



Bachelor of Arts/Diplôme d'enseignement pour les degrés préscolaire et primaire

Quelles sont les représentations des enseignants quant à l'intégration d'un élève étranger et allophone dans le milieu scolaire ?

Mémoire professionnel

Travail de Coralie André & Déborah Orzan

Directeur Stéphanie Bauer

Membre du Jury Patrick Oberson

Lausanne, juin 2017

Table des matières

1	INTRODUCTION	5
2	PROBLEMATIQUE	6
3	CADRE THEORIQUE	9
3.1	HISTORIQUE	9
3.2	CONCEPTS	11
3.2.1	INTEGRATION	11
3.2.2	INCLUSION	12
3.2.3	L'EDUCATION A L'INTERCULTURALITE	15
3.2.4	LES REPRESENTATIONS	16
4	HYPOTHESES	18
5	METHODOLOGIE	19
6	ANALYSE DES ENTRETIENS	21
6.1	DIMENSIONS	21
6.1.1	FORME D'INTEGRATION DES ELEVES	21
6.1.2	DÉFINITION DE L'INTÉGRATION ET DE L'INCLUSION SELON LES ENSEIGNANTS	25
6.1.3	COLLABORATION ENTRE LES ÉLÈVES	29
6.1.4	COLLABORATION ENTRE LES PARENTS DE DIFFÉRENTES CULTURES	31
6.1.5	INTERCULTURALITE	35
6.1.6	FORMATION ET PARCOURS DE VIE	37
7	RÉPONSE À NOTRE QUESTION DE RECHERCHE	41
8	REPNSES A NOS HYPOTHESES	43
9	CONCLUSION	44
10	BIBLIOGRAPHIE	46
11	RESUME	46
12	MOTS-CLES	49

Remerciements

Nous aimerions remercier toutes les personnes qui nous ont apporté leur soutien tout au long de ce travail de bachelor.

Nous remercierons chaleureusement Madame Stéphanie Bauer, notre directrice de mémoire, pour ses précieux conseils, son investissement et sa disponibilité qu'elle a su nous donner.

Nous voudrions également remercier une personne qui nous a particulièrement aidée, Léa. Son soutien, sa patience, et ses relectures nous ont permis d'arriver à notre but final.

Un grand merci également aux sept enseignants et à nos collègues qui nous ont permis de réaliser ce travail de part leur vécu et leurs expériences.

Avertissement

Pour facilité la lecture, nous avons choisi la forme masculine qui comprend aussi bien le genre féminin que le genre masculin.

1 Introduction

Notre travail de recherche a débuté lors de nos premières observations de l'hétérogénéité de nos classes de stage. Nous avons pu constater les nombreuses démarches mises en place afin d'intégrer au mieux les élèves allophones. Nous nous sommes vite rendu compte, que pour les enseignants, c'était un travail supplémentaire à gérer. Il nous a paru donc évident que l'intégration d'élèves étranger et allophone n'est pas aussi simple que nous pourrions l'imaginer. Les enseignants ont-ils tous les moyens à dispositions pour être apte à intégrer ces élèves ? Les nombreuses allées et venues entre les classes de cours d'appui et la salle de classe est-elle une bonne chose ? La focalisation sur ces élèves est-elle positive ou non ? Ce sont des questions que nous nous sommes posées car nous allons devoir y faire face très bientôt dans notre enseignement. C'est pourquoi ce travail nous tient particulièrement à cœur car il a pour but de nous aider à découvrir quelles sont les représentations des enseignants sur cette thématique.

De ces nombreuses préoccupations est née notre question de recherche : « **Quelles sont les représentations des enseignants quant à l'intégration d'un élève étranger et allophone dans le milieu scolaire ?** » Le but était pour nous de découvrir ce que pensaient nos collègues de cette thématique mais également d'apprendre leurs pratiques et leurs procédés pour mettre à bien la théorie apprise à la HEP. Nous nous demandions également si leur formation avait une influence quant à l'intégration d'élève étranger et allophone. Un bon nombre de questions qui nous ont amené à l'écriture de ce mémoire.

