

# Table des matières

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>5</b>
<b>1. CADRE CONCEPTUEL</b> .....	<b>7</b>
1.1 INTEGRATION .....	7
1.1.1 <i>Intégration sociale</i> .....	9
1.2 ÉLÈVES ALLOPHONES.....	10
1.3 L'ACCUEIL .....	12
1.4 ALTERITE ET DIFFERENCE .....	13
1.5 LANGUE.....	14
1.5.1 <i>Le statut des langues</i> .....	15
1.5.2 <i>Le rapport à la langue première</i> .....	16
1.6 CULTURE .....	17
<b>2. ÉLÉMENTS CONTEXTUELS</b> .....	<b>18</b>
2.1 CONTEXTE MIGRATOIRE.....	18
2.2 LOIS ET DIRECTIVES .....	21
2.2.1 <i>Lois sur l'intégration des étrangers</i> .....	21
2.2.2 <i>Lois et directives scolaires envers les élèves allophones</i> .....	22
2.3 LE DISPOSITIF D'ACCUEIL A CRISSIER .....	23
<b>3. PROBLEMATIQUE</b> .....	<b>24</b>
<b>4. METHODE DE RECHERCHE</b> .....	<b>25</b>
4.1 LES ELEVES INTERVIEWES .....	25
4.2 GRILLE D'ENTRETIEN.....	27
4.3 DEMARCHE .....	28
4.4 ANALYSE DES RESULTATS .....	29
<b>5. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS</b> .....	<b>29</b>
5.1 L'ACCUEIL .....	29
5.2 L'INTEGRATION.....	36
5.3 ALTERITE ET DIFFERENCE .....	44
.45 LANGUE ET CULTURE .....	48
<b>6. LIMITES, SYNTHESE ET PROLONGEMENTS</b> .....	<b>54</b>
6.1 LIMITES ET BIAIS .....	54
6.2 SYNTHESE DES RESULTATS ET RETOUR SUR LA QUESTION DE RECHERCHE .....	55

6.3 PROPOSITIONS POUR UNE MEILLEURE INTEGRATION SOCIALE DES ELEVES ALLOPHONES.....	56
6.4 PROLONGEMENTS.....	57
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>59</b>
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>60</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>63</b>
<b>RESUME.....</b>	<b>85</b>

## INTRODUCTION

La présence d'élèves allophones dans nos écoles vaudoises est de nos jours une réalité structurelle et incontestable. De plus en plus nombreux et originaires de pays divers, ces élèves sont au centre d'études académiques (Abdallah-Preteille, 2004 ; Akkari, 2009 ; Perregaux 2001 ), ainsi que de nouvelles directives cantonales visant le réajustement des pratiques éducatives. L'objectif premier étant celui d'une égalité des chances et d'une meilleure intégration, depuis la fin des années huitante, les écoles vaudoises ont commencé à mettre en place divers dispositifs visant un accueil et un enseignement adaptés à ce genre de public. Ces derniers peuvent prendre la forme de cours de CIF (Cours intensifs de Français), de groupes d'accueil ou encore de classes d'accueil. Dans le canton de Vaud, le choix du dispositif structurel appartient à la direction de l'école.

Il est évident que la mise en œuvre de dispositifs d'accueil permet une meilleure intégration des élèves allophones. Par le biais d'un enseignement spécifique et d'une éducation prenant en compte les profils des apprenants, les diverses structures visent à intégrer de manière progressive l'élève allophone dans le contexte social et scolaire. Cependant, le succès de l'intégration des élèves allophones dans les écoles secondaires ne dépend pas uniquement de ces dispositifs, mais aussi de l'attitude et des gestes des acteurs et des élèves de l'école. Pour qu'un élève puisse s'intégrer, il faut tout d'abord qu'il le désire et ensuite que les personnes de son entourage le permettent. Dans le contexte scolaire donc, l'élève allophone est en partie responsable de son intégration. À travers le désir d'apprendre, de connaître la nouvelle culture et ses camarades, il peut faciliter son intégration. Les autres élèves aussi jouent un rôle considérable dans ce processus. Aidants ou pas, ouverts à une nouvelle culture ou ayant plutôt une attitude ethnocentrique, leurs réactions peuvent faciliter ou rendre plus difficile l'intégration de l'élève allophone.

Notre étude s'intéresse justement à cette double participation. Plus précisément, il est question de savoir quels gestes et quelles attitudes de la part des élèves, allophones et en classe ordinaire, ainsi que des enseignants faciliteraient l'intégration sociale du néo-arrivant. Dans ce but, nous avons décidé d'interviewer des élèves allophones ainsi que des élèves en classe ordinaire. Ces entretiens nous permettront non seulement d'étudier la vision des deux groupes par rapport à l'intégration sociale, mais aussi d'effectuer une analyse comparative. Grâce aux résultats obtenus, nous pourrons émettre des hypothèses et proposer par la suite des pistes d'action visant une meilleure intégration sociale des élèves allophones en classe régulière.

Notre travail sera donc structuré de la manière suivante. En premier lieu, nous allons définir les concepts-clés de notre recherche (chapitre 1). Ensuite, nous allons situer notre travail dans le contexte suisse et plus particulièrement vaudois (chapitre 2). Nous présenterons quelques chiffres concernant l'immigration en Suisse et quelques lois et directives concernant l'intégration des étrangers ainsi que la scolarisation des élèves allophones. Suite à la problématique (chapitre 3), le chapitre 4 sera dédié à la méthodologie employée dans notre travail et le chapitre 5 sera consacré à l'analyse des résultats recueillis à travers les diverses interviews. Nos conclusions (chapitre 6) permettront de mettre en relief les limites de la recherche ainsi que de proposer des pistes pouvant favoriser davantage l'intégration sociale des élèves allophones dans les classes régulières.

# 1. Cadre conceptuel

## 1.1 Intégration

Concept clé de notre étude, l'intégration est un terme très complexe et particulièrement ambigu, car il apparaît dans de nombreux contextes disciplinaires, chacun ayant sa propre définition (Schnapper, 2007). Dans le chapitre suivant, nous tenterons de réduire cette ambiguïté et de définir l'intégration de façon à ce que le terme soit un outil pour analyser au mieux la situation des élèves allophones dans le contexte scolaire.

Dans le domaine de la sociologie et de l'éducation, le concept d'intégration est employé pour décrire le mode d'insertion idéal d'un individu dans un nouveau groupe. Spécialiste des diverses stratégies d'acculturation, Berry (1989) définit l'intégration comme suit :

« Il y a maintien partiel de l'intégrité culturelle du groupe ethnique parallèlement à une participation de plus en plus marquée des individus au sein de la nouvelle société. Dans cette situation, la personne conserve son identité et d'autres caractéristiques culturelles propres (langues, habitudes, alimentaires, fêtes, etc. ) tout en participant aux structures économiques, politiques et juridiques avec les autres groupes ethniques de la société nouvelle (p. 138)

Ce que nous aimerions retenir de cette définition ce sont les deux mouvements présents dans l'intégration, celui envers la culture d'origine et celui envers la culture d'accueil. L'intégration présuppose que l'individu conserve des éléments de sa propre culture d'origine tout en se rapprochant de la nouvelle. Contrairement à l'assimilation, donc, elle n'exige pas que la personne renonce à ses valeurs et à ses caractéristiques culturelles.

L'intégration comme elle est définie par Berry semblerait être quelque chose de stable et d'invariable (l'auteur parle de « situation »). Or, comme de nombreux auteurs l'ont montré (Perregaux 2001, Ogay 2001, Dasen, 2001), l'intégration n'est pas une situation, mais plutôt un processus. Vu les différents facteurs qui rentrent en jeu, dans le présent travail nous allons considérer l'intégration comme un processus dont la durée peut varier selon les individus, leurs origines ainsi que les contextes dans lesquels elle a eu lieu.

L'intégration n'est pas uniquement une forme d'acculturation choisie par un individu, mais aussi un espace de liberté et d'expression établi par le groupe d'accueil. Pour qu'un individu puisse s'intégrer, le groupe doit non seulement accepter les spécificités culturelles de la personne, mais aussi mettre en place des conditions qui permettent à cette personne de

s'intégrer. Comme le souligne Solère-Queval (2003) l'intégration ne peut pas se réduire à adjoindre un nouvel élément dans un tout, mais elle implique que l'élément intégré change en même temps que l'ensemble intégrant. Lorsqu'un individu arrive dans un nouveau groupe, nous ne pouvons pas simplement lui demander de s'intégrer, mais, au contraire, nous devons participer à son intégration. Cela implique de l'accueillir, de l'accepter, de construire un lien social et d'effectuer des changements, si nécessaire. C'est pourquoi Rey (2001) définit l'intégration comme étant un processus dynamique et pluridirectionnel dont les interactions et le rôle de l'Autre sont essentiels. Étant donné que notre recherche porte sur la vision des élèves en classe ordinaire et de ceux en classe d'accueil, nous allons considérer l'intégration comme un processus résultant de la double participation du groupe qui accueille ainsi que du nouvel arrivé.

En ce qui concerne le rôle du groupe d'accueil dans l'intégration, nous pouvons citer deux niveaux d'intervention : le premier portant sur les actes, le deuxième sur les représentations (Rey, 2001). Dans la première catégorie, nous trouvons tout acte et échange allant à la rencontre du nouvel arrivé. Ceci peut prendre la forme d'une disposition particulière des lieux, d'une aide supplémentaire, d'un geste sympathisant ou encore d'un discours sécurisant. Tous ces gestes peuvent favoriser ou, là où ils n'existeraient pas, rendre plus difficile l'intégration. La deuxième catégorie regroupe les images, les discours et les représentations que peut avoir le groupe d'accueil. Des marques d'appréciation ou au contraire des jugements négatifs portant sur la personne, sa langue ou sa culture, peuvent avoir une grande influence sur son attitude. Connue sous le terme d'effet Pygmalion, cette intériorisation des jugements d'autrui peut favoriser ou au contraire freiner l'intégration du nouvel arrivé.

En milieu scolaire, l'intégration est souvent décrite comme étant constituée de trois niveaux : le physique, le fonctionnel et le social (Söder, 1980). L'intégration physique décrit la présence d'un individu dans un groupe. La personne partage le même espace et côtoie les autres élèves sans qu'il y ait d'échange particulier. Il s'agit simplement d'être parmi les autres. Ce sera le cas d'un élève placé dans une classe, mais effectuant des activités différentes du reste du groupe. L'intégration fonctionnelle, c'est « faire avec les autres ». Les élèves travaillent ensemble et utilisent du matériel et des équipements communs. Par exemple, un élève qui suit le même cours et effectue les mêmes activités que les autres. Enfin, l'intégration sociale, c'est faire partie du groupe. À travers des interactions continues et des échanges spontanés, l'élève construit une relation avec les camarades et vice versa. Non seulement la classe le considère comme appartenant au groupe, mais l'élève lui-même se sent partie intégrante.

Or, il est possible qu'un élève participe à la vie du groupe classe, en s'adaptant aux règles et aux normes ainsi qu'en interagissant avec les camarades, sans pour autant *se sentir* intégré. Obin (2003) fait ainsi une distinction entre la dimension objective et la dimension subjective de l'intégration. L'intégration au niveau objectif se traduit par la participation d'un individu à des structures contraignantes, comme l'école, et par l'adoption des normes propres à ces structures. D'un point de vue objectif et observable, l'élève aura un comportement très semblable à celui des autres camarades. Cependant, l'intégration peut être aussi vécue de façon subjective et se transformer en un sentiment d'appartenance. Dans une telle situation, l'individu reconnaît la valeur de son appartenance au groupe social. Souvent les deux dimensions sont liées et le niveau objectif entraîne le niveau subjectif, car plus la personne adopte les caractéristiques de la société d'accueil plus elle aura la possibilité de leur donner un sens et une valeur. Mais, comme nous le verrons dans les entretiens, il est possible que, malgré un grand effort de la part des élèves, l'intégration ait lieu uniquement sur le plan objectif.

### **1.1.1 Intégration sociale**

Dans notre étude nous avons choisi de nous intéresser à l'intégration sociale des élèves allophones et cela pour deux raisons distinctes. En premier lieu, notre recherche se concentre sur des élèves allophones dans une phase d'immersion dont l'objectif premier, comme il est défini par l'établissement scolaire, est l'intégration sociale. Il était donc primordial de réduire notre champ d'intérêt et de le situer dans la même visée que celle de l'école. Deuxièmement, nous désirions distinguer l'intégration sociale d'une intégration scolaire qui inclurait des questions d'apprentissage, de compétences et d'habitudes scolaires qui ne seraient pas pertinentes à ce stade de leur intégration. N'étant intégrés que les après-midis, ces élèves n'ont pas les mêmes objectifs scolaires que le reste du groupe classe. Il est vrai que les deux dimensions, sociale et scolaire, sont souvent corrélées. Néanmoins, nous avons décidé de nous concentrer sur la socialisation des élèves allophones et le caractère relationnel de leur intégration.

Keable (2007) définit l'intégration sociale comme suit :

L'intégration est la résultante d'un processus d'apprentissage et de développement qui implique :

1. une fonctionnalité dans l'exécution de rôles sociaux appropriés à son groupe d'âge (travailleur, étudiant, ami, partenaire amoureux, citoyen) et à ses capacités ;

2. une appartenance à des groupes dont le fonctionnement respecte les règles, les valeurs et les normes, morales et légales ;
  3. des relations adéquates, stables et réciproques avec ces groupes (dimension objective) dans lesquelles on se sent apprécié et investi en tant qu'individu (dimension subjective) ».
- (p.3)

Comme nous pouvons l'observer, cette définition de l'intégration sociale regroupe la plupart des aspects abordés auparavant. Nous désirons, néanmoins, synthétiser les différents points analysés ci-dessous. En conclusion, dans le présent travail l'intégration sociale réfère à :

- un processus dont la durée peut varier selon les individus et les contextes.
- un processus pluridirectionnel résultant des efforts du nouvel individu ainsi que du groupe qui l'accueille
- un phénomène qui est caractérisé par un double mouvement vers la culture d'accueil et la culture d'origine et résultant en une identité culturelle et linguistique propre.
- un phénomène qui présuppose des relations réciproques et l'adaptation (de la part de l'individu et du groupe) aux rôles sociaux, aux règles et aux valeurs du contexte en question.
- un processus qui, idéalement, résulte en un sentiment d'appartenance.

## **1.2 Élèves allophones**

Lorsqu'on parle d'intégration, on est souvent confronté à différents termes tels qu'étranger, migrant ou allophone, tous désignant un public distinct. Leurs définitions ne sont pas toujours claires, et peuvent porter à confusion. C'est pourquoi dans le chapitre qui suit, nous allons définir ces concepts ainsi qu'explicitier notre préférence pour la dénomination d'allophone.

Le terme « étranger » signifie extranational (Perregaux, 1994) ; il s'oppose à celui de citoyen, insistant ainsi sur la nationalité de la personne. Dans le contexte suisse, donc, un étranger est un individu ayant une nationalité autre que suisse. Or, le critère de la nationalité regroupe un vaste public. Il peut inclure des personnes habitant le pays depuis de nombreuses années ou une personne nouvellement arrivée. Il peut faire référence autant à un individu parlant parfaitement la langue officielle qu'à un autre n'ayant aucune notion linguistique du code en question. Il est donc clair que le concept d'étranger est trop vaste et ne peut pas être employé pour sélectionner et désigner des élèves nécessitant des dispositifs d'accueil particuliers.

Une autre dénomination que nous pouvons rencontrer est celle de migrant. Le terme indique « toute personne qui vit de façon temporaire ou permanente dans un pays dans lequel il n'est

pas né » (UNESCO). Faisant référence au lieu de naissance de la personne et à une expérience migratoire, ce terme est encore plus ambigu que celui d'étranger. Incluant tous les profils précédemment mentionnés, il peut même désigner une personne ayant obtenu la nationalité suisse.

Dans notre recherche, nous avons opté pour le terme « allophone ». Cette dénomination nous permet de restreindre notre champ d'étude aux élèves ayant bénéficié d'un dispositif d'accueil particulier dû à leurs manques de connaissances dans la langue de scolarisation. Le Canton de Vaud définit l'élève allophone comme suit :

Un élève allophone est un élève qui, à l'origine, parle une autre langue que celle du pays d'accueil et du système éducatif dans lequel il a pris place, en l'occurrence le français pour ce qui concerne l'école vaudoise. (Canton de Vaud)

Contrairement aux définitions précédemment abordées, le concept d'allophone ne mentionne pas la nationalité ou le lieu de naissance de la personne, mais considère la langue comme premier facteur de sélection. Dans le contexte vaudois, un élève allophone serait donc un élève n'ayant pas le français comme langue première. Or, un élève bilingue ayant appris le français au cours de sa vie serait considéré comme étant allophone, selon cette explication. C'est pourquoi nous désirons donner une définition plus précise et située de ce concept. Dans notre étude le terme d'allophone désignera : a) des élèves ne parlant pas ou peu le français, b) des élèves nouvellement arrivés dans le Canton de Vaud et c) des élèves de la première et/ou de la deuxième catégorie ayant bénéficié d'une structure d'accueil particulière.

Selon notre définition, tout élève ayant peu de connaissance dans la langue de scolarisation est considéré comme étant allophone. Mais la langue n'est pas le seul élément. Nous avons choisi d'intégrer aussi un facteur indiquant la nouveauté de la situation dans laquelle l'élève se trouve. Notre préoccupation est en effet de mettre en évidence le fait qu'un élève allophone n'est pas uniquement une personne ne parlant pas la langue, mais que son statut englobe d'autres facteurs extralinguistiques comme son parcours et son profil migratoires. Enfin, dans la présente étude, le terme d'élève allophone désignera toujours une élève ayant passé une certaine période dans une classe d'accueil.

Dans notre recherche le terme d'élève allophone sera souvent mis en relation avec celui d'élève en classe régulière. Comme l'expression le désigne, un élève en classe régulière est un élève qui suit sa scolarité dans une classe régulière, en opposition à la classe d'accueil, et qui

faisait partie du groupe classe lors de l'arrivée de l'élève allophone. Ces élèves constituent un groupe hétérogène d'un point de vue culturel, social ainsi que linguistique.

### **1.3 L'accueil**

Considéré comme une composante importante de l'intégration sociale et de la réussite scolaire (Pourchet, 1998), l'accueil représente le premier contact entre les élèves et les enseignants ainsi que le point de départ pour la construction de toute relation. Staquet (1999) affirme que l'accueil est « le début, l'introduction, l'instant privilégié pendant lequel tout va se mettre en place : les relations, les rapports de force et de respect » (p. 12). Cela est d'autant plus vrai lorsqu'il s'agit d'élèves allophones. Récemment arrivé dans le pays, l'élève doit faire face à une réalité totalement nouvelle, à une langue et une culture différentes et, en ce qui concerne l'école, à un système qui diffère de celui de son pays. Arrivant souvent en cours d'année dans une classe déjà composée, l'élève allophone est non seulement confronté à de nouveaux camarades et enseignants, mais il est aussi le seul parmi les autres à vivre cette situation en classe régulière. Sous le regard de tous, il doit donc faire preuve d'une grande capacité d'adaptation et d'intégration. Les camarades et les enseignants aussi vivent une période d'acclimatation. Ayant reçu un nouvel élément dans la classe, ils doivent faire face à des aménagements et à une restructuration du groupe classe.

Perregaux (1994) insiste sur l'importance d'une période d'accueil pour établir la communication entre l'élève allophone et la classe, le sensibiliser aux règles de vie, ainsi que lui permettre de construire des repères indispensables à son adaptation. La durée d'une période d'accueil dépendra ainsi des besoins du nouvel arrivé et de la qualité de l'accueil qui lui est réservé. Nous pouvons en effet distinguer trois types d'accueils : l'accueil préparé, l'accueil improvisé et l'accueil différé (Perregaux, 1994).

Un accueil préparé est possible uniquement lorsque l'arrivée de l'élève est attendue et annoncée. L'enseignant et les futurs camarades peuvent donc se préparer à accueillir l'élève tout d'abord du point de vue de l'organisation de la classe et puis selon une approche interculturelle visant la valorisation des caractéristiques culturelles et linguistiques de l'élève allophone. Perregaux (1994) mentionne par exemple la possibilité de discuter du pays d'origine de l'élève allophone dans les cours d'histoire et de géographie et de découvrir la ou les langues qui se parlent sur le territoire aux cours de français. L'objectif n'étant pas celui de former des experts, mais simplement de « familiariser les élèves à la diversité du monde en fonction de l'arrivée d'un nouvel élève (Perregaux, 1994, p. 83).

L'accueil improvisé a lieu lorsque l'arrivée de l'élève n'est pas prévue. Dans ces cas, il est essentiel de lui créer une place dans le groupe et de reconnaître sa présence le plus rapidement possible. Dans une telle situation, ce n'est que dans un deuxième temps que les questionnements et l'intérêt des camarades vont créer des moments de partage et de découverte. L'ouverture d'un espace de parole permettra, par exemple, à la classe et à l'enseignant de découvrir un nouveau pays, par exemple, et à l'élève allophone de se sentir accueilli avec son identité propre (Perregaux, 1994, p. 84). Il nous semble important de souligner qu'un accueil improvisé peut avoir lieu également lorsque l'élève est attendu. En effet, il est possible que l'enseignant, par manque de temps et/ou par un choix personnel, décide de ne pas préparer la classe à l'arrivée de l'élève en improvisant ainsi son accueil. Il est donc évident que le type d'accueil mis en place ne relève pas uniquement du contexte, mais aussi des choix des enseignants. Quand un accueil n'est pas préparé, il peut quand même avoir lieu. Simplement, dans ces cas, les gestes et les attitudes des enseignants et des élèves seront plus spontanés et personnels.

Le dernier type d'accueil est l'accueil différé. Indépendamment de l'arrivée d'un nouvel élève, Perregaux (1994) insiste sur l'importance de sensibiliser sa classe aux phénomènes migratoires, à l'hétérogénéité culturelle et linguistique en son sein, ainsi qu'à développer des attitudes d'ouverture et de compréhension tout au long de l'année. Ce genre d'approche permettrait de développer des attitudes positives envers l'autre ainsi que de prévenir de possibles formes de racisme. En outre, il y aurait aussi la possibilité d'ouvrir un espace de parole portant sur l'accueil en général. Les élèves pourraient discuter de leurs expériences passées, proposer un accueil idéal ou encore développer des activités favorisant l'intégration d'un élève.

S'agissant du premier contact entre le nouvel élève et la classe, l'accueil est un moment très important dans la vie scolaire d'un enfant. Qu'il soit préparé, improvisé ou partie intégrante d'une approche, il a le but de favoriser l'intégration de l'élève au sein du groupe tout en respectant et en valorisant sa différence.

