possible de proposer à l'élève allophone de suivre certains enseignements avec des élèves plus jeunes. Par exemple, l'élève allophone qu'Anita a accueilli en cours d'année effectue les leçons d'allemand avec une classe de 5P. « *Vu qu'il n'a pas fait d'allemand et qu'on est déjà en 7P, il va en allemand chez les plus petits pour rattraper le niveau* » (Anita). L'intérêt d'un tel aménagement est double : cela permet non seulement de combler les lacunes, mais aussi de placer l'élève dans des situations où il se sentira moins en difficulté par rapport aux autres élèves.

Deuxièmement, dans les écoles qui ne disposent pas de classe d'accueil, il n'existe à priori aucun dispositif officiel permettant d'assurer la prise en charge des élèves allophones primo-arrivants ; c'est pourquoi, dans certaines écoles, le rôle d'ECSP a été détourné. Dans l'école d'Elisabeth, par exemple, des moments de soutien supplémentaires et destinés uniquement aux élèves allophones de l'école ont été mis en place en collaboration avec l'enseignante chargée du soutien pédagogique (ECSP). Ces rencontres très individualisées ont lieu actuellement deux fois par semaine et le travail proposé s'articule essentiellement autour des représentations en français des élèves. L'enseignante chargée de ce soutien a mis en place un dispositif à deux niveaux. Elle travaille, d'une part, sur des thématiques en lien avec l'école (matériel, couleurs, nombres, etc.). Ces moments sont purement consacrés à l'apprentissage scolaire et constituent une première approche disciplinaire. Le fait de travailler en premier sur des thématiques comme le matériel scolaire aide l'élève à mieux comprendre le fonctionnement de l'école et surtout à intégrer plus facilement les consignes de base, qui suivent souvent la même construction et qui utilisent fréquemment les mêmes mots. D'autre part, elle outille les élèves afin qu'ils puissent transposer et utiliser ce qu'ils voient ensemble dans la classe ordinaire. Ensemble, ils mettent en place des stratégies (apprendre à demander de l'aide, apprendre à utiliser les référentiels et à rechercher des informations, développer son autonomie, etc.) qui permettront à l'élève de mieux gérer son retour en classe. Dans l'école d'Inès, un système similaire a également été mis en place pour les très jeunes élèves (1-2P). L'intérêt de ces dispositifs est qu'ils rejoignent les principes de la classe d'accueil en s'adaptant complètement aux besoins des élèves. L'ECSP devient alors un substitut à l'enseignant de la classe d'accueil. Les effets positifs d'un tel dispositif se voient rapidement en classe ordinaire et les enseignantes titulaires de division élémentaire regrettent de ne pas pouvoir disposer de plus d'heures de soutien.

D. Les aides externes

Le dernier facteur est la mise en place d'aides externes à l'école. Nous avons découvert qu'il est parfois possible de bénéficier d'intervenants parlant spécifiquement une langue et qui viennent, pendant une période donnée, travailler avec certains élèves allophones. Ce dispositif a été mis en place, entre autre, dans l'établissement scolaire dans lequel travaille Elisabeth. Ces mesures ont été prises suite au constat obtenu après des recherches montrant que les élèves lusophones rencontreraient d'importantes difficultés avec l'apprentissage du français. *« Dans l'école, il y a eu une intervenante portugaise qui était déléguée par l'ambassade portugaise [...]. Elle travaillait vraiment les liens entre la langue (le portugais) et le français, puis elle permettait de faire ces liens que nous (enseignants), des fois, on ne faisait pas parce qu'on ne connaît pas le portugais »* (Elisabeth). Elisabeth nous avoue avoir trouvé ce dispositif très intéressant. D'une part, il a grandement facilité l'apprentissage du français pour les élèves allophones et, d'autre part, il a également été bénéfique à l'apprentissage de la lecture pour tous les élèves portugais. Si ce dispositif semble très exceptionnel, il n'en reste pas moins intrigant et inspirant. Il serait donc pertinent de se renseigner davantage sur la réalisation de tels projets et d'imaginer éventuellement de nouvelles collaborations.

Bilan de l'organisation interne des établissements scolaires

Les témoignages que nous avons recueillis font ressortir les disparités existant au niveau de l'organisation interne des établissements scolaires. En règle générale, nous pouvons conclure que, même si la directive relative à l'accueil des élèves allophones primo-arrivants est considérée, chaque établissement se réserve le droit de proposer des aménagements qui tiennent compte des besoins des élèves qu'ils accueillent ainsi que des particularités de l'école (nombre de classes, présence d'une CLACC, etc.). L'analyse des entretiens révèle certaines insuffisances, notamment en termes d'échanges et de prestations. Lorsque l'école ne bénéficie pas d'une classe d'accueil, nous constatons que, pour les enseignants titulaires, la prise en charge de l'élève allophone primo-arrivant est complexifiée. Une adaptation est donc nécessaire et les enseignants se tournent vers de nouveaux systèmes de substitution à la classe d'accueil (ECSP, aides externes, aménagements particuliers). De plus, le discours des enseignantes démontre qu'au sein des établissements, l'échange de pratiques est encore peu mis en avant. Certains enseignants souffrent du manque de communication et d'adéquation entre ce que préconisent les directives et ce qui est effectivement mis en place. Si la liberté laissée aux enseignants dans l'interprétation des directives semble à priori bénéfique à l'intégration des élèves allophones grâce à l'adaptation au cas par cas, elle peut aussi

détériorer les interventions de certains enseignants par manque de clarté et de cohérence entre chaque professionnel. En tant qu'enseignant, il s'agit de trouver un juste milieu et, le cas échéant, de ne pas hésiter à discuter avec les collègues, le coordinateur pédagogique ou encore le directeur. Si le dialogue est un bon moyen d'avancer et de faire évoluer l'organisation interne de l'établissement, il faut néanmoins garder en tête que le but final est de trouver un dispositif efficace permettant d'assurer au mieux la prise en charge et l'intégration de l'élève allophone primo-arrivant.

4.2.2 Axe 2 : La description des besoins des élèves allophones primo-arrivants par les enseignants

Pour mieux comprendre comment les enseignants identifient les besoins des élèves allophones primo-arrivants qu'ils accueillent, il est premièrement nécessaire de revenir sur leurs définitions de ces deux termes. Dans l'ensemble, les explications données par les quatre enseignantes pour le terme *allophone* concordent et rejoignent notre propre définition de ce terme : l'élève ne parle pas la langue du pays d'accueil. En ce qui concerne le terme *primo-arrivant*, les premiers constats sont les mêmes. Les définitions que nous avons obtenues coïncident fortement avec celles que nous avons développées et retenues pour cette recherche. Toutefois, une nouvelle vision de ce terme a également émergé. Pour les enseignantes, l'élève primo-arrivant est soit celui qui « *vient direct[ement] de son pays* » (Elisabeth), soit celui qui « *est au tout début de son intégration* » (Inès). Alors que ces deux représentations laissent supposer que l'élève ne réside pas depuis longtemps sur le territoire suisse, Elisabeth apporte une nouvelle dimension à la définition du terme *primo-arrivant* en considérant également comme primo-arrivants les élèves « *qui sont dans des familles où il y a peu d'ouverture sur le monde mais qui ont grandi à Genève* » (Elisabeth). Au-delà de la traduction littérale de ce terme, qui considère effectivement *l'arrivée* d'une personne dans le pays d'accueil, on constate ici que ce qui doit être pris en compte pour cette enseignante, c'est avant tout l'intégration de cette personne au pays dans lequel elle vit. Cette intégration est évaluée grâce à la langue parlée par l'élève, mais aussi grâce à son attitude vis-à-vis des mœurs et coutumes du pays. Un élève suisse résidant à Genève pourra donc être considéré par cette enseignante comme étant primo-arrivant si lui et sa famille sont peu intégrés dans la société et/ou si l'élève reste longtemps étranger aux règles de vie scolaire et qu'il peine à entrer dans l'apprentissage du français. Une première conclusion découle de cette observation : les termes *allophone* et *primo-arrivant* sont non seulement liés, mais ils peuvent également s'influencer entre eux. Si jusqu'alors nous admettions la corrélation existant entre le statut de primo-arrivant et l'allophonie qui en découle, celle qui réside entre le statut d'allophone et celui de primo-arrivant ne nous était encore pas parvenue. Lorsque l'élève arrive d'un autre pays, il a en effet de fortes chances de ne pas parler le français. Dès lors, le statut de primo-arrivant au sens où nous l'entendions au départ, c'est-à-dire *qui vient d'arriver dans le pays d'accueil*, implique à ce moment-là celui d'allophone. C'est parce qu'il vient d'arriver d'un pays étranger qu'il ne parle pas le français. On dira alors que l'élève est primo-arrivant allophone. Selon la définition que donne Elisabeth pour le terme *primo-arrivant*, nous constatons que l'influence peut également se faire en sens inverse : le fait de ne pas parler le français peut

exclure les familles de la société et les pousser à se replier sur elles-mêmes. Lorsque l'enfant entre à l'école, son statut d'allophone fait de lui également un élève primo-arrivant dans le sens où il n'aura pas acquis certaines règles, habitudes, et coutumes du pays d'accueil.

Suite aux définitions données par les enseignantes pour les termes *allophone* et *primo-arrivant*, nous pouvons dégager deux besoins fondamentaux dans l'accueil de ces élèves : l'apprentissage du français et l'intégration au sein de l'école.

A. L'apprentissage du français

Pour tout élève allophone primo-arrivant, la priorité en arrivant à Genève est l'apprentissage de la langue. Il en a évidemment besoin pour communiquer, mais surtout pour se faire une place au sein de la classe, de l'école et, plus tard, de la société. Afin de maîtriser la langue d'accueil, chacun doit d'abord passer par le laborieux apprentissage de son vocabulaire. Toutefois, comme nous l'avons anticipé dans la partie théorique, tous ne sont pas égaux face à cet apprentissage car celui-ci est influencé par plusieurs facteurs, parfois inhérents à la personne.

Le niveau scolaire

Le premier facteur influençant l'apprentissage de la langue est sans aucun doute le niveau scolaire de l'élève. Par niveau scolaire, nous entendons non seulement le fait d'avoir été scolarisé auparavant, mais surtout d'avoir développé, dans sa langue première, des stratégies d'apprentissage. Dans la plupart des cas, les enseignantes interrogées déclarent qu'elles ne reçoivent aucune information quant au niveau scolaire de l'élève qu'elles accueillent car il est très difficile d'obtenir un contact avec l'ancien enseignant. Pourtant, il est impératif de connaître le niveau de connaissances de l'élève dans sa langue première car il va avoir une influence sur sa capacité à apprendre le français. Les enseignants ont donc la possibilité de faire évaluer les élèves dans leur langue d'origine à l'écrit ou à l'oral en faisant appel à des interprètes ou en se servant des ressources disponibles sur le site internet Petit Bazar.

Parmi les trois catégories d'apprenants allophones primo-arrivants définies par Cuq (2009), il est évident que la catégorie regroupant les élèves scolarisés, possédant de surcroît un bagage scolaire et des connaissances dans leur langue d'origine, aura plus de facilités que les autres. Comme le dit Raquel, parfois l'enseignant est « *en train de pousser un élève qui est en train de souffrir déjà dans une langue qu'il ne connaît pas et en plus il ne connaît pas bien la sienne* » (Raquel). Dans les degrés moyens, le fait de disposer de stratégies d'apprentissage est d'autant plus important car le programme très dense laisse de moins en moins de temps aux élèves de les développer. Il sera alors nécessaire pour les élèves allophones primo-

arrivants d'opérer des transferts de leurs connaissances entre la langue première et la langue seconde. Cependant, pour Elisabeth, le niveau de l'élève dans sa langue d'origine doit également être considéré dans les degrés élémentaires. En plus des moyens mis en place par l'enseignante pour que l'élève développe son vocabulaire, elle affirme qu'« *il y a aussi l'enfant en lui-même [...] et peut-être aussi la facilité qu'il a dans sa propre langue* » (Elisabeth). Il convient donc d'être conscient que le niveau scolaire de l'élève aura un impact sur son apprentissage du français, mais aussi sur son attitude face au travail. Dans la mesure du possible, il est donc important de tout mettre en œuvre pour obtenir des informations sur la scolarité de l'élève afin de ne pas s'éloigner de ses capacités.

La langue première

Outre la scolarisation, un autre facteur peut également influencer fortement l'apprentissage du français : la langue première de l'élève. Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, la proximité entre deux langues de racine commune constitue un avantage non négligeable dans l'apprentissage du nouveau vocabulaire. Certains termes auront une sonorité similaire d'une langue à l'autre, ce qui permettra à l'élève de ne pas se sentir totalement perdu et découragé face à l'apprentissage long et fastidieux du vocabulaire. « *Inévitablement les enfants qui ont des langues latines bah ils comprendront mieux [...], ils vont pouvoir faire des liens* » (Elisabeth). Ces liens permettront également à l'élève de garder un intérêt particulier pour sa langue première puisqu'elle lui sert alors d'aide et d'appui dans l'apprentissage de la langue seconde. Par ce biais, la langue première est valorisée et constitue un atout dont l'élève peut se servir au quotidien. Grâce à la proximité entre les deux langues, il peut en effet développer de manière autonome ses propres stratégies de compréhension et de traduction, ce qui lui permet également d'accroître son estime de lui.

La proximité entre la langue première et la langue seconde comprend un autre avantage : l'utilisation du même alphabet. Dans le cas d'Anita, qui a accueilli cette année un élève russe, la problématique de l'alphabet s'est ajoutée à celle de la langue. Cette dimension particulière a fortement complexifié la tâche de l'enseignante comme de l'élève qui, en plus de la nouvelle langue, a également dû se familiariser avec un nouvel alphabet.