Pour pouvoir parcourir le thème que nous avons choisi, nous avons divisé notre mémoire en six parties distinctes. Dans la première partie, nous explicitons plus en précisions notre problématique. La deuxième partie concernera le cadre théorique où un bref retour historique de l'immigration en Suisse ainsi que les concepts clés de notre travail y sont expliqués. Puis, nous avons écrit comment nous avons pensé nos questionnaires et notre méthode pour interroger nos collègues. Par la suite, nous avons analysé les questionnaires passés à des enseignants 1-8H en lien avec le cadre théorique. Pour finir, nous avons répondu à notre question de recherche et nos hypothèses. Nous concluons sur nos ressentis quant à ce travail et aux bénéfices qu'il nous a apporté tant dans notre parcours d'étudiantes que notre future carrière professionnelle.

2 Problématique

Depuis des décennies, la Suisse est un des pays d'Europe qui accueille un grand nombre d'étrangers. Les lois scolaires ont évoluées en ce qui concerne les élèves étrangers et allophones. Aucune loi de 1960 ne concerne les élèves étrangers, les enseignants n'avaient aucun cadre légal sur quoi s'appuyer pour encadrer ces élèves. Pourtant, à cette époque, le flux migratoire était important. Ce n'est qu'en 1996, que la loi scolaire de 1984 est modifiée et des lois concernant la pédagogie compensatoire sont instaurées : classe à effectif réduit, classe d'accueil et de classe de développement.

Art. 43b1. – Les classes d'accueil sont destinées aux élèves non francophones.

Les classes de développement sont destinées aux élèves qui ne peuvent tirer profit de l'enseignement d'une classe primaire ou secondaire et pour lesquels un enseignement et un programme individualisés sont nécessaires. Ces classes visent la meilleure intégration scolaire, sociale et professionnelle possible. (loi scolaire, 1984, p.13)

En 2011, on remplace la loi de 1984 par la loi sur l'enseignement obligatoire (LEO). De nouvelles lois apparaissent visant à intégrer les élèves étrangers et allophones :

Art 98: Principes généraux

2. Ils privilégient les solutions intégratives dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'élève et en tenant compte de l'organisation scolaire ainsi que du fonctionnement de la classe
3. Le conseil de direction prend les mesures utiles à l'intégration des élèves issus de la migration dans l'établissement et dans les classes qu'ils fréquentent. Il veille notamment à faciliter la communication entre l'école et les parents. (loi obligatoire scolaire, 2011, p.13)

Art 102: Enseignement aux élèves allophones

1. Dès leur admission à l'école, les élèves allophones bénéficient selon leurs besoins de mesures visant l'acquisition des bases linguistiques et culturelles utiles à leurs apprentissages scolaires et à leur intégration sociale.
2. Le conseil de direction décide et met en place des cours intensifs de français, dispensés individuellement ou en groupe.

3. L'enseignement peut être dispensé dans des groupes ou des classes d'accueil dont la fréquentation est limitée à une année scolaire, exceptionnellement deux. (loi obligatoire scolaire, 2011, p.14)

Selon nous l'école, les enseignants ont été les premiers à être touchés par ce changement de loi. Le travail d'intégration est à leur charge, afin que les élèves étrangers et allophones puissent s'intégrer au mieux dans l'établissement et dans leur classe. Nous avons remarqué lors de nos stages et divers remplacements que l'arrivée d'un élève étranger et non francophone dans une classe est souvent compliquée, tant pour l'enseignant, pour le groupe classe que pour l'élève ayant perdu tout repères. Nous avons pu observer que les élèves étrangers étaient souvent sujet à des plaisanteries de mauvais goût (un élève étant germanophone traité de Hitler). Ces moqueries nous ont spécialement interpellées et représentent le début de notre réflexion sur le rôle de l'enseignant dans l'intégration des élèves étrangers. Cette première interrogation nous a poussé à nous demander quelles représentations ont les enseignants lorsqu'un nouvel élève migrant arrive dans la classe.

Nous pouvons le constater dans le tableau ci-dessous, le pourcentage d'élèves de langue étrangère est élevé dans la région lémanique (36%) comparé à la Suisse orientale (22.9%) ou la Suisse centrale (23.7%). Ce pourcentage démontre la présence importante d'élèves allophones, concentrée dans une seule région suisse.