#### **1.4 Altérité et différence**

Dans le chapitre qui suit, nous avons regroupé deux concepts étroitement liés, à savoir, celui de l'altérité et la notion de différence. Ces concepts nous permettront de comprendre davantage la relation que nous pouvons entretenir avec l'Autre, ainsi que la place que nous pouvons lui accorder dans l'institution scolaire.

Le concept d'altérité renvoie à ce qui est autre et extérieur à nous. Le terme conduit à un questionnement portant sur l'Autre, par exemple un groupe minoritaire, et à la relation que nous entretenons avec celui-ci. Un tel espace de parole permet non seulement de reconnaître l'existence de l'Autre, mais aussi de le valoriser dans sa différence, qu'elle soit culturelle, linguistique religieuse ou sociale. Parler d'altérité nous permet également de rendre compte des possibles difficultés et problèmes qu'une telle relation peut engendrer. Dans notre étude, ce concept nous servira à comprendre l'Autre, l'élève allophone, et la relation qu'il entretient avec sa culture et sa langue, ainsi que d'analyser les différents rapports entre les élèves allophones et ceux des classes régulières.

Lorsque nous reconnaissons l'existence d'autrui, nous accordons une certaine importance à sa différence ; celle-ci peut être perçue comme un trait positif ou, au contraire, comme un handicap. Nous pouvons par exemple considérer la langue d'origine des élèves allophones comme étant un atout ou une barrière pour l'apprentissage du français. De telles attitudes auront une influence sur la manière dont l'Autre perçoit sa différence. Comme l'explique Akkari (2009) « un individu parvient à instituer sa différence en instrument positif de son identité si elle est acceptée et reconnue par autrui » (p. 21). Il va de soi que des attitudes positives face à la différence de l'élève allophone faciliteront son intégration dans le nouveau groupe, tandis que des attitudes négatives la compliqueront.

À ce propos, il est important de mentionner qu'une focalisation excessive sur la différence est aussi dangereuse que son déni :

Nier la différence revient à prôner un discours identitaire et accentuer la différence contribue à enfermer autrui dans une infranchissable altérité synonyme, au niveau sociologique, d'un rejet. (Abdallah-Pretceille, 2004, p. 61)

Par exemple, nous pourrions avoir tendance à catégoriser tout élève d'origine kosovare de la même manière ou lui attribuer une caractéristique culturelle qui en réalité ne lui appartient pas. Si, d'un côté, le concept de différence accorde à l'Autre un espace de liberté lui permettant de parler sa langue, vivre sa culture ou pratiquer sa religion, de l'autre, il peut mener à une accentuation d'un trait culturel unique. Il est donc essentiel de trouver le juste milieu permettant à autrui de développer son identité individuelle.

## **1.5 Langue**

Dans le chapitre qui suit, nous allons discuter de la notion de langue (celle des autres ainsi que la nôtre), au niveau social et identitaire. Nous présenterons tout d'abord les différents

statuts que nous pouvons attribuer à une langue. Cette approche nous permettra de comprendre davantage les attitudes possibles face à la langue de l'Autre et de proposer quelques explications concernant ces différentes visions. Ensuite, nous aborderons la langue en tant que vecteur de culture et composante identitaire. Cette partie sera utile pour analyser le rapport que les élèves allophones entretiennent avec leur langue maternelle.

### **1.5.1 Le statut des langues**

Selon Dabène (1994) une langue a toujours une valeur sociale et celle-ci peut être décrite par le terme de statut. Le statut d'une langue peut être de type formel et informel. Le statut formel fait référence « à l'ensemble des dispositions, généralement réunies dans un cadre juridique, et qui régissent l'emploi des langues dans les différents secteurs » (Dabène, 1994, p. 41). Les termes de langue officielle et langue nationale, par exemple, dénotent les statuts formels d'une langue dans un pays. Dans un contexte comme celui de l'école vaudoise, le français est donc la langue officielle et de scolarisation. Le statut informel, quant à lui, désigne « l'ensemble des représentations qu'une collectivité attache à une langue donnée » (Dabène, 1994, p. 50). Il s'agit souvent de représentations linguistiques subjectives et stéréotypées. Ainsi, nous pouvons qualifier le statut informel d'une langue selon son utilité, sa facilité, son prestige et la sympathie ou l'antipathie que nous avons envers elle.

Une langue est considérée utile quand sa connaissance est jugée nécessaire. Souvent la valeur d'utilité est étroitement liée à l'économie du pays et par conséquent elle peut varier selon les époques. L'anglais est un exemple de langue considérée comme étant très utile dans notre société. En ce qui concerne la facilité d'une langue, elle dépend principalement de la proximité linguistique, de l'alphabet et de la morphosyntaxe d'un certain code. Par exemple, pour un francophone, l'arabe sera jugé comme une langue difficile, car ayant un alphabet différent. Le prestige d'un parler est « le résultat de la richesse culturelle attachée à chaque langue, de ce que l'on sait de son histoire et aussi de la considération que l'on a pour ses locuteurs » (Dabène, 1994, p. 52). L'italien est souvent jugé comme langue prestigieuse vu sa culture et son histoire. Enfin, nous pouvons ressentir de la sympathie ou de l'antipathie envers une langue sur la base de l'histoire et des relations politiques entre les États. Cela est le cas pour le français qui peut être mal perçu par les habitants des ex-colonies en Afrique.

Les statuts informels des langues peuvent être très subjectifs et dépendre aussi de l'histoire personnelle d'un individu. Ces différentes catégories nous seront utiles par la suite pour comprendre les attitudes et les représentations des élèves en classe ordinaire par rapport à la langue des élèves allophones. Il faut encore préciser que les élèves allophones peuvent

également avoir ce genre d'attitude envers leur propre langue, par exemple lorsqu'ils la considèrent comme inutile, belle ou encore difficile. Il n'est pas rare, à ce propos, que le statut attribué à leur langue maternelle change, de manière positive ou négative. Cela peut être notamment la conséquence d'une intériorisation des représentations des camarades

### **1.5.2 Le rapport à la langue première<sup>1</sup>**

Comme l'a noté Perregaux (2004), une langue n'est pas uniquement un moyen de communication, mais aussi un instrument de socialisation et le vecteur d'une culture ainsi que d'une identité. En situation de migration, le rapport que les individus entretiennent avec leur langue première peut être de différents types et subir des changements considérables. Passant d'un pays où leur parler avait un statut de langue officielle et était considéré comme étant utile, à un autre où la langue est marginale, voir inconnue, il est inévitable que le rapport à la langue première change ainsi que le sens attribué à celle-ci.

Dans un contexte bilingue, voir plurilingue, chaque langue a son propre statut ainsi que son rôle. Pour des élèves allophones en contexte scolaire vaudois, la langue première peut être bien sûr une langue de communication, mais aussi prendre la forme d'une langue de référence (Dabène, 1994), d'appartenance (ibis) ou de dissimulation (Billiez, 1985). En tant que langue de référence, la langue première est employée en contexte d'enseignement/apprentissage en tant que langue de départ (Dabène, 1994) pour l'apprentissage du français ainsi que d'autres langues apprises. Il s'agit ici d'une langue d'appuis qui peut être employée entre pairs dans le but d'expliquer et d'éclaircir certains concepts. Il est clair que la langue première est un outil essentiel pour l'étude d'une nouvelle langue. Néanmoins, nous pensons que si la langue première est employée uniquement dans le but d'en apprendre une deuxième, cela risque de mener à un bilinguisme soustractif (Lambert, 1977). Dans ce cas, l'apprentissage de la nouvelle langue se ferait au détriment de la langue maternelle. C'est pourquoi, il est essentiel d'utiliser la langue première non seulement comme langue de départ, mais aussi comme une source de réflexions, de comparaisons et de nouvelles découvertes linguistiques.

La langue d'origine peut aussi être un marqueur d'identification (Billiez, 1985) et être employée pour souligner l'appartenance à un groupe ethnique. Certains locuteurs fondraient donc leur identité sur « la possession commune d'une langue différente de celle des autres » (Dabène, 1994, p. 22). Entre pairs du même âge, la langue maternelle peut aussi prendre la

---

<sup>1</sup> Le but de ce chapitre n'est pas celui de discuter du terme *langue première* (en opposition à celui de *langue maternelle*, *langue d'appartenance*, etc.), mais d'analyser les rapports qu'un individu peut entretenir avec cette langue.

forme de « code secret » (Billiez, 1985, p. 99). Il est donc possible que le code soit employé dans le contexte scolaire pour dissimuler le contenu d'un échange aux autres camarades ou aux professeurs. Bien évidemment, il n'est pas rare que la langue première ne soit pas utilisée du tout, au moins à l'école, et qu'elle soit abandonnée au profit de la nouvelle. Cela est récurrent suite à une dévalorisation du parler et à un sentiment d'infériorité linguistique ou encore lorsque la langue maternelle est considérée comme un frein pour l'apprentissage du français et pour l'intégration en général.

## **1.6 Culture**

Comme la langue, la culture aussi est un important constituant de l'identité d'un individu. Lors de nos entretiens, nous avons questionné les élèves allophones sur leur rapport à leur culture d'origine. Nous avons aussi demandé aux élèves en classe ordinaire de s'exprimer par rapport à la culture de l'Autre. C'est pourquoi, dans le chapitre qui suit, nous allons définir le concept de culture.

Premier anthropologue à considérer la culture comme un fait universel et non pas comme une caractéristique réservée aux populations « cultivées », Tylor (1871) définit la culture comme étant un « ensemble complexe qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, le droit, la morale, les coutumes, et toutes les autres aptitudes et habitudes qu'acquiert l'homme en tant que membre d'une société » (Tylor, 1871, cité par Rocher, 1992, p. 102). Ce concept regroupe les connaissances partagées par les membres du même groupe, la musique, la cuisine, l'histoire ; mais aussi des gestes et des attitudes. Une culture est aussi une vision du monde et une façon d'appréhender la réalité qui nous entoure : « elle exprime la manière dont un groupe conçoit et transmet ses représentations du monde, et plus spécifiquement les relations entre individus » (Perregaux, 1994, p. 125). Comme le souligne Remotti (2011), il s'agit d'une construction dynamique et instable. Celle d'hier n'est pas celle d'aujourd'hui et elle diffère de la culture de mon voisin, même si celui-ci partage mes origines. Lorsque nous parlons de culture, il est donc essentiel de prendre en compte l'individualité de la personne. Chacun interprète, vit et pratique sa propre culture de façon différente, construisant ainsi une identité culturelle (Camilleri, 1990) individuelle et unique.

En milieu scolaire, lorsque nous considérons la culture des élèves allophones il est donc essentiel de laisser un certain espace de liberté. Le but n'est pas celui d'obliger l'élève à s'identifier à sa culture d'origine et de lui demander d'en faire un exposé, mais plutôt de le guider vers une compréhension de sa culture. Il est possible que l'élève soit plus proche des

habitudes et des valeurs suisses et qu'il ne désire pas discuter de celles de son pays. Aussi, l'élève pourrait s'identifier à plusieurs cultures, il serait par conséquent plus constructif de lui donner l'opportunité de mettre en avant les deux, plutôt que de lui demander d'en choisir une. De manière générale, le concept de culture ne devrait pas mener à des stéréotypes ou à des préjugés mais plutôt ouvrir le dialogue vers une plus grande compréhension des phénomènes qui la caractérise.

## **2. Éléments contextuels**

### **2.1 Contexte migratoire**

Dans le chapitre suivant, nous allons discuter du contexte migratoire suisse et vaudois ainsi que présenter quelques chiffres concernant la population étrangère sur le territoire helvétique. Ensuite, nous allons discuter de la scolarisation des élèves allophones et présenter le dispositif d'accueil de Crissier.

Comme le relève Bolzman (2002), la Suisse « est un pays d'immigration de longue date » (p. 65). Déjà à la fin de la Première Guerre mondiale 15% de la population résidente était d'origine étrangère. Recrutée en tant que main d'œuvre, la population étrangère était essentiellement constituée de travailleurs immigrés venant de pays voisins comme la France, l'Allemagne, l'Autriche, l'Italie et, à partir des années 1960, l'Espagne. Dès les années 1980, les migrants commencent à venir de pays plus lointains comme l'ex-Yougoslavie, la Turquie et le Portugal, ceci non seulement pour des raisons liées au travail, mais aussi dans le cadre du regroupement familial ou en tant que réfugiés. Dans les années qui suivent, nous pouvons observer une augmentation des exilés provenant du Sri Lanka, du Moyen Orient et du Sud-Est asiatique (Bolzman, 2002).

Suite à une augmentation plus ou moins linéaire, la proportion d'étrangers s'élevait en 2014 à 24.3 % (OFS, 2015). La majorité de la population résidente permanente étrangère<sup>2</sup> suisse est d'origine européenne (UE ou AELE<sup>3</sup>), provenant notamment de l'Italie (15.3%), de l'Allemagne (14,9%), du Portugal (13,1%) et de la France (5,8%).

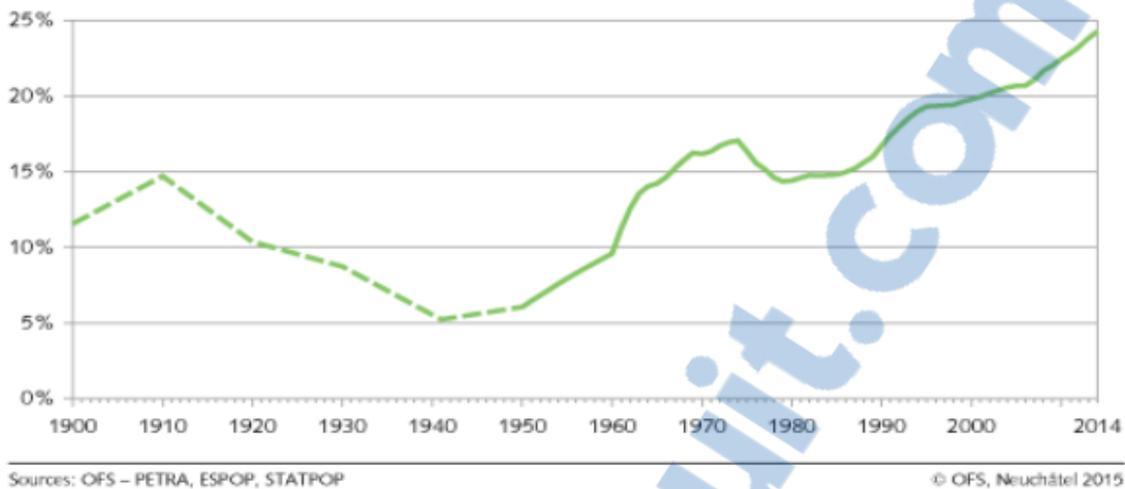
Voici deux tableaux de l'Office fédéral de la statistique (OFS) résumant la part de la population résidente permanente étrangère (Figure 1) et la population résidente permanente étrangère selon la nationalité (Figure 2) en Suisse.

---

<sup>2</sup> Au bénéfice d'un permis annuel ou d'établissement.

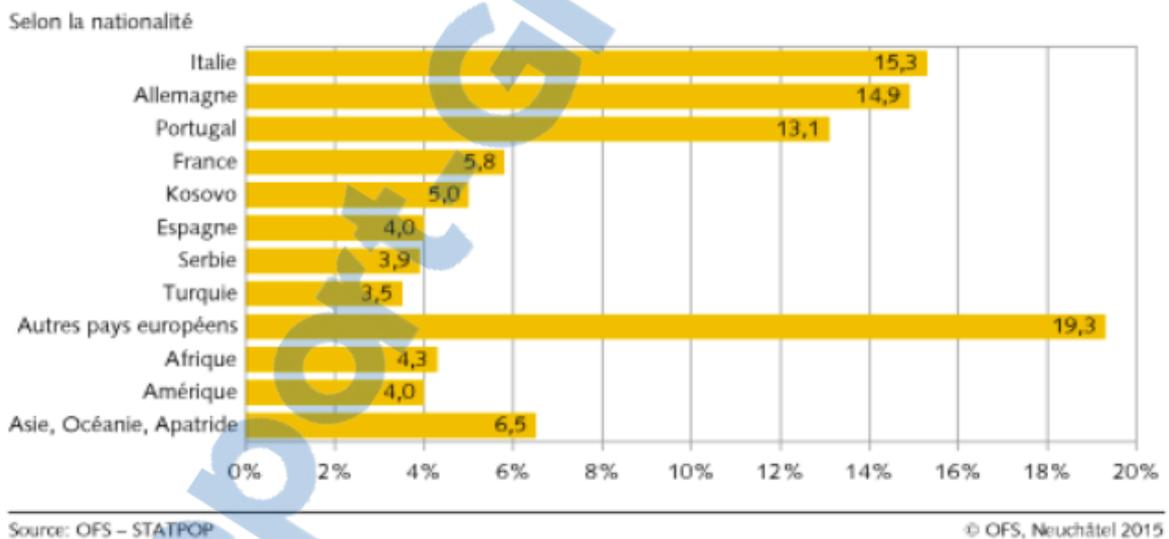
<sup>3</sup> Association européenne de libre-échange.

### Part de la population résidante permanente étrangère



**Figure 1 :** Part de la population résidante permanente étrangère (OFS, 2015)

### Population résidante permanente étrangère, au 31 décembre 2014



**Figure 2 :** Population résidante permanente étrangère (OFS, 2015)

En ce qui concerne le Canton de Vaud, il est parmi les cantons suisses avec la plus forte proportion d'étrangers. Derrière Genève (36%) et Bâle-Ville (35.4%), il compte 32.4 % d'étrangers (Statistique Vaud, 2014). Comme dans le reste de la Suisse, il s'agit principalement de migrants provenant de l'UE et de l'AELE (73.4%), suivis des autres pays d'Europe (10.6%), de l'Afrique et de l'Asie (5.1%) et enfin de l'Amérique latine (3.4 %). Le pays le plus représenté est le Portugal avec 23.5% de la population étrangère du canton. Ensuite nous trouvons la France (17.1%), l'Italie (12.2%), l'Espagne (6.1%) et la Serbie avec le Kosovo (5.5 %) (Statistique Vaud, 2014).

**Population résidante permanente étrangère par nationalité, Vaud, 2014**

	Effectif		Variation annuelle	
	Total	En %	Absolue	En %
<b>Total</b>	<b>246'169</b>	<b>100.0</b>	<b>+5'428</b>	<b>2.3</b>
<b>Dix Etats les plus représentés</b>				
Portugal	57'893	23.5	+1'689	3.0
France	42'070	17.1	+1'807	4.5
Italie	29'984	12.2	+251	0.8
Espagne	15'008	6.1	+446	3.1
Serbie + Kosovo	13'561	5.5	+105	0.8
Grande-Bretagne	9'165	3.7	-91	-1.0
Allemagne	6'653	2.7	-110	-1.6
Belgique	3'875	1.6	+71	1.9
États-Unis	3'199	1.3	-124	-3.7
Turquie	3'106	1.3	+19	0.6
<b>Groupes d'Etats</b>				
UE-28/AELE	180'748	73.4	+4'448	2.5
Autres Europe	26'142	10.6	+336	1.3
Afrique	12'639	5.1	+240	1.9
Amérique du Nord	5'051	2.1	-177	-3.4
Amérique latine	8'284	3.4	+132	1.6
Asie	12'563	5.1	+440	3.6
Autres	742	0.3	+9	1.2

**Figure 3 :** *Population résidante permanente étrangère par nationalité* (Statistique Vaud, 2014)

Comme le montrent les chiffres ci-dessus, la population étrangère résidante en Suisse, notamment dans le Canton de Vaud, est assez importante. Venant principalement de pays européens, mais aussi d'autres continents comme l'Afrique et l'Asie, ces migrants s'établissent dans la région pour des raisons liées au travail, au regroupement familial ou encore pour suivre une formation. (Statistique Vaud, 2014). Comme nous le verrons plus tard, ces statistiques reflètent la situation au sein de l'école secondaire de Crissier. Dans ces dix dernières années l'établissement a été confronté à une augmentation d'élèves étrangers et à l'ouverture de nombreuses classes d'accueil. Les élèves viennent principalement de pays européens comme le Portugal, l'Espagne, l'Italie et le Kosovo<sup>4</sup>. Par ailleurs les élèves allophones interviewés sont d'origine Kosovare, Espagnole et Macédonienne. Ils sont tous venus en Suisse suite au regroupement familial.

Nous pensons que dû à la stabilité de l'économie suisse ainsi qu'à l'offre de nombreuses formations, notamment dans l'arc alémanique, le nombre d'étrangers ne cessera pas d'augmenter dans les prochaines années, d'où, entre autres, l'intérêt de notre étude.

<sup>4</sup> L'établissement scolaire de Crissier accueille aussi des enfants issus de l'asile. Cependant aucun des élèves interviewés ne rentre dans cette catégorie. Nous avons donc décidé de ne pas discuter de cette problématique vu l'absence d'informations à ce sujet.

## 2.2 Lois et directives

### 2.2.1 Lois sur l'intégration des étrangers

Dans le chapitre qui suit, nous allons nous intéresser à l'intégration des étrangers d'un point de vue légal. Plus précisément, nous allons présenter les Articles 4 et 53 de la Loi fédérale sur les étrangers (LEtr) ainsi que l'Article 2 de l'Ordonnance sur l'intégration des étrangers (OIE). Ces lois nous permettront de comprendre davantage les droits et les devoirs de la population suisse ainsi que de la population étrangère en matière d'intégration.

L'Article 4 de la Loi fédérale sur les étrangers souligne l'importance de l'intégration des étrangers sur le territoire suisse et précise ses buts ainsi que son fonctionnement. L'article stipule que l'intégration des étrangers a comme but premier de favoriser la cohabitation des populations suisse et étrangère et elle doit permettre aux étrangers de participer à la vie économique, sociale et culturelle du pays. Il est précisé qu'il s'agit d'une action bidirectionnelle ; d'une part les étrangers doivent être disposés à s'intégrer, d'autre part la population suisse doit faire preuve d'ouverture à leur égard. Cette double participation de la société d'accueil et de la population étrangère est citée également dans l'Article 2 de la Loi sur l'intégration des étrangers et sur la prévention du racisme (LIEPR) au niveau cantonal. En outre, l'Article 53 de la LEtr précise le devoir de la Confédération, des cantons et des communes de veiller à l'égalité des chances, à la participation des étrangers à la vie publique ainsi qu'à la compréhension mutuelle entre populations suisse et étrangère. (Loi fédérale sur les étrangers, 2005).

L'Ordonnance sur l'intégration des étrangers est divisée en six chapitres portant principalement sur les devoirs des étrangers et ceux de la Confédération et des cantons en matière d'intégration. Elle détaille l'organisation et le déroulement des différents programmes d'intégration cantonaux ainsi que les programmes et projets au niveau national. Comme dans l'Article 53 de la LEtr, l'Article 2 de l'Ordonnance sur l'intégration des étrangers mentionne l'importance de l'égalité des chances. Cet article précise notamment que l'école joue un rôle essentiel dans l'intégration des étrangers en Suisse et doit prendre en compte les besoins particuliers des enfants et des jeunes qui y sont présents (Ordonnance sur l'intégration des étrangers, 2007).