Le statut de la langue d'accueil

L'apprentissage d'une langue ne dépend pas uniquement de la bonne volonté de l'élève. Le statut qu'elle détient autour de lui a également son importance. L'élève aura plus de plaisir et plus de facilité à apprendre une langue valorisée par son entourage qu'inversement. Dans l'apprentissage d'une langue seconde à l'école primaire, on ne peut donc pas négliger

l'implication des parents. La moitié des enseignantes interrogées pointe cet aspect en insistant sur le fait que plus l'enfant est stimulé du côté familial, plus il aura de la facilité à entrer dans la langue. Inès a été confrontée à deux situations tout à fait opposées au sein de sa classe. Dans la première, elle s'est retrouvée face à des parents qui n'adhéraient pas du tout au français, pire encore, qui faisaient des blocages face à la langue. Leurs enfants, des jumelles, ont alors adopté une attitude de rejet vis-à-vis du français et ont mis énormément de temps à décrocher l'oral. « *Au départ, j'ai ressenti de la part des parents [...] que c'était vraiment un problème l'apprentissage du français [...] sur le plan de la langue mais aussi culturel. Ils faisaient des gros blocages* » (Inès). Ce qui résulte de cette attitude, c'est bien évidemment le repli sur la langue d'origine pour les fillettes, d'autant plus qu'en étant deux, elles peuvent communiquer facilement entre elles. « *Au premier trimestre, elles n'ont pas beaucoup progressé [...] elles avaient le réflexe d'utiliser l'anglais tout le temps* » (Inès). À cela s'ajoute une autre variable : l'enseignante a d'abord parlé l'anglais avec les filles, ce qui les a aussi confortées dans le fait qu'elles pouvaient se faire comprendre de l'enseignante sans qu'elle ne doivent nécessairement faire l'effort d'apprendre le français. Inversement à cette première situation, Inès s'est aussi retrouvée face à des parents très compréhensifs et investis. « *La maman s'est [par exemple] inscrite à l'école des mamans* » (Inès), ce qui lui a permis d'apprendre la langue en même temps que son enfant. La langue est non seulement valorisée dans le contexte familial, et peut-être aussi plus pratiquée en dehors du contexte scolaire. « *Pour eux c'est très très important de valoriser le français, et les autres langues* » (Inès). Le résultat de cette attitude positive est que l'enfant « *a développé plein de stratégies pour l'apprentissage du français* », et qu'« *il y a [même] des ponts qui se font* » entre la L1 et la L2 (Inès). Évidemment, le statut de la langue est encore plus particulier lorsque l'enfant est le seul allophone de la famille. C'est le cas de l'élève russe accueilli par Anita cette année, qui a été adopté par une Suisse francophone. « *À la maison ça y va, ça bosse [...] la maman elle parle français donc lui ça va à une vitesse folle et la maman elle y va à fond [...] ça c'est l'avantage que lui il a, c'est que ce n'est pas des parents qui sont non francophones, c'est que sa maman elle est francophone* » (Anita). Poussés par le contexte familial, les enfants apprennent la nouvelle langue très rapidement. Nous pouvons donc relever que les élèves allophones ne se différencient pas uniquement par leur langue d'origine mais également par les caractéristiques de chacun et les divers facteurs qui peuvent faciliter ou, au contraire, ralentir l'intégration de l'élève et son apprentissage du français.

L'investissement personnel de l'élève

Dans tous les apprentissages de la vie, la motivation et l'investissement de l'apprenant jouent un rôle important sur ses capacités à intégrer les nouvelles notions. Lorsqu'il s'agit d'apprendre une nouvelle langue, cet investissement est influencé par l'utilité future de celle-ci, ainsi que par la durée du séjour dans le pays où on la pratique. Pour illustrer nos propos, prenons un exemple qui nous est proche : les vacances. Lorsque nous, francophones, partons en vacances dans un pays non francophone pour une durée déterminée, nous n'en apprenons pas tout le vocabulaire. Certains prendront le temps d'apprendre quelques mots utiles (bonjour, merci, au revoir, s'il vous plaît, etc.) quand d'autres arriveront allophones sur leur lieu de vacances. Cet investissement modéré tient compte de l'intérêt porté pour la langue et/ou de la possibilité d'utiliser une autre langue que l'on maîtrise déjà, comme c'est souvent le cas avec l'anglais. Non seulement nous savons d'avance que notre séjour prendra fin dans quelques jours, mais nous savons aussi que nous n'aurons pas l'occasion de réutiliser cette langue dans notre quotidien. Dès lors, l'intérêt d'apprendre cette langue est minime, ce qui n'en fait pas une priorité. Concernant les élèves allophones primo-arrivants, non seulement ils n'ont pas choisi la destination ni la durée, mais il n'ont pour la plupart même pas choisi de quitter leur pays d'origine. D'après le discours des enseignantes interrogées, avant d'arriver sur le territoire, l'enfant n'a, en général, pas l'opportunité de se familiariser avec la langue d'accueil, ce qui explique qu'une majorité d'élèves primo-arrivants sont totalement allophones lorsqu'ils franchissent les portes de l'école. À cela s'ajoute encore le fait que certains ne connaissent même pas la durée de leur séjour. Toutes ces incertitudes ont des retombées sur l'implication de l'élève en classe. « *Il y a des enfants [...] qui ne savaient pas s'il allaient rester ou pas, et là tu le sentais en classe parce que l'enfant ne s'investissait pas. Il était en retrait* » (Raquel). Pour d'autres, l'espoir de retourner rapidement dans leur pays d'origine prend parfois le dessus sur la réalité. « *Les parents disent [à leurs enfants qu'ils sont là] pour un temps déterminé* » ce qui, d'après les enseignantes, pousse les élèves allophones primo-arrivants à se désintéresser de l'apprentissage de la langue. Bien qu'il existe, comme dans le cas du touriste, deux profils distincts d'apprenant — celui qui apprend quelques mots pour pouvoir communiquer un minimum et celui qui n'en apprend aucun —, il est difficile pour l'enseignant de contourner ces obstacles et de motiver l'élève quand celui-ci en a décidé autrement.

B. L'intégration au sein de l'école

Parallèlement à l'apprentissage du français, l'élève doit se faire une place au sein de la classe en créant rapidement des liens avec ses camarades. L'intégration de l'élève au groupe classe est importante car elle lui permet de se sentir plus à l'aise, ce qui aura une influence sur sa prise de parole et, ainsi, sur son apprentissage du vocabulaire. Pour les quatre enseignantes interrogées, l'intégration de l'élève au sein de la classe prime dans un premier temps sur les objectifs disciplinaires. *« D'abord je le laisse s'imprégner de l'espace classe, de l'école [...] quelque part le scolaire vient un peu après, ce qui est important c'est qu'il s'intègre petit à petit dans la classe avec quelques petites activités certes mais c'est de la socialisation [...], ce que tu fais en enfantine, tu le fais en accéléré »* (Raquel). Au final, peu importe l'âge de l'élève, la phase d'adaptation et de socialisation ne doit pas être négligée. Il faut donner le temps à l'élève de s'acclimater au système scolaire en vigueur en l'aidant à construire des repères et à créer des liens avec ses pairs. Alors que toute arrivée dans un lieu méconnu est difficile, elle l'est encore plus lorsqu'on ne parle pas la même langue que le reste du groupe car l'intégration à ce groupe est complexifiée. Il est dès lors opportun d'offrir à l'élève un cadre sécurisant et de le mettre rapidement en confiance pour que cette phase de transition soit la plus harmonieuse possible. *« Je pense qu'il ne faut pas négliger l'intégration d'un élève allophone. Des fois il peut nager et ça a un impact sur son estime »* (Inès). D'après Inès, une négligence de la part de l'enseignant peut, par la suite, impacter sur l'apprentissage et le développement de l'élève. Ce constat est également soulevé dans le discours d'Anita, pour qui tout passe d'abord par le bien-être en classe. Pour elle, l'élève ne pourra pas apprendre et s'investir pleinement dans ses apprentissages s'il développe un mal-être en classe. Selon leurs représentations, même si l'enfant ne parle pas encore très bien le français, il est primordial de trouver un moyen de communiquer avec lui afin de lui faire ressentir l'importance de transmettre ses émotions, ses besoins ou encore ses envies. Ainsi, il sera également en mesure de faire part à l'enseignant de ses inquiétudes ou de ses difficultés dans l'apprentissage de la langue seconde, ce qui permettra à ce dernier d'intervenir plus efficacement auprès de cet élève. C'est donc à l'enseignant d'accompagner l'élève et surtout de tout mettre en œuvre pour qu'il puisse trouver sa place dans le groupe et, ainsi, pour faciliter son intégration.

C. Allier l'intégration à l'apprentissage de la langue, quels objectifs pour l'élève ?

En fonction des deux besoins que les enseignantes ont identifiés pour leurs élèves allophones primo-arrivants, elles vont pouvoir se fixer des objectifs disciplinaires réalistes qui tiennent compte des compétences de chacun. Au-delà du français, l'enfant prend part à de nombreuses

autres activités durant la journée et il suit une grande partie des enseignements dispensés dans les différentes disciplines. Concernant les objectifs disciplinaires qui en découlent, chacune des enseignantes interrogées y va de son propre avis. Un premier coup d'œil au tableau récapitulatif nous permet d'affirmer que, pour les disciplines scolaires, les enseignants détiennent une large marge d'interprétation au niveau des objectifs. À travers l'analyse des discours des quatre enseignantes interrogées, nous sommes tout de même en mesure de mettre en lumière une constante : les objectifs que l'enseignant se fixe pour l'élève allophone sont différents de ceux fixés pour le reste de la classe. Quel que soit le terme utilisé (ajuster, différencier, adapter), toutes les enseignantes de l'étude distinguent leurs attentes. En général, pour un enseignement donné et suivi par l'élève, l'enseignant se base sur les objectifs fixés pour la classe et les diminue pour l'élève allophone. « *Moi souvent je fonctionne, on fait les mêmes choses mais je vais adapter dans les attentes* » (Elisabeth). Si le but est que l'élève effectue au maximum les mêmes activités que le reste de la classe, les attentes sont bien évidemment plus faibles pour celui-ci de par la difficulté de la langue. Selon Inès, « *il ne faut pas hésiter à ne pas lui faire faire toutes les activités* » (Inès). Cette adaptation tient compte du niveau de langue de l'élève car il se répercute invariablement sur toutes les activités scolaires. En effet, dans le cas des disciplines comme la géographie, l'histoire ou encore les sciences naturelles, l'élève allophone sera davantage en difficulté puisque les activités demandent une bonne connaissance du vocabulaire et s'appuient sur des phénomènes très territoriaux, souvent méconnus de l'élève. Derrière ce constat, il faut néanmoins comprendre que ces attentes ne sont pas figées et qu'elles évoluent au même rythme que les progrès de l'élève. Dans cette logique, il est possible, à certains moments, de donner des tâches qui, à priori, s'avèrent trop difficiles pour l'élève allophone, mais qui lui offre l'occasion de faire comme les autres et de se familiariser chaque fois un peu plus avec le français. Raquel et Elisabeth étaient d'ailleurs d'accord pour dire que l'un des premiers objectifs que l'on se fixe pour l'élève, c'est l'apprentissage du vocabulaire qui lui servira pour entrer en contact avec ses pairs. Or, ce vocabulaire s'acquiert par immersion et de manière spontanée. Il est donc utile de proposer autant que possible des situations d'apprentissage où l'élève devra entrer en contact avec ses pairs et où ses camarades devront également lui porter une attention particulière pour faciliter la tâche de communication.

Bilan des besoins des élèves allophones primo-arrivants décrits par les enseignants

L'analyse des contenus des entretiens démontre que les enseignantes situent la description des besoins des élèves sur deux niveaux. D'un côté, elles portent une attention particulière au bien-être de l'élève et à son intégration au sein de la classe et de l'école et, d'un autre côté, elles estiment fondamental que l'élève apprenne rapidement le français. Un premier constat se dégage de leur représentation : les objectifs disciplinaires ne sont pas une priorité. En effet, pour les enseignantes interrogées, cela n'aurait aucun sens d'avoir dès les premières semaines des attentes élevées pour les différentes disciplines dispensées. Elles sont toutes d'accord pour dire que, tant que l'élève ne se sentira pas à l'aise et en confiance dans la classe, il lui sera difficile de s'investir pleinement dans ses apprentissages, qu'ils concernent le français ou les autres disciplines. Pour l'ensemble des enseignantes interrogées, il faut donc se fixer de petits objectifs qui évolueront et se densifieront en fonction des progrès de l'élève. Par ailleurs, nous pouvons relever que, bien que les besoins prioritaires aient été facilement identifiés par les enseignantes, ils sont fortement dépendants de différents facteurs externes. Le contexte de l'immigration, la durée du séjour, l'entourage, le statut de la langue d'origine, le caractère, les compétences de l'élève ou encore les représentations et l'implication des enseignants sont autant de facteurs qui vont faciliter ou, au contraire, complexifier le processus d'intégration de l'élève et son apprentissage de la langue seconde. Les expériences des enseignantes démontrent bien que chaque accueil et chaque intégration ne se passent pas de la même manière. Pour l'enseignant, il ne suffit donc pas uniquement d'identifier les besoins des élèves allophones primo-arrivants qu'il accueille ; il faut également connaître et être sensible aux facteurs dont ils dépendent.

4.2.3 Axe 3 : Les moyens mobilisés et élaborés par les enseignants pour l'accueil des élèves allophones primo-arrivants

Suite à l'entretien exploratoire mené avec l'enseignant de 7P, un nouvel élément nous est apparu : l'accueil d'élèves allophones au sein de la classe est en partie tributaire de la vision à priori que s'en fait l'enseignant. Celui-ci peut soit considérer la venue du nouvel élève comme un enrichissement pour la classe, soit estimer qu'elle représente une surcharge de travail. En fonction de leurs représentations, les enseignants vont s'impliquer différemment auprès des élèves allophones primo-arrivants et par conséquent mobiliser des moyens particuliers pour assurer l'accueil et l'intégration de ces derniers. Les quatre enseignantes interrogées semblent partagées entre ces deux perceptions et leur avis à ce sujet n'est pas toujours tranché. Conscientes de la richesse que les nouveaux élèves peuvent apporter, elles esquissent un premier sourire à l'idée de les accueillir au sein de leur classe. « *C'est source d'apprentissage pour les autres, c'est une belle ouverture* » (Inès). Toutefois, l'arrivée souvent imprévue de l'élève modifie leur travail ainsi que leur enseignement. Dans la majorité des cas, l'enseignant doit faire face à des contraintes qui peuvent parfois ternir son enthousiasme de départ. « *Ça ne me fait pas peur. Par contre [...], dans mon for intérieur, ça me complique ma tâche parce que je vais devoir mettre de l'énergie sur cet enfant* » (Raquel). Les quatre entretiens que nous avons menés démontrent bien que chaque enseignant réagit de manière différente et utilise des pratiques qui lui sont propres. Par ailleurs, il est à noter que ces pratiques ne dépendent pas uniquement de sa volonté et de ses convictions, mais également du contexte de classe dans lequel l'enseignant évolue. Lorsqu'il y a déjà dans la classe des élèves qui demandent une attention particulière de par leurs difficultés scolaires, comportementales, ou encore leur situation personnelle, il sera plus difficile pour l'enseignant de libérer suffisamment de temps pour tous les élèves. L'hétérogénéité de la classe joue donc un rôle dans l'accueil des élèves allophones primo-arrivants et peut provoquer chez certains enseignants une appréhension de ne pas parvenir à accompagner correctement chaque élève. « *Dans la classe, il y a déjà tellement d'élèves, tellement de niveaux [...] que quand tu as un élève comme ça qui arrive, suivant le niveau, eh bien ça te demande énormément d'investissement et du coup tu perds sur les autres* » (Anita). Finalement, lorsque l'effectif de classe est élevé, l'arrivée d'un nouvel élève peut également être vu comme un obstacle supplémentaire. Chaque enseignant devra donc jongler entre les contraintes externes et le temps qu'il a à disposition pour s'investir.