Degrés primaires et secondaire I : Elèves

Ecole obligatoire¹⁾, en 2014/15 (en chiffres et en %)

Grandes régions	Total	De langue étrangère ²⁾	Etrangers	Ecoles privées (non subv.)	Enseignement spécial
Région lémanique	188'462	36.0	36.4	9.5	3.3
Espace Mittelland	204'058	23.6	20.0	1.2	3.5
Suisse Nord-Ouest	122'773	33.3	29.3	4.0	5.0
Zurich	154'800	39.9	25.4	6.6	2.4
Suisse orientale	127'238	22.9	23.4	1.9	4.3
Suisse centrale	85'359	23.7	20.4	3.2	2.5
Tessin	38'268	20.9	26.0	6.3	1.5
Total	920'958	30.0	26.3	4.7	3.4

Fig.1 Degrés primaires et secondaire I: Elèves. OFS, 2014/2015

Grâce aux discussions et échanges avec les enseignants, nous avons pu constater qu'ils n'étaient pas unanimes et avaient des représentations divergentes sur le sujet des élèves migrants. Chacun d'entre eux agissant comme il le peut/veut, s'interrogeant parfois sur la manière d'agir correctement pour le bien de l'élève. Ces constatations nous amènent à se renseigner sur leurs pratiques et auprès des élèves migrants ainsi que leurs représentations sur ces derniers afin de déterminer leur intérêt pour une formation spécifique les permettant d'améliorer leurs compétences concernant l'intégration de ces élèves. Portent-ils un intérêt à modifier leur manière de penser et de se comporter pour une intégration concluante d'un élève ? Quelles sont leurs perceptions sur ces enfants? Ces questions sont la naissance de ce travail de Bachelor et de l'investigation que nous avons menées pour y répondre. Nous aimerions mettre à profit les diverses expériences des enseignants interrogés et ainsi observer l'impact qu'ont les représentations sur les pratiques enseignantes. En effet, les enfants passent la moitié de leur journée dans le contexte scolaire, il nous semble donc évident que les enseignants ont un rôle majeur à jouer.

3 Cadre théorique

3.1 Historique

Nous allons à présent brièvement expliciter l'histoire de l'immigration en Suisse depuis 1900 à nos jours.

La Suisse a vécu trois grandes vagues d'immigration (Berrocal, 2011-2012, p.13). La première vague s'est produite dans les années 1900, où, à cette époque, la Suisse encourage le recrutement de main-d'oeuvre étrangère afin de produire plus et plus rapidement. Par la suite, la période d'entre-deux guerre en Suisse caractérisera le commencement des lois restrictives sur l'immigration. Cependant, en 1948, un accord est passé avec l'Italie afin de recruter de la main d'oeuvre italienne en Suisse.

En 1980, une seconde vague d'immigration s'est matérialisée en Suisse, sous la requête expressément soumise par le pays dû à son manque accru en main d'œuvre. Ces Italiens se font appeler "saisonniers" et restent pour une durée maximale de neuf mois. Un courant xénophobe s'est alors manifesté suite à cette seconde vague d'immigration, faisant ainsi naître l'initiative Schwarzenbach. Cette initiative met les immigrants dans une situation délicate, car on leur reproche de faire surchauffer l'économie suisse. Cette initiative s'est avérée être ainsi initiatrice d'émeutes contre les travailleurs migrants, montrant la réticence de la population suisse à accueillir. (Dominice, K. et Peter, L., 2010, film)

La troisième vague n'arrivera que très peu de temps après. Les Italiens, mais également les Espagnols, sont de nouveaux immigrants qui arrivent en Suisse afin de trouver un travail et s'installer de manière plus définitive avec leur famille. De plus, des immigrants venant de Yougoslavie et du Portugal dans les années 80 s'installeront également en Suisse (Piguet, 2004).

Comme mentionné précédemment et depuis 1948 en particulier, le territoire helvétique est un pays d'accueil pour de nombreuses personnes de différentes nationalités. Le nombre de migrants s'est premièrement stabilisé entre les années 1980-1990 pour ensuite ne cesser d'augmenter jusqu'à présent (OFS, Neuchâtel 2016). Il a donc été primordiale d'effectuer des changements dans le système scolaire, ainsi que dans les lois scolaires afin d'accueillir les