La législation suisse stipule que l'intégration des étrangers est essentielle pour le bien-être de la population suisse et étrangère. Elle vise l'égalité des chances et une cohabitation durable. Il est évident qu'en tant que lieu de formation et d'apprentissage où l'on transmet des valeurs et

des mœurs, l'école se doit de favoriser l'intégration des populations étrangères sur le territoire helvétique.

### **2.2.2 Lois et directives scolaires envers les élèves allophones**

Au cours des deux dernières décennies, l'école suisse a développé une plus grande sensibilité envers les élèves allophones, leurs besoins ainsi que leurs parcours. Visant une meilleure intégration et une scolarisation prenant en compte leurs connaissances antérieures, la Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) et la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) précisent les mesures à mettre en place en vue d'un enseignement adéquat et spécialisé.

Dès leur admission à l'école obligatoire, les élèves allophones doivent pouvoir bénéficier de mesures spéciales visant l'apprentissage de la langue de scolarisation ainsi que l'acquisition des bases culturelles. Ces apprentissages visent une meilleure intégration scolaire et sociale (Art. 102, LEO, 2011). Ces mesures, décidées et mises en place par le conseil de direction, peuvent prendre la forme de cours intensifs de français (CIF), de groupes d'accueil ou de classes d'accueil. En plus de ces dispositions, les élèves issus de la migration peuvent bénéficier de cours de langue et de culture d'origine organisés par les pays ou les communautés d'origine (Art. 8, LEO, 2011).

En 1991 la CDIP a rédigé une liste de recommandations portant sur la scolarisation des enfants de langue étrangère. Le texte insiste sur l'importance « d'intégrer tous les enfants de langue étrangère vivant en Suisse dans les écoles publiques en évitant toute discrimination » (CDIP, 1991, p. 1). Il souligne notamment l'importance de maintenir la langue et la culture du pays d'origine. Adressées aux cantons, les recommandations proposent une prise en compte de l'allophonie des élèves et des aménagements favorisant l'intégration et l'apprentissage du français. Dans la partie qui suit, nous allons présenter les recommandations pouvant nous intéresser dans notre recherche. Entre autres, la CDIP (1991) recommande :

- de faciliter l'admission directe des élèves nouvellement arrivés dans les écoles et les classes de l'école publique correspondant à leur niveau de formation et à leur âge, tout en organisant à leur intention des cours d'appui et des cours de langue gratuits;
- de tenir compte dans une mesure appropriée de l'allophonie et des connaissances supplémentaires dans la langue et la culture du pays d'origine dans le cadre de l'évaluation des élèves, lors des décisions portant sur la promotion et la sélection. Il importe avant tout d'éviter que les élèves de langue étrangère soient placés dans des

classes d'enseignement spécialisé ou doivent redoubler une année scolaire seulement en raison de carences dans la langue d'enseignement;

- dans le cadre de leur formation et lors des cours de perfectionnement, de préparer les enseignant(e)s à la prise en charge d'enfants étrangers en classes multiculturelles et de promouvoir la collaboration entre le corps enseignant étranger et autochtone;
- de prendre en compte les besoins des enfants de langue étrangère et les exigences d'une éducation interculturelle pour tous les élèves lors de l'élaboration des moyens et matériels didactiques, des plans d'études et des grilles horaires;
- d'encourager et de soutenir les contacts et toutes formes d'enseignement interculturel à tous les niveaux; (pp. 1-2)

Comme nous venons de le voir, la législation suisse ainsi que la loi scolaire insistent sur l'importance d'intégrer les populations étrangères dans notre pays et respectivement dans nos structures scolaires. Ceci non seulement pour le bien-être des populations immigrées, mais aussi pour celui de la population suisse. Visant une cohabitation pacifique et, possiblement, un échange enrichissant, l'intégration des élèves allophones dans nos écoles est un véritable devoir établi par la loi et il doit être appliqué par tout établissement scolaire.

### **2.3 Le dispositif d'accueil à Crissier<sup>5</sup>**

Comme de nombreux autres établissements secondaires du canton de Vaud, jusqu'au début des années 2000, celui de Crissier ne disposait d'aucune structure spécialisée dans l'accueil des élèves allophones. En effet, ces élèves étaient directement placés dans les classes régulières et suivaient le même programme que les autres élèves non allophones. Suite à une augmentation d'enfants migrants séjournant au sein de l'Établissement Vaudois d'Accueil des Migrants (EVAM) à Crissier, l'école ouvre sa première classe d'accueil en 2008. Destinée principalement à des enfants primo-arrivants de la FAREAS (Fondation Vaudoise pour l'Accueil de Requérants d'Asile), cette classe avait comme objectif premier l'enseignement de la langue de scolarisation. Dans les années suivantes et parallèlement à l'augmentation des arrivées sur le territoire, l'école ouvre deux autres classes pour les enfants de requérants d'asile et, par la suite, pour un public allophone plus hétérogène.

C'est en 2014 que le dispositif d'accueil de Crissier prend sa forme actuelle (Annexe 1). Structuré en trois étapes, il vise une intégration progressive et durable permettant l'apprentissage des bases linguistiques, culturelles et scolaires. Dans un premier temps,

---

<sup>5</sup> Les informations concernant l'historique du dispositif d'accueil de Crissier ont été recueillies lors d'un entretien avec Mme Zinka Poljicak, doyenne des classes d'accueil.

l'élève allophone primo-arrivant est scolarisé à plein temps dans une classe d'accueil (accueil A). Il suit principalement des cours de français (13-15 périodes), de mathématiques (6-8 périodes) ainsi que d'autres cours comme la citoyenneté, l'éducation physique et la musique (Annexe 2). L'accueil A est subdivisé en deux niveaux, deux classes pour les élèves venant de l'EVAM et/ou peu scolarisés et une classe pour les élèves dont la langue maternelle est proche du français et/ou pour ceux qui ont été bien scolarisés<sup>6</sup>. Après environ six mois, ou selon son niveau, l'élève rejoint le groupe d'accueil B. Il est alors en immersion partielle dans une classe régulière, notamment les après-midis, tandis que les matins il est en groupe d'accueil et suit les cours de français, de mathématiques, d'anglais et d'allemand. Les objectifs de cette étape sont de faciliter l'intégration sociale des élèves, de les familiariser avec l'environnement scolaire et de favoriser l'apprentissage de la langue grâce à l'immersion linguistique (Annexe 2). Les élèves allophones qui ont été interviewés dans le cadre de notre recherche font partie de cette deuxième structure. Enfin, lorsque la classe régulière semble plus profitable et que l'élève est prêt, soit au niveau scolaire (bons résultats) qu'au niveau social (par exemple bonne intégration et comportement adéquat) il est intégré presque à plein temps dans la classe régulière (Accueil C). Bien que l'élève quitte la structure d'accueil, il peut continuer à bénéficier d'un soutien, par exemple sous la forme de cours intensifs de français (CIF).

Très complexe, le dispositif d'accueil de Crissier a beaucoup évolué ces dernières années et il propose actuellement un accompagnement dirigé et spécialisé. Il est clair qu'une telle structure facilite l'intégration des élèves allophones dans le système scolaire et rend plus facile l'apprentissage de la langue et de la culture secondes. Cependant, des questions demeurent, notamment en ce qui concerne l'accueil qui est réservé à ces élèves une fois qu'ils intègrent les classes ordinaires. Réel lieu de rencontre entre les deux cultures, celle d'origine et celle du pays d'accueil, et premier échange entre le groupe et l'individu, l'intégration en classe d'accueil représente une étape essentielle dans le parcours scolaire de l'élève allophone.

### **3. Problématique**

Comme nous avons pu le constater, l'Établissement Secondaire de Crissier dispose d'une structure d'accueil entièrement réservée à des élèves allophones. Placés dans des classes à nombre réduit, les élèves bénéficient d'un programme personnalisé favorisant l'apprentissage

---

<sup>6</sup> Il est possible que des élèves EVAM avec de bonnes compétences soient intégrés dans la classe plus avancée.

de la langue et de la culture d'accueil. Cependant, dans un premier temps, les échanges et les rencontres avec les autres élèves de l'établissement sont rares. En classe d'accueil à plein temps, il est difficile pour les élèves de construire des relations en dehors de leurs cours. Une question donc se pose : les classes d'accueil favorisent-elles l'intégration des élèves allophones ? C'est une fois que l'élève est placé en classe régulière que l'intégration sociale a réellement lieu. Prise de conscience du rythme de travail, rencontre avec les nouveaux enseignants et les camarades, changement d'habitudes ; la classe ordinaire représente un nouveau monde auquel l'élève doit s'acclimater. Est-ce la solution la plus bénéfique ? Comment l'élève va-t-il réagir l'élève ? Comment vont réagir les autres ? Que vont-ils ressentir ? Vont-ils l'accepter ? Voici quelques questions auxquelles notre étude tâche de répondre.

Située dans une perspective sociale, notre recherche vise à étudier les attitudes et les gestes des élèves allophones ainsi que des élèves en classe ordinaire, lors du stage d'immersion. Aussi, nous allons étudier certaines pratiques pédagogiques et des possibles démarches au niveau institutionnel pouvant favoriser l'intégration des élèves. Notre but est de comprendre non seulement si l'intégration sociale a lieu en classe régulière et dans l'établissement scolaire en général, mais surtout *comment* elle a lieu. Pour faire cela, nous nous sommes interrogés sur les représentations des élèves, leurs gestes, les pratiques d'enseignement, ainsi que des choix institutionnels. Ces questionnements ont été regroupés dans notre question de recherche qui se présente comme suit :

**Quels sont les facteurs qui permettent de favoriser l'intégration sociale d'élèves allophones en classe régulière ?**

## **4. Méthode de recherche**

Afin de répondre au mieux à notre question de recherche, nous avons opté pour une démarche de type qualitatif qui nous permet d'analyser en profondeur la question de l'intégration sociale en milieu scolaire. Étant donné que notre objectif était de comprendre le point de vue des élèves, nous avons effectué des entretiens semi-directifs ; ceux-ci accordent une plus grande liberté de parole aux personnes interviewées.

### **4.1 Les élèves interviewés**

Les élèves interviewés se subdivisent en deux groupes. D'une part, les élèves allophones et de l'autre, les élèves en classe régulière. Pour chaque élève allophone ayant vécu l'intégration,

nous en avons choisi un en classe régulière pouvant décrire sa vision du processus. Ainsi, nous avons interviewé huit élèves au total, quatre élèves allophones et quatre élèves en classe régulière.

Le groupe d'élèves allophones est constitué de trois garçons et une fille. Ce manque d'hétérogénéité au niveau du genre n'a pas pu être évité, étant donné que nous avons pris tous les élèves en Accueil B, à savoir, ceux qui vivent une première expérience en classe ordinaire. Arrivés en Suisse suite au regroupement familial et scolarisés à Marcolet depuis l'année scolaire 2014-2015, les élèves ont tous été intégrés en classe régulière dès la rentrée 2015. Ils sont âgés de 13-14 ans et sont originaires d'Espagne, de Macédoine et du Kosovo. Leur langue maternelle est, respectivement, l'espagnol, le macédonien et l'albanais. Voici une grille qui regroupe leurs données personnelles et scolaires:

<b>Nom d'emprunt</b>	Karen	Damien	Loris	Richard
<b>Âge</b>	14 ans	14 ans	14 ans	13 ans
<b>Pays d'origine</b>	Espagne	Kosovo	Kosovo	Macédoine
<b>Langue maternelle</b>	Espagnol	Albanais	Albanais	Macédonien
<b>Scolarisés depuis</b>	Novembre 2014	Août 2014	Août 2014	Octobre 2014
<b>Intégrés depuis</b>	Août 2015	Août 2015	Août 2015	Août 2015
<b>En classe</b>	9 VG/2	9VG/3	10 VG/1	9 VG/1

Comme nous pouvons l'observer, même si les élèves viennent tous de pays relativement voisins, ils constituent un groupe assez hétérogène en ce qui concerne les origines et les langues parlées. Cette diversité représente un réel avantage au niveau de l'analyse des résultats, car elle permettra de relever des possibles différences sur le plan de la relation à l'Autre. En revanche, leur situation scolaire est assez similaire envisageant ainsi des comparaisons pertinentes.

En ce qui concerne les élèves en classe ordinaire, il s'agit tous de volontaires. Suite à l'annonce du sujet de mon étude, les personnes en question se sont spontanément proposées pour participer aux entretiens. Nous avons préféré cette démarche, car nous pensions que des volontaires seraient moins gênés de répondre à nos questions que des personnes choisies au

hasard. Cependant, nous avons effectué des choix au niveau du genre. Partant de l'hypothèse qu'un garçon aura plus à dire sur un autre garçon que sur une fille et vice-versa<sup>7</sup>, nous avons constitué des paires de genres. Ainsi, nous avons décidé de questionner une fille sur l'intégration de Karen et trois garçons sur celles de Damien, Loris et Richard. Le deuxième groupe est donc, comme le premier, constitué d'une fille et trois garçons. Âgés de 12-14 ans, ces élèves sont majoritairement suisses. La plupart d'entre eux disent parler une deuxième langue à la maison, celle de la mère ou du père. Voici un récapitulatif des données personnelles:

Nom d'emprunt	Âge	Nationalité	Langues	Classe
Alessandra	13 ans	Suisse	Français/ Italien	9VG/2
Bernard	12 ans	Suisse	Français/ Portugais	9VG/3
Axel	14 ans	Français	Français	9VG/1
Raffaello	14 ans	Suisse	Français/ Portugais	10 VG/1

## 4.2 Grille d'entretien

La grille d'entretien est un outil qui nous a servi à structurer nos entretiens et à assurer un questionnement égal pour tous les participants. Pour notre recherche nous avons créé deux grilles : une pour les élèves allophones (Annexe 3) et l'autre pour ceux en classe régulière (Annexe 4). La grille utilisée avec les élèves allophones vise à comprendre leurs sentiments et gestes envers autrui lors de l'intégration et les rapports qu'ils entretiennent avec leur langue et culture d'origine. La grille pour les élèves en classe ordinaire, en revanche, a comme but de découvrir quels gestes ils ont effectués lors de l'accueil et des étapes suivantes, et de ressortir leurs attitudes envers l'Autre. Même si les deux grilles diffèrent au niveau des questions, les thèmes principaux restent les mêmes. Nous avons structuré nos guides en cinq parties : 1. Données personnelles, 2. L'accueil, 3. L'intégration, 4. Altérité et 5. Langue et culture. À

<sup>7</sup> À ce sujet, il faut aussi retenir qu'à Marcolet, les filles et les garçons constituent deux groupes séparés en Education Physique et Sportive (EPS). Cela donne plus d'opportunités de socialiser, et donc de se connaître, entre les personnes du même sexe.

notre avis, et suite à de nombreuses lectures, ces thèmes permettent de répondre au mieux à notre question de recherche.

Dans le but de laisser le plus de liberté possible à nos participants, nous avons rédigé des questions ouvertes et semi-ouvertes. Nous avons également tenté de formuler des questions simples et courtes qui puissent être comprises par un public jeune et allophone. Néanmoins, lors des entretiens et notamment avec les élèves allophones, nous avons dû souvent reformuler nos propos. Étant donné que nous avons privilégié un discours libre et personnel, il est possible que lors des entretiens nous ayons parfois changé l'ordre des questions.

### **4.3 Démarche**

Avant la prise des données, les quatre étapes étaient : une première prise de contact avec les participants, l'officialisation de la démarche auprès de la Direction, une deuxième prise de contact avec les élèves et enfin les entretiens.

Avant toute démarche formelle, il était important de comprendre si les élèves allophones étaient d'accord de participer à notre étude et si, parmi les élèves en classe ordinaire, il y avait des intéressés. La prise de contact avec ces deux groupes n'a pas été un problème. Enseignant dans l'établissement, nous avons pu approcher les élèves lors des cours. Suite à une réponse positive des deux groupes, nous avons pu officialiser notre démarche.

Étant donné que les interviews avaient lieu au sein de l'établissement scolaire et que les participants étaient des élèves de l'école, il était nécessaire de demander une autorisation à la Direction. Pour cela, nous avons dû envoyer nos grilles d'entretien, rédiger une lettre qui, par suite, a été envoyée aux parents (Annexe 5), faire une liste des élèves intéressés et proposer des heures de passage pour les entrevues. Au départ, nous désirions effectuer les entretiens en dehors des heures de cours, mais cela n'a pas été accepté. Nous avons, donc, dû trouver des plages horaires qui convenaient aux élèves et à nous-mêmes, les communiquer aux maîtres de classe et aux enseignants concernés. Notre intention première était de ne pas révéler le sujet de notre étude aux participants, cela pour éviter des possibles biais (par exemple un échange entre les élèves et les parents se terminant par une prise de position). Cependant, à la demande de la Direction, nous avons dû intégrer notre thématique dans la lettre adressée aux parents. Nous pensons que cela a eu des conséquences dans le discours des élèves.

La deuxième prise de contact avec les élèves avait comme but de préciser notre démarche et surtout de les rassurer. Il fallait expliciter que l'étude ne faisait pas partie du programme

scolaire, qu'il ne s'agissait pas d'une évaluation, mais que cela répondait aux besoins de ma formation. Nous avons, entre autres, pris du temps pour détailler le déroulement des entretiens en spécifiant qu'ils devaient être enregistrés pour l'analyse des résultats.

Les entrevues ont eu lieu aux heures et aux endroits prévus. Nous avons choisi des salles inoccupées et au calme. Cela nous a permis d'effectuer un enregistrement sonore optimal. Nous avons également voulu créer une atmosphère détendue propice aux non-jugements. Avant les entretiens, nous avons expliqué aux élèves qu'il n'y avait pas de réponse juste ou fausse mais que ce qui nous intéressait était leur avis et leurs ressentis.

#### **4.4 Analyse des résultats**

Les entretiens ont donné lieu à huit enregistrements sonores que nous avons entièrement retranscrits<sup>8</sup>. Suite à cela et à la relecture des retranscriptions nous avons pu déterminer quatre catégories d'analyse : 1) L'accueil, 2) L'intégration, 3) Altérité et différence, 4) Langue et culture. Ces thèmes ont donné lieu à sept tableaux regroupant les discours des élèves de manière synthétique (Annexe 7). Grâce à cette mise en perspective, nous avons pu effectuer notre analyse et interpréter les résultats de manière efficiente.

### **5. Analyse et interprétation des résultats**

Notre analyse et l'interprétation des résultats vont être structurées en quatre parties, chacune recouvrant un thème. Tout d'abord nous discuterons de l'accueil. Nous allons comparer l'accueil qui a eu lieu en classe régulière avec le ressenti de l'élève allophone. Ensuite, nous traiterons de l'intégration en insistant sur les gestes effectués par les élèves dans le but d'intégrer ou de s'intégrer. La troisième partie de notre analyse portera sur l'altérité. Nous allons étudier le rapport que les élèves entretiennent avec ce qui est différent. Enfin, nous discuterons de la langue et de la culture de l'Autre. Plus précisément, nous allons analyser les représentations linguistiques et culturelles des élèves allophones et de ceux en classe régulière.

#### **5.1 L'accueil**

Nous avons débuté nos entretiens par un questionnaire sur le thème de l'accueil. Aux élèves en classe régulière nous avons demandé de décrire l'accueil réservé à l'élève allophone, tandis que les élèves allophones nous ont parlé de leurs vécus lors des premiers jours. Ceci nous a

---

<sup>8</sup> L'Annexe 8 montre une retranscription d'un entretien.

permis, entre autres, de faire des liens entre le type d'accueil et le ressenti des élèves allophones.

Il faut, tout d'abord, préciser que les élèves ne sont pas toujours conscients du type d'accueil que l'enseignant et eux-mêmes ont réservé aux nouveaux camarades. Cependant, nous avons demandé aux élèves de décrire les activités et les gestes effectués en classe et cela nous a permis de faire des hypothèses. Ainsi, leurs réponses porteraient à croire que dans les quatre classes en question l'accueil a été de type « improvisé » (Perregaux, 1994). Il semblerait, en effet, qu'il n'y a pas eu de préparation et que, dans la plupart des cas, la classe n'avait pas été avertie de l'arrivée d'un nouvel élève. Ceci peut être surprenant dans un établissement comme celui de Crissier où toute immersion est établie et communiquée à l'avance (Annexe 6). Comme les élèves allophones ont été intégrés en classe régulière dès la rentrée scolaire, il est possible que le grand nombre de tâches réservé à cette période de l'année ait obligé les enseignants à effectuer un accueil dans un deuxième temps. Dans ce cas, il s'agirait d'un « accueil différé » (Perregaux, 1994).

Le fait qu'un enseignant ne prépare pas à l'avance l'accueil d'un élève n'implique pas nécessairement que l'accueil n'ait pas eu lieu. Les récits des élèves révèlent, en effet, différents gestes marquant la bienvenue, certains incités par les enseignants, d'autres venant spontanément des élèves. C'est par exemple le cas de la classe d'Alexia :

***Alessandra** : Elle est arrivée et on s'est demandé qui c'était après on est allés directement lui parler.*

***F** : Ok, donc c'était toi et tes camarades ou c'était organisé par l'enseignant ?*

***Alessandra** : Non c'était juste moi et mes camarades.*

Curieux de connaître la nouvelle camarade, certains élèves sont donc allés lui parler. Ceci a été un geste spontané, né d'un intérêt personnel. Nous imaginons que les présentations dont parlent Alessandra se sont déroulées après la leçon, soit entre deux cours où pendant la récréation. Une situation semblable a eu lieu dans la classe de Bernard.

***Bernard** : Je me rappelle que quand il est arrivé il était tout de suite bienvenu.*

***F** : Et comment vous l'avez accueilli ?*

***Bernard** : Quand il est arrivé on a tous dit 'salut', à la récré on les a passés avec lui, à la gym on était avec lui et tout ça.*

***F** : Et comment vous vous êtes présentés en classe ?*

***Bernard** : En fait, on s'est pas présentés en classe, si on voulait on allait se présenter mais c'était en dehors des cours.*

Dans cet exemple aussi, le choix est laissé aux élèves. Les premières interactions entre la classe et le nouveau camarade se font donc naturellement. Selon le discours de Bruno, accueillir ne signifie pas uniquement se présenter, mais surtout passer du temps avec la personne. Il n'est pas anodin que Bruno mentionne la récréation et les cours d'EPS comme étant les contextes où la socialisation a eu lieu. Plus spacieux et moins restrictifs, la cour d'école et la salle de gymnastique sont deux lieux qui facilitent l'échange et les interactions entre les camarades.