D'après les propos des enseignantes interrogées, nous pouvons néanmoins dégager une certaine tendance quant à l'accueil du nouvel élève. Que son arrivée soit considérée comme positive ou non, une organisation particulière est à prévoir. Aux yeux des enseignantes, cette préparation représente un labeur quotidien, qui s'ajoute souvent à une vie de classe déjà bien remplie, mais qui s'avère indispensable. Nous avons également pu constater que Raquel et Anita, les deux enseignantes de division moyenne, se rejoignent sur leur perception de l'arrivée du nouvel élève. Toutes deux identifient directement la charge de travail que cela va représenter et voient leur entrain de départ quelque peu freiné. En comparaison, les deux enseignantes élémentaires semblaient plus sereines vis-à-vis de cette annonce. Nous émettons l'hypothèse que ces divergences d'opinion s'expliquent en partie par le fait que l'écart de capacités entre le groupe classe et l'élève accueilli se ressent moins dans les degrés élémentaires, ce qui facilite l'accueil.

Voyons désormais plus concrètement comment cette prise en charge est assurée dans les classes avant l'arrivée de l'élève, lors des premiers jours et sur le plus long terme, ainsi que les stratégies qui aident les enseignants à la rendre la plus harmonieuse possible.

A. Anticiper l'arrivée de l'élève

Comme l'explique Perregaux (1994), l'accueil en classe peut se faire selon plusieurs formes. De manière générale, les enseignantes interrogées nous expliquent qu'elles ont accueilli le plus souvent des élèves allophones primo-arrivants en début d'année, au même moment que tous les autres élèves. Pour reprendre la typologie de Perregaux (1994), les enseignantes sont donc face à un accueil *préparé*. Ces dernières qui, pour certaines, ont aussi connu d'autres formes d'accueil, affirment que, dans ces conditions, l'accueil de l'élève allophone se voit facilité par le programme des premiers jours, qui correspond tout à fait à ses besoins. En effet, au début de l'année scolaire, les enseignants ont tendance à proposer aux élèves de petites activités ludiques qui permettent d'apprendre à se connaître, à vivre ensemble et qui favorisent la construction d'un bon climat de classe. Dès les premiers jours, l'enfant fait donc partie du groupe et peut y trouver sa place plus facilement. Pour les enseignantes, les conditions d'accueil sont aussi plus agréables puisqu'en règle générale elles disposent de suffisamment de temps pour préparer l'arrivée de l'élève. À l'inverse, dans le cas où l'accueil se fait au cours de l'année scolaire, les enseignantes rejoignent la vision de Perregaux en expliquant que, ne pouvant pas anticiper correctement la venue de l'élève, elles doivent faire preuve de flexibilité et de spontanéité. Pour elles, cette forme d'accueil s'avère plus complexe car elles rencontrent plus de difficultés à prévoir un moment d'accueil privilégié pour le

nouvel élève. Ainsi, s'il est du ressort des enseignants de favoriser l'intégration sociale de l'élève en sensibilisant le groupe classe aux difficultés qui peuvent émerger avec son arrivée, tous ne disposent pas toujours du temps et/ou des informations nécessaires pour le faire. « *Je pense que c'est très très important de sensibiliser la classe au fait que l'élève, il aura besoin d'être bien entouré, bien accompagné pour toutes les choses, même les toilettes, la cantine, pour toutes ces choses et puis de leur dire que voilà, il ne parle pas la langue* » (Inès). Pour anticiper l'arrivée de l'élève, certains enseignants prendront le temps d'exposer plus en détail la situation du pays d'origine du nouvel élève et en profiteront pour discuter des raisons qui peuvent pousser certaines familles à se déplacer. D'autres impliqueront les élèves de la classe dans l'accueil en leur proposant, par exemple, des missions telles que la découverte du bâtiment, l'accompagnement quotidien ou encore l'aide aux activités. Pour certains encore, il est important que l'élève puisse disposer d'un moment privilégié dans son nouveau milieu scolaire en le visitant une fois en dehors des heures scolaires avant son premier jour d'école. Lorsqu'elle a accueilli son élève russe cette année, c'est ce qu'Anita a choisi de faire pour appréhender différemment cette arrivée. Le premier contact dont elle a bénéficié avec l'élève, hors de la cohue de la classe, a permis à ce dernier de s'acclimater plus facilement. Cette pratique intéressante ne dépend malheureusement pas uniquement du bon vouloir de l'enseignant : elle est à négocier avec diverses personnes comme le directeur ou les parents de l'élève. Finalement, conscientes que les premiers pas dans la classe sont primordiaux pour l'élève, toutes les enseignantes interrogées affirment que, dans les deux formes d'accueil, elles essaient d'anticiper un maximum de choses en préparant pour l'élève un espace propre et des affaires personnelles. Cette simple attention représente en réalité un bon moyen de renvoyer à l'enfant le sentiment d'être attendu et de commencer ainsi plus sereinement son intégration au sein de la classe.

B. Les premiers jours

Dès les premiers instants en classe, un clivage entre les divisions se ressent dans l'accueil de l'élève. Dans le cas d'un accueil préparé, les deux enseignantes élémentaires nous ont parlé d'une journée particulière durant laquelle un moment important est dédié à la présentation de l'élève. « *On présente l'enfant à tout le monde en expliquant aussi que, voilà, il vient d'arriver et qu'il ne comprend pas la langue mais qu'il va apprendre et puis qu'on peut tous l'aider* » (Elisabeth). Suite à ce moment de présentation, la journée prend des allures plus récréatives. Les deux enseignantes expliquent qu'elles proposent ensuite des activités spécifiques, comme des jeux de présentation ou des activités plus ludiques, dans le but de

créer un premier lien entre les élèves. Par ce biais, elles impliquent également les autres élèves de la classe dans cet accueil en leur expliquant qu'en tant que citoyens, ils sont tous à même d'apporter de l'aide à l'enfant et qu'ils sont également tous responsables de son bien-être en classe.

Si, dans les classes élémentaires, on prend le temps de se présenter, pour les enseignantes de division moyenne, il est moins facile de mettre en place ce type d'activité, principalement à cause du temps à disposition et du programme à tenir. « *Comme ça, dans l'urgence, on ne peut plus, en tout cas moi je ne me sens pas* » (Raquel). Dès lors, si un court moment est tout de même prévu pour accueillir dignement l'élève, on retourne plus vite aux activités scolaires pour éviter de prendre du retard sur le planning. Par chance, l'arrivée de l'élève coïncide parfois avec une période plus festive du calendrier (Escalade, Noël, Pâques...), ce qui décharge d'une certaine manière l'enseignant de la planification et de l'anticipation de la première journée puisque le programme est déjà très ludique. Il suffit alors « *d'adapter un peu le programme pour qu'[...]il puisse créer des liens* » (Anita). Ce qui ressort de cette observation, c'est qu'un certain investissement en temps doit être fait le jour de l'arrivée de l'élève si l'on veut mettre en place une activité de présentation, par exemple. Bien que conscientes que cela puisse produire des retours bénéfiques au sein de la classe, les enseignantes des plus grands degrés ne disposent pas d'assez de temps pour réaliser des activités ludiques, quand bien même elles en auraient envie. C'est alors que nous constatons la dure réalité du terrain qui, très souvent, s'oppose à nos prévisions ou pensées. Toutefois, nous pensons que le plus important ne réside pas nécessairement dans les activités proposées, mais plutôt dans l'attitude et les gestes que nous renvoyons au quotidien à l'élève. « L'enseignant, par son attitude et ses choix pédagogiques, peut bien souvent insuffler à l'ensemble de la classe une attitude de respect, de tolérance et d'ouverture à la diversité propice à l'accueil et à l'intégration d'un nouvel élève » (Document de liaison CM, 2015, p. 9). Si l'enseignant démontre de l'enthousiasme, il posera alors sur le nouvel élève un regard positif. Ce regard, ressenti à la fois par l'élève et par le groupe classe, a une grande importance. Il permet non seulement à l'élève allophone de s'épanouir car il sait qu'il dispose d'un appui, mais il permet également aux autres élèves d'adopter une attitude positive envers lui par imitation de l'enseignant. Effectivement, au sein de la classe, l'enseignant est fréquemment considéré comme un modèle à suivre. En se montrant bienveillant et positif face à l'accueil et à l'intégration de l'élève allophone, il favorise l'ouverture d'esprit et la tolérance du groupe. Un élève qui se sent accueilli, qui se sent attendu, et qui constate qu'il est source d'intérêt pour ses camarades et pour son enseignant ne sera-t-il pas plus ouvert et plus épanoui

au sein de la classe ? Toutes les enseignantes l'ont mentionné : même lorsque l'on a peu de temps pour préparer le premier jour du nouvel élève, il faut veiller à lui faire sentir qu'il est le bienvenu et qu'il était attendu. Les propos des enseignantes rejoignent donc ce que Cummins (1987) développait dans son modèle théorique : une attitude positive de la part de l'enseignant et, par conséquent, des autres élèves va avoir un impact positif sur l'intégration du nouvel élève.

Au-delà des différences que nous avons relevées entre les divisions, nous constatons néanmoins que, pour toutes les enseignantes interrogées, des ajustements au niveau de l'horaire, de l'espace de la classe ou même des contenus d'enseignement doivent inévitablement être faits lors des premiers jours suivant l'arrivée de l'élève. Ces ajustements spécifiques à la classe doivent cependant évoluer pour aider l'élève à se sentir bien dans l'ensemble de l'école. Si l'élève qui arrive est d'abord familiarisé à l'espace classe, il convient de considérer également son adaptation dans les espaces communs comme la cour de récréation ou les couloirs. Pour l'enseignant titulaire, il s'agit alors de « *veiller à ce que l'enfant ne soit pas seul* » en gardant un œil sur lui durant ces instants afin d'assurer des comportements positifs à son égard (Raquel). En parallèle, les enseignants attribuent souvent le rôle d' « ange gardien » à un élève de la classe. Cela permet de s'assurer que l'élève allophone primo-arrivant ne se sente pas perdu ni livré à lui-même durant les premières semaines. « *L'avantage du primaire, c'est que les enfants sont très accueillants avec les allophones, ils ne les mettent pas de côté* » (Raquel). En règle générale, les enseignantes nous confient qu'il y a toujours des volontaires et que les élèves « *prennent ça à cœur* » (Anita). Anita va même plus loin en nous expliquant qu' « *en général, ce qui est génial, c'est que les élèves voient que toi tu es en difficulté et [...] ils t'aident !* » À travers ses propos, on s'aperçoit que les élèves se sentent souvent très concernés et qu'ils sont une véritable ressource que l'enseignant peut exploiter pour faciliter l'accueil et l'intégration de l'élève allophone. Ce dernier point est d'autant plus important que les enseignantes nous avouent que le plus difficile ne se situe pas réellement au niveau de l'adaptation du programme, des horaires ou de l'espace classe, mais concerne plutôt l'accompagnement de l'élève dans ses apprentissages et dans son développement sur le plus long terme.

C. L'accueil au quotidien

Passé les premiers jours, l'enseignant peut se montrer plus ou moins impliqué dans l'accompagnement du nouvel élève. En effet, ses représentations personnelles de l'élève

allophone primo-arrivant et sa disponibilité à lui accorder du temps vont nécessairement influencer son investissement et ses pratiques professionnelles. Anita nous démontre parfaitement que cette frontière entre investissement et détachement n'est pas franchement délimitée. Elle explique donc qu'il est tout à fait possible de se réjouir de l'arrivée de l'élève tout en appréhendant quand même la collaboration avec lui. « *C'est chouette, il y a une ouverture d'ailleurs [...] comme si tu avais tout d'un coup une fenêtre ouverte sur un autre pays, mais après [se pose également la question de savoir à quoi s'attendre]. Qu'est-ce qu'il va falloir mettre en place ? Qu'est-ce qu'il saura, qu'est-ce qu'il ne saura pas ? Est-ce qu'il aura été scolarisé ?* » (Anita). La bonne volonté de l'enseignant n'est donc pas toujours suffisante pour assurer une bonne intégration de l'élève. En effet, d'autres facteurs sont également à prendre en compte comme le contexte de migration, la durée du séjour ou encore la langue d'origine de l'élève, qui peut être plus ou moins représentée dans la classe et qui peut être familière ou non à l'enseignant titulaire. Ces facteurs vont définir la manière dont chaque enseignant va assurer l'accueil du nouvel élève au quotidien et ce qu'il va mettre en place pour favoriser la communication avec lui, son intégration et ses apprentissages. Voici donc les différentes stratégies que nous ont livrées les enseignantes interrogées.