enfants d'immigrés de manière la plus appropriée possible. La loi a, en effet, changé trois fois au cours de ces septante dernières années et nous pouvons observer de grands bouleversements concernant l'intégration des élèves étrangers. Ces changements réguliers depuis 1961 démontrent de nombreuses modifications quant aux classes d'accueil, à l'intégration des élèves étrangers et à la façon de nommer ces derniers. En 1961, l'appellation « élèves étrangers et/ou allophones » n'est jamais mentionné ou abordé dans les lois scolaires, alors qu'à cette époque déjà, des élèves immigrants étaient scolarisés dans les écoles vaudoises. En 1984, la loi change et nous pouvons remarquer l'apparition de nouveaux mots tels que : pédagogie compensatoire, classe de développement ou d'accueil qui montrent une réalité des classes vaudoises. En 1994 l'UNESCO, promut l'éducation pour tous avec déjà une envie de créer une école dite inclusive, pour ne laisser aucun élève de côté. L'inclusion scolaire est vue comme « un phénomène étroitement lié à l'adoption de valeurs sociales et éducatives de justice et d'équité » (Moran, 2007 et UNESCO, 1994, cité par Rousseau, Bergeron et Vienneau, 2013, p.74). En 2007, l'accord intercantonal, vise à réduire les différenciations structurales pour développer l'inclusion d'élèves à besoins particuliers en classe ordinaires. Les enseignants seront les premiers à être impliqués dans ce changement politique (Doudin et Ramel, 2009). En 2011, une nouvelle loi scolaire (LEO) sort et nous observons de grandes différences. En effet, des articles de cette loi, comme l'article 98 alinéa 3¹ ou encore l'article 102², mettent en évidence l'importance d'intégrer les élèves à besoins particuliers.

De plus, le plan d'étude fait place à un fonctionnement innovant en essayant d'harmoniser tous les cantons romands afin de donner aux élèves les mêmes apprentissages. Nous relevons une attention particulière pour les cours de français intensif (CIF) ainsi que des cours comme EOLE (éducation et ouverture aux langues à l'école) qui sont favorisés et mis en lumière tant par la HEP que par le plan d'étude. Le plan d'étude romand tente d'accorder les cantons francophones afin d'avoir un fonctionnement similaire. Les enseignants impliqués dans ces changements sont confrontés à de lourds bouleversements alors qu'ils avaient leur propre

¹ Le conseil de direction prend les mesures utiles à l'intégration des élèves issus de la migration dans l'établissement et dans les classes qu'ils fréquentent. Il veille notamment à faciliter la communication entre l'école et les parents.

² Dès leur admission à l'école, les élèves allophones bénéficient selon leurs besoins de mesures visant l'acquisition des bases linguistiques et culturelles utiles à leurs apprentissages scolaires et à leur intégration sociale.

fonctionnement et manière d'enseigner. L'hétérogénéité socioculturelle de la population scolaire est maintenant incontournable pour penser l'école différemment et ainsi percevoir les nouveaux défis qu'ont à présent les enseignants. (Perregaux, Changkakoti, Hutter et Gremion, 2008, p. 95)

L'opinion des citoyens est depuis longtemps controversée à propos des nouveaux immigrants arrivés dans leur pays. Les débats, les votations ou tout simplement les publicités politiques mettent en lumière la division au sein de la Suisse en ce qui concerne l'intégration de personnes migrantes en terre helvétique, chacun pouvant voter, agir et parler comme il le souhaite des sujets qui le touche ou le bouleverse. Nous émettons ainsi l'hypothèse que si ces opinions divergentes s'introduisent et se mélangent au sein de la vie scolaire, des répercussions sur les représentations des enseignants seront automatiquement engendrées lorsqu'ils seront personnellement confronté à l'intégration d'un nouvel élève immigré en Suisse. De ce fait, quelles sont les représentations des enseignants au moment de travailler sur la meilleure intégration d'un élève ?

3.2 Concepts

Il nous semble pertinent de mettre en évidence les différents concepts facilitant la compréhension de la lecture de notre mémoire. Nous nous sommes concentrées sur quatre concepts ; intégration, inclusion, interculturalité et représentation.

3.2.1 Intégration

Ce concept est difficile à définir car les auteurs ne s'accordent pas sur une définition spécifique. Nous exposons ci-dessous les différentes représentations de l'intégration qui nous ont semblées les plus représentatives de nos lectures.

Nous voulons commencer par mettre en évidence trois dimensions de l'intégration (Vienneau, 2002) :

1. Intégration physique : lorsque que des classes spéciales sont intégrées à l'intérieur des écoles ordinaires.

2. Intégration sociale : elle est en lien avec le premier palier. Grâce à l'intégration physique, une intégration sociale aura lieu dans la cour de récréation, à la cantine et aux diverses activités de l'établissement.
3. Intégration pédagogique : adaptation du programme scolaire aux besoins des élèves dans des classes ordinaires.

Les auteurs trouvent cependant un point de consensus en mentionnant que l'intégration scolaire est une étape importante car elle représente souvent la première insertion sociale pour les élèves étrangers et allophones. Ils rappellent que « la qualité de leur expérience scolaire détermine une bonne part de leur intégration futur dans la société d'accueil » (McAndrew, Potvin et Triki-Yamini, 2011, cité par Jacquet et Masinda, 2014, p.277).