Nous pensons que permettre aux élèves de choisir comment accueillir le nouveau camarade n'est pas nécessairement négatif. Contrairement à ce qui pourrait arriver en classe sous l'œil vigilant de l'enseignant, ce type d'approche a lieu dans un contexte authentique et de manière naturelle. Il naît d'un sentiment sincère, qui peut être la curiosité, l'intérêt ou l'empathie, et non pas d'une demande de l'enseignant. Le désir d'une certaine sincérité dans les échanges ressort dans les propos de Karen, élève allophone ayant été accueillie par Alessandra et ses camarades.

**F** : *Est-ce que t'aurais aimé plus d'attention ? Moins d'attention ?*

**Karen** : *Moins d'attention, oui parce que je crois c'est normal. Je suis une nouvelle fille qui entre tout d'un coup...pour moi c'est normal<sup>9</sup>.*

(...)

**F** : *Idéalement, comment t'aurais aimé qu'ils t'accueillent ?*

**Karen** : *Je sais pas comment expliquer mais quand je suis allée à la classe régulière tout le monde... très sympathique ! Mais toutes les personnes que m'ignoraient...c'est normal. C'est normal.*

Conformément au discours d'Alessandra, Karen dit avoir bénéficié d'un accueil chaleureux. Cependant, même si elle a apprécié la gentillesse des camarades, elle explique qu'elle aurait désiré moins d'attention. À ce propos, il est important de souligner que tous les élèves allophones ont exprimé une préférence pour des comportements discrets, au moins dans un premier temps. En faisant référence aux camarades plus distants et peut-être plus timides, Karen montre beaucoup de compréhension et affirme que ce type d'attitude est tout à fait

---

<sup>9</sup> Nous avons fait le choix de ne pas corriger les erreurs de langue des élèves allophones, car nous considérons que ce phénomène doit être pris en compte. Effacer les erreurs serait comme dissimuler une partie de la problématique en question.



normal. Le discours de l'élève semble révéler une prédilection pour des gestes sincères, même si cela implique de devoir attendre plus longtemps.

Comme le révèlent les discours d'Alessandra et Bruno, l'accueil peut passer par des échanges d'ordre social qui marquent la bienvenue et mettent à l'aise le nouvel élève. Il est possible, également, que l'accueil soit plus scolaire. C'est le cas de Raffaello et de ses camarades qui, avertis à l'avance de l'arrivée de Loris, l'ont accueilli en classe :

**Raffaello** : *On l'a accueilli comme un nouveau camarade.*

**F** : *Ok, et qu'est-ce que vous avez fait ?*

**Raffaello** : *On l'a aidé à faire des petits exercices puis on lui a fait des explications quand il savait pas quoi faire.*

**F** : *Très bien, et le premier jour qu'est-ce que vous avez fait ?*

**Raffaello** : *On a fait un tour de classe, on disait notre prénom, notre âge et puis notre nationalité.*

Scolaire dans la forme mais aussi dans le contenu, cette classe a été plus guidée lors de l'accueil. Nous pensons d'ailleurs qu'il s'agit d'un « accueil préparé » (Perregaux, 1994). Probablement incités par l'enseignant, les élèves ont effectué un tour de table pour se présenter. Même s'il s'agit d'une activité très simple, elle permet à l'élève de se positionner en tant que membre du groupe. Nous pensons que ce geste collectif est préférable à une présentation individuelle qui aurait comme conséquence de souligner les différences de l'élève et l'aspect exceptionnel de la situation. De plus, au cours des jours suivants, les camarades ont pris le temps d'expliquer le fonctionnement de la classe ordinaire, ainsi que les tâches à effectuer lorsque l'élève ne comprenait pas. Nous ne savons pas si cela était une demande de l'enseignant ou un geste spontané des élèves. Quoi qu'il en soit, voilà comment Loris rend compte de ses débuts dans cette classe:

**F** : *Comment tu te sentais les premiers jours en classe régulière ?*

**Loris** : *Très bien, c'était bien, un peu stressé.*

(...)

**Loris** : *Toutes les personnes étaient bien. Ils étaient attentifs, ils m'ont expliqué des choses, comme ça, que je ne sais pas.*

**F** : *Par exemple ?*

**Loris** : *Comme je dis on doit faire quoi ? Il me dit on doit prendre ça...*

Plus âgé, Loris a été intégré dans une classe plus avancée, 10 VG. Nous pensons qu'à part le contexte, le niveau attendu aussi explique son anxiété lors des premiers jours. L'accueil portant sur l'explication des tâches à accomplir nous semble donc adéquat. L'aide des camarades a probablement rassuré Loris qui, par la suite, a aussi pu compter sur eux.

Lorsque nous avons demandé à Raffaello de décrire l'accueil de Loris, sa première réponse a été « Nous l'avons accueilli comme un nouveau camarade ». Ceci semble sous-entendre qu'ils l'ont accueilli comme tout autre nouvel élève rentrant dans la classe. Ce propos est présent dans le discours d'Axel aussi, mais de manière plus explicite :

*Axel : Disons que ça été considéré comme.. il est un élève normal. Disons c'était comme quelqu'un d'autre, y a pas de différences.*

Axel insiste sur le fait que Richard, élève allophone, n'est pas différent des autres, il est « normal »<sup>10</sup> et en tant que tel il ne nécessite pas un accueil particulier. Il est vrai qu'insister sur les similitudes plutôt que les différences peut être une manière de l'accepter et de faire en sorte qu'il se sente comme un membre du groupe. Cependant, nous pensons qu'en tant que nouvel élève rentrant dans le groupe classe, Richard aurait dû bénéficier d'un certain accueil, comme cela a été le cas dans les exemples précédents.

La première question que nous avons posée aux élèves allophones était de nous décrire les premiers jours en classe régulière. Leurs réponses ont révélé différents types de réactions et de sentiments. Karen, par exemple, souligne le caractère nouveau et exceptionnel de son arrivée en classe.

*F : Comment tu t'es sentie les premiers jours ?*

*Keren : Comment on dit... Un peu inconfortable parce que pour moi c'était nouveau et toutes les personnes dans la classe ordinaire se connaît et moi non et je ne parle pas très bien le français et seulement je parle avec les portugais. Et quand les filles parlent avec d'autres personnes elles parlent plus rapide et moi... et oui je comprends tout !*

Pour Karen la confrontation avec le groupe classe a été la difficulté majeure. Non seulement tout le monde se connaissait déjà mais aussi les interactions en groupe étaient plus difficiles à suivre. Karen réitère le malaise ressenti lors d'un échange collectif.

---

<sup>10</sup> Le choix du terme « normal » comme antonyme de « différent » va être commenté dans la partie de l'analyse qui porte sur l'altérité.

**Karen** : *Le problème c'est que quand je suis avec une fille, normal, et la fille parle avec moi. Mais autre personne vient et ne parle pas avec moi, elle parle avec autre personne, elle m'ignore à moi et je me sens mal.*

Il semblerait que Karen ait eu de la peine à interagir et à construire des relations en groupe, ceci principalement pour des raisons linguistiques. À ce propos, nous tenons à préciser que Karen est l'élève allophone qui avait le plus de facilités au niveau de la langue. Nous avons donc été surpris de ce discours. Cependant, il est évident que les échanges de groupe sont plus difficiles à comprendre qu'une discussion en tête-à-tête. Nous pensons que, dans un premier temps, il aurait fallu mettre en place un binôme ou un tutorat. Ceci aurait évité une confrontation trop soudaine avec le groupe. Des activités en petits groupes aussi auraient permis à Karen de s'habituer aux échanges collectifs et de connaître les camarades progressivement.

Pour Richard l'obstacle majeur n'a pas été la maîtrise de la langue mais le nombre d'élèves en classe régulière :

**Richard** : *Je me sens mieux en classe accueil.*

**F** : *Pourquoi tu penses ?*

**Richard** : *Parce que en classe accueil je parle beaucoup comme ça.*

**F** : *Et en classe ordinaire ?*

**Richard** : *Non.*

**F** : *Et pourquoi tu sais ?*

**Richard** : *Je sais pas, j'aime pas parler.*

**F** : *Mais c'est pour la langue ?*

**Richard** : *Non, parce qu'il y a beaucoup d'élèves.*

Pour Richard la langue n'a pas été un frein mais plutôt le nombre d'élèves plus élevé par rapport à une classe d'accueil. À cause de cela, il semblerait que Richard ne parle pas en classe régulière. Dans ce cas aussi, nous pensons que des activités de groupes l'auraient aidé à se créer une place dans classe. Confronté à un petit nombre d'élèves il est possible que Richard aurait pris plus la parole et se serait fait connaître d'avantage.

Pour Damien la période d'accueil a été plus facile et plus rapide et cela pour une raison précise.

*F : Comment c'était les premiers jours en classe ordinaire ?*

*Damien : Bien madame, tranquille, parce que je les connaissais tous.*

*F : Ah tu les connaissais déjà ? Et pourquoi ?*

*Damien : Parce que l'année passée en ski j'étais avec eux.*

*F : Ah donc ça t'a aidé ?*

*Damien : Oui*

L'année précédente, lorsqu'ils étaient en accueil A, tous les élèves interviewés sont partis en camp de ski avec d'autres classes ordinaires. Nous ne savons pas pourquoi Damien est le seul à mentionner cet évènement. De toute manière, il semblerait que cette semaine en dehors du contexte scolaire lui ait permis de créer des relations avec les autres élèves qui ont perduré jusqu'à son intégration. Encore une fois, comme pour la récréation et les cours d'EPS, les interactions dans un cadre moins restrictif ont permis à l'élève allophone de construire des liens.

Pour conclure, nous aimerions insister sur le fait qu'il n'y a pas d'accueil idéal ou de procédure règlementée que les élèves et l'enseignant devraient suivre. Néanmoins, suite à cette analyse, nous pouvons déjà effectuer quelques hypothèses concernant les gestes favorisant l'accueil des élèves allophones. Toutes les classes régulières, à l'exception d'une, ont effectué un « accueil improvisé » (Perregaux, 1994). Spontanément, les élèves pouvaient aller se présenter et interagir avec le nouvel élève et ceci en dehors des cours. Préférant des gestes discrets à des rapprochements insistants et peut-être forcés, les élèves allophones semblent avoir apprécié le caractère naturel de ces premiers échanges. La confrontation avec le groupe classe a été une difficulté lors de l'accueil. En effet, le nombre élevé d'élèves en classe ordinaire a souvent freiné la socialisation. En conséquence, nous suggérons de mettre en place des binômes et de développer le plus possible des activités en petits groupes qui favoriseraient les échanges et la prise de parole des élèves plus timides ou en insécurité linguistique. À part la socialisation, l'organisation des tâches scolaires peut aussi faire partie de l'accueil. Dans ce cas, un accueil préparé (Perregaux, 1994) serait préférable. Nous pensons que l'enseignant pourrait discuter en amont avec le groupe classe et le sensibiliser par rapport aux possibles difficultés d'un élève allophone. Il pourrait, par exemple, assigner le rôle d'expert (Vygotsky, 1997) à certains élèves qui par conséquent aideraient le nouvel élève là où il en a besoin.

## 5.2 L'intégration

Dans un premier temps, notre analyse va porter sur les discours des élèves en classe ordinaire. Nous allons étudier leur vision de l'intégration et tenter de dégager certaines généralités. Cela va nous permettre, entre autres, d'analyser plus en détail des situations qui nous semblent problématiques. Ensuite, nous allons nous concentrer sur les récits des élèves allophones qui nous permettront d'avoir une vision plus élargie des différentes situations.

Nous avons demandé aux élèves en classe ordinaire d'expliquer ce que pour eux signifie « être intégré ». Leurs réponses permettent d'effectuer un premier constat, à savoir, l'importance de la présence et de la participation en classe. Tous les élèves affirment que s'intégrer signifie être avec les autres, participer et apprendre avec le groupe classe. Pour la plupart des élèves, donc, l'intégration est un processus que l'on peut observer. Si l'élève est entouré, cela signifie qu'il fait partie du groupe, si par contre il est seul et éloigné, cela veut dire que l'élève n'est pas intégré (Alessandra). Les élèves en classe régulière définissent donc l'intégration de manière objective (Obin, 2003). L'importance est donnée à l'intégration physique et fonctionnelle (Söder, 1980). Or, certains élèves révèlent plus de subjectivité et insistent sur l'aspect social de l'intégration. Dans ces cas, s'intégrer ne signifie pas uniquement « être avec les autres » mais être considéré comme faisant partie du groupe. Pour ces élèves, un individu est intégré si on le considère comme « un camarade, un ami » (Raffaello) et s'il est « sympa et convivial » (Bernard). Selon ces propos la présence physique et la participation du nouvel arrivé ne suffisent pas, il est important aussi que ses gestes soient acceptés et appréciés. Le rôle social de la personne prend ainsi de la valeur. Non seulement il est élève, mais camarade, voire ami, aussi. C'est pourquoi Axel insiste sur le fait de « comprendre les camarades ». Pour s'intégrer, il est nécessaire que l'élève s'adapte aux attentes et aux valeurs du groupe classe et cela pourrait vouloir dire « gérer son propre comportement » (Axel).

Nous pensons que les élèves en classe régulière ont une vision assez complète de l'intégration. Ils sont conscients de l'importance des attitudes et des gestes, ainsi que de la manière dont ceux-ci peuvent être interprétés par le groupe classe. Certains d'entre eux savent qu'il ne suffit pas qu'un élève soit simplement présent physiquement, il faut aussi qu'il interagisse avec les autres et qu'il développe son rôle social au sein du groupe classe.

Comme nous pouvons l'observer dans cette analyse, les premières définitions des élèves en classe ordinaire ne mentionnent guère les attitudes du groupe qui accueille le nouvel élève.

Insistant sur les comportements du nouvel arrivé, il semblerait, de prime abord, que les élèves aient une vision unidirectionnelle de l'intégration. Cependant, leurs réponses aux questions ci-dessous révèlent une plus grande connaissance du processus. Nous leur avons demandé d'expliquer ce qui, à leur avis, devait jouer un rôle dans l'intégration (le nouvel élève, la classe ou les enseignants). Toutes les personnes ont insisté sur la double participation du nouvel élève et du groupe classe.

***Raffaello** : Ben, pour être bien intégré en fait c'est tout le monde qui doit faire un peu tout. Donc par exemple si c'est l'élève qui vient et que nous on fait rien, on l'aide pas et tout, donc il va moins aimer la classe. Mais s'il nous pose des questions et on lui répond, on explique, on l'aide, il va mieux aimer la classe.*

Bernard aussi note l'importance des gestes du groupe :

***Bernard** : L'élève il doit aussi faire des efforts pour s'intégrer mais aussi comme la classe. Si lui il essaye de faire des efforts et la classe n'accepte pas ses efforts ben...*

Un seul élève mentionne le rôle des enseignants :

***Axel** : Ben un peu les trois. Oui je pense, parce que..Ben les professeurs parce que s'ils voient qu'il est à l'écart et tout ça c'est aussi à eux de régler ce problème. À nous parce que si on voit qu'il est tout seul c'est aussi à nous de régler le problème puis à lui parce que si à un moment il se retrouve seul faut qu'il se dise « faut que moi aussi je fasse quelque chose ».*

Nous avons donc demandé aux participants de nommer certains gestes qu'ils effectuent dans le but de faire en sorte que l'élève allophone se sente faire partie du groupe. La plupart des élèves mentionnent des gestes d'ordre social comme saluer, discuter, rigoler et passer du temps avec la personne lors des cours d'EPS. Selon ces réponses, il semblerait donc que la majorité des élèves ait une vision de l'intégration qui est de type social, portant sur le développement de relations stables et réciproques (Keable, 2007). Un autre élève, Raffaello, tient un autre discours. Nous avons mentionné auparavant que pour cet élève une personne intégrée est considérée comme un ami. Or, tous les gestes qu'il mentionne portent sur des tâches d'ordre scolaire : une bonne intégration signifie être attentif et participer aux cours, pour intégrer un élève allophone il faut l'aider et lui expliquer les choses. Enfin, Loris est considéré comme intégré parce qu'il pose beaucoup de questions et il participe. Raffaello insiste donc sur l'aspect scolaire de l'intégration. Comme affirme Keable (2007), s'intégrer veut dire respecter les règles et adhérer aux valeurs de groupe. Étant donné que Loris s'est

adapté à ce contexte, il peut être considéré comme intégré. Néanmoins, nous pensons que cette insistance sur les tâches scolaires risque d'appauvrir l'intégration de l'élève. Si tout échange et geste porte uniquement sur des exercices, des devoirs ou des explications, l'élève va remplir son rôle d'élève (niveau fonctionnel), mais ne va pas forcément s'intégrer socialement.

Selon les participants, les élèves allophones ont réussi à s'intégrer dans le groupe, tous à l'exception d'un. Nous allons donc analyser plus en détail cette situation en comparant les réponses d'Axel et de Richard, élève allophone. Selon Axel, pour qu'un élève puisse s'intégrer dans une classe, il faut qu'il soit avec les autres, mais aussi qu'il les comprenne et qu'il s'adapte.

*Axel : Ça voudrait dire qu'on le met dans une classe pour être avec d'autres élèves. Plus les comprendre, apprendre avec eux.*

*(...)*

*Sûr de pas être tout seul, afin je veux dire, apprendre tous ensemble, à mieux se connaître. Un petit peu aussi, ben des fois gérer aussi son comportement en lui-même, envers les autres, parce que je sais des fois il y en a d'autres qui m'énervent et d'autres que j'aime beaucoup.*

Pour l'élève, donc, les interactions avec les camarades jouent un rôle important afin de se connaître et surtout dans le but de comprendre l'autre. La connaissance de l'autre va permettre, par la suite, de s'adapter aux attentes et éventuellement aux valeurs du groupe classe. À ce propos, il semblerait que Richard n'adhère pas au groupe. Une première explication pourrait se trouver dans l'écart entre les attentes d'Axel et ses camarades et les gestes que Richard effectue pour s'intégrer. Nous avons demandé à Richard de nous donner des exemples de gestes qu'il effectue pour faire partie du groupe. Étant donné qu'il ne s'agit pas d'une question simple pour un élève allophone, nous avons dû lui donner des exemples. Nous tenons à reporter notre question, aussi, pour montrer que celle-ci n'a pas influencé sa réponse :

*F : Est-ce qu'il y a des choses que tu fais, est-ce que tu as un comportement, pour faire partie du groupe ?*

*Richard : ...*

*F : Je te donne moi des exemples. Par exemple, il y a des gens qui pour se faire accepter par le groupe, ils sont très gentils. Est-ce que toi, il y a des choses...*

*Richard : Ah oui. J'étudie.*

*F : Ok, je comprends. Est-ce que tu penses qu'il y a des choses que tu pourrais faire en plus.*

*Richard : Oui. Étudier.*

*F : Étudier, ok. Et par rapport aux autres élèves ?*

*Richard : Ben, non.*

Comme nous pouvons l'observer, notre exemple aurait pu influencer la réponse de l'élève. Mais cela n'a pas été le cas et Richard tient un propos très différent du nôtre. Afin de s'intégrer dans le groupe, l'élève dit étudier et pour s'intégrer plus, il pense devoir étudier davantage. Malgré notre relance portant sur des gestes plus sociaux envers les camarades, Richard ne donne aucun exemple allant dans ce sens. Il est clair que l'attitude de cet élève vise une intégration de type scolaire uniquement et ceci ne correspond pas aux attentes d'Axel. Étudier n'implique pas d'échanger avec ses camarades et ceci pourrait expliquer pourquoi il n'est pas considéré comme faisant partie de la classe. Par ailleurs, Axel précise que Richard reste trop à l'écart et ne communique pas avec les autres. Ceci, comme nous l'avons vu précédemment (p. 30), est un discours tenu par l'élève allophone lui-même ; impressionné par le nombre d'élèves il ne prend que rarement la parole. Il est important de préciser aussi qu'Axel admet ne pas faire énormément d'efforts pour intégrer Richard :

*F : Qu'est-ce que toi et tes camarades faites pour le faire sentir partie du groupe ?*

*Axel : On lui parle de temps en temps quand on le voit, oui on lui parle on l'ignore pas parce qu'il est gentil tout ça, mais sinon pas tant que ça...*

Même si Richard semble ne pas souffrir de cette situation, il affirme faire partie du groupe. Il nous semble que ce manque de communication et d'interactions entre l'élève allophone et le reste du groupe pourrait empêcher une intégration sociale.

La discrétion de l'élève allophone d'une part, et un manque de gestes bienveillants de l'autre sont certainement des raisons qui empêchent à Richard de faire partie du groupe. Axel mentionne également une autre raison :

*F : Est-ce que tu considères Richard comme faisant partie de la classe ?*

*Axel : Ben je veux pas être méchant mais disons pas tellement parce qu'il est avec nous...enfin moi je sais qu'il y a des périodes où je suis allégé, mais je suis avec lui que en dessin et puis en géographie donc on se voit pas tellement.*

*F : Est-ce que tu sais si tes camarades partagent cet avis ?*

*Axel : Mais on l'aime bien Richard mais disons qu'il est un peu à l'écart, disons on est pas tout le temps vers lui comme on pourrait l'être avec quelqu'un de nous*

Richard est en classe ordinaire que les après-midi et Axel bénéficie d'un allègement, ceci empêche aux deux personnes de développer une relation stable. Étant donné qu'Axel est le seul participant à mentionner cette insuffisance de taux de présence, nous pensons qu'il s'agit d'une situation exceptionnelle. Cependant, il est vrai, que le temps passé en classe joue un rôle important et il est possible que pour des personnes plus réservées et timides, comme peut-être Richard, les après-midis ne suffisent pas pour s'intégrer complètement. Nous pensons que pour ce genre de public le processus d'intégration durera plus longtemps et il sera plus évident une fois que l'élève sera intégré à plein temps dans la classe régulière.

Nous allons à présent nous concentrer sur l'intégration vue par les élèves allophones. De manière générale, les élèves allophones affirment se sentir bien en classe régulière. Suite à la phase d'accueil ils ont pu s'acclimater et créer des liens. Ils savent que l'intégration dépend de leurs attitudes aussi et ils effectuent des gestes qui favorisent leur entrée dans le groupe classe. Cependant, lorsque nous avons demandé aux élèves s'ils pensaient faire partie du groupe classe, nous avons eu des réponses différentes. Loris et Richard nous ont donné une réponse affirmative. Nous avons déjà vu que la situation de Richard est assez complexe et que son intégration est remise en question par son camarade. Un autre élève, Damien, à notre surprise, affirme ne pas pouvoir répondre à la question et ceci malgré nos relances :

*F : Est-ce que tu penses faire partie du groupe ?*

*Damien : Beh je sais pas moi, les profs sait.*

*F : Les profs savent ? Pourquoi tu dis ça ?*

*Damien : Parce que eux ils regardent qu'est-ce que je fais comme ça...*

*F : Les notes tu dis ?*

*Damien : Oui*

Damien semble avoir une vision de son intégration qui est surtout scolaire : s'il fait les choses correctement et qu'il a de bonnes notes, cela veut dire qu'il est intégré. Pour lui, seulement les enseignants savent s'il fait partie de la classe, parce que c'est à eux d'évaluer et de valider le passage en ACC C. L'importance donnée à la réussite scolaire revient plus loin dans ses propos :

*F : Si tu te sens bien, ou pas, dans la classe, ça dépend de qui ?*

**Damien** : ben moi, parce que moi je dois faire les choses plus claires qu'ils comprennent et qu'ils met là-bas.

(...)