Les stratégies déployées pour faciliter la communication avec l'élève

Lorsque l'on parle de communication, on pense tout de suite à la langue. En effet, à l'oral, la compréhension entre deux individus ne peut être assurée que lorsqu'ils disposent d'une langue commune. En classe, pour pouvoir être efficace dans ses interventions auprès de l'élève, l'enseignant doit donc avant tout trouver le moyen de communiquer avec lui. « *Tant que tu ne peux pas communiquer [...] c'est très difficile* » (Raquel). Mais les stratégies de communication ne sont pas toutes appréciées de la même manière par les élèves. L'enseignant doit sans cesse rivaliser d'ingéniosité pour adapter son action, d'où la nécessité de disposer de plusieurs astuces et de remettre fréquemment en question les stratégies adoptées. Chacune des enseignantes interrogées dispose de plusieurs ressources pour la communication, ce qui lui permet justement de varier, et surtout d'adapter la méthode à chaque élève et à chaque langue. La première de ces stratégies est d'utiliser la langue de l'élève pour communiquer. Dès lors, quand cela est possible, les quatre enseignantes nous avouent qu'elles n'hésitent pas à le faire. Raquel, qui est bilingue français-espagnol, a eu la possibilité de mettre à profit plusieurs fois durant sa carrière son bilinguisme dans l'accueil des élèves. Il est vrai que, spontanément, les élèves de langue première espagnole sont envoyés dans sa classe afin de faciliter leur adaptation. Elle constate effectivement que cette stratégie facilite, en tout cas au début, la

communication, la gestion et l'intégration de l'élève. Dans la majeure partie des cas toutefois, les enseignants sont amenés à accueillir des élèves dont ils ne parlent pas la langue. Ils se retrouvent alors démunis face à la barrière de la langue et font appel à la richesse de la classe pour les aider : les autres élèves. Les enseignantes nous ont avoué faire régulièrement intervenir les élèves bilingues de la classe pour assurer la communication avec le nouvel élève, ce qui constitue une deuxième stratégie de communication. L'importante multiculturalité présente à Genève s'avère donc être un facilitateur pour briser certaines barrières de communication. « [...] parfois je fais appel aux élèves qui parlent la langue. Je fais quand même intervenir les autres élèves pour qu'ils m'aident. Ça, ils adorent » (Raquel) ; « souvent, c'est possible d'avoir un enfant [parlant la même langue] dans la classe ou dans l'école » (Elisabeth). Bien que cette stratégie s'avère utile, le fait d'entrer dans le rôle de traducteur peut parfois provoquer des discordes au sein du groupe. Il est donc important dans ce cas de bien expliquer à l'élève les limites de son rôle afin de lui éviter une trop grande responsabilité. Il est vrai que le fait d'utiliser la langue première de l'élève a un côté rassurant pour lui les premiers jours, mais cela ne freine-t-il pas l'apprentissage de la langue seconde ? C'est ce que nous a exposé Inès avec le cas de deux élèves jumelles parlant l'anglais. « C'est vrai que l'anglais, ça me questionne beaucoup [...]. Est-ce que ça ralentit l'apprentissage du français parce que justement tu peux facilement avoir recours à la langue de l'élève ? » (Inès). Le problème de l'utilisation de la langue première de l'élève, c'est que celui-ci ne ressent alors pas le besoin d'entrer dans la langue seconde. En ne démontrant aucun effort quant à l'apprentissage de la langue commune à la classe, l'élève peut par conséquent vite s'attirer le désintérêt de ses camarades. C'est donc à l'enseignant d'évaluer avec précaution chaque situation pour définir dans quelle mesure la langue d'origine de l'élève doit être utilisée en classe. Grâce à cette évaluation, l'enseignant s'assure qu'aucun malentendu ne subsiste et que l'élève allophone ne soit pas mis à l'écart du groupe classe. Il faut savoir que si les enfants sont généralement très accueillants avec les nouveaux élèves, ils se détournent aussi très vite de lui lorsque celui-ci ne semble pas réceptif. C'est pourquoi les premiers jours de vie commune ont une importance fondamentale pour le reste de l'année, mais aussi pour l'ensemble du parcours scolaire.

Il arrive également que ni l'enseignante ni les élèves ne pratiquent la langue première de l'élève allophone. Dans ce cas-là, d'autres stratégies doivent être mises en place. Les enseignantes nous expliquent qu'elles ont alors recours à des outils de traduction comme les dictionnaires bilingues, les traducteurs que l'on trouve sur Internet ou encore les traducteurs

mis à disposition par la Croix-Rouge. Anita nous précise que, pour elle, ce sont de très bons outils, qui facilitent le contact avec l'élève. En effet, lorsqu'il veut exprimer quelque chose mais qu'il ne connaît pas la traduction française, il peut « *aller chercher [le mot dans le dictionnaire] et moi [enseignante], je peux voir ce qu'il voulait me dire* » (Anita). Par ailleurs, la langue n'est pas le seul moyen de communiquer avec l'élève. La gestuelle représente également une autre bonne stratégie pour se faire comprendre, et son avantage est qu'elle peut être entendue et appliquée de tous. Bien que l'on ait parfois tendance à l'oublier, de nombreux gestes sont universels et connus dès le plus jeune âge. Au cours de son entretien, Raquel nous a confirmé que « *les enfants se débrouillent très bien avec les gestes* » (Raquel). Au-delà de la gestuelle, il est aussi possible d'avoir recours à des images pour illustrer les propos. « *Tu bouges beaucoup, tu utilises des images* » (Inès). Ce système s'avère très utile, notamment au moment des consignes, qui font souvent appel au même vocabulaire de base (entoure, découpe, écris, écoute, lis, etc.). En accompagnant son discours avec des images, l'enseignant permet à l'élève d'assimiler rapidement ces verbes et donc de libérer de l'attention pour d'autres informations plus complexes. En parallèle, les enseignantes nous exposent qu'elles proposent souvent à l'élève allophone primo-arrivant de travailler avec des imagiers. Ces derniers sont intéressants car ils permettent de regrouper le vocabulaire par thèmes. Anita nous dévoile également une autre utilité : celle de faciliter l'apprentissage de l'écriture des mots lorsque l'on propose à l'élève de travailler un exercice ciblé sur un thème (animaux, vêtements, etc.). Suite aux entretiens menés, nous découvrons que ces deux derniers outils (images et gestuelle) sont considérablement utilisés dans les classes et qu'ils constituent un atout pour pouvoir faire visualiser facilement à l'élève ce dont on parle.

D'après les discours obtenus, nous pouvons avancer que chaque enseignant développe des stratégies différentes pour faciliter la communication avec l'élève, étant donné que les contextes de classe ne sont pas tous similaires. L'enseignant doit donc s'adapter et moduler avec les moyens qu'il a à disposition.

Les stratégies déployées pour faciliter l'intégration de l'élève

L'intégration d'un nouvel élève au sein d'un groupe classe déjà soudé est compliquée, même lorsqu'il s'agit d'un élève francophone. Les deux parties doivent être prêtes à s'écouter et à accepter les éventuelles différences de l'autre. S'il est possible de réaliser un travail d'anticipation de l'arrivée de l'élève avec le groupe classe, il est souvent difficile pour l'enseignant d'avoir un contact avec l'élève allophone avant son arrivée. Aussi, au-delà des actions de l'enseignant, l'intégration de l'élève est tributaire des autres élèves de la classe. Les

différents entretiens menés démontrent que, le plus souvent, le groupe classe se montre très accueillant avec le nouvel élève. Toutefois, malgré cet enthousiasme, il ne faut oublier que parfois la différence peut pousser certaines personnes à catégoriser l'individu et à adopter des attitudes de méfiance. Le devoir de l'enseignant à ce moment consiste donc à expliquer aux élèves que les différences que l'on peut percevoir au premier abord sont premièrement source de richesse, et qu'il est normal qu'au début le nouvel élève n'effectue pas toujours les mêmes tâches que le reste de la classe. Les élèves doivent comprendre l'importance d'être tolérants et de laisser un temps d'acclimatation à l'élève. « *Il faut expliquer aux autres aussi que ça prend du temps et qu'après il pourra faire comme tout le monde* » (Inès). En plus de cette précaution que doit prendre l'enseignant, les stratégies qu'il met en œuvre sont tributaires du cycle dans lequel il enseigne. Pour les enseignants de cycle élémentaire, la tâche est facilitée car les directives préconisent un temps scolaire à 100 % dans les classes ordinaires. À travers le contact permanent avec ses camarades, l'enfant développe au plus vite ses habiletés de socialisation, ce qui aura un impact positif sur son intégration. Pour les enseignants du cycle moyen, en revanche, la tâche est plus complexe. Pour recréer les conditions de socialisation des degrés élémentaires, ces derniers, qui ne côtoient l'élève allophone qu'à mi-temps durant la première année, sont obligés d'adapter leur programme en fonction de la présence de l'élève en classe. Il s'agit de privilégier, durant le temps de présence en classe ordinaire, des activités de collaboration où l'échange entre les élèves est plus présent, comme en arts visuels ou en éducation physique, par exemple. « *Tu dois réadapter ton programme pour pas qu'il y ait nécessairement le français quand eux ils sont là, donc qu'ils soient là quand il y a les maths, enfin des matières qu'ils peuvent faire genre dessin [...]* » (Anita). Par ailleurs, les enseignantes estiment que certaines disciplines permettent d'intégrer plus directement l'élève puisqu'il est alors en mesure de réaliser les mêmes tâches que ses camarades. On misera alors sur des disciplines telles que l'apprentissage des langues (allemand et anglais) ou encore les mathématiques, des matières pour lesquelles l'élève détient déjà des stratégies d'apprentissage et où son niveau est proche de celui des autres élèves de la classe. « *J'essaie qu'ils aient quand même l'allemand, l'anglais, enfin des trucs où les autres ils rament aussi* » (Anita). En évitant l'exclusion physique qui découle souvent de la réalisation de deux activités différentes, on crée des conditions favorables à l'intégration de l'élève.

Enfin, une dernière stratégie consiste à obtenir des informations sur le parcours de l'élève. « *J'aimerais savoir d'où est-ce qu'il vient, quelle est sa langue maternelle, quel est son parcours si possible [...]. J'aimerais rencontrer très vite les parents* » (Inès). En

s'intéressant au parcours de l'élève, on est plus à même de comprendre certains de ses comportements et d'identifier ses ressentis, ce qui nous permettra une action plus spécifique et ciblée à son égard. Il existe cependant un risque : le fait de ne voir l'élève plus qu'à travers ses caractéristiques particulières et d'omettre à un certain moment que c'est avant tout un enfant comme les autres. Aussi, cette stratégie n'est pas appréciée de tous les enseignants. Pour certains, il est préférable d'attendre et de se faire sa propre idée de l'élève avant de chercher à savoir quel est son parcours, justement pour éviter les biais qui peuvent découler de ces informations. Pour d'autres encore, il n'existe pas de nécessité de connaître le parcours de l'élève, du moment qu'il avance en classe. Par contre, si au bout d'un certain temps il n'y a aucune amélioration, on cherchera alors à savoir d'où peuvent venir les peines et les incompréhensions en effectuant par exemple des évaluations en langue d'origine. « *Quand je vois qu'il peine au bout de X temps, [...] je lui demande de me lire [dans sa langue première] parce que j'aimerais savoir si dans sa propre langue [...] qu'est-ce qui va ou qu'est-ce qui ne va pas* » (Raquel).

Les stratégies déployées pour faciliter l'apprentissage de l'élève

En termes de stratégies facilitant l'apprentissage de l'élève, les enseignants ne sont pas en reste. Si chacun use de stratégies différentes afin de s'adapter au nouvel élève, dans toutes les réponses obtenues par les enseignantes, une chose est permanente : l'élève est actif au sein de la classe. « *[L'enfant] n'est pas sans rien faire [...]. Personnellement, j'essaie qu'il participe le plus possible à la vie de la classe* » (Raquel) ; « *Moi j'essaie toujours de demander le maximum. Dans mon idée j'aimerais qu'il fasse comme les autres* » (Anita). Toutefois, selon le document de liaison, le fait d'être actif ne suppose pas toujours une action observable. « *[L]es moments d'observation et d'écoute sont importants. Ils permettent aux élèves d'entrer dans la langue. Même si l'élève semble passif, ce n'est jamais le cas ; il peut s'imprégner des interactions qu'il observe et de la langue qu'il entend* » (Document de liaison CM, 2015, p. 11). Il est donc important de laisser à l'élève des moments de liberté au sein de la classe afin qu'il puisse se focaliser simplement sur l'écoute et la compréhension de la langue. L'objectif final étant d'amener l'élève à entrer dans les apprentissages, voyons comment et à l'aide de quelles stratégies les enseignants s'y prennent pour y parvenir. D'après le discours des enseignantes, nous pouvons regrouper leurs stratégies selon deux orientations distinctes : celle visant à avoir un appui individualisé en privilégiant une relation seul à seul et celle visant le développement de l'autonomie, permettant ainsi à l'enseignant de disposer de temps pour tous les élèves.

Pour la première orientation, les enseignantes font appel à deux stratégies qui consistent à disposer de moments seul à seul avec l'élève. La première considère le duo élève-enseignant. Dans cette configuration, l'enseignant va pouvoir différencier de manière active l'apprentissage en guidant l'élève en fonction de ses besoins particuliers. Par ce biais, il assure une meilleure compréhension des consignes et dispose également d'un moment privilégié avec l'élève afin de créer un lien de confiance. Pour assurer la réussite de ce dispositif, il est toutefois nécessaire de libérer du temps en proposant au reste de la classe des activités autonomes afin de se consacrer plus particulièrement à l'élève allophone primo-arrivant. « *Il est un peu traité comme un autre élève si ce n'est qu'on aura plus de temps. On va essayer, enfin moi je vais essayer de prendre plus de temps pour lui* » (Elisabeth).

La deuxième stratégie, quant à elle, considère le duo élève-élève, dans un rapport de tutorat. En choisissant un élève tuteur, l'enseignant peut déléguer une partie de son travail en profitant des compétences des autres élèves, qui peuvent aussi apporter une aide individuelle au nouvel élève. Cependant, l'enseignant doit quand même prendre le temps de bien choisir l'élève tuteur et de lui expliquer avec précision les attentes liées à son rôle. L'élève tuteur doit comprendre et accepter les modalités de sa responsabilité, par exemple en étant capable de venir en aide au nouvel élève sans pour autant lui donner les réponses. Il doit également être conscient que toutes les situations ne nécessitent pas son aide et, ainsi, différencier une situation de besoin d'une situation dite *sous-contrôle*. Pour finir, l'enseignant devra veiller à ce que l'élève tuteur ne se sente pas lui-même envahi par son rôle en devenant parfois trop maternant. « *Au bout d'un moment, [...] on s'est dit stop, là on arrête, [...] parce [que l'élève tuteur] prenait tellement ça à cœur, elle faisait la petite maman [...]. Il faut aussi être sensible à ça et faire attention que ça ne dérive pas* » (Elisabeth). « *Tu le responsabilises, c'est pas du n'importe quoi, faut vraiment s'en occuper* » (Anita).