Selon Goussot (2015) et Bélanger (2004), pour obtenir une intégration réussie, une connaissance aigüe de l'élève est primordiale. L'enseignant « a un impact significatif sur les apprentissages, l'estime de soi, la motivation et la réussite scolaire des élèves » (Bélanger, 2004), signifiant qu'il ne suffit pas d'intégrer des élèves dans une école ordinaire pour qu'ils soient intégrés mais de prendre chaque élève comme étant un individu à part entière. Cela ne peut être réalisé uniquement en prenant connaissance de leurs capacités, de leur vécu et de leur culture. Cette attitude que l'enseignant doit adopter a un impact important sur le devenir des élèves étrangers et allophones.

Plaisance (2015) ainsi que Felicity Armstrong, souligne l'importance que « l'intégration scolaire est une mesure partielle, une simple amélioration du spécial ». Selon ces auteurs, intégrer les élèves à besoins particuliers, n'est qu'une solution incomplète car ces enfants restent des « visiteurs » en classe ordinaire, ils pourraient donc être « exclu de l'intérieur ». L'inclusion scolaire constitue ainsi qu'une première étape vers l'inclusion scolaire.

3.2.2 Inclusion

Le concept d'inclusion est un prolongement du concept d'intégration. Il n'est pas à dissocier complètement de l'intégration.

La scolarisation d'élèves vivant avec un handicap, ou d'élèves très différents demande une transformation de tous les partenaires, dans une visée à long terme. Seul un réel projet de communauté, fondé sur les valeurs, et une éthique partagée, peut entamer un processus de co-construction d'une culture plus reconnaissante des différences. C'est à ce prix que l'intégration se transformera en inclusion, et que la tolérance de la différence deviendra enrichissement culturel. (Panchaud et Lauper, 2001, p.24)

C'est pour cette raison que l'inclusion ne peut être séparée de l'intégration. Ce n'est plus uniquement aux élèves à besoins particuliers de s'adapter au contexte scolaire mais également aux enseignants de modifier leur enseignement dans leur classe dans le but de répondre à leurs besoins spécifiques. Afin d'arriver à cet objectif, trois conditions sont nécessaires selon Ramel (2009) :

1. L'élève doit être présent en classe régulière sans la quitter pour suivre des cours avec un enseignant spécialisé.
2. Il doit participer à la vie de la classe et interagir avec ses camarades et ses enseignants.
3. Il faut des résultats scolaires et sociaux positifs.

Il faut une preuve par des résultats ou des faits que la situation est profitable à l'enfant. Si le contraire devrait s'avérer, des objectifs seront refixés. Ramel rejoint l'opinion d'autres auteurs qui proposent « le maintien des interventions d'éducateurs spécialisés, pourvu qu'elles s'effectuent à l'intérieur de la classe ordinaire et qu'aucun élève n'en soit privé » (Giangreco, Dennis, Cloninger, Edelman et Schattman, 1993, cités par Vienneau, 2002, p.16). L'élève participe à la vie sociale de l'école et l'enseignement est personnalisé pour chaque élève quel que soit leurs besoins. La valorisation de chaque élève, est fondamentale pour réussir une inclusion (Vienneau, 2006). Nous pouvons donc constater que ces chercheurs ont une vision ouverte de l'inclusion. Ils précisent que le concept d'inclusion ne peut pas être utilisé lorsqu'un élève est demandé à quitter la classe.

Certains auteurs vont encore plus loin dans leur définition, ils ont d'ailleurs été baptisé « full inclusionists » par Fuchs et Fuchs (1994), les caractérisant comme étant des partisans

radicaux en ce qui concerne l'inclusion. Selon ces derniers, il faudrait abroger complètement les services que proposent l'éducation spécialisée afin d'atteindre l'inclusion (CIF, appuis, classe d'accueil, classe de développement, enseignante spécialisée, etc). (Stainback et Stainback, 1992, cités par Vienneau, 2002). Ce point de vue implique la dimension d'indépendance des enseignants, devront ainsi assumer à eux seuls tous les rôles.

La conséquence de la mise en pratique de ce point de vue serait que les enseignants devraient assumer à eux seul, tous les rôles accomplis aujourd'hui par plusieurs spécialistes.