**Damien** : Quand les profs me voit que je suis gentil et je fais le choses... je rentre là-bas.

**F** : Pour toi c'est important d'aller là-bas ?

**Damien** : Ben c'est normal, on est plus haut.

Il est clair que pour Damien l'objectif premier est l'intégration définitive en classe ordinaire et que pour l'atteindre il doit s'appliquer et avoir de bonnes notes. Cette situation pourrait ressembler à celle de Richard qui, préoccupé par son intégration scolaire, délaisse des aspects plus sociaux. Pourtant, les camarades de Damien semblent l'apprécier et le considérer comme un camarade de classe. Ce dernier ne semble pas rencontrer de grands problèmes en classe régulière.

Karen est la seule à affirmer ouvertement qu'elle pense ne pas faire partie du groupe :

**F** : Est-ce que toi, tu penses faire partie de la classe ?

**Karen** : Non.

**F** : Pourquoi ?

**Karen** : Je sais pas. Mais ça c'est de l'année passée, de toute ma vie, je..je ne communique pas avec les gens beaucoup.

Il semblerait que l'élève n'arrive pas à se sentir faire partie du groupe parce qu'elle ne communique pas avec ses camarades. L'élève explique que cela est dans son caractère d'être réservée et qu'il ne s'agit pas uniquement d'une attitude qu'elle a dans la classe régulière. Cependant, un questionnement plus profond révèle autre chose :

**F** : Est-ce qu'il y a d'autres choses que tu penses pouvoir faire pour être copain avec les autres ?

**Karen** : Oui, parler plus.

**F** : Et pourquoi tu ne le fais pas ? Parce que t'es timide ?

**Karen** : Je ne suis pas timide, madame. Je suis timide seulement avec l'autre classe. Je sais pas pourquoi. Et toutes les personnes qui me connaissent me disent ça « Mais pourquoi tu ne parles pas ? Pourquoi tu ne ris ? » tout ça, et je ne sais pas.

L'élève explique que sa timidité ressort surtout lorsqu'elle est en classe régulière. Elle ajoute que les camarades qui la connaissent remarquent ce changement d'attitude et la questionnent

par rapport à cela. Karen a donc réussi à construire des rapports de confiance avec des élèves de l'école, mais pas avec ceux en classe régulière. Qui sont donc ces camarades ? La réponse nous est parvenue lorsque Karen parle de la récréation :

**Karen** : *Dans la récréation à dix heures, je parle pas avec elles, les filles ou les autres, jamais.*

**F** : *Pourquoi ?*

**Karen** : *Je sais pas. Parce que je suis pas commode avec les autres.*

(...)

**F** : *Avant tu as dit qu'à la récréation t'es pas avec les élèves de la classe régulière, tu es avec qui alors ? Avec ceux de la classe d'accueil ?*

**Karen** : *Oui, les classes d'accueil et Alissa et la classe d'accueil avec la portugaise aussi avec la classe d'accueil de Mme Zinka.*

En analysant le discours de Karen, nous pouvons identifier trois groupes distincts. Tout d'abord, nous avons Alissa, élève plus âgée de langue maternelle espagnole. Nous pouvons faire l'hypothèse que Karen a développé une amitié avec cette élève grâce à leur langue commune. Cependant, la langue ne semble pas le seul critère de socialisation. En effet, Karen mentionne aussi des élèves portugais en classe d'accueil. Il s'agirait ici d'un rapprochement de type culturel. Il est possible que le partage de valeurs, de normes ou d'habitudes latines ait permis une socialisation plus marquée. Or, dans la classe régulière de Karen, il y a un grand nombre d'élèves d'origine portugaise et italienne avec lesquelles Karen ne semble pas avoir développé de relations. Le troisième groupe que nous pouvons repérer dans les propos de Karen est de type social. Il semblerait en effet que la plupart de ses camarades sont des élèves en classe d'accueil, non seulement de la sienne, mais aussi des classes ACC 1.1, 1.2 et 1.3. Il nous semble important de souligner que Damien et Loris disent aussi passer la récréation avec des élèves en classe d'accueil. Ce qui les a rapprochés, ne serait donc pas la langue commune ou le partage d'une culture, mais le fait d'appartenir au même groupe social qui est celui des « élèves d'accueil ». Dans ce cas, ce serait leurs parcours migratoires et leurs situations sociales et politiques qui les auraient rapprochés. N'ayant jamais été en classe ensemble, nous pensons qu'ils ont pu développer des relations grâce à la proximité des salles de cours. Les salles assignées aux classes d'accueil sont toutes regroupées dans un seul espace du bâtiment, il est donc possible que la localisation ait joué un rôle important dans la socialisation des

élèves. Malheureusement, cette disposition des salles, qui est reproduite à la récréation<sup>11</sup>, pourrait avoir des effets de séparation (Berry, 1989) et de stigmatisation surtout pour les élèves qui n'atteindront jamais l'étape ACC B car trop âgés. Pour éviter cela, nous pensons qu'une simple redistribution des salles accueil-ordinaire pourrait amener à une meilleure distribution des groupes lors de la récréation et ainsi faciliter l'intégration sociale des élèves allophones.

Nous avons précédemment vu que Karen a des difficultés à communiquer avec les élèves en classe régulière. Damien aussi, nous le savons, ne parle guère avec ses camarades. La pauvreté des échanges pendant les cours est un aspect qui est également soulevé par Loris. Cependant ses explications diffèrent de celles des deux autres élèves allophones:

*Loris : Mais là-bas je suis un peu plus, comment dire, calme. Comme tous les autres.*

*F : Plus calme, ça veut dire que tu parles un peu moins ?*

*Loris : Oui, je ne parle pas.*

*F : Tu ne parles pas ?*

*Loris : Non, comme tous les autres. Personne parle.*

*F : Pendant le cours tu dis ?*

*Loris : Oui, tous on écoute les profs.*

Loris dit ne pas parler, non pas par timidité, discrétion ou insécurité linguistique, mais parce que personne ne le fait. Attentifs et sérieux, les élèves suivent les cours et écoutent les enseignants. Même si nous sommes convaincus que ces leçons présentent aussi des activités interactives, Loris semble avoir été marqué par le silence en classe ordinaire. Désirant adhérer aux normes du groupe classe, l'élève a adopté une attitude plus calme et sérieuse qui lui a permis de faire partie du groupe classe. Cette stratégie d'intégration avait également été soulignée par Raffaello. Néanmoins, le discours de Loris relève une situation possiblement problématique lors de l'intégration ACC B. Intégré que les après-midis, il est possible que les élèves suivent prioritairement des matières fortement « scolaires » et « à examen » comme les mathématiques, les sciences ou le français. Sans rentrer dans des stéréotypes, nous pensons que les élèves sont moins portés aux échanges et peut-être moins détendus qu'à des cours comme l'art visuel, la cuisine, l'EPS, etc. Nous avons vu, entre autres, que la plupart des élèves allophones interviewés ont des difficultés de communication, et que deux d'entre eux

---

<sup>11</sup> Enseignants dans l'établissement et surveillants à la récréation, nous avons nous-mêmes pu observer cette séparation entre les élèves d'accueil et les autres.

semblent avoir pris très à cœur la réussite scolaire (ce qui n'est pas l'objectif premier à ce stade) et moins la socialisation. C'est pourquoi nous pensons que les élèves allophones pourraient être intégrés non pas tous les après-midis mais lors des cours plus « sociaux » listés auparavant. Par ailleurs, ce type d'intégration, qui ne nécessite pas nécessairement une maîtrise du français écrit, pourrait se faire assez rapidement et éviter ainsi la naissance de groupes d'accueil marginalisés. Bien évidemment, cela impliquerait beaucoup d'aménagements et plus de travail au niveau logistique et organisationnel. Néanmoins, nous pensons qu'un système de ce genre pourrait faciliter l'intégration sociale des élèves allophones non seulement dans les classes ordinaires mais également au sein de l'établissement scolaire en général.

### **5.3 Altérité et différence**

Dans le présent chapitre, nous allons nous concentrer sur le rapport que les élèves entretiennent avec ce qui est différent. Nous allons analyser leur conscience de l'altérité et étudier des possibles gestes prenant en compte la différence de l'autre.

Lorsque nous avons questionné les élèves concernant les dynamiques de groupe dans leurs classes, deux d'entre eux ont affirmé faire partie d'un groupe homogène. Considéré comme un facteur positif, les élèves sont unis comme « des frères et des sœurs » (Raffaello). Au contraire, Bernard et Axel retiennent que leurs classes sont divisées en deux voire plusieurs groupes. Bernard, par exemple, mentionne la séparation des filles et des garçons, tandis qu'Axel parle de formation de groupes basée sur la bonne entente (ou la mauvaise) entre les individus. Dans les deux cas cette séparation semble être perçue comme négative. Malgré cela, il nous est impossible de faire des liens certains entre l'homogénéité, ou pas, du groupe classe et la bonne intégration d'un nouvel élève. Néanmoins, il nous semble que dans la classe de Bernard le groupe des filles reste distant par rapport à Damien et que dans celui d'Axel il y ait beaucoup de tensions. Nous pouvons émettre l'hypothèse que cela ne facilite pas l'intégration d'un nouvel individu dans le groupe classe. On aurait pu penser que la présence de groupes aurait pu engendrer une conscientisation plus marquée des différences au sein de la classe, mais cela n'a pas été le cas. En effet, lorsque nous avons demandé aux élèves de nous dire s'il y avait des différences perceptibles dans leur classe, tous nous ont donné une réponse négative. Il semblerait qu'aucun élève ne soit conscient de la diversité présente dans leur classe. Alessandra, par exemple, explique qu'il n'y a pas de différences, même pas entre filles et garçons, car tous s'entendent bien. Même si l'élève nomme une différence de genre, celle-ci n'est pas considérée comme telle, car elle ne constitue pas un problème. Bernard,

aussi, affirme qu'il n'y a pas de différences, ils sont tous pareils et sympas. Ces propos semblent indiquer que l'absence de différences en classe est considérée comme un facteur positif. Par ailleurs, Alessandra explique qu'être différent peut entraîner une marginalisation:

*F : Tu penses que c'est positif ou plutôt négatif d'être différent dans ta classe ?*

*Alessandra : Je dirais négatif, comme dans toutes les autres classes.*

*F : Ok, pourquoi ?*

*Alessandra : Ben parce que... Si on est tous pareils et on en a peut-être un qui n'est pas pareil, on le voit directement, mais c'est ça le problème, c'est qu'on essaye pas d'aller vers lui.*

De plus, lorsque nous avons demandé à Bernard s'il considérait son camarade allophone comme étant différent, sa réponse a été « Non, il est même normal ». Au lieu de faire référence à une certaine égalité ou identité, l'élève fait le lien avec une norme. Être différent serait donc anormal. Or, comme nous le savons, le terme de différence ne doit pas être compris comme l'éloignement vis-à-vis d'une norme mais comme une caractéristique commune à toutes les personnes. Il est évident que la tendance à percevoir la différence comme une exception et comme un trait négatif ne facilite pas l'intégration d'un élève allophone, car sa différence sera la seule à être perçue. Cela est confirmé par les réponses d'Axel et de Raffaello. Selon ces élèves les seuls camarades à être différents sont les deux élèves allophones :

*Raffaello : En fait dans notre classe y a pas tellement de différences. Par exemple il y a Loris qui sait pas très bien parler français, sinon on a pas beaucoup de différences.*

Axel mentionne également la langue comme le facteur qui différencie son camarade des autres :

*Axel : Disons qu'il a du mal, c'est pas contre lui que je vais dire ça, mais il a du mal des fois à s'exprimer ou à dire ce qu'il veut dire, ou voilà.*

Selon les discours des élèves il n'y a pas de différences entre les élèves en classe régulière. Il semblerait que la différence n'est pas bien perçue, car cela mènerait à des inégalités et à des tensions. Si les élèves allophones sont perçus comme étant différents, cela est dû à leur parler. L'accent et les difficultés linguistiques rencontrées sont donc les seules différences perceptibles. Selon Abdallah-Pretceille (2004), ni un discours identitaire, ni l'accentuation des

différences ne favorisent une vision positive de l'altérité et de l'autre. En règle générale, nous pensons que dans toutes les classes, il serait nécessaire de développer un discours portant sur l'altérité. Cela permettrait aux élèves de se rendre compte de la richesse culturelle et linguistique dans leur classe et par conséquent de ne pas considérer les élèves allophones comme les seuls à être différents.

En ce qui concerne les élèves allophones, nous aimerions souligner que tous ont affirmé se sentir différents. Nous pensons que cela peut constituer un problème si ces élèves pensent être les seuls dans leur classe à vivre une telle situation. Cela est le cas pour Richard et Loris qui affirment ne pas percevoir d'autres différences au sein du groupe. Dans les deux cas, c'est leur allophonie qui est mentionnée comme étant le trait distinctif:

***Richard** : Un peu différent pour parler parce que je ne savais pas de parler bien.*

***F** : Ok, est-ce qu'il y a d'autres choses ?*

***Richard** : Non*

***Loris** : Un peu différent parce que je ne parle pas très bien, comme ça.*

Les élèves allophones, pour leur part, pensent être les seuls à être différents. Comme mentionné auparavant, des approches interlinguistiques et interculturelles pourraient contrer ce type d'attitudes identitaires. La nécessité de tenir compte d'une éducation interculturelle dans la préparation des cours est aussi une demande venant de la CDIP (1991). Nous verrons plus tard, lorsque nous analyserons les représentations linguistiques des participants, si l'allophonie est considérée comme un trait positif ou plutôt un handicap.

Nous avons demandé aux élèves allophones s'ils pensaient être traités différemment. Cela pouvait faire référence à des gestes de la part des camarades où à des pratiques d'enseignant. Il pouvait s'agir de gestes favorisant ou freinant l'intégration. La plupart des élèves nous ont donné une réponse négative : « Comme ils sont avec tous, ils sont avec moi » (Damien). D'un certain point de vue, nous pouvons interpréter ces attitudes comme un désir de respecter l'autre dans sa différence et de maintenir une certaine égalité de traitement. Les élèves allophones ne subiraient donc pas de gestes discriminatoires. Cependant, il est également vrai que cette volonté d'assurer une égalité de traitement peut mener à une absence de différenciation nécessaire à l'élève allophone. Comme nous l'avons vu dans les directives de la CDIP (1991), l'école doit tenir compte « de l'allophonie et des connaissances supplémentaires dans la langue et la culture du pays d'origine » (p. 2). Cela non seulement

dans le cadre de l'évaluation mais aussi dans la transmission du savoir en général. Néanmoins, selon les réponses de la plupart des élèves, il semblerait que cela n'est pas le cas. Cette hypothèse sera confirmée dans le chapitre suivant lorsque nous analyserons les attitudes face à la langue et à la culture de l'autre.

Un seul élève semble remarquer une différence de traitement :

*F : Est-ce que tu as le sentiment que tes camarades ou les enseignants te traitent différemment ?*

*Richard : Oui, ils sont plus gentils.*

*F : Qui ?*

*Richard : Les profs.*

*F : Par exemple ?*

*Richard : Ils t'aident plus à toi.*

*F : Ça te va bien ?*

*Richard : Oui*

Richard semble avoir remarqué certaines pratiques d'enseignant prenant en compte son allophonie et ses besoins scolaires. Nous imaginons que ces gestes se traduisent par une plus grande disponibilité des enseignants à aider l'élève lorsqu'il est en difficulté. Les attitudes des enseignants sont appréciées par l'élève et nous considérons qu'à cette étape de son intégration elles sont nécessaires. Elles ne contredisent aucunement une égalité de traitement, au contraire cette différenciation vise une égalité des chances. Néanmoins, les pratiques mentionnées par Richard semblent prendre en compte uniquement ses difficultés, et non pas ses connaissances supplémentaires dans sa langue et sa culture d'origine. Cela pourrait amener à une vision de la différence, dans ce cas l'allophonie, comme étant uniquement un manque et pas un atout permettant une compréhension plus globale et complexe de la matière.

En règle générale, les discours des élèves en classe régulière révèlent un respect pour l'autre et pour sa différence. En aucun cas, celle-ci n'a été sujette à des moqueries ou à des gestes de discrimination. Cependant, le manque de réflexion sur le plan de l'altérité semble mener à une compréhension restreinte de la différence et de l'autre. Il n'est donc pas surprenant que tous les élèves allophones se sentent différents du reste du groupe classe. Parlant une autre langue, ils sont considérés comme les seuls à avoir un bagage linguistique et culturel différent et ceci semble être perçu comme une difficulté supplémentaire plutôt qu'un atout.

## **.45 Langue et culture**

La prise en compte de la langue et de la culture d'origine est une pratique très importante pour la bonne intégration des élèves allophones. La CDIP (1991) demande à ce que l'allophonie des élèves soit prise en considération dans l'évaluation des compétences mais aussi que leurs connaissances antérieures et supplémentaires soient considérées dans l'enseignement de la matière. En général, le Canton privilégie une éducation interculturelle permettant, entre autres, la mise en valeur des cultures et des langues minoritaires. Dans le chapitre qui suit, nous allons comparer les représentations linguistiques et les gestes des élèves allophones et de ceux en classe régulière. Suite à cela nous pourrions émettre des hypothèses concernant les attitudes permettant de mettre en valeur la langue et la culture de l'autre.

Tous les élèves en classe régulière ont une vision positive du bilinguisme et affirment que parler une deuxième langue peut être utile pour l'avenir professionnel de la personne.

*Alessandra : C'est positif. Ça dépend de quel travail elle va faire, c'est positif. Savoir deux langues ou plusieurs.*

Raffaello aussi mentionne l'utilité de parler plusieurs langues dans le monde professionnel, mais il assigne ce caractère aux langues « de base » uniquement :

*Raffaello : Ben c'est positif pour notre avenir. Par exemple, si on va travailler dans un domaine où on peut travailler à l'extérieur ou même à l'intérieur qu'on reçoit des appels comme ça. Ben c'est bien d'apprendre les langues de base par exemple l'anglais, le français, l'italien ou l'allemand, des langues de base.*

*F : Et pour d'autres langues comme l'arabe et le chinois, c'est utile à l'école par exemple ?*

*Raffaello : À l'école c'est un peu inutile parce qu'après aller travailler en Arabie Saoudite c'est pas... Pour nous c'est en Europe ou aux États-Unis par là.*

Comme ses camarades, l'élève retient que cela est avantageux de connaître plusieurs langues. Cependant, Raffaello distingue les langues « de base » et les autres. L'arabe et le chinois ont un statut informel prestigieux (Dabène, 1994), malgré cela l'élève les considère comme inutiles. Même si nous ne lui avons pas posé la question, nous pouvons imaginer que Raffaello considérerait les langues minoritaires telles que l'albanais ou le macédonien comme dispensables aussi. Nous pouvons donc entrevoir une première catégorisation des parlers qui oppose les langues importantes et utiles à celles moins utiles.

Parler plusieurs langues représente donc un avantage dans le monde professionnel. Or, lorsque nous avons demandé aux élèves si cela était le cas pour l'école aussi, les réponses des élèves ont été plus mitigées :

*F : Et à l'école ? C'est positif de parler plusieurs langues ?*

*Bernard : Oui et non. Non parce que quand on arrive en Suisse on peut confondre les lettres et tout ça et oui parce qu'après on s'habitue et on sait deux langues.*

*Axel : Ça peut être positif pour lui d'apprendre une autre langue mais ça peut être aussi négatif par rapport à là où on arrive si on connaît pas la langue on est un petit peu embêté.*

Lorsque nous insistons sur le contexte scolaire, les participants font allusion à des possibles difficultés que l'élève pourrait rencontrer lors de son arrivée en Suisse. L'élève devrait apprendre la langue du territoire et cela pourrait mener à confusion. Il semblerait qu'à l'école parler une deuxième langue soit perçu plutôt comme un désavantage menant à une surcharge de travail.

Comme mentionné auparavant, Raffaello classifie les langues selon leur statut informel, en attribuant le caractère utile/inutile à certains parlers. Cela est le cas d'Alex aussi, qui souligne l'inutilité du macédonien :

*Axel : Ben c'est bizarre parce qu'on demande... par exemple il y a un élève dans notre classe qui est turque et on lui demande des trucs, par contre Richard on lui demande pas forcément le macédonien.*

*F : Pourquoi tu penses ?*

*Axel : Moi c'est mon avis le macédonien c'est une langue bah que personne utilise...Le turc non plus ! Je sais pas, c'est plus rigolo.*

Axel considère que le macédonien et le turc sont des langues inutiles. Cependant il remarque une différence d'attitudes envers les deux parlers. Il semblerait en effet que dans sa classe le turc suscite plus de curiosité que le macédonien et cela, car on lui attribue de la sympathie. Une langue minoritaire peut donc bénéficier d'un certain statut au sein du groupe classe, par exemple lorsqu'on la considère comme belle, agréable ou dans ce cas « rigolote ». Il nous est difficile d'expliquer pourquoi le macédonien ne jouit pas de ce statut particulier, mais nous

pouvons imaginer que des pratiques permettant de découvrir et de mettre en valeur la langue pourraient changer les représentations linguistiques des élèves. Par ailleurs, Axel explique qu'il n'a jamais entendu Damien parler macédonien et que cette langue n'a jamais été le sujet d'activités interlinguistiques en cours de langues. Nous pensons que cette absence dans les échanges soit une des raisons du manque d'intérêt de la part des élèves.

La classe d'Axel n'est pas la seule à révéler une carence d'échanges au sujet de la langue de l'autre, que cela soit celle des élèves allophones ou des autres élèves. Raffaello explique également que l'albanais, langue maternelle de Loris, n'a jamais été un sujet de discussions ni entre les élèves ni avec les enseignants. En revanche, Bernard et Alessandra montrent plus d'intérêt. Ils expliquent avoir posé des questions aux camarades :

*F : Est-ce que toi ou les autres lui avez posé des questions par rapport à l'espagnol ?*

*Alessandra : Oui*

*F : Tu peux me donner un exemple ?*

*Alessandra : Je me rappelle plus ce qu'elle m'avait dit. Mais je lui avais appris des choses en Italien et elle m'avait appris de mots en espagnol.*

En tant que langues latines, la proximité de l'italien et de l'espagnol a permis aux deux filles d'effectuer une activité interlinguistique. Probablement dû à un intérêt commun pour les langues, cette démarche a été entreprise spontanément en dehors des cours. Par ailleurs, Alessandra dit adorer l'espagnol et trouver cette langue très belle. Pour Bernard la situation était différente. Un jour pendant la pause, il a entendu Damien parler albanais avec un camarade. Intéressé par l'échange, il a demandé le sens de certains mots qui étaient ressortis dans le discours. L'évènement décrit par Bernard montre que le simple fait d'entendre parler la langue de l'autre peut susciter de l'intérêt et des questionnements. C'est pourquoi nous pensons que l'emploi de la langue maternelle en classe pourrait conduire à une plus grande valorisation des langues minoritaires. Non seulement les élèves en classe ordinaire s'habitueraient à écouter une langue « différente » mais certainement cela ouvrirait des échanges et mènerait à des comparaisons ou à des questionnements.