Pour la deuxième orientation, l'analyse des pratiques enseignantes démontre que, pour favoriser l'autonomie de l'élève, les enseignants recourent à deux types de stratégies. Certains choisissent de lui constituer des dossiers personnels adaptés à son niveau scolaire, qui permettront également de le rassurer. « *J'aime bien préparer des petits dossiers [...]. Je leur explique tu dois faire ça, ça et ça et puis voilà je les mets tout de suite dans l'ambiance scolaire* » (Raquel). Pour confectionner ces dossiers, les enseignants n'hésitent pas à exploiter des activités tirées de degrés inférieurs quand cela est nécessaire. Avec cette stratégie, on vise dans un premier temps un apprentissage très routinier, qui permet à l'élève de savoir où il en est et ce qu'il doit faire. La régularité émanant de ce type d'activité peut pousser l'élève à se

sentir plus vite à l'aise et à se défaire plus rapidement de certaines barrières comme la langue. Grâce à la répétition, l'élève se crée aussi des repères sur lesquels il peut s'appuyer durant la journée. « *Par thèmes, tu arrives à faire des petits dossiers et moi je pars du principe que les petits dossiers ça rassure* » (Raquel). Par ailleurs, en privilégiant des activités simples, on évite les sentiments de frustration, qui découragent l'élève, et on le pousse à avancer. Il est nécessaire cependant de prendre en compte le revers de cette stratégie. L'élève, bien qu'allophone, n'est pas incompetent. Aussi, si dans les premiers temps il peut lui être bénéfique de réaliser des tâches très simples pour se familiariser avec la langue et se remettre dans le bain scolaire, les activités qui lui sont proposées doivent vite évoluer. En proposant à l'élève des activités de plus en plus complexes, on lui prouve qu'il a les capacités pour avancer et on l'encourage à persévérer dans l'apprentissage de la langue et des autres disciplines. Anita nous explique que, sans brusquer l'élève, il est important de le stimuler et de toujours le pousser à faire un peu plus chaque jour. « *Je me mets toujours des petits objectifs que j'essaie de faire évoluer* » (Anita).

Enfin, d'autres enseignants vont privilégier un outil plus récent : l'ordinateur. Cet outil est premièrement considéré comme « *assez ludique pour les enfants qui arrivent [en cours d'année]* » (Anita). D'après le document de liaison, « les élèves allophones [...] sont souvent fascinés par l'ordinateur. Il peut donc être intéressant d'exploiter leur intérêt et leur curiosité à des fins pédagogiques » (Document de liaison CM, 2015, p. 11). Au-delà de l'aspect divertissant, le fait de proposer des activités tirées de sites Internet donne envie à certains élèves de s'investir dans leurs apprentissages et de réaliser seuls certaines tâches. En cherchant à provoquer chez l'élève allophone primo-arrivant cette envie de s'investir et de prendre en charge ses apprentissages, on parvient à se détacher peu à peu de l'important guidage nécessaire lors des premiers jours. En effet, l'avantage avec l'ordinateur est que seulement quelques explications suffisent pour permettre à l'élève d'entrer seul dans les tâches. Comme l'explique Anita, « *je lui ai montré [comment retrouver sur le site l'exercice à faire] et puis je lui ai dit regarde, maintenant tu dois te souvenir d'où tu as été, pour qu'il essaie de se débrouiller* » (Anita). Cette autonomie est également favorisée par le fait qu'avec l'ordinateur, il est possible de proposer les tâches qui prévoient un retour instantané sur les actions de l'élève, ce qui lui permet de s'autocorriger, libérant ainsi l'enseignant de ce devoir. Anita témoigne que cela fonctionne bien car « *[les élèves] peuvent essayer, [et] ils sont assez débrouille en général* » (Anita). C'est donc en donnant petit à petit des responsabilités comme celles-ci que l'on pousse l'élève à devenir autonome; et en le poussant à devenir autonome, on lui montre aussi qu'on croit en lui et en ses capacités d'adaptation. Mais, « [l']ordinateur doit

être utilisé comme un outil pédagogique parmi d'autres et ne doit naturellement pas remplacer des situations de communications réelles » (Document de liaison CM, 2015, p. 11).

Bilan des moyens mobilisés et élaborés par les enseignants pour favoriser l'accueil des élèves allophones primo-arrivants

Le premier constat qui se dégage de l'analyse des données est que le type d'accueil influence grandement la manière dont l'enseignant va pouvoir anticiper et organiser la venue de l'élève. Bien qu'elles ne disposent d'aucune emprise sur le type d'accueil, les enseignantes interrogées s'accordent à dire que l'accueil optimal serait l'accueil préparé intervenant en début d'année. Elles justifient toutes leurs propos en expliquant que, dans ce cas de figure, elles disposent de suffisamment de temps pour aménager une place à l'élève et préparer son matériel. De plus, les activités de début d'année sont plus propices à accueillir l'élève et à l'intégrer au sein de la classe.

En nous penchant plus particulièrement sur l'accueil des élèves les premiers jours, nous avons constaté que, malgré les efforts des enseignants, le clivage qui existe entre les divisions élémentaires et moyennes est persistant. Bien qu'ils libèrent du temps pour accueillir au mieux les élèves la première journée, les enseignants de division moyenne ne peuvent malheureusement pas se permettre d'en accorder suffisamment aux activités de socialisation. Finalement, en retraçant l'ensemble des stratégies des enseignants quant à l'accueil de l'élève, nous constatons que, quelle que soit la manière de le faire, le plus important reste la forme. En manifestant une attitude positive vis-à-vis de l'élève allophone, l'enseignant favorise le respect à son égard et assure son bien-être.

Qu'il s'agisse de favoriser la communication, l'intégration ou les apprentissages, l'analyse effectuée démontre bien que les moyens utilisés ou élaborés par les enseignants sont nombreux. Leur multiplicité s'explique notamment par le fait qu'ils dépendent beaucoup des convictions et des habitudes des enseignants ainsi que des besoins spécifiques à l'élève allophone primo-arrivant. Néanmoins, quelle que soit la stratégie adoptée, nous constatons que le rôle de l'enseignant est primordial pour l'intégration de l'élève et pour son acquisition de connaissances et de compétences. Il constitue à la fois un soutien et un repère sur lequel l'enfant peut s'appuyer, mais également un guide qu'il est bon de suivre. « *Il faut rassurer, il faut outiller, il faut prendre le temps* » (Inès). Toutefois, il n'existe aucune évidence permettant de définir la meilleure stratégie pour faciliter l'apprentissages de l'élève. « *Moi je pars du principe [qu']on essaie, on regarde si ça marche, si ça ne marche pas, puis après bah voilà on adapte* » (Elisabeth). Chacun va devoir essayer, tester et parfois se relever d'un

échec insoupçonné pour pouvoir avancer main dans la main avec le nouvel élève et assurer la meilleure intégration possible.

4.2.4 Axe 4 : Les besoins des enseignants pour préparer et accueillir les élèves allophones primo-arrivants

Dans cette recherche, nous nous intéressons également aux ressources disponibles et mobilisées par les enseignants pour assurer l'accueil des élèves allophones et primo-arrivants. De nos expériences personnelles dans le domaine de l'éducation, un constat est né : actuellement, il existe un manque de matériel adapté à cet accueil, créant un besoin fort en matière d'outils chez les enseignants titulaires. À la lumière des quatre entretiens menés, nous allons démontrer que ce constat est d'actualité.

Comme nous l'avons vu, lorsqu'un élève allophone primo-arrivant arrive dans la classe, l'enseignant doit anticiper son arrivée et effectuer certains ajustements. Une fois cette première phase passée, un autre défi attend l'enseignant : celui de planifier les apprentissages de l'élève en réfléchissant aux activités qui lui permettront de progresser rapidement tout en s'épanouissant. Idéalement, chaque tâche qui est proposée à l'élève doit lui apporter une certaine satisfaction et aboutir à un nouveau savoir. Toutefois, dans la réalité du terrain, cela ne se passe pas toujours de manière idéale. S'il faut faire preuve d'imagination et de bon sens lorsque l'on accueille un élève allophone, certains enseignants semblent être à court d'idées lorsqu'il s'agit de définir les tâches à lui proposer. *« J'improvise. Je lui donne un livre de français, et puis je lui demande simplement de copier une phrase »* (Raquel). Les entretiens nous ont démontré que, si l'enseignant ne prend pas le temps de réfléchir à la manière dont il va organiser les apprentissages de l'élève allophone primo-arrivant, il est fréquent qu'il lui propose des tâches dites d'occupation, qui ne comportent pas de réel savoir. Pour l'enseignant, la phase de planification des apprentissages comporte donc plusieurs obstacles. Toutes les enseignantes interrogées nous affirment qu'elles bricolent et qu'elles essaient de faire au mieux avec le peu dont elles disposent. Nous réalisons donc que l'improvisation reste une stratégie très prisée dans les classes. *« On se retrouve un peu livré à nous-mêmes, comme les enfants qui arrivent dans nos classes »* (Elisabeth). Sans ressources réelles, les enseignants ne peuvent compter que sur leur bon vouloir et leur inventivité pour proposer à l'élève des tâches qui, petit à petit, augmenteront ses capacités d'autonomie et de français. Alors que ce sentiment d'insuffisance résonne dans tous les entretiens menés, nous sommes persuadées que des améliorations peuvent avoir lieu, tant au niveau cantonal qu'au niveau des établissements.

A. Au niveau cantonal

Depuis plusieurs années déjà, le canton de Genève voit arriver en masse des élèves d'origines très diverses. Afin d'assurer la meilleure scolarité possible à ces derniers, de nombreux aménagements ont déjà été pensés et mis en place : classes d'accueil, ECSP, heures de soutien, etc. Toutefois, tous ces aménagements ont lieu hors de la classe ordinaire. En questionnant les enseignantes titulaires à ce sujet, nous constatons que, malgré ces dispositions, toutes se sentent démunies lorsqu'il s'agit d'accompagner le nouvel élève en classe. Elles affirment même que, n'ayant pas accès à du matériel concret et ne disposant pas de suffisamment de temps, elles se voient souvent contraintes d'utiliser du matériel vieillissant et/ou de recourir à des fiches répétitives au niveau de la structure et du contenu. À ce propos, nous avons découvert qu'il y a plusieurs années, un matériel scolaire spécifique destiné aux élèves non francophones était distribué aux titulaires lors de leur première année. « *C'était des classeurs avec des fiches. On avait également un radiocasquette avec des écouteurs et donc il y avait des casquettes qui étaient exprès pour ces enfants-là* » (Raquel). Parallèlement à cette ressource initiée par le SENOF (Service pour les enfants non francophones), les enseignants se retrouvaient régulièrement au centre de formation de Pinchat. Dans ce centre, un secteur spécialisé était dédié aux élèves allophones. Les enseignants avaient l'opportunité de s'y rencontrer et de côtoyer les auteurs des moyens, des personnes référentes à qui il était possible de demander des conseils. Raquel nous explique que ce lieu était considéré comme « *un Q. G.* », un endroit libre d'accès où l'on recevait les réponses à nos questions. Toutefois, en discutant avec les deux enseignantes qui ont connu ce dispositif, nous constatons que cette volonté d'entraide s'est peu à peu essoufflée, tout comme le matériel reçu à l'époque, qui n'est évidemment plus au goût du jour. « *Moi j'ai un outil, mais sincèrement cet outil, il vieillit* » (Raquel). Son exploitation en classe disparaît d'ailleurs peu à peu au profit d'autres outils. Au moment de la recherche, cette ressource n'a pas été actualisée et n'est plus distribuée dans les classes. Les deux plus jeunes enseignantes interrogées n'en ont même jamais entendu parler, ce qui était également notre cas avant la recherche. Inévitablement, nous nous interrogeons. Pourquoi ce classeur n'a-t-il pas été retravaillé, prolongé, adapté, numérisé ? Mener des recherches plus avancées à ce propos serait intéressant, mais cette enquête sort de notre cadre de recherche. Si, à ce stade, nous n'avons aucune réponse précise à ce sujet, nous pouvons simplement mettre en avant l'hypothèse que, le centre de formation de Pinchat ayant fermé, la création de leur matériel s'est arrêtée au même moment. Ce constat soulève cependant deux contradictions. La première tient au nombre d'élèves allophones accueillis dans notre pays. Il existait un matériel

scolaire à l'époque où les élèves allophones étaient peu nombreux, mais ce matériel concret n'est plus diffusé alors que la proportion de ces élèves ne cesse d'augmenter. La deuxième tient au manque de ressources. Actuellement, la création de tels outils n'est plus assurée alors que les enseignants clament le manque de ressources modernes. Après l'identification de ces deux contradictions, il nous est plus aisé de comprendre le besoin d'outils exprimé par les enseignantes interrogées. Plus que le manque de matériel, ce qui inquiète les enseignantes ayant connu les deux systèmes, c'est la diminution des moyens mis en œuvre pour favoriser l'accueil de ces élèves. Raquel, qui a vécu les deux situations, se dit étonnée d'apprendre que rien ne remplace le SENOF. Ceci nous questionne également. Comment peut-on justifier l'arrêt soudain d'une production si la demande est toujours forte ? Il nous est actuellement impossible d'apporter une réponse à cette question. Nous estimons toutefois qu'un investissement du canton dans la création - par des personnes mandatées - d'un nouveau matériel dédié à l'accueil des élèves allophones ne serait pas déraisonnable. Comme pour toute autre discipline, l'idéal serait de « *donner aux enseignants un dossier avec une partie enseignant et une partie élève* » (Inès). De ce dossier naîtraient bien sûr des adaptations, mais au moins, tous les enseignants disposeraient d'un point de départ rassurant et s'accorderaient sur un socle commun à enseigner aux élèves allophones primo-arrivants.