Il est possible, néanmoins, que les élèves allophones ne désirent pas parler leur langue en classe ordinaire. Gênés ou convaincus que cela ne favorise pas l'apprentissage du français, ils préfèrent ne pas l'employer. Nous allons donc à présent étudier le point de vue des élèves allophones.

Nous avons demandé aux élèves allophones si cela arrive qu'ils utilisent leur langue maternelle en classe. Tous, sans exception, ont expliqué l'employer pour comprendre les cours ou les tâches à accomplir :

**F** : *Est-ce que t'as l'opportunité de parler l'espagnol en classe ?*

**Karen** : *Oui.*

**F** : *Est-ce que tu peux expliquer ?*

**Karen** : *Parce que il y a des filles qui parlent portugais, et le portugais et l'espagnol se ressemblent un petit peu. Et quand je ne comprends pas quelque chose ou pour dire au professeur que je ne comprends pas ou que je n'ai pas une fiche, je dis à ma camarade.*

Comme explique Karen, sa langue maternelle est employée en tant que langue de référence (Dabène, 1994) pour apprendre le français et aussi pour des tâches liées à l'organisation. Dans ces cas, l'élève demande de l'aide à ses camarades portugais qui, vu la proximité des langues, peuvent comprendre l'espagnol. Richard aussi dit utiliser le macédonien en classe :

**F** : *Est-ce que tu parles macédonien en classe ?*

**Richard** : *Oui des fois, quand je parle avec une amie.*

**F** : *Est-ce que c'est pour socialiser ou pour comprendre des choses ?*

**Richard** : *Si j'ai besoin de quelque chose ou je comprends pas.*

Comme Karen, Richard aussi emploie sa langue maternelle comme langue de référence et pour des tâches organisationnelles. Nous avons posé la même question à Loris et à Damien. Loris dit utiliser rarement l'albanais, mais quand cela arrive il est employé pour comprendre les leçons. En ce qui concerne Damien, sa réponse diffère un peu de celle des autres :

**Damien** : *Oui, parce qu'il y a deux ou trois albanais et je peux parler avec eux albanais, mais en classe j'ai pas le droit.*

**F** : *T'as pas le droit ? Qui est-ce qui t'a dit ça ?*

**Damien** : *Les profs.*

**F** : *Quels profs ?*

**Damien** : *Tous.*

Même si plus tard Damien affirme utiliser également l'albanais à l'école en tant que langue de référence, il semblerait qu'il y ait eu une interdiction de l'employer dans des buts de socialisation. Nous ne savons pas pourquoi cela est le cas, il est possible que l'élève

l'employait trop souvent. Néanmoins, nous pensons qu'interdire à un élève de parler sa langue est une prise de position risquée qui peut conduire à une dépréciation du parler et à une intériorisation de représentations linguistiques dévalorisantes. De plus, ce type d'attitude pourrait mener à des phénomènes d'assimilation. Par ailleurs, l'élève en question montre déjà des signes d'intériorisation concernant certaines représentations linguistiques. Lorsque nous lui avons demandé si sa langue était parfois un sujet de discussions en classe, sa réponse a été frappante :

*F : Est-ce que cela arrive parfois que les professeurs fassent des comparaisons avec l'albanais ou qu'ils te posent des questions ?*

*Damien : Mais dans la classe d'accueil oui.*

*F : Et dans la classe ordinaire ?*

*Damien : Non, ça leur intéresse pas.*

*F : Est-ce que tu aimerais qu'ils s'intéressent ?*

*Damien : Mais pourquoi ils devraient s'intéresser comment on dit en albanais ?*

*F : Mais toi tu aimerais qu'ils s'intéressent ?*

*Damien : Oui.*

Ce bref extrait laisse transparaître de nouveaux éléments. Premièrement, il semblerait que l'élève ait remarqué une différence de pratiques entre les enseignants en classe d'accueil et en classe ordinaire. Les premiers seraient plus portés à des échanges et à des questionnements concernant la langue maternelle de l'élève. Deuxièmement, le fait que les enseignants en classe régulière n'effectuent pas ce genre d'activité peut favoriser l'émergence de représentations négatives chez les élèves. Non seulement l'élève pense que les enseignants ne s'intéressent pas à sa langue, mais il pense également que cela est normal. Comme nous l'avions mentionné, les attitudes des élèves ainsi que des enseignants peuvent être intériorisées par l'élève. Les propos de Damien montrent clairement qu'un manque d'approches interlinguistiques est interprété comme un manque d'intérêt vis-à-vis de sa langue. Cela peut également mener à une dévalorisation de la langue. L'albanais est dévalorisé en classe et il est aussi interdit. Ces deux processus risquent fortement de pousser l'élève vers un bilinguisme soustractif et une acculturation de type assimilatif.

De règle générale, les entrevues révèlent que tous les élèves sans exception désirent utiliser davantage leur langue et tous apprécient lorsque les camarades ou les enseignants montrent de l'intérêt par rapport à leur parler. Vu ces résultats, nous voulons insister sur l'importance de

maintenir et de valoriser la langue maternelle des élèves allophones en classe d'accueil ainsi qu'en classe régulière. Comme souligné auparavant, la CDIP (1991) demande à ce que les enseignants prennent en compte les connaissances supplémentaires dans la langue du pays d'origine et que, dans la mesure du possible, ils mettent en place une éducation interculturelle. En outre, le Plan d'Études Romand (2010-2015) mentionne l'importance d'établir des liens entre les différentes langues (L37) et cela pourrait être effectué à travers des approches telles que l'intercompréhension, l'éveil aux langues ou encore les approches plurielles. Même si certains élèves montrent de l'intérêt pour la langue de l'autre cela n'est pas suffisant. Les enseignants aussi doivent mettre en place des pratiques visant la valorisation des langues minoritaires. Traiter davantage de ces parlers dans les programmes scolaires favoriserait certainement une vision et un statut informel positifs des langues de la migration.

En ce qui concerne la culture de l'autre, nous n'avons malheureusement pas pu recueillir beaucoup d'informations, car les réponses des élèves, notamment ceux des classes régulières, étaient très succinctes. Par ailleurs, les participants semblent n'avoir que rarement réfléchi à ce thème. À l'exception d'Alessandra qui dit avoir discuté avec Karen de l'Espagne, tous les autres participants n'ont jamais échangé sur ce sujet avec leurs camarades allophones. Contrairement à la langue, la culture de l'autre ne suscite pas beaucoup d'intérêt et de questionnements et nous pensons que cela est dû à un manque de réflexion au niveau interculturel. Si les élèves étaient plus conscients des différentes valeurs, habitudes, symboles, etc. d'une ou plusieurs cultures, il y aurait certainement plus de curiosité et d'échanges. Par ailleurs, Alessandra pense qu'il n'y a aucune différence entre l'Espagne et la Suisse. En règle générale, les élèves croient que cela peut être positif de venir d'un autre pays et d'avoir d'autres références culturelles, car la personne aura plus de connaissances. Mais le désavantage est que l'élève devra s'adapter au nouveau contexte et il sera considéré comme différent.

Comme le confirment les élèves allophones, leurs cultures n'ont jamais été un sujet de discussion en classe ou pendant les cours. Pourtant, tous affirment être très proches de leurs racines, de leurs familles et de leurs villes natales : « C'est normal, je suis né et grandi là-bas » explique Damien. Pourquoi, donc, ne pas en parler ? Catalina dit ne pas vouloir être au centre de l'attention mais affirme que si ses camarades montraient de l'intérêt, elle s'ouvrirait davantage. Richard explique que s'il avait eu l'opportunité, il aurait aimé présenter sa ville dans la classe ordinaire. Cela aurait effectivement permis à l'élève de mettre en avant une partie de son identité culturelle et de se faire connaître par ses camarades.

Nous avons affirmé auparavant qu'il est important de ne pas réduire un individu à sa culture ou de l'obliger à s'identifier à ces racines. Néanmoins, les élèves allophones semblent donner beaucoup d'importance à leurs pays d'origine et ils affirment ouvertement vouloir en parler à leurs camarades. C'est pourquoi, nous croyons qu'il est nécessaire de leur donner l'opportunité de mettre en avant cette facette de leur identité. Nous sommes certains, par ailleurs, que cela faciliterait leur intégration en classe régulière. Si l'élève a le sentiment d'être reconnu et respecté pour ce qu'il est, cela ne peut qu'augmenter le sentiment d'appartenance au groupe classe. Nous conseillons donc aux enseignants de mettre plus en valeur la culture de l'autre par la mise en place d'approches interculturelles permettant la découverte, la comparaison et la compréhension des diverses références culturelles.

## **6. Limites, synthèse et prolongements**

### **6.1 Limites et biais**

Avant de répondre à notre question de recherche, nous tenons à discuter des limites et des biais de notre étude. Tout d'abord, il est important de rappeler que notre recherche est de type qualitatif et qu'elle porte sur la vision de huit élèves uniquement. Vu la taille réduite de notre échantillon, nous ne pouvons pas considérer nos résultats comme représentatifs. Il nous est tout de même possible d'effectuer des hypothèses et de tirer des conclusions tout en gardant à l'esprit qu'il ne s'agit que d'un exemple d'intégration vécu par un certain nombre d'élèves, dans un contexte particulier et à un moment précis.

Nous pensons que notre statut d'enseignant au sein de l'établissement a eu une influence sur les réponses des élèves. En effet, nous avons parfois le sentiment qu'ils ne s'exprimaient pas librement lors des entretiens et qu'ils avaient peur de donner une réponse incorrecte. Nous avons tenté de les rassurer à plusieurs reprises, mais cela n'a pas eu beaucoup de succès. D'autre part, le fait de connaître nos participants, nous a permis de comprendre davantage leurs réactions et leurs discours, notamment en ce qui concerne les élèves allophones.

Une autre limite concerne notre grille d'entretien et nos questions lors des entrevues. Tout d'abord, nous pensons que par moments l'ordre de nos questions a influencé les réponses des élèves. Nous estimons qu'il aurait été préférable de mélanger les questions au lieu de les regrouper par thèmes. Cela aurait empêché aux participants de donner une suite logique à leurs réponses. En outre, vu le jeune âge des élèves et le fait que certains étaient allophones,

nous avons souvent dû reformuler et expliciter nos questions, ainsi que donner des exemples. Il est possible que cela ait dirigé leurs discours.

Enfin, il est évident que les élèves allophones n'ont pas toujours pu s'expliquer comme ils le désiraient. Face à des questions complexes, ils ont parfois donné des réponses très courtes et cela a appauvri légèrement notre analyse. Néanmoins, nous avons tenté de pousser le plus loin possible leurs réflexions par des relances et des encouragements.

## **6.2 Synthèse des résultats et retour sur la question de recherche**

Avec une certaine distance, nous pouvons à présent effectuer une synthèse de nos résultats et répondre à notre question de recherche, à savoir quels facteurs permettent de favoriser l'intégration sociale des élèves allophones en classe régulière.

Au niveau de l'accueil, nous avons pu observer que les difficultés rencontrées par les élèves allophones étaient prioritairement liées à la confrontation avec le groupe classe. De plus, leur insécurité linguistique leur a empêché de prendre la parole et d'échanger avec les camarades. Cela a, par la suite, eu des conséquences sur leur intégration sociale. Au vu de ces constatations, nous pensons que le développement d'activités de groupes et la formation de binômes faciliteraient l'intégration sociale des élèves allophones.

Les élèves en classe ordinaire ont fait preuve de sensibilité et de bienveillance à l'égard du nouvel arrivé qui, de ce fait, a pu bénéficier d'un accueil chaleureux. Les élèves allophones ont apprécié les gestes des camarades, cependant ils affirment ne pas désirer être au centre des attentions. Ils semblent plus à l'aise si les échanges sont naturels et spontanés. En outre, les élèves allophones apprécient beaucoup être guidés et aidés par les camarades en ce qui concerne les matières et les tâches scolaires. À travers ces activités, l'élève allophone remplit son rôle d'élève et s'adapte aux valeurs du groupe classe, ce qui facilite donc son intégration sociale.

La récréation, les cours EPS ainsi que la semaine de ski semblent être des moments très importants pour le développement de relations entre camarades. Ils donnent l'opportunité de mieux se connaître et de construire des relations réciproques. Nous pensons donc que les matières « moins scolaires » telles que l'EPS, la musique, la cuisine, etc. ainsi que des journées hors cadre scolaires facilitent l'intégration des élèves allophones en classe ordinaire ainsi que dans l'établissement scolaire.

En ce qui concerne les attitudes des élèves en classe ordinaire, notre analyse montre qu'une ouverture vers le différent et une plus grande conscience de la diversité en classe permettraient à l'élève allophone de se sentir plus égal aux autres. Cependant, dans le but de favoriser son intégration, il serait préférable de prendre davantage en considération les connaissances supplémentaires dans la langue et la culture d'origine et de ne pas insister sur leurs lacunes dans la langue de scolarisation.

Au niveau de l'intégration sociale, même si la plupart des élèves en classe ordinaire considèrent le nouveau camarade comme faisant partie du groupe, nous pensons que cela n'est pas toujours le cas. Très inquiets pour leur intégration scolaire, plusieurs élèves allophones ont oublié l'importance des échanges et de la communication avec le groupe classe. Souvent discret, silencieux et à l'écart, les élèves n'ont pas réussi à construire des relations stables et réciproques. Nous pensons que cela est dû, entre autres, au peu d'intérêt pour l'autre, pour sa langue et sa culture. En effet, cela a pu empêcher à certains de se sentir acceptés et valorisés. Les élèves allophones révèlent un réel attachement à leurs langues et cultures d'origines et nous pensons qu'ils n'ont pas eu assez d'opportunités de faire découvrir cette partie de leur identité. Des approches interculturelles non seulement favoriseraient l'intégration de ces élèves mais elles pourraient empêcher des phénomènes d'acculturation de type assimilatif.

Au moment de nos entretiens, les élèves allophones que nous avons interviewés ont passé plus de temps en classe d'accueil qu'en classe régulière. Par ailleurs tous expliquent se sentir plus à l'aise avec les camarades des classes d'accueil et la plupart d'entre eux affirment passer la récréation uniquement avec eux. Dans le but d'éviter des phénomènes de séparation, nous pensons qu'il serait possible de réduire la période d'accueil A en intégrant plus rapidement les élèves dans les classes régulières uniquement en ce qui concerne les matières moins scolaires (Musique, Cuisine, Arts visuels, etc.).

Notre analyse a montré aussi que la bonne localisation des classes d'accueil au sein de la structure scolaire pourrait jouer un rôle important dans l'intégration des élèves allophones. Il serait, en effet, préférable de situer ces classes parmi les autres et non pas de les regrouper dans un coin de l'établissement.

### **6.3 Propositions pour une meilleure intégration sociale des élèves allophones**

Afin de faciliter les échanges entre l'élève allophone et les autres camarades, lors de la période d'accueil, nous proposons aux enseignants de mettre en place des binômes et de

développer le plus possible des activités en petits groupes. Cette organisation de la classe permettrait à l'élève allophone de s'intégrer de façon progressive et d'éviter une confrontation trop soudaine aux difficultés de communication en groupe.

Les élèves apprécient un accueil spontané et naturel et ne désirent pas trop d'attention. Nous suggérons donc d'éviter des activités mettant au centre l'élève allophone. Cela ne ferait que souligner ses différences et la situation particulière dans laquelle il se trouve. En ce qui concerne l'aspect social, nous sollicitons donc les enseignants et les élèves en classe ordinaire d'accueillir l'élève allophone comme tout autre nouveau camarade.

Malgré cela, nous pensons qu'un accueil plus préparé doit être mis en place en ce qui concerne les tâches scolaires. Nous proposons aux enseignants de sensibiliser le groupe classe par rapport aux difficultés que peut rencontrer l'élève allophone. De plus, il serait utile d'assigner le rôle d'expert à un ou plusieurs élèves qui auraient donc la responsabilité d'aider le nouveau camarade.

Tout en respectant le choix et la liberté de l'élève, nous conseillons vivement aux enseignants de mettre en place des approches interculturelles permettant la découverte des langues et des cultures minoritaires. Les enseignants de langue pourraient davantage intégrer des activités interlinguistiques telles que l'éveil aux langues ou les approches plurielles. Nous tenons à souligner que ces propositions ne sont qu'un rappel des objectifs du PER et des recommandations de la CDIP et qu'elles ne constituent donc pas une surcharge de travail.

Les classes d'accueil ne doivent pas être regroupées dans un seul espace du bâtiment scolaire, même si cela facilite l'organisation. Au contraire, il est préférable qu'elles soient mélangées aux autres classes, car cela facilite les échanges et par conséquent l'intégration sociale.

La période d'accueil A devrait être réduite. Les élèves pourraient être intégrés plus rapidement dans les classes ordinaires notamment lors des cours d'EPS, de cuisine, de musique, et d'Arts Visuels.

Les journées et les sorties en dehors du cadre scolaire facilitent les échanges d'ordre social. Nous conseillons donc aux établissements d'inclure les élèves allophones dans ces activités et, si possibles, de les joindre aux autres classes.

## **6.4 Prolongements**

Dans le but d'avoir une vision plus étendue de la problématique en question, plusieurs prolongements à cette étude seraient envisageables. Tout d'abord, il serait intéressant de

comparer l'intégration sociale des élèves allophones issus des établissements scolaires pourvus de structure d'accueil avec ceux des établissements scolaires qui n'en possèdent pas. Cette comparaison permettrait d'analyser les réels avantages des classes d'accueil et de comprendre si elles facilitent l'intégration sociale des élèves allophones au sein de l'établissement.

Notre recherche portait sur la vision des élèves, cependant nous pensons qu'il serait également intéressant d'analyser le point de vue des enseignants, autant en classe d'accueil qu'en classe régulière. Une telle étude permettrait d'analyser les pratiques mises en place dans le but d'intégrer les élèves allophones. De plus, il serait possible de mieux comprendre la vision des enseignants en classe régulière, notamment les difficultés qu'ils rencontrent face à l'intégration des élèves allophones.

Enfin, en ce qui concerne les représentations et les attitudes des élèves, nous pensons qu'il serait intéressant d'analyser l'influence de l'arrivée d'un élève allophone sur le groupe classe. Il serait par exemple possible d'interviewer les élèves en deux temps, avant et après l'accueil du nouveau camarade, et de comparer ainsi leurs discours. Cela permettrait de comprendre si le fait d'être en contact avec le différent mène à une ouverture d'esprit et à une réduction des stéréotypes et des préjugés.

## CONCLUSION

Portant sur l'intégration sociale des élèves allophones en classe régulière, notre étude nous a permis de comprendre la complexité et les enjeux d'un tel processus. Située dans l'école secondaire de Crissier, notre analyse visait à analyser le vécu et les représentations des élèves en classe d'accueil et de ceux en classe régulière. Grâce à leur disponibilité et à leurs réponses, nous avons pu mettre en relief plusieurs facteurs influençant ladite intégration tels que les attitudes et les gestes des élèves, certaines pratiques d'enseignement ainsi que l'organisation de l'établissement.

Il était primordial pour nous de donner la parole aux élèves et d'insister sur l'importance de leurs avis et de leurs émotions dans un processus tel que celui de l'intégration. Lors des entretiens nous avons pu bénéficier d'un moment privilégié avec les élèves. Certains d'entre eux ont fait preuve d'une grande confiance et ouverture à notre égard et cela nous a permis d'atteindre notre objectif.

Grâce à notre travail, nous avons pu questionner certains concepts ainsi que certains choix pratiques et cela dans le but de trouver des solutions toujours meilleures. Même si beaucoup a été fait ces dernières décennies en ce qui concerne l'intégration des élèves allophones, nous pensons que nous pouvons encore nous améliorer et cela pour le bien-être de tous.

## Références bibliographiques

- Abdallah- Pretceille, M. (2004). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos.
- Akkari, A (2009). *Introduction aux approches interculturelles en éducation*. Genève: Carnets des sciences de l'éducation, FAPSE.
- Berry, J-W. (1989). Acculturation et adaptation psychologique. In J. Retschitzky, M. Bossel-Lagos & P. Dasen, *La recherche interculturelle, 1* (pp. 135-145). Paris : L'Harmattan.
- Billiez, J. (1985). La langue comme marqueur d'identité. *Revue européenne des migrations internationales, Vol. 1, n°2*, 95-105. URL : [http://www.persee.fr/doc/remi\\_0765-0752\\_1985\\_num\\_1\\_2\\_982](http://www.persee.fr/doc/remi_0765-0752_1985_num_1_2_982)
- Bolzmann, C. (2002). La politique migratoire suisse. Entre contrôle et intégration. *Écarts d'identité, 99*, 65-71. URL : [http://www.revues-plurielles.org/uploads/pdf/6\\_99\\_12.pdf](http://www.revues-plurielles.org/uploads/pdf/6_99_12.pdf)
- Camilleri, C. et al. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris : PUF.
- Canton de Vaud (2016). Scolarité obligatoire, URL : <http://www.vd.ch/themes/formation/scolarite-obligatoire/cursus-scolaire/eleves-allophones/>
- Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin (2010-2015). *Plan d'Études Romand*. <https://www.plandetudes.ch/home>.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (1991). *Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère*. URL : [http://edudoc.ch/record/25485/files/EDK-Empfehlungen\\_f.pdf](http://edudoc.ch/record/25485/files/EDK-Empfehlungen_f.pdf)
- Dabène, L. (1998). *Repères sociologiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Dasen, P.R. (2001) Intégration, assimilation et stress acculturatif. In C. Perregaux, T. Ogay, Y. Leanza & P. Dasen. *Intégrations et migrations, regards pluridisciplinaires* (pp. 187- 210). Paris : L'Harmattan.
- Keable, P. (2007). *L'intégration sociale, un cadre conceptuel porteur de changements*. URL : [http://www.aifris.org/IMG/pdf/Keable\\_Pierre.pdf](http://www.aifris.org/IMG/pdf/Keable_Pierre.pdf)
- Lambert, W.E. (1977). The effects of bilingualism on the individual : cognitive and sociocultural consequences. In Hornby P.A., *Bilingualism : psychological, social and educational implications*. New York : Academic Press.
- Loi fédérale sur les étrangers du 16 décembre 2005 (LEtr). URL : <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20020232/index.html>
- Loi sur l'intégration des étrangers et sur la prévention du racisme du 23 juin 2007 (LIEPR). URL : [http://www.rsv.vd.ch/rsvsite/rsv\\_site/index.xsp](http://www.rsv.vd.ch/rsvsite/rsv_site/index.xsp) .