B. Au niveau des établissements

Au sein même des établissements scolaires, un effort pourrait également être fourni pour améliorer la situation actuelle. Selon Raquel, « *il devrait y avoir un jeu [d'activités ou de livres en langue première] dans les écoles* » afin que les enseignants disposent au moins d'un support sur lequel s'appuyer lors de l'accueil de l'élève (Raquel). Nous trouvons son idée intéressante car elle permettrait de répondre en partie aux besoins des enseignants et des élèves. Les établissements scolaires, en collaboration avec les enseignants, devraient prendre plus souvent le temps de rassembler les différentes ressources tirées des armoires des titulaires, des enseignants des classes d'accueil, de l'enseignant chargé du soutien pédagogique ou encore du Service écoles-médias (SEM). Cette boîte à outils interne aux établissements servirait d'aide, notamment lors des premières semaines, qui, comme nous l'avoue Elisabeth, sont difficiles, surtout lorsque l'on ne dispose pas d'une aide extérieure. Ce premier pas de la part des partenaires chargés de l'accueil de l'élève allophone primo-arrivant permettrait de débloquer bon nombre de situations et pourrait également initier d'autres projets.

Alors que le temps à disposition constitue pour beaucoup d'enseignants le frein à la mise en place d'un tel système, certaines écoles peuvent compter sur l'investissement des enseignants chargés du soutien pédagogique, comme c'est le cas dans l'école d'Anita. Dans cette école, l'ECSP s'est engagée à mettre en place un programme spécifique d'aide à la compréhension orale en mettant sur pied un CD-ROM destiné aux élèves allophones et à leur famille. Ce CD-ROM constitue un outil supplémentaire qui, bien qu'il ne soit pas utilisé en classe, représente un atout pour les enseignants dans la communication avec l'enfant. Pas à pas, avec la bonne volonté de certains, des projets comme celui-ci peuvent prendre forme et faciliter le travail des enseignants titulaires dans l'accueil des élèves allophones primo-arrivants. Dès lors, si au niveau cantonal ils sont dépendants de leur hiérarchie, au sein des écoles, les enseignants peuvent agir ensemble pour l'amélioration des conditions d'accueil. Des rencontres plus fréquentes pour partager leurs expériences professionnelles et échanger leurs outils seraient par exemple bénéfiques. Mais, dans la mesure où ce type de projet peine à prendre forme au sein des écoles, les enseignants ont dû trouver un substitut : Internet. Durant les entretiens, trois enseignantes sur quatre ont mentionné qu'elles recouraient fréquemment à Internet et qu'elles considéraient cet outil comme efficace une fois que l'on connaît de bons sites. Anita va même jusqu'à dire qu'elle « *trouve presque Internet mieux que les ouvrages* » (Anita). Elle justifie ses propos en expliquant que l'avantage des activités numériques, en comparaison de celles sur papier, est que la consigne est souvent intrinsèque. L'élève peut donc être plus rapidement autonome. Le côté ludique et interactif des tâches est également relevé comme point fort de l'outil. La solution magique viendrait-elle d'Internet ? Une ressource intéressante, oui, magique, certainement pas. Si l'on trouve énormément sur Internet, le tri et la sélection des données ne sont pas toujours évidents. « *Sur Petit bazar il y a des choses un peu vieillottes* » (Inès). De plus, les activités tirées d'Internet sont difficilement adaptables au cas par cas, dans la mesure où elles sont souvent livrées clé en main. De nos entretiens s'est d'ailleurs dégagé un constat intéressant : alors que les plus jeunes enseignantes vont essentiellement faire appel à Internet et à leurs collègues, les enseignantes plus expérimentées vont, quant à elles, avoir plutôt tendance à ouvrir leurs armoires pour tenter de retrouver d'anciens dossiers, qu'elles vont retravailler. Cela démontre que, pour utiliser à bon escient l'outil Internet, certains prérequis sont nécessaires. Il faut en effet savoir où chercher et se sentir à l'aise avec cet outil informatique.

En creusant davantage, nous nous sommes rendu compte qu'il est faux d'avancer qu'aucun matériel n'existe. Le SEM Documentation, par exemple, regorge de ressources, mais celles-ci

ne sont visiblement pas suffisamment mises en avant pour être connues et utilisées par les enseignants. Par ailleurs, nous émettons l'hypothèse que, si ces dernières ne sont pas plus exploitées dans les classes, c'est probablement dû au fait que la recherche de matériel prend du temps. Ce constat colore le discours des enseignantes, qui avouent qu'il n'est pas évident de gérer à la fois la prise en charge de l'élève allophone et de poursuivre les objectifs attendus pour le reste de la classe. Nous pouvons comprendre que, malgré l'envie, les enseignants, pris en porte-à-faux, n'ont pas forcément la possibilité de se libérer pour aller à la recherche de nouvelles ressources. S'ajoute à cela une tendance que nous avons identifiée dans certains entretiens : la création des classes d'accueil modifie la recherche d'outils. « *C'est vrai que l'on ne prend même plus le temps avec ces enfants parce qu'il y a cette fameuse CLACC et puis qu'on se décharge un peu quelque part sur cette CLACC de se dire bon bah finalement c'est la prof qui doit me donner du matériel* » (Raquel). Selon le document de liaison, « [I]es enseignants de classe d'accueil peuvent [effectivement] mettre à disposition des enseignants de classe ordinaire du matériel ou des références bibliographiques et sitographiques » afin de les aider dans la recherche de matériel adapté à l'élève (Document de liaison CM, 2015, p. 11). Se pose alors la question de la divulgation et du partage des ressources. En réalité, derrière les propos des enseignantes, nous réalisons que le réel besoin ne se situe pas nécessairement au niveau du matériel. Ce que souhaiteraient avant tout les enseignantes, c'est une meilleure connaissance des outils disponibles. « *Il faudrait une liste de ressources qui nous permet d'imprimer des fiches quand on en a besoin. Mais pas que en français, aussi en maths* » (Anita). Anita résume très justement la situation actuelle lorsqu'elle affirme que « *finalement, c'est du bouche à oreille* » (Anita). Ses propos sont rapidement complétés par ceux d'Inès, qui s'est souvent dit qu' « *on devrait mettre un peu plus de choses en commun* » (Inès). En cumulant les outils de chacun, on disposerait en effet d'un bagage plus fourni, nous permettant d'assurer plus de flexibilité dans les tâches proposées aux élèves allophones. Par ce biais, on se rapprocherait petit à petit de l'idée de Raquel, qui était de disposer, au sein des écoles, d'un « jeu d'activités » qui soit commun à tous les enseignants.

Bilan des besoins des enseignants pour préparer et accueillir les élèves allophones et primo-arrivants

L'analyse des besoins en termes d'outils tirée des quatre entretiens nous démontre que les enseignants d'aujourd'hui ont tendance à ne pas être pleinement satisfaits des moyens qu'ils ont à leur disposition pour favoriser l'accueil et l'intégration des élèves allophones primo-arrivants. Nous parlons de tendance puisque, de par notre petit échantillon, nous ne pouvons

pas affirmer avec plus de certitude que ce besoin est ressenti par tous les enseignants du primaire du canton de Genève. Pour répondre donc plus précisément à notre question de recherche sur l'identification des besoins des enseignants, nous avons regroupé les nécessités identifiées en trois catégories. La première catégorie concerne le matériel (virtuel ou papier), qui devrait être plus adapté et plus actuel. La deuxième catégorie concerne la formation initiale, qui pourrait envisager une meilleure sensibilisation sur cette thématique. « *Je me suis pas du tout sentie outillée pendant la formation [...], c'est la raison pour laquelle j'ai fait la demande pour [un] projet en classe d'accueil* » (Inès). D'après les propos d'Inès, nous constatons que, même après avoir suivi une formation relativement longue, il est nécessaire pour les enseignants d'ouvrir leurs horizons afin de disposer d'astuces et d'outils adéquats. La troisième catégorie concerne la divulgation et le partage des ressources, qui devraient être plus généralement assurés. Ces trois regroupements mettent bien en avant le fait que les enseignantes interrogées s'accordent à dire qu'une amélioration est possible, mais que la meilleure manière pour y parvenir reste encore floue. Ce qui ressort de notre enquête sur le terrain, c'est que notre recherche pourrait encore se prolonger. En effet, il serait pertinent de s'intéresser davantage à la construction du matériel didactique et de se renseigner plus spécifiquement sur les secteurs en charge de sa création et de sa divulgation dans les écoles genevoises. Dans ce mémoire, nous nous limiterons à la création d'un recueil regroupant un ensemble de ressources qui, nous l'espérons, faciliteront le travail des enseignants et répondront à la demande explicitée précédemment.

5. La boîte à outils

La singularité de cette recherche se situe dans l'élaboration d'un recueil d'outils répondant aux besoins décelés chez les enseignantes interrogées et visant à améliorer l'accueil et l'intégration des élèves allophones primo-arrivants. Au-delà de l'approfondissement théorique sur cette thématique et de la divulgation de ses enjeux, il est pour nous primordial que notre travail revête aussi une utilité pour la pratique quotidienne des enseignants du canton. Nous considérons en effet que c'est à travers le partage des connaissances et des ressources que les pratiques s'amélioreront et s'enrichiront. Finalement, la réalisation de ce recueil comporte également un intérêt plus personnel : prolonger notre formation en étoffant davantage notre propre boîte à outils. Ce recueil constituerait ainsi l'un des échelons nous permettant de passer du statut d'étudiantes au statut d'enseignantes.

5.1 Du projet initial au projet final

Initialement, nous souhaitions créer un support unique et commun à tous les degrés prenant la forme d'un recueil d'activités clé en main. Ce moyen devait aider les enseignants à se sentir moins démunis et à obtenir rapidement des idées d'activités à réaliser avec les élèves allophones primo-arrivants. Nous envisagions donc de constituer un classeur regroupant à la fois des activités disciplinaires et transversales, que les enseignants pourraient exploiter facilement dans leur classe. Pour plus de souplesse, nous pensions également informatiser ce classeur en format disque compact afin de le rendre accessible à quiconque voudrait l'utiliser. La confection du classeur s'appuyait à la fois sur des ressources partagées par les enseignantes lors des entretiens et sur nos ressources personnelles. En fonction des manques identifiés suite à cette première récolte de données, et afin de présenter un outil qui soit le plus complet possible, nous pensions encore l'enrichir avec des activités supplémentaires tirées de recherches personnelles (sites Internet, SEM, autres collègues...). Cependant, au fil de l'avancée de notre étude, nous nous sommes rendu compte que des ajustements de ce premier projet étaient nécessaires. La réorganisation du recueil d'outils est née de deux constats tirés de l'analyse des entretiens menés. À notre grande surprise, ceux-ci ont démontré que le besoin prioritaire des enseignantes interrogées ne se situe pas au niveau des activités en elles-mêmes, mais plutôt de leur propagation. Ce premier constat nous a amenées à considérer la problématique sous un nouvel angle : celui de l'accès et de la divulgation des ressources. Quant au deuxième constat, il révèle la nécessité des enseignantes de pouvoir adapter les tâches en fonction des élèves, ce qui n'était pas envisageable avec notre première idée de recueil d'activités. Ayant déjà expérimenté un outil de la sorte (le classeur du SENOF), Anita

nous affirme clairement que celui-ci ne convient pas parfaitement aux besoins actuels des élèves. « *Quand ils [SENOF] nous donnaient des trucs, c'était pas adéquat. Tous les enfants sont différents, c'est ça le problème* » (Anita). En considérant ce deuxième constat, nous avons donc dû réfléchir à un second aspect : la possibilité de modifier et d'ajuster les tâches proposées par le recueil. La prise en compte de ces observations nous a amenées à reconsidérer le format du recueil pour qu'il puisse être bénéfique au plus grand nombre. Notre choix s'est donc arrêté sur la présentation d'un recueil regroupant, sous forme de liste, des outils matériels larges et variés. En proposant cette liste de ressources plutôt que des activités précises et ciblées, nous offrons la possibilité à chaque enseignant de choisir ce qui lui correspond le mieux et de l'adapter en fonction des besoins de ses élèves. Ces quelques ajustements nous permettent ainsi de mieux répondre à notre objectif, qui est d'améliorer le quotidien des enseignants pour leur permettre d'assurer une bonne prise en charge des élèves allophones primo-arrivants.

5.2 La construction d'un recueil d'outils

La construction de ce recueil constitue une étape importante de notre travail puisqu'elle lui apporte une dimension concrète et utile. À travers ce recueil, nous rendons compte des outils disponibles et nous proposons une réponse aux besoins identifiés chez les enseignants des classes primaires genevoises, puisque les participants de la recherche se verront remettre un exemplaire du recueil. Trois étapes ont guidé l'élaboration de ce dernier : la récolte des outils, la sélection des outils et finalement l'organisation des outils dans le recueil.

5.2.1 La récolte des outils

Afin de pouvoir mener à bien notre projet, il nous a tout d'abord fallu penser à la manière dont nous allions recueillir les différents outils figurant dans notre recueil. La récolte s'est en fait déroulée exactement de la manière envisagée dans le premier projet, au détail près qu'il ne s'agissait plus uniquement de récolter des tâches isolées, mais bien des outils complets. À la fin de chaque entretien, nous avons donc consacré un moment pour échanger avec les enseignantes autour des outils utilisés en classe. Cet échange débutait par un simple questionnement : quels sont les outils que vous avez l'habitude d'utiliser en classe avec les élèves allophones ? Les enseignantes se sont montrées très ouvertes pour partager avec nous leurs astuces et ressources fétiches et se sont toutes réjouies à l'idée d'en obtenir de nouvelles en retour. Au terme des quatre entretiens menés, nous avons récolté un premier corpus d'outils composant le corps de notre recueil. Mais cela ne nous suffisait pas. Comme évoqué plus haut, nous avons pris conscience que certains outils semblaient ne pas être encore suffisamment divulgués ; c'est pourquoi nous avons ajouté à ce premier corpus nos propres outils, tirés de nos expériences et recherches personnelles. Si la récolte de ces derniers est importante, elle ne constitue pas une finalité en soi. En effet, afin de s'assurer de la fiabilité et de l'intérêt de chacune de ces ressources matérielles, nous avons pris le temps de les étudier méticuleusement pour finalement parvenir à proposer un recueil adapté.

5.2.2 La sélection des outils

En fonction des besoins identifiés lors des entretiens avec les enseignantes, nous avons défini cinq critères pour lesquels des valeurs distinctes ont été développées selon chaque destinataire : l'élève ou l'enseignant. Pour être retenu, chaque outil doit remplir l'ensemble des critères répertoriés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 7 : Les critères de sélection des outils

	Élève	Enseignant
Adapté	Il correspond à l'âge des élèves.	Il correspond aux besoins des élèves.
Adéquat	Il aborde des thèmes pertinents pour le milieu scolaire.	Il favorise l'autonomie de l'élève.
Attractif	Il donne envie de s'en servir.	Il donne envie de s'en servir.
Modulable	---	On peut le modifier selon les besoins.
Structuré	L'élève peut s'en servir seul. La compréhension de sa structure est aisée.	L'enseignant y trouve rapidement ce qu'il recherche.

Suite à cette sélection, nous avons retenu les 22 outils les plus pertinents pour l'élaboration du recueil. Celui-ci expose un mélange équitable entre les ressources matérielles des enseignantes interrogées et celles tirées de nos recherches personnelles.

5.2.3 L'organisation des outils

Nous avons choisi de présenter les différents outils du recueil sous la forme d'une liste. Celle-ci se divise en trois parties distinctes correspondant aux trois catégories d'outils retenues : les sites Internet, le matériel didactique et les ressources externes. Pour la première partie, une distinction supplémentaire est faite afin de séparer les outils destinés uniquement à l'élève de ceux destinés à l'enseignant. Dans chacune des parties, les outils sont classés par ordre alphabétique d'après leur nom usuel. Ils comportent également tous une brève description informant le lecteur sur leur contenu et leur intérêt pour l'élève allophone, ce qui facilite l'appropriation du recueil. De plus, lorsqu'il s'agit de matériel didactique, celui-ci est illustré par une image et lorsqu'il s'agit d'un site Internet, celui-ci est accompagné de son adresse URL. Finalement, pour alléger au maximum la recherche des enseignants, le matériel didactique présent au SEM est marqué d'un astérisque (*). Grâce à cette organisation particulière, nous espérons faciliter la lecture et l'exploitation du recueil de manière à ce qu'il convienne au plus grand nombre d'enseignants.

5.3 Le recueil d'outils

1. Les sites Internet

POUR LES ENSEIGNANTS

CASNAV : <https://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/casnav>

Le centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (CASNAV) propose des ressources variées pour l'apprentissage du français. On retrouve des outils de positionnement dans 24 langues différentes (tests de niveau), des jeux interactifs facilitant l'acquisition de la langue française, des imagiers classés par thèmes ainsi que des traductions audio et écrites d'albums.

La classe de Laurène <http://laclassede-laurene.blogspot.ch/>

De nombreuses idées de jeux et d'ateliers pour ritualiser le travail de l'élève et quelques fiches clé en main pour le graphisme.

Le Point du FLE <http://www.lepointdufle.net/apprendrelefrancais.htm>

Ce site Internet regroupant une grande quantité de ressources pour travailler l'apprentissage du français, la recherche d'activités prend du temps. Les trois rubriques traitant du vocabulaire sont peut-être les plus intéressantes à exploiter avec des élèves allophones. On y retrouve des jeux, des activités interactives qui associent sons et images ou encore des fiches reproductibles.

Les coccinelles <http://www.les-coccinelles.fr/>

Propositions d'activités et de fiches pour les degrés élémentaires en mathématiques, français, sciences de la nature et arts visuels. Comprend également de nombreux affichages pour la classe.

Pass Education <http://www.pass-education.fr/>

Par niveau et par thème, de nombreux affichages pour la classe mais aussi des fiches à imprimer pour l'élève.

Petit-bazar <http://petit-bazar.unige.ch/install.php>

Propositions d'activités pour toutes les matières scolaires et tous les degrés. Nécessite une inscription préalable.

Professeur Phifix <http://www.professeurphifix.net/>

Propositions d'exercices en français et en mathématiques principalement pour les degrés de la 3PH à la 8PH. Le site se divise en deux parties : exercices interactifs à effectuer en ligne et fiches à imprimer.

POUR LES ÉLÈVES

Lasouris-web <http://www.lasouris-web.org/>

Apprentissage autonome à travers des exercices interactifs (français, mathématiques, sciences, anglais, etc.).

La Tortue des Vollandes <http://www.vollatice.ch/TORTUE/>

Apprentissage du vocabulaire et des sons de manière autonome et par thème. Comprend plusieurs ressources (exercices interactifs, manuels, dictionnaire audio, livre audio, jeux, etc.).

Lexique FLE <http://lexiquefle.free.fr/>

Apprentissage autonome du vocabulaire par thème. Possibilité de télécharger chaque activité sur son ordinateur personnel à partir du site.

Logicieleducatif <http://www.logicieleducatif.fr>

Par niveau et par thème, activités sonores et jeux interactifs.

Lien avec La Planète des Alphas.

Phonétique <http://phonetique.free.fr/>

Ressource interactive pour l'apprentissage du français. Nombreux petits exercices de phonétiques.

Taka t'amuser <https://www.takatamuser.com/>

Exercices oraux et jeux interactifs.

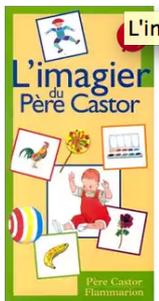
2. Le matériel didactique

A. *Les ouvrages*



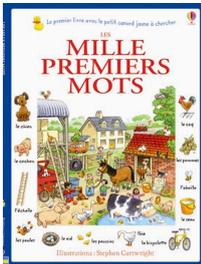
* **ELI**

Dictionnaire illustré pour enfants. On retrouve également une version scannée du dictionnaire et de ses exercices associés sur le site La Tortue des Vollandes sous la rubrique *ressources*.



* **L'Imagier du Père Castor**

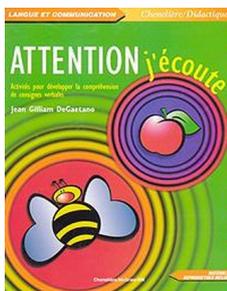
Jeu de cartes illustrées pour l'apprentissage du vocabulaire.



* **Les Mille Premiers mots**

Dictionnaire illustré disponible en plusieurs langues. Pratique pour faire visualiser des petits mots du quotidien. Disponible au SEM.

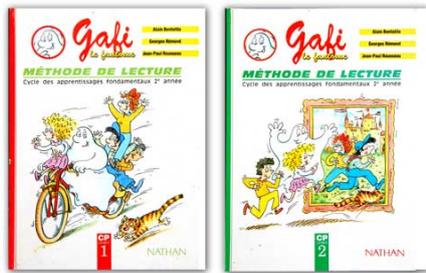
B. *Les manuels*



Attention, j'écoute (1999) Aux éditions La Chenelière Education

Manuel conçu pour développer la compréhension des consignes verbales. Les activités proposées visent à améliorer l'attention auditive et la compréhension verbale des élèves dans le but de les aider à mieux traiter l'information donnée. Le manuel prévoit deux niveaux de difficulté pour chaque activité et utilise des thèmes variés et adaptés à l'âge des élèves du primaire.

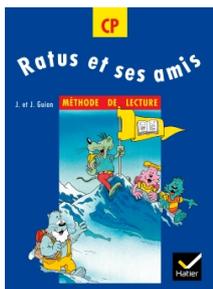
Contenu: fiches reproductibles et outils pédagogique pour l'enseignant.



***Gafi le fantôme (1993)** Aux éditions Nathan

Méthode d'apprentissage de la lecture pour plusieurs niveaux.

Contenu : une méthode de lecture, un cahier d'exercices et plusieurs petits albums.



***Ratus et ses amis (1994)** Aux éditions Hatier

Méthode d'apprentissage de la lecture.

Contenu : une méthode de lecture, un cahier d'exercice et plusieurs petits albums associés.

C. Les jeux pédagogiques



Concept

Ce jeu propose de travailler de manière originale le vocabulaire avec des élèves âgés de 10 ans et plus. Son intérêt réside dans le fait que le seul moyen de communiquer se fait à travers l'utilisation d'icônes universelles qu'il s'agit d'associer entre elles pour identifier les mots qu'un des joueurs essaie de faire deviner.



*** Drôles 2 bobines**

Jeu collectif de lecture ou d'écoute permettant de travailler la compréhension et l'application de consignes par le dessin.

3. Les ressources externes

Centre d'intégration culturelle

Ce centre, qui vise à favoriser l'intégration culturelle des personnes migrantes, propose une riche bibliothèque interculturelle couvrant 285 langues ou dialectes différents. Le centre organise également des animations pour les enfants autour du livre et des activités comme les devoirs surveillés, et des cours de français durant les mois d'été. Pour bénéficier des ces prestations, une carte de membre payante est nécessaire.

6. Conclusions générales

Au terme de l'analyse des témoignages des enseignants, nous pouvons relever les divers enjeux et pratiques régulant le processus d'accueil et d'intégration des élèves allophones primo-arrivants à Genève. D'après nos observations et expériences personnelles initiales du terrain scolaire, nous considérons qu'il était difficile pour les enseignants de réunir les conditions nécessaires afin d'assurer le bon déroulement de ce processus. À première vue, nous avons l'impression que les ressources à leur disposition tendaient à manquer. Cette constatation, complétée par l'augmentation toujours grandissante du nombre d'élèves migrants sur le canton et par notre volonté d'améliorer l'ingénierie didactique, justifie notre investigation sur le terrain. Ce sont précisément les représentations, les pratiques et les besoins des enseignants que nous souhaitons caractériser en répondant à nos quatre questions de recherche : quelle est l'organisation interne des établissements scolaires au sujet de l'accueil des allophones primo-arrivants en classes ordinaires ? Quels besoins ont été identifiés par les enseignants du primaire pour les apprenants allophones récemment arrivés en Suisse ? Quels sont les moyens (supports et dispositifs) déjà mobilisés et élaborés par les enseignants pour l'accueil des allophones primo-arrivants ? Quels sont les besoins des enseignants pour se préparer et accueillir les allophones primo-arrivants en fonction des pratiques actuelles déjà mises en œuvre ? Nos conclusions se divisent en cinq parties qui reprennent synthétiquement nos quatre axes d'analyse ainsi que les apports et les limites de la recherche. Les similitudes et les tendances identifiées chez les enseignants interrogés sont mises en avant dans le but de dresser un tableau complet de la prise en charge et de l'intégration de l'élève allophone primo-arrivant dans la classe ordinaire. Les divers résultats que nous exposons distinguent à la fois les besoins de l'élève de ceux de l'enseignant, nous permettant ainsi de tenir compte des principaux acteurs impliqués dans la thématique de la recherche et de retracer les éléments essentiels à un accueil et à une intégration harmonieuse.

6.1 L'organisation interne des établissements scolaires

En ce qui concerne l'organisation interne des établissements scolaires genevois, nous pouvons définir une tendance quant à l'application des directives dictées par le DIP. Dans le quotidien de l'enseignant, les directives constituent une ligne directrice car elles permettent de structurer l'accueil de l'élève en définissant quelques points clés. Toutefois, en fonction du public qu'il accueille, chaque établissement est en mesure d'identifier ses propres besoins et ainsi d'adapter les prescriptions cantonales afin qu'elles y correspondent. Dès lors, rappelons

que, si les recommandations du DIP sont connues de tous les enseignants, leur application varie au cas par cas en tenant compte du contexte de chaque établissement et de chaque école. Au-delà de ces adaptations, notre analyse nous amène au constat que, pour garantir un accueil et une intégration de qualité, il est nécessaire de porter une attention particulière aux échanges entre les différents acteurs. Les témoignages démontrent qu'il est utile d'insister sur la mise en place d'une bonne collaboration. En effet, c'est à travers l'échange verbal et matériel que l'on augmente ses connaissances et ses compétences et que l'on élabore conjointement des pistes d'action. En définitive, les résultats de l'analyse de cet axe prouvent qu'il ne faut pas négliger l'organisation interne des établissements car elle influence la prise en charge du nouvel élève. Selon notre perspective, il faudrait idéalement tout mettre en œuvre pour créer un réseau professionnel regroupant enseignants, directeur, élève et parents. Celui-ci est d'autant plus essentiel qu'il peut favoriser la mise en place d'un dispositif d'accueil et d'intégration efficace et adapté aux besoins des élèves et des enseignants.

6.2 Les besoins identifiés par les enseignants du primaire pour les apprenants allophones primo-arrivants

Nous sommes en mesure d'avancer que les besoins des élèves allophones primo-arrivants sont tributaires de nombreux facteurs, parfois personnels, qui impliquent que ceux-ci soient différents d'un cas à l'autre. D'après les enseignants, il est tout de même possible de dégager deux besoins fondamentaux récurrents pour tous les élèves allophones primo-arrivants : l'apprentissage de la langue d'accueil et le bien-être en classe. Si nous nous attendions à retrouver l'apprentissage dans les besoins décrits par les enseignants, nous avons été plus étonnées de constater que les enseignantes interrogées s'accordent à dire que le bien-être de l'élève est un élément primordial pour prétendre à son intégration. Pour rappel, celles-ci nous ont confié que, tant que l'enfant n'est pas à l'aise et serein dans son nouvel environnement, il lui sera difficile de s'investir dans les apprentissages quels qu'ils soient. Pour les enseignants, la tendance générale consiste donc à fixer en premier lieu des objectifs d'intégration favorisant le bien-être de l'élève puis de considérer petit à petit également des objectifs disciplinaires. Pour compléter cette analyse, nous pensons que, pour satisfaire ces besoins prioritaires, il est également essentiel que l'enseignant considère rapidement le nouvel élève au même niveau que le reste de la classe. Bien que, lors des premiers mois, des ajustements soient nécessaires, il faut veiller à tenir compte des compétences déjà acquises chez l'élève. De cette manière, l'enseignant pourra estomper peu à peu l'idée que, sous le prétexte qu'il ne parle pas le français, l'élève n'est pas capable de suivre le même enseignement que les autres.