- Loi sur l'enseignement obligatoire du 7 juin 2011 (LEO). URL : [http://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers\\_pdf/LEO\\_Version\\_adoptee\\_GC.pdf](http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/LEO_Version_adoptee_GC.pdf)
- Obin, J-P. (2003). *Un modèle français, l'intégration par l'école*. Intervention au colloque de l'IIEP-UNESCO. Paris. URL : <http://www.jpobin.com/pdf10/2003unmodelefrançaisintegrationparlecole.pdf>
- OFS (2015). *Migration et Intégration-Indicateurs*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique. URL : <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/01/07/blank/key/01/01.html/>
- Ogay, T. Comprendre les enjeux identitaires de l'intégration des migrants : l'apport de la psychologie sociale et interculturelle. In C. Perregaux, T. Ogay, Y. Leanza & P. Dasen. *Intégrations et migrations, regards pluridisciplinaires* (pp. 211-237). Paris : L'Harmattan.
- Ordonnance sur l'intégration des étrangers du 24 octobre 2007 (OIE). URL : <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20070995/>
- Perregaux, C (2001). L'intégration sociale et scolaire, aussi une histoire de langues ? In C. Perregaux, T. Ogay, Y. Leanza & P. Dasen. *Intégrations et migrations, regards pluridisciplinaires* (pp. 239-265). Paris : L'Harmattan.
- Perregaux, C. (1994). *Odyssea, accueils et approches interculturelles*. Neuchâtel : COROME.
- Pourchet, G. (1998). *L'accueil des élèves dans les établissements*. Ministère de l'Éducation Nationale, de la recherche et de la technologie. URL : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/984000976/index.shtml>
- Rey, C. (2001). Dynamiques identitaires et intégrations. Pistes de réflexion et d'action dans une perspective interculturelle. In C. Perregaux, T. Ogay, Y. Leanza & P. Dasen. *Intégrations et migrations, regards pluridisciplinaires* (pp. 317-335). Paris : L'Harmattan.
- Remotti, F. (2011). *Cultura : dalla complessità all'impovertimento*. Rome : Percorsi Lateranza.
- Rocher, G. (1992). *Culture, civilisation et idéologie*. Montréal: Éditions Hurtubise HMH.
- Schnapper, D. (2007). *Qu'est-ce que l'intégration ?* Paris : Folio Actuel.
- Söder, M. (1980). *School integration of the mentally retarded, analysis of concepts, research and research needs*. Stockholm : National Swedish Board of Education.
- Solère-Queval, S. (2003) Parler juste pour agir mieux : l'intégration des personnes handicapées, de qui et de quoi parlons-nous ? *Les cahiers de l'actif*, 320-323, 11-19.
- Staquet, C. (1999). *Accueillir les élèves. Une rentrée réussie et positive*. Lyon : Chronique Sociale.

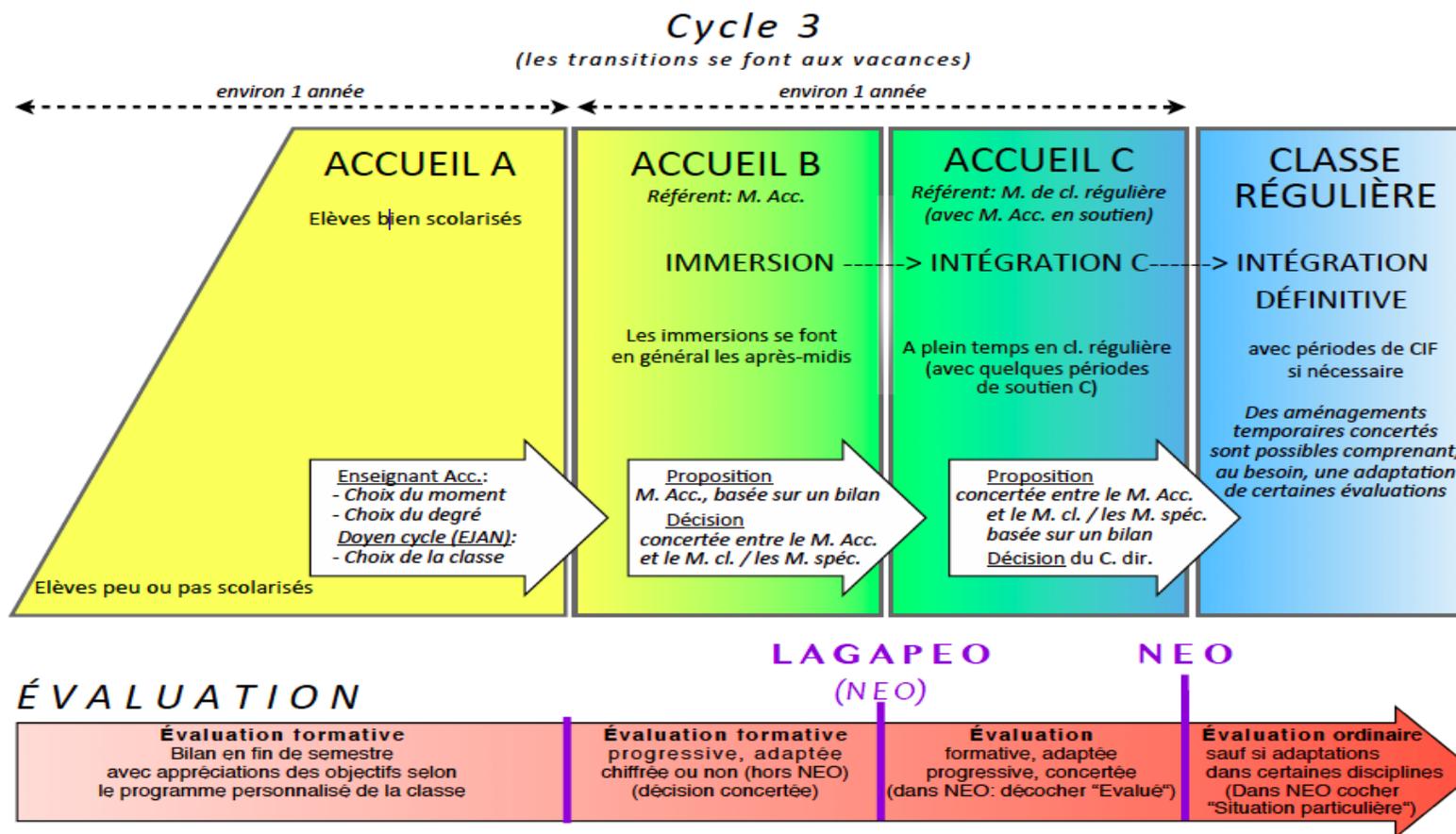
Statistique Vaud. (2014). Indicateurs démographiques de la population étrangère dans le canton de Vaud. Population résidente. URL : [http://www.scris.vd.ch/Data\\_Dir/ElementsDir/8280/1/F/Partie-1\\_pop-residente\\_2014.pdf](http://www.scris.vd.ch/Data_Dir/ElementsDir/8280/1/F/Partie-1_pop-residente_2014.pdf)

UNESCO. (2016), URL : <http://www.unesco.org/new/fr/social-and-human-sciences/themes/international-migration/glossary/migrant/>

Vygotski, L. (1997) *Pensées et langage*. Paris : La Dispute.

# Annexes

## Annexe 1. Dispositif d'accueil à Crissier



## Annexe 2. Synthèse de la structure d'accueil à Crissier

### 1.5. SYNTHÈSE DE LA STRUCTURE D'ACCUEIL – CYCLES 2 ET 3

	ACCUEIL A	ACCUEIL B	ACCUEIL C
	Classe d'accueil à plein temps	Groupe accueil / Classe régulière à temps partiel	Soutien à l'intégration / Classe régulière à plein temps
PUBLIC	Élèves primo-arrivants (EVAM et hors EVAM)	Élèves ayant atteint une certaine aisance dans la langue orale et capables de se repérer dans les codes de la vie scolaire	Élèves ayant un français oral et écrit suffisant pour une intégration complète dans toutes les disciplines
PRIORITÉS	<ul style="list-style-type: none"> <li>Donner aux élèves un cadre sécurisant et favorable aux apprentissages</li> <li>Former les élèves au métier d'élève (comportement scolaire adéquat, respect des règles de l'établissement, etc.)</li> <li>Mettre l'accent sur le français et les mathématiques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mettre l'accent sur le français et les mathématiques</li> <li>Initier les élèves à l'allemand (cycle 2 et 3) et à l'anglais (dès la 7P)</li> <li>Permettre aux élèves de se socialiser avec des élèves francophones et d'autres enseignants</li> <li>Permettre aux élèves de construire leur autonomie à l'école et leur projet personnel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Soutenir les élèves en français et dans d'autres disciplines</li> <li>Définir le soutien au cas par cas avec l'enseignant de la classe régulière (soutien en classe, hors de la classe, travail en petits groupes, etc.)</li> <li>Aider les élèves à bien vivre leur intégration dans la classe régulière</li> <li>Soulager l'enseignant de la classe régulière de la surcharge de travail liée à l'intégration</li> </ul>
HORAIRE	<p>Classe d'accueil :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>13-15 périodes de français</li> <li>6-8 périodes de mathématiques</li> <li>1 période de citoyenneté</li> <li>2 périodes d'ACM/AVI</li> <li>3 périodes d'éducation physique</li> <li>1 période de musique</li> <li>2 périodes d'allemand</li> <li>2 périodes d'anglais (dès la 7P et cycle 3)</li> <li>3 périodes de cuisine (cycle 3)</li> </ul>	<p>Classe d'accueil :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>10-12 périodes de français</li> <li>6 périodes de maths</li> <li>3 périodes d'allemand</li> <li>2 périodes d'anglais</li> </ul> <p>Au cycle 2, l'intégration se fait de manière progressive par discipline. Au cycle 3, les élèves de niveau intermédiaire sont intégrés les après-midis en classe régulière. L'horaire peut être adapté (+ de périodes en classe régulière) en fonction du niveau des élèves dans les différentes branches.</p>	<p>Horaire de la classe régulière avec des adaptations si nécessaire.</p> <p>Soutien de l'accueil : 1 à 2 périodes d'aide par semaine pour les élèves intégrés au cours des 6 derniers mois. Ce nombre peut être augmenté si nécessaire.</p>

\*Anglais et Allemand seulement pour les élèves dont la langue maternelle est proche du français ou pour ceux qui ont beaucoup de facilités.

### Annexe 3. Grille d'entretien pour élèves allophones

<i>Thème</i>	<i>Indicateurs</i>	<i>Questions</i>
<i>Données personnelles</i>	<i>Âge, langue/origine, raisons de départ, arrivée en Suisse, intégré en classe ordinaire</i>	
<i>Accueil</i>	<i>Sentiment général</i>  <i>Idéal</i>	<i>Comment est-ce que tu t'es senti les premiers jours en classe ordinaire ? Pourquoi ?</i>  <i>Est-ce que tu avais le sentiment qu'ils t'accordaient assez d'attention/pas assez ? Pourquoi ? (élèves-enseignants)</i>  <i>Comment aurais-tu aimé qu'ils se comportent avec toi les premiers jours ? (élèves-enseignants)</i>
<i>intégration</i>	<i>Général</i>  <i>Sentiment d'appartenance</i>  <i>Gestes et attitude</i>	<i>Maintenant, comment est-ce que tu te sens quand tu es en classe ? Pourquoi ?</i>  <i>Est-ce que tu te sens faire partie de la classe ? Pourquoi ?</i>  <i>Qu'est-ce que tu fais pour faire partie de la classe ?</i>  <i>Qu'est-ce que tu pourrais faire de plus ?</i>  <i>Le fait que tu te sens bien ou pas dans la classe dépend de qui ? (Toi, les autres, les maitres ?)</i>  <i>Qu'est-ce que tu aimerais qu'ils fassent tes camarades ? Ne fassent pas ?</i>
<i>Altérité</i>	<i>Différences, similitudes, différenciation</i>	<i>Te sens-tu pas différent/différent/très différent des autres ? Pourquoi ?</i>  <i>Y a-t-il d'autres élèves « différents » dans ta classe ? Quel genre de différences ?</i>

		<p><i>Est-il positif/négatif d'être différent ? Pourquoi ?</i></p> <p><i>Es-tu traité différemment que les autres ?</i> <i>Comment ?(enseignants-élèves)</i></p> <p><i>Que penses-tu de cette différenciation ?</i></p> <p><i>Y a-t-il eu des moments où tes différences ont été l'objet de moquerie ?</i></p>
<i>Langue et culture</i>	<i>Attitude face à la langue et culture d'origine</i>	<p><i>As-tu l'opportunité d'utiliser ta langue en classe ? Explique</i> <i>Cela te fait plaisir ? Aimerais-tu l'utiliser plus/moins ?</i> <i>Pourquoi ?</i></p> <p><i>As-tu l'opportunité de parler de ta culture/ton pays en classe ?</i> <i>Quand ? Comment ? Avec qui ?</i></p> <p><i>Cela te fait plaisir ? Aimerais-tu le faire plus/moins ? Pourquoi ?</i></p>

## Annexe 4. Grille d'entretien pour élèves en classe ordinaire

EA= élève allophone

Thème	Indicateurs	Questions
<i>Données personnelles</i>	<i>Âge, langues, nationalité</i>	
<i>Accueil</i>	<i>Accueil préparé /improvisé /différé (activités spéciales, présentations, travail en duo, etc)</i>	<p><i>Avez-vous été informés à l'avance de l'arrivée de EA ? Comment ?</i></p> <p><i>Comment avez-vous accueilli EA dans la classe ? (préparé avc prof, sans prof, rien préparé)</i></p> <p><i>Y a-t-il eu des activités particulières/présentations de la classe ? Explique</i></p>
<i>intégration</i>	<p><i>Vision sur l'intégration</i></p> <p><i>Appartenance au groupe</i></p> <p><i>Gestes</i></p>	<p><i>Que veut dire pour toi « être intégré » ?</i></p> <p><i>Quels sont, selon toi, les signes d'une bonne ou d'une mauvaise intégration ?</i></p> <p><i>Considères-tu EA comme faisant partie de ta classe ? Pourquoi ?</i></p> <p><i>Est-ce qu'il y a eu des moments où EA était à l'écart ? Explique.</i></p> <p><i>Son intégration, dépend-t-elle plutôt de lui ou toi ? Pourquoi ?</i></p> <p><i>Qu'est-ce que tu/vous faites pour faire sentir EA comme faisant partie de la classe ?</i></p> <p><i>Qu'est-ce que tu pourrais faire de plus ?</i></p>

		<i>Que conseillerais-tu à _____ pour mieux s'intégrer ?</i>
<i>Altérité</i>	<i>-différences, similitudes, différenciation</i>	<p><i>Est-ce que les élèves de ta classe forment un groupe solidaire ? (Ou plutôt plusieurs groupes ?)</i></p> <p><i>Quels sont les points communs des élèves qui font partie du groupe principal ?</i></p> <p><i>En quoi certains élèves se distinguent-ils par leur différence ?</i></p> <p><i>Penses-tu que EA est pas différent/différent/ très différent des autres ? Comment ? (comportements-habitudes-etc.)</i></p> <p><i>Est-il positif ou négatif d'être différent dans ta classe ? Pourquoi ?</i></p> <p><i>Est-il/elle traité différemment par les autres ? Comment ?</i></p> <p><i>Que penses-tu de cette différenciation ?</i></p> <p><i>Comment décrirais-tu EA? Pourquoi ?</i></p>
<i>Langue/culture</i>	<i>Attitude face à la langue et à la culture de l'autre</i>	<p><i>Est-ce que tu penses que c'est plutôt positif ou négatif que EA parle une autre langue ? Pourquoi ?</i></p> <p><i>Comment tu te sens quand tu l'entends parler sa langue ?</i></p> <p><i>Qu'est-ce que tu penses de sa langue ?</i></p> <p><i>Est-ce que toi ou les autres lui posez des questions par rapport</i></p>

		<p><i>à sa langue ? (ex :« Comment on dit ça ? ») Pourquoi ?</i></p> <p><i>Quelle image as-tu de son pays ?</i></p> <p><i>Parlez-vous de son pays ? Explique</i></p> <p><i>Est-il positif ou négatif d'être issu d'une autre culture?</i></p> <p><i>Pourquoi ?</i></p>
--	--	--

## **Annexe 5. Lettre aux parents des élèves**

Fabiana Palmoso  
Établissement primaire  
et secondaire de Crissier  
Rte de Marcolet 42  
1023 Crissier

Aux parents des élèves

Crissier, le 24 novembre 2015

### **Pour information : entretiens mémoire professionnel**

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de ma formation au Master Secondaire I à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud, j'ai choisi de rédiger un travail sur l'intégration des élèves allophones en classe régulière. J'aimerais par conséquent faire des entretiens auprès de huit élèves de classe d'accueil et de classe régulière ; votre enfant fait partie des élèves répondant à ce critère et j'aurais souhaité l'interviewer.

Organisées avec l'accord de la Direction de l'école de Crissier, des maitres de classe et des enseignants concernés, les entrevues auront lieu du 7 au 14 décembre pendant les heures d'école et dureront environ vingt minutes. L'heure de passage de votre enfant vous sera communiquée dans l'agenda.

Pour que l'analyse des données soit possible, les entretiens seront enregistrés puis retranscrits. Je m'engage à garantir l'anonymat de tous les élèves. À cet effet, le nom de votre enfant sera modifié dans la version écrite de ma recherche.

Je vous remercie d'avance pour l'attention que vous porterez à ce courrier.

Je vous prie de recevoir, Madame, Monsieur, mes meilleures salutations.

Fabiana Palmoso

Copie pour information à Mireille Perrin, directrice des écoles de Crissier

## Annexe 6 : Tâches détaillées par compétence

### 3.8. MCL ACCUEIL B

---

- Effectuer les tâches courantes d'un MCL
- Tenir à jour le dossier de l'élève dans *partage\_enseignants*
- Établir un horaire personnalisé d'immersion en collaboration avec le MCL d'accueil A
- Distribuer les informations d'immersion aux personnes concernées
- Distribuer le matériel nécessaire à l'immersion et à l'intégration (cycle 3)
- Soutenir l'immersion des élèves en classe régulière
- Récolter les bilans d'immersion et en faire la synthèse
- Proposer le maintien en B ou le passage en C
- Informer les maîtres d'une prolongation d'immersion en envoyant un nouveau bilan
- Établir les demandes d'intégration C et les faire valider par LDUR (cycle 2) / EJAN (cycle 3) et ZPOL (cycles 2 et 3)
- Être attentif aux modifications d'horaire qui surviennent en classe régulière (AMS, course d'école, camp de ski, etc.)
- Établir un bilan pédagogique lors du départ de l'élève vers un autre établissement (annexe 3)
- Participer aux séances d'accueil hebdomadaires
- Effectuer les changements dans le module des absences (arrivées en cours d'année, changements de classe, départs) : remplir le formulaire dans le module des absences

### 3.10. MCL ACCUEILLANT UN ÉLÈVE EN IMMERSION

---

- Prendre note de l'arrivée d'un élève dans sa classe indépendamment du fait qu'il le voie ou non dans ses cours (cf. *doc information d'immersion*)
- Informer le groupe classe de l'arrivée ou du départ d'un élève
- Se référer au MCL d'accueil B pour toute question concernant l'immersion
- Informer le MCL d'accueil B ou l'élève de toutes les activités particulières (AMS, course d'école, camp de ski, semaine d'immersion, ECR, etc.)
- Distribuer le matériel nécessaire à l'immersion lors de l'arrivée dans la classe (cycle 2)

### 3.11. MCL ACCUEILLANT UN ÉLÈVE EN INTÉGRATION C

---

- Prendre un moment pour accueillir l'élève en classe et/ou de manière individuelle
- Informer le groupe classe de l'arrivée ou du départ d'un élève
- En collaboration avec le maître d'accueil C, gérer les inscriptions éventuelles pour le postobligatoire (T1, OPTI, Gymnase ou classe de rattrapage)
- Collaborer avec le maître d'accueil C

## Annexe 7 : Grilles d'analyse

Accueil		
Elèves	Type d'accueil réservé à l'EA	Avis/sentiment de l'EA
1. Karen- Alessandra	<b>Accueil improvisé</b> Pas été informés. Pas d'activités préparées, peut-être présentations. Nous l'avons « bien accueillie ». Curiosité, donc allés « directement » lui parler. Spontanément (pas sous demande des enseignants)	Elèves très sympathiques, mais elle s'est sentie « incommode » les premiers jours, car tous se connaissaient déjà. Dit qu'elle ne parlait pas très bien le français et que donc elle n'arrivait pas à suivre les conversations en groupe. Elle aurait aimé moins d'attention. Ne veut pas que tous viennent vers elle.
2. Damien- Bernard	<b>Accueil improvisé</b> Ne se rappelle pas si ont été informés, pas présenté en classe. S'ils le désiraient, ils pouvaient aller se présenter en dehors du cours. Pas d'activités particulières. Il se rappelle qu'il était tout de suite bienvenu. Salué. À la récréation et aux cours EPS ensemble.	Se sentait bien, les connaissait tous grâce au camp de ski. Normal, amis.
3. Richard-Axel	<b>Accueil improvisé</b> Pas informés de l'arrivée, pas de présentation pas d'activité.	Les premiers jours ne connaissait personne et après amis. A apprécié qu'ils soient un peu distants au début. Pour lui accueil bien comme ça. Enseignants gentils
4. Loris-Raffaello	<b>Accueil préparé</b> Présentations : tour de table. Ont été avertis à l'avance, ils l'ont accueilli comme un nouveau camarade. Aidé au niveau scolaire, expliqué comment ça marche ?	Les premiers jours il se sentait un peu stressé mais tous étaient gentils. Ils lui ont expliqué comment ça marche, les élèves pas les professeurs.