6.3 Les moyens mobilisés et élaborés par les enseignants

Chaque enseignant fait appel à diverses ressources pour favoriser l'accueil et l'intégration de l'élève allophone primo-arrivant. En effet, les singularités de l'élève nécessitent une adaptation au cas par cas. De plus, en fonction des représentations des enseignants vis-à-vis de la prise en charge de ces élèves, de leur expérience, mais aussi du temps à disposition, les moyens déployés ont tendance à varier. L'analyse du discours des enseignants démontre bien qu'il n'existe pas une seule manière de faire, mais que la clé se trouve plutôt dans la diversité des pratiques. Par ailleurs, nous pouvons relever une constance qui atteste que le type d'accueil (préparé, improvisé ou différé) influence la prise en charge de l'élève. Si les enseignantes interrogées nous ont avoué leur préférence pour l'accueil préparé, nous savons désormais qu'il est difficile de le garantir pour chaque nouvelle arrivée. La recherche atteste donc de l'importance de réfléchir au début de chaque année à la manière d'accueillir un éventuel élève allophone primo-arrivant. En parallèle, il est bénéfique de prévoir, dans la planification annuelle, des moments pour pratiquer l'accueil différé avec le groupe classe. Par ces anticipations, l'arrivée impromptue du nouvel élève se verra moins contraignante et son intégration au groupe facilitée. Finalement, la diversité des moyens mobilisés et élaborés par les enseignants dépend également du contexte dans lequel ils évoluent.

6.4 Les besoins des enseignants en termes d'outils

Ce qui ressort majoritairement des paroles des enseignants, c'est que, selon la perception que l'on a des élèves allophones primo-arrivants, notre intervention auprès d'eux se verra modifiée. Aussi, bien que le manque de ressources adéquates ait été soulevé par tous les enseignants interrogés, les besoins que nous avons identifiés dans leur discours sont propres à chacun. Plus précisément, l'investigation ne nous a pas permis de définir un type de besoin correspondant à tous les enseignants. Chacun, en fonction de son contexte de travail, de son parcours et de son expérience, identifie des manques et des besoins particuliers. Se pose alors la question de la pertinence de proposer un recueil d'outils clé en main et commun à tous les enseignants. Suite aux entretiens, nous pouvons désormais affirmer que, bien qu'il existe des ressources facilitant l'accueil de l'élève allophone primo-arrivant, celles-ci ne sont pas forcément connues car elles ne sont pas suffisamment divulguées, notamment lors de la formation initiale. En creusant davantage, nous avons constaté que plusieurs enseignants sont d'accord pour dire que le partage des ressources n'est pas systématiquement pratiqué dans les écoles, ce qui limite leur marge de manœuvre. D'après ce constat, nous arrivons à la conclusion que, pour répondre au mieux à la demande des enseignants, il est nécessaire de leur proposer un outil flexible, offrant à chacun la possibilité de se l'approprier. C'est pourquoi nous avons choisi de leur proposer un recueil comprenant, sous la forme d'une liste, une sélection de ressources variées et exploitables en classe. Si l'accueil peut encore être amélioré et que la création de matériel pour élèves allophones peut être envisagée, nous retenons de notre recherche l'intérêt de la communication et du partage des ressources au sein des écoles afin de tendre vers un accueil optimal des élèves migrants.

6.5 Les apports et les limites de la recherche

Cette recherche a pour objectif d'identifier les perceptions des enseignants quant à la problématique de l'accueil et de l'intégration des élèves allophones primo-arrivants ainsi que d'analyser les moyens dont ils disposent pour assumer cette tâche de manière efficace. Alors qu'à Genève la proportion de migrants ne cesse d'augmenter, nous avons constaté que peu de recherches ont abordé la thématique de l'intégration des enfants migrants dans les classes ordinaires.

À travers les apports théoriques, nous contribuons à la compréhension des conditions de migration et nous mesurons l'augmentation du nombre d'élèves allophones primo-arrivants dans les classes genevoises. Cette connaissance est d'autant plus importante qu'elle détermine les moyens mobilisés dans l'accueil et l'intégration de ces élèves.

Par la suite, l'investigation menée sur le terrain nous a permis de mieux saisir les enjeux liés à ce processus d'intégration. Il nous a donc été possible de clarifier les moyens mobilisés par les enseignants et d'identifier leurs réels besoins pour donner toutes les chances de succès et d'épanouissement à ces nouveaux élèves. Grâce aux entretiens menés, nous avons mis en exergue le fait que beaucoup d'enseignants sont sensibles à cette problématique et qu'ils trouvent un intérêt à se pencher sur ce sujet. Un simple coup d'œil au tableau 5 démontre qu'il devient courant pour les enseignants de travailler avec ces élèves, ce qui les pousse à se sentir de plus en plus concernés et à réfléchir à des stratégies ainsi qu'à des structures efficaces. Dès lors, l'investissement des enseignants nous a amenées à reconsidérer de manière plus optimiste notre première vision du phénomène. Au sein des écoles, le corps enseignant se mobilise de plus en plus pour améliorer la prise en charge de ces élèves. Face à cet engouement, notre recherche démontre que cette thématique reste actuelle et qu'elle peut encore susciter l'intérêt des chercheurs et des enseignants.

Enfin, d'un point de vue pratique, la recherche contribue à outiller les enseignants. En leur proposant un recueil de ressources construit sur la base de leurs besoins, nous leur apportons un nouvel outil complétant les moyens déjà mobilisés.

L'expérience et le savoir-faire des enseignants interrogés a sans conteste enrichi notre vision de l'accueil des élèves migrants. Nous regrettons toutefois que le cadre de ce travail ne nous ait pas permis d'étoffer notre recherche et d'élargir nos sources afin de constituer un outil encore plus complet et accessible à tous les enseignants du canton. En guise de prolongement, il serait intéressant de reprendre l'idée en vogue des blogs enseignants pour en proposer un

qui soit spécifique aux élèves allophones. Par ce biais, nous assurerions la divulgation des ressources et des astuces à plus large échelle. De plus, ce forum permettrait également aux enseignants d'échanger et de réfléchir ensemble quant à leur questionnement - une manière moderne de redonner vie à l'ancien centre de formation de Pinchat.

7. Bibliographie

COURS UNIVERSITAIRES

Forget, A. (2013). *Approches transversales II*. Université de Genève

Martinet, C. (2013). *Intervenir auprès d'élèves présentant des troubles spécifiques de l'apprentissage en contexte scolaire ordinaire ou spécialisé*. Université de Genève.

OUVRAGES

Abdallah-Preteuille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène : pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.

Bernard, P-Y., (2015). *Le décrochage scolaire. Que sais-je? 3928*. Lieu : Presses universitaires de France.

Berry, J. W. (1989). Acculturation et adaptation psychologique. *La recherche interculturelle*, 1, 135-145.

Blanchet, A., & Gotman, A. (2013). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.

Chomentowski, M. (2009). *L'échec scolaire des enfants de migrants : l'illusion de l'égalité*. Paris : L'Harmattan.

Clément, F., & Girardin, A. (1997). *Enseigner aux élèves issus de l'immigration*. Paris : Nathan.

Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

Frisa, J-M. (2014). *Accueillir un élève allophone à l'école élémentaire*. Besançon : Canopé éditions.

- Kaufmann, J.-C. (2013). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien compréhensif* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Mottet, G. M. F., & Bolzman, C. (2009). L'école et l'élève d'origine étrangère. Genèse d'une catégorie d'action publique. Genève : les éditions.
- Perregaux, C. (1994). *Odysee accueils et approches interculturelles*. Neuchâtel : COROME.
- Perregaux, C., & Dasen, P. (2001). *Intégrations et migrations : regards pluridisciplinaires*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Paris : ESF éditeur.
- Piguet, E. (2013). *L'immigration en Suisse : soixante ans d'entrouverture* (3^e éd. rév. et aug.). Lausanne : Collection Le Savoir Suisse.
- Plane, S. & Schneuwly, B. (2000). Regards sur les outils de l'enseignement du français : un premier repérage. In S. Plane & B. Schneuwly (Ed.), *Les outils d'enseignement du français* (pp. 3-17). Paris : Repères n°22.
- Rastaldo, F., Wassmer, P.-A., Evrard, A. & Kaiser, C. A. (2013). Analyse des dispositifs d'accueil et d'intégration des élèves primo-arrivants allophones. *Service de la recherche en éducation*. Genève : SRED.
- Rea, A. & Tripier, M. (2008). *Sociologie de l'immigration*. Paris : La Découverte.
- Robert, J.-M. (2004). *Proximité linguistique et pédagogie des langues non maternelles*. *Ela. Études de linguistique appliquée* (n° 136) pp. 499-511. Tiré de <https://www.cairn.info/revue-ela-2004-4-page-499.html>
- Sanchez-Mazas, M., Mechi, A., & Giesch, A. S. (2014). *Apprendre en contexte hétérogène*. Genève : Carnet des sciences de l'éducation.

- Sanchez-Mazas, M., Fernandez-Iglesias, R., & Mechi, A. (2014). *Enseigner en contexte hétérogène*. Genève : Carnet des sciences de l'éducation.
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant un essai didactique. In S. Plane & B. Schneuwly (Ed.), *Les outils d'enseignement du français* (pp. 19-38). Paris : Repères n°22.
- Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture*. Genève : Cahiers de la section des sciences de l'éducation.
- Simard, C., Dufays, J. L., Dolz-Mestre, J., & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.
- Simon, G. (2015). *Dictionnaire des migrations internationales: approche géohistorique*. Paris: Armand Colin.
- Wicker, H. R., Fibbi, R., & Haug, W. (2003). *Les migrations et la Suisse*. Zurich : Seismo.
- Zakhartchouk, J.-M. (2014). *Enseigner en classes hétérogènes*. Paris : ESF éditeur.

RAPPORTS

- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (1991). *Recommandation concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère*. Berne : CDIP. Tiré de http://edudoc.ch/record/25485/files/EDK-Empfehlungen_f.pdf
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (2013). *J'apprends les langues. Apprentissage de deux langues étrangères dès l'école primaire: brochure d'information*. Berne : CDIP. Tiré de http://edudoc.ch/record/109562/files/broschure_ichlernesprachen_f.pdf
- Conférence tripartite sur les agglomérations. (2009). *Avenir de la politique suisse de l'intégration des étrangers*. Berne : CTA. Tiré de <https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/integration/berichte/ber-tak-integr-f.pdf>

Office fédéral de la statistique. (2014). *Rapport méthodologique du système d'indicateurs d'intégration de la population issue de la migration*. Neuchâtel : OFS. Tiré de <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index.html>

TEXTE DE LOI

Accord entre la Confédération suisse, d'une part, et la Communauté européenne et ses Etats membres, d'autre part, sur la libre circulation des personnes. (1999). Tiré de <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19994648/index.html>

Loi fédérale sur les étrangers (LETr). Tiré de <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20020232/201510010000/142.20.pdf>

SUPPORTS ÉLECTRONIQUES

Centre de soutien à l'enseignement. (2010). *Méthodes de recueil de données pour l'évaluation d'un cursus d'études*. Lausanne : UNIL. Tiré de http://www.unil.ch/files/live/sites/cse/files/shared/brochures/CSE_Guide_recueil_donnees_cursus_2011.pdf

Département fédéral des affaires étrangères. (2016). *Organisations internationales en Suisse*. Berne : DFAE. Tiré de <https://www.eda.admin.ch/eda/fr/dfae/politique-exterieure/organisations-internationales/organisations-internationales-suisse.html>

Dictionnaire suisse de politique sociale. Tiré de <http://www.socialinfo.ch/cgi-bin/dicoposso/show.cfm?id=445>

Espace de travail, d'information et de documentation de l'enseignement primaire. *Document de liaison*. (2015). *Enseignement et évaluation, cycle élémentaire*. Tiré de <http://icp.ge.ch/ep/etidep/IMG/pdf/document-liaison-ce.pdf>

Office cantonal de la statistique. (2015). Informations statistiques n° 9 : bilan et état de la population du canton de Genève en 2014. Genève : OCSTAT. Tiré de

http://www.ge.ch/statistique/tel/publications/2015/informations_statistiques/autres_themes/is_population_09_2015.pdf

Office cantonal de la statistique. (2015). Mémento statistique du canton de Genève. Genève : OCSTAT. Tiré de http://www.ge.ch/statistique/tel/publications/2015/donnees_generales/memento/dgms-2015.pdf

Service de la recherche en éducation. (2011). Note d'information n° 48. Genève : SRED. Tiré de <https://www.geneve.ch/recherche-education/doc/publications/notesinfo/notes-sred-48.pdf>

Service de la recherche en éducation. (2015). Note d'information n° 68. Genève : SRED. Tiré de https://www.ge.ch/recherche_education/doc/publications/notesinfo/notes-sred-68.pdf

8. Annexe

8.1 Annexe 1 : Guide d'entretien

A) *Description des besoins des élèves primo-arrivants par les enseignants.*

1. Contexte
2. Comment définiriez-vous le(s) élève(s) primo-arrivant(s) que vous avez rencontré durant votre carrière ?
3. Selon vous, quels sont les besoins particuliers de ces élèves ? Avez-vous constaté des différences ou des similitudes entre les différents enfants que vous avez accueillis dans votre classe ?

B) *L'accueil des élèves primo-arrivants dans la classe.*

1. Quelle est votre réaction quand vous apprenez que vous allez accueillir un élève allophone ?
2. Cette annonce implique-t-elle un investissement particulier ?
3. Comment accueillez-vous un élève primo-arrivant dans votre classe? Quelle posture adoptez-vous ? Que faites-vous en tout premier avec lui ?
4. Comment vous y prenez-vous pour lui donner une place dans la classe ?

C) *Démarches et contenus pour l'apprentissage du français.*

1. Comment faites-vous pour communiquer avec lui ? Quelles sont vos stratégies pour l'intégrer, lui faciliter l'apprentissage du français et pour lui permettre de suivre les leçons comme les autres ?
2. Quelles activités lui proposez-vous ? Où trouvez-vous ces activités ?
3. Quels sont les objectifs que vous fixez en premier pour lui ?
4. Adaptez-vous les tâches / vos attentes / les deux ?

D) *Les outils.*

1. Utilisez-vous du matériel particulier pour favoriser l'intégration de l'élève et l'apprentissage du français ?
2. Avez-vous vous même créé du matériel ?
3. Mettez-vous en place des aménagements particuliers ?

E) *Les besoins ou les manques.*

1. Trouvez-vous que vous disposez de suffisamment de ressources pour gérer l'arrivée d'un élève allophone dans votre classe ?
2. Quels sont pour vous les manques ? Quels seraient vos besoins ?