### Intégration vue par les élèves allophones

Élève	Sentiment	Attitude	Gestes
Karen	Elle pense ne pas faire partie de la classe, elle ne communique pas. Dit être timide uniquement dans classe ordinaire, un peu pour la langue et aussi manque de confiance. Se fait des soucis, car ne connaît pas tous les élèves.	<p>Recréation ne passe pas avec élèves classe ordinaire, jamais, parce qu'elle n'est pas « commode ». Elle reste avec les élèves accueil (même ceux qui ne sont pas en classe avec elle) et avec une élève espagnole d'une autre classe. L'intégration dépend d'elle, dans le sens que c'est elle qui ne fait pas assez.</p> <p>Elle dit ne pas apprécier les attitudes excentriques notamment d'autres camarades espagnols/portugais qui cherchent trop d'attentions.</p>	<p>Gestes qu'elle effectue : Elle souligne l'importance du respect et des valeurs. Si on lui demande d'aider quelqu'un, oui. Si on lui demande de fumer, non.</p> <p>Elle dit que pour faire partie du groupe elle devrait parler plus.</p>
Damien	Il ne peut pas dire s'il fait partie de la classe : les enseignants le savent.	<p>Il dit l'intégration dépend de lui, c'est lui qui doit « faire les choses plus claires » (avoir un bon niveau) pour qu'ils le comprennent et l'intègrent définitivement.</p> <p>Gestes favorisant : Rester avec la personne, parler avec elle.</p>	Il dit ne pas changer d'attitude, « normal ».
Richard	Il dit se sentir faire partie du groupe.	<p>L'intégration dépend des autres. Affirme qu'il ne parle pas en classe régulière (oui en classe d'accueil) parce qu'il y a beaucoup de gens. Il aimerait que les autres l'aident.</p>	Pour faire partie du groupe il étudie, il pourrait étudier plus.
Loris	Il pense faire partie du groupe, il s'est acclimaté.	<p>Intégration dépend de lui et des autres, doit être gentil et les autres aussi. Récréation passe avec les autres élèves en classe d'accueil, il les connaît plus et se sent mieux.</p>	Il est plus calme en classe régulière, comme les autres, il ne parle pas, personne ne parle.

### Intégration vue par les élèves en classe ordinaire

Élève	Intégration	Avis	Gestes classe	Gestes EA
Alessandra	<p>Être intégré : participer avec les autres, se faire des amis.</p> <p>Mauvaise : on est seul Bonne : entouré</p>	Karen intégrée parce qu'ils sont toujours avec elle et ils ne la laissent jamais seule. Elle est appréciée, sympa.	<p>L'EA ainsi que les autres doivent contribuer à l'intégration.</p> <p>Ils rigolent avec elle, ils lui parlent. Ils vont « directement » vers elle.</p>	Devrait être gentil, essayer de connaître les gens, ne pas insulter.
Bernard	<p>Être intégré : entrer et tout de suite faire partie du groupe.</p> <p>Bonne : tout de suite sympa</p> <p>Mauvaise : il est éloigné et met de la confusion.</p>	Damien fait partie de la classe, parce que tous s'entendent bien avec et il est sympa.	<p>L'EA et les autres doivent faire des efforts, parce que si l'élève fait des efforts et les autres n'acceptent pas, ça ne sert à rien.</p> <p>Saluer, aller vers lui, à la gym veulent qu'il soit avec eux.</p> <p>Il pense que les filles sont un peu éloignées et pourraient faire plus.</p>	L'EA ne devrait pas être éloigné, faut tout de suite être sympathique et convivial
Axel	<p>Intégration : être avec d'autres élèves, les comprendre, apprendre avec eux. Gérer aussi son propre comportement.</p> <p>Bonne : être présent, participer</p>	Ne considère pas Richard comme étant intégré, parce qu'il ne passe pas assez de temps avec la classe. Aussi, il est un peu à l'écart, discret.	<p>Intégration dépend de tous, insiste sur les professeurs qui devraient intervenir s'ils voient un élève trop à l'écart</p> <p>Il admet qu'ils ne font pas énormément pour l'intégrer.</p>	Damien devrait être moins discret
Raffaello	Intégration : on considère la personne comme un ami/un camarade. Apprendre et étudier	Loris intégré parce qu'il pose beaucoup de questions et il participe	Tout le monde doit faire des efforts. Si l'élève va vers le groupe mais celui-ci ne l'accepte	EA devrait poser des questions, parler avec l'enseignant s'il a des

	<p>avec les autres.</p> <p>Bonne : participe aux cours et attentif</p> <p>Mauvaise : déçu, bas, ne parle pas avec d'autres gens</p>		<p>pas il va moins aimer la classe, mais si au contraire le groupe l'aide il va aimer.</p> <p>Gestes : aider, expliquer. Pur lui ils font assez.</p>	<p>problèmes.</p>
--	---	--	--	-------------------

### Altérité et différences : élèves allophones

Elèves	Conscience de l'altérité en classe	Différenciation	Sentiment de différence
Karen	Très consciente de la différence en classe. Positif d'être différent. Important d'être différent, parce que si tous les mêmes, « ça va pas ».	Elle n'est pas traitée différemment.  Une fois sa différence a été le sujet de moquerie : vêtements. Moqueries très répandues en classe	Se sent différente du reste de la classe.
Damien	Positif d'être différent, car si les professeurs voient qu'il est gentil il pourra être intégré.  Assez conscient des différences	Pas traité différemment	Un peu différent car ne connaît pas tous les professeurs et il ne sait pas quoi dire. Différent aussi des camarades mais ne sait pas pourquoi.
Richard	Pas conscient des différences	Enseignants plus gentils, ils l'aident plus, apprécie	Un peu différent à cause de la langue
Loris	Pas conscient, les autres sont pareils, ils sont tous égaux. Positif d'être différent, il n'aime pas quand tous sont pareils. Mais il ne faut pas être différent dans le sens mauvais.	Pas de différenciation, ça lui convient. Une fois camarades ont rigolé quand il a lu, lui aussi a rigolé.	Un peu différent parce qu'il ne parle pas très bien

<b>Altérité et différences : classe régulière</b>				
élève	Dynamique de groupe	Conscience altérité	Avis	Différenciation
Alessandra	Groupe homogène	Pas de différence, même pas filles et garçons, se parlent tous.  Karen pas du tout différente	Négatif d'être différent dans sa classe, parce que la personne différente ressort tout de suite et on n'essaye pas d'aller vers elle.	EA traitée comme tous les autres
Bernard	Deux groupes de filles deux groupes de garçons, certains plus « conviviaux » que d'autres.	Pas de différences, tous pareils, tous sympas, seule différence : garçons-filles. Damien pas du tout différent, il est même « normal »	Pour lui, positif d'être différent, pour les autres il pense négatif.	Pas traité différemment, peut-être un peu les filles. Faudrait pas de différenciation.
Axel	Plusieurs groupes, car certains ne s'entendent pas bien avec d'autres.	Pas trop de différences. Richard un peu différent, car il a du mal à s'exprimer, il ne sait pas comment interagir avec les gens et il a des attitudes différentes : des choses le font rire tandis qu'au reste de la classe pas	Plutôt positif d'être différent, car s'ils étaient tous pareils ils n'auraient rien à se dire	Pas traité différemment par les camarades.
Raffaello	Sa classe constitue un seul groupe, « comme des frères et sœurs ».	Dans sa classe il n'y a pas de différences à part Loris qui ne sait pas très bien le français. Il n'est pas différent, il pose des questions, etc. mais il a un autre parler que les autres.	Positif d'avoir quelqu'un comme Loris car cela permet aux élèves de l'aider.	Différenciation : lors des test et élèves l'aident plus.

**Langue/culture : élèves allophones**

Elèves	gestes langue (élève)	Attitudes autres	Rapport à la langue	gestes culture	Rapport culture
Karen	A l'opportunité de parler espagnol avec filles portugaises, utilise par exemple quand elle ne comprend pas. Uniquement dans le but de comprendre ou se faire comprendre	Professeur n'utilisent pas	Plaisir normal. Elle pense que c'est bien d'utiliser l'espagnol mais pas toujours sinon elle n'apprend pas le français.	Parfois parle de sa culture, de l'Espagne. Les autres ne posent pas de questions. Elle ne veut pas être le centre de l'attention, donc n'en parle pas spontanément, mais si les autres demandaient elle expliquerait.	Important pour elle sa culture. Née et grandie en Espagne, parle aussi de la Colombie. Mélange des cultures même suisse.
Damien	N'a pas le droit d'utiliser l'albanais en classe, parfois l'utilise pour comprendre les leçons. Utilise aussi en dehors (recréation)	Les enseignants en classe d'accueil utilisent l'albanais, mais pas ceux de la classe ordinaire, « ça leur intéresse pas ».	Pense faut pas trop utiliser LM sinon n'apprend pas le français.  Intériorisation : « Pourquoi les autres devraient s'intéresser à l'albanais ? » Mais il aimerait qu'il s'intéressent.	Ne parle pas de sa culture	Important : il est né et grandi là-bas.  Il aimerait parler de son pays.
Richard	Peut utiliser macédonien comme langue de référence. Utilise aussi en dehors de la classe.	Camarades pas intéressés	Il aimerait qu'élèves s'intéressent.	Ne parle pas de sa culture. Les autres ne posent pas de questions, mais il aimerait qu'il le fasse.	Il aimerait parler de sa culture, présenter sa ville par exemple.
Loris	Peut utiliser l'albanais pour comprendre les	Professeurs ne posent pas de	Il pense que c'est bien de parler	Ne parle pas de son pays, il aimerait mais	Accorde beaucoup d'importance à son pays

	leçons. Parfois utilise albanais pour ne pas se faire comprendre par les autres.	questions, mais cela lui ferait plaisir	plusieurs langues car il peut communiquer avec plus de personnes	personne ne s'intéresse	
--	---	---	---	-------------------------	--

Langue/culture : classe ordinaire			
élève	Attitudes langue	Attitudes Culture	Gestes
Alessandra	Positif de savoir deux langues pour l'avenir professionnel. Adore l'espagnol. Pas de réactions dans la classe, normal qu'elle utilise espagnol pour comprendre  Intérêt pour l'espagnol,.	Belle image du pays et de la culture, ne pense pas que c'est différent.	Avait comparé italien-espagnol.  Beaucoup comprennent espagnol donc peuvent l'aider.  Dit avoir posé des questions sur culture
Bernard	Positif de parler une autre langue car il en sait plus. Mais à l'école cela peut amener à confusion.	Pas beaucoup de connaissances, pense que c'est sympa.  Avoir une culture = devoir s'adapter.	Une fois lui a posé la question parce que voulait savoir ce que Damien avait dit en albanais
Axel	Positif de parler une autre langue, négatif car doit en apprendre une autre. Ne l'a jamais entendu parler macédonien.	Pense que c'est positif d'avoir plusieurs cultures. Ça dépend aussi si le pays est riche ou pauvre ( ???)	Personne ne pose de question à Richard, mais à autre élève turc oui. Il pense que le macédonien n'est pas important, personne ne l'utilise, le turque non plus, mais c'est plus « rigolo » Jamais parlé de la Macédoine en cours ni individuellement. Camarades ne posent pas de questions
Raffaello	Positif pour l'avenir de parler les « langues de base » comme anglais allemand italien. Mais inutile pour les autres À l'école inutile.	Positif et négatif. Négatif parce qu'on est différent, positif pour la personne	Pas de partage, pas de questionnements. Pa d'activités en classe.

## Annexe 8 : Exemple de retranscription d'un entretien

F : Tout d'abord je vais te poser des questions générales, même si je connais déjà la réponse.

Donc, tu as quel âge ?

Karen : 14 ans

F : Tu viens d'où ?

Karen : Espagne

F : Tu parles quelles langues ?

Karen : Espagnol

F : Pourquoi tu es partie de l'Espagne

Karen : Parce que mon parents les deux pensaient que l'éducation c'était mieux ici qu'en Espagne.

F : Et il y avait déjà quelqu'un en Suisse ?

Karen : Oui, mon père.

F : Tu es arrivée en Suisse en quelle année ?

Karen : 2014 je pense.

F : Ok, très bien. Alors, au début de l'année scolaire t'as été intégrée dans une classe régulière, comment tu t'es sentie les premiers temps ?

Karen : ça va (ton=pas convaincue)

F : Explique...

Karen : Un peu inconfortable parce que pour moi c'était nouveau et tout les personnes dans la classe ordinaire se connaît et moi non. Et quand...et je ne parle pas très bien le français et seulement je parle avec les portugais. Et quand les filles parlent avec autres personnes parlent plus rapide et moi eh oui je comprends tout!

F : Oui, c'était difficile de comprendre. Ok très bien. Est-ce que t'avais le sentiment que tes camarades te donnaient assez d'attention? Ou bien t'aurais aimé plus d'attention ? Moins d'attention ?

Karen : Moins d'attention.

F : T'aurais aimé moins d'attention ?

Karen : Oui, mais dans la classe ordinaire ?

F : Oui

Karen : Oui, je crois, parce que c'est normal. Je suis une nouveau fille qui entre tout d'un coup... Pour moi c'est normal.

F : Ok, donc tu voulais pas qu'ils viennent tous vers toi...

Karen : Non pas ça. Le problème c'est que quand je suis avec une fille, normal, et la fille parle avec moi, mais autre personne vient et elle ne parle pas avec moi, elle parle avec autre personne et... ignor ? Ignora, ignora (espagnol)

F : Ignorer

Karen : Oui, à moi. Et je me sens mal. C'est pour ça.

F : Ok, j'ai compris. Tu préfères construire la relation avec une fille, puis avec une autre, etcetera.

Karen : Oui ça. Mais pas que les filles parlent avec moi et puis parlent à autre personne et à moi ciao ciao !

F : Oui, oui. Je comprends. Donc les premiers jours comment tu aurais aimé que les camarades se comportent avec toi ? Idéalement. Comment t'aurais aimé que ça se passe ?

Karen : Mmh... Je sais pas comment expliquer mais... Comment je peux dire...

F : Essaye aussi avec des mots simples.

Karen : Ehm, quand je suis allée à la classe ordinaire, tout le monde très sympathique ! Au principe c'est normal. Mais comment dire, je crois que toutes les personnes qui m'ignoraient, c'est normal.



F : Oui, je comprends, très bien. Et maintenant ? Comment tu te sens ?

Karen : ça va... (ton= pas convaincue)

F : Explique...

Karen : Maintenant ça va parce que je connais tous les gens, tous les prénoms je connais un peu mais par exemple quand je vais repartir les agendas je ne connais pas les prénoms, Riccardo, je demande c'est qui Riccardo ? Ah désolée Riccardo, j'ai oublié ton prénom !

F : Ok, et à part les prénoms comment ça va ?

Karen : Bien (ton= pas convaincue)

F : Est-ce que tu penses faire partie de la classe ?

Karen : Non.

F : Pourquoi ?

Karen : Je sais pas. Mais ça c'est de l'année passée, de toute ma vie, je ne communique pas avec les gens beaucoup.

F : Et tu penses que c'est dû à quoi ?

Karen : Je sais pas.

F : Toi, est-ce qu'il y a des choses que tu fais pour faire partie de la classe ?

Karen : Vous pouvez répéter la question ?

F : Oui. Toi est-ce que tu fais des choses pour faire partie du groupe. Par exemple, il y a des gens qui, pour faire partie du groupe, ils rigolent beaucoup ou d'autres gens ils aident les camarades...

Karen : Moi, toujours, ma mère, parce que c'est ma mère qui m'a créé tout ma vie, m'a enseigné le respect et les choses mauvaises et les choses bien. Et je sais c'est quoi les choses mauvaises et c'est quoi les choses bien. Et si une personne me dit « Karen je ne comprends pas » pour quelque chose en français ou en math et je sais pour M. .... ou pour vous, je aide. Mais si autre personne me dit « Karen viens avec moi pour fumer » d'accord je t'accompagne mais pour moi, non.

F : Oui, je comprends, très bien expliqué, bravo. Ok, est-ce qu'il y a des choses que tu penses que tu devrais faire mais que tu fais pas ?

Karen : Oui, parler plus.

F : Et pourquoi tu le fais pas ? Parce que t'est timide ?

Karen : Je ne suis pas timide madame. Je suis seulement timide avec le autre classe, je sais pas pourquoi et tout les personnes qui me connaît me dit ça. Mais pourquoi tu ne parles pas ? Pourquoi tu ne ris, parles tout ça et je sais pas.

F : Tu sais pas. Est-ce que tu penses que c'est pour le français ?

Karen : Je crois qu'un petit peu et aussi le desconfianza avec moi.

F. Ok, oui. Est-ce que faire partie du groupe dépend de toi seulement, des camarades aussi ou peut-être des professeurs ?

Karen : Je pense que ça dépend de moi parce que c'est moi qui parle avec elle et pas avec toute la classe c'est moi qui compare tous les jours pas les professeurs.

F : Est-ce qu'il y a quelque chose que t'aimerais que tes camarades fassent pour toi ? Pour te faire sentir mieux.

Karen : Oui, il y a un fille qui est très antipathique et autre chose mais j'ai oublié...elle parle beaucoup mais des choses qu'elle ne sait pas. Mais ça je suis acustumbré parce que...je crois que toutes les personnes qui vient de autre pays, latino, portugais ou je sais pas, pour seulement habiter en Suisse, ils...être plus que autre personne et ça c'est pas bien.

F : Très bien, oui j'ai compris. Est-ce que tu te sens différente en classe ou pas ?

Karen : Oui.

F : Et pourquoi ?

Karen : Je sais pas mais je me sens différente.

F : Est-ce que c'est seulement dans la classe ordinaire ou aussi dans la classe d'accueil ? Est-ce que c'est le même sentiment ?

Karen : Je crois que c'est le même sentiment mais plus dans la classe ordinaire.

F : Est-ce qu'il y a d'autres personnes qui sont différentes ?

Karen : Oui mais ça c'est comme tout les classes non. Il y a des personnes qui parlent beaucoup, autres qui parlent pas, autres qui timides, autres qui ne pas timides...mais ça c'est normal.

F : Est-ce que c'est positif ou négatif d'être différent ?

Keren : C'est positif parce que tout les personnes sont différentes et ça c'est important, parce que si tout le monde sont la même chose, ça va pas.

F : Est-ce que t'as le sentiment d'être traitée différemment en classe ordinaire ?

Karen : Non je pense que non.

F : Est-ce qu'il y a eu des moments où tes différences à toi ont été sujettes à moquerie, qu'on a rigolé ?

Karen : Oui sur je pense sur les vêtements oui je sais pas pourquoi.

F : Ok, est-ce qu'il l'ont dit à toi ou... ?

Karen : Devant moi aussi, j'ai dit d'accord, c'est ta opinion et avec autres personnes je suis sûre que aussi...

F : Ah, ok, oui. Alors, est-ce que cela arrive souvent dans la classe que des filles se moquent d'autres filles ou des garçons.

Keren : Oui, c'est pas..

F : C'est pas seulement toi ?

Karen : Oui c'est en général.

F : Ok. Est-ce que t'as l'opportunité, la possibilité d'utiliser l'espagnol en classe ?

Karen : Oui.

F : Par exemple ?

Karen : Parce qu'il y a des filles qui parlent le portugais et le portugais et l'espagnol se ressemblent un petit peu et quand je ne comprends pas quelque chose ou pour dire à le professeur que je ne comprends pas ou que j'ai pas des fiches ou quelque chose je dis à ma camarade qui est à côté ou derrière moi.

F : Est-ce que ça te fait plaisir de parler espagnol ?

Karen : Oui, normal.

F : Est-ce que tu penses que c'est bien de parler espagnol ou tu penses non, il fait apprendre le français...

Karen : Je pense que si j'utilise l'espagnol, c'est bien. Mais pas toujours. Parce que si j'utilise l'espagnol je n'apprends pas le français. Mais c'est difficile pour expliquer les choses.

F : Oui, bien sûr. Et est-ce que les profs utilisent l'espagnol pour expliquer ou comparer ?

Karen : Non.

F : Est-ce que avec tes camarades t'as déjà parlé de ton pays, de l'Espagne ou la Colombie ?

Karen : Oui un petit peu (ton= pas convaincue)

F : Est-ce que c'était en classe ou en dehors, par exemple pendant la récréation ?

Karen : Dans la récréation je ne parle pas avec elles, les filles ou les autres. Jamais.

F : Pourquoi ?

Karen : Je sais pas. Parce que je ne suis pas commode avec les autres.

F : Ok, est-ce que les autres te posent des questions par rapport à l'Espagne ?

Karen : Non

F : Est-ce que tu aimerais qu'ils soient un peu curieux, qu'ils te posent des question ?

Karen : Oui, un petit peu.

F : Est-ce que tu penses que c'est important ton pays, d'où tu viens, pour toi, pour te faire comprendre ?

Karen : Oui. Parce que je suis née en Espagne et tout ma culture c'est en Espagne mais aussi en Colombie parce que mes parents me dit des choses, ou la nourriture ou les coutumes. Mais c'est plus différent que ici. Les filles de mon âge sont ensemble à ma mère aussi à ma grand-mère aussi.

F : Oui je comprends. Mais justement, vu que c'est important pour toi, pourquoi tu partages pas avec les autres ?

Karen : Oui, mais moi je ne suis pas le centre d'attention. Si les autres me disent « Karen, c'est comment en Espagne ou en Colombie le Noël ? » j'explique, mais s'ils ne demandent pas...

F : Ok, oui. Est-ce qu'il y a d'autres choses que tu veux rajouter par rapport à la classe ordinaire ou la classe d'accueil ?

Karen : Ah c'est très différent. Parce que dans la classe d'accueil nous sommes pas beaucoup et je connais pour l'année passée aussi et l'autre classe ils sont beaucoup de personnes.

F : Oui. Ehm, avant t'as dit que pendant la récréation t'es pas avec ceux de la classe ordinaire, t'es avec qui alors ? Avec la classe d'accueil ?

Karen : Oui, avec la classe d'accueil, Alissa et aussi l'autre classe d'accueil avec la portugaise, aussi avec la classe d'accueil de Mme Zinka.

F : Ok, très bien, merci beaucoup. Je vais arrêter maintenant.

## **Résumé**

De plus en plus nombreux et originaires de pays divers, les élèves allophones sont de nos jours au centre de nombreuses études académiques (Abdallah-Preteuille, 2004 ; Akkari, 2009 ; Perregaux 2001) et de directives cantonales (CDIP, 1991). Plusieurs classes d'accueil ont été ouvertes ces dernières décennies dans le but de favoriser l'intégration de ce public et cela avec plus ou moins de succès. Afin de comprendre les avantages et les inconvénients d'une telle organisation, nous avons effectué une recherche de type qualitatif portant sur la vision des élèves eux-mêmes.

Située dans le contexte scolaire vaudois, plus précisément au sein de l'école secondaire de Crissier, notre étude vise à étudier les facteurs pouvant favoriser l'intégration sociale des élèves allophones en classe régulière. Pour cela, nous avons interviewé huit élèves, quatre élèves allophones et quatre en classe régulière, en les questionnant sur leurs vécus et leurs sentiments lors de ce processus. Leurs réponses nous ont permis de mettre en évidence certaines attitudes, pratiques d'enseignement ainsi que choix organisationnels permettant une meilleure intégration dans la classe ainsi que dans l'établissement scolaire en général.

### **Mots clés :**

intégration sociale – élèves allophones – classes d'accueil – classes régulières – langue et culture d'origine – altérité