Une dernière manière de comprendre le concept d'inclusion est celle de Bassett et Smith (1996), cités par Vienneau en 2002 :

(...) pour certains, elle signifie l'intégration pédagogique à temps plein de tous les élèves, alors que pour d'autres, elle sous-entend plutôt la plus grande intégration possible de tous les élèves, avec les mesures de soutien nécessaires offertes à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe ordinaire. (p.16)

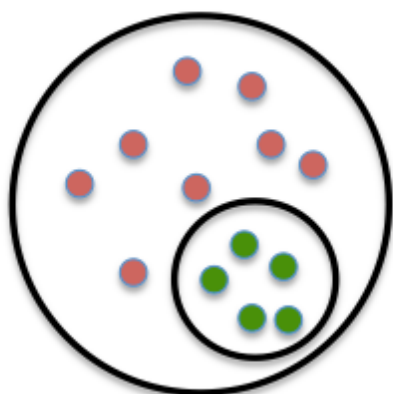
La définition de l'inclusion semble ainsi controversée au sein des auteurs. Cependant, ils se rejoignent tous sur le fait que l'inclusion n'est pas de catégoriser les élèves, mais plutôt de leur apprendre à vivre ensemble en exploitant le potentiel et les forces de chacun.

Nous tenons à souligner que l'inclusion est un but à atteindre et non une fin en soi. C'est un projet difficile à mener, mais sa réalisation ne peut apporter qu'une richesse supplémentaire en classe ordinaire. (Ramel, 2015)

3.2.2.1 De l'intégration à l'inclusion

Afin d'explicitier au mieux la différence entre ces deux concepts, voici une figure (inspirée de Ramel, 2015). Les points verts représentent les élèves à besoins particuliers et les points rouges les élèves dits ordinaires:

Intégration



Inclusion

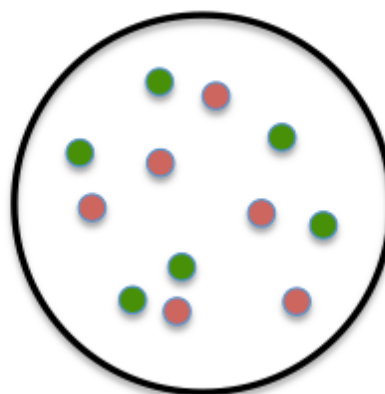


Fig.2 : Différences entre les processus d'intégration et d'inclusion.

Nous remarquons dans la première figure que les personnes à besoins particuliers sont à l'intérieur d'un système mais sont pourtant séparés au sein de ce même système. Nous pouvons transposer ce modèle à celui de l'école, les élèves à besoins particuliers sont, par exemple, mis dans une classe d'accueil qui est au sein même de l'établissement scolaire. Alors que dans la deuxième figure, qui schématise l'inclusion, nous notons qu'il n'y a aucune différence entre les personnes ; ils sont mélangés au sein d'un même système. L'intégration et l'inclusion requièrent une forte collaboration entre tous les acteurs de l'établissement et de la famille.

L'hétérogénéité des publics scolaires rend l'enseignement de plus en plus complexe. Face à cette situation, l'enseignant ne peut pas à lui tout seul résoudre la multitude des problèmes auxquels il est confronté. De nombreuses situations scolaires doivent ainsi être abordées et résolues en collaboration avec des collègues enseignants, des parents, des spécialistes (...) (UIPC, 2003, cité par Guerdan, 2015, p.66).

Malgré les différences soulevées ci-dessus, ces deux concepts restent tout de même liés car sans l'intégration ne pouvons pas avoir d'inclusion.

3.2.3 L'éducation à l'interculturalité

Ce concept est directement lié à notre thématique de travail de Bachelor, il reste pourtant abstrait pour certains enseignants. C'est pour cette raison que nous souhaitons l'explicitier afin d'éclairer la définition utilisée au sein de ce travail.

L'éducation à l'interculturalité implique « une relation et un dialogue entre des cultures différentes par l'intermédiaire de sujets porteurs de ces cultures » (Giraud, 1995, cité par Kerzil et Vinsonneau, 2004, p.46).

Il y a trois valeurs fondamentales à l'éducation interculturelle : l'ouverture à la diversité, l'égalité des chances et équités et une cohésion sociale (Ouellet, 2002). L'objectif est d'ouvrir les élèves à de nouvelles cultures, connaître différents modes de vies, le respect des différences et la non-discrimination. La présence des migrants dans les écoles du canton de Vaud nécessite une attention particulière quant à la pluralité des cultures. Celle-ci apportera une richesse dans les classes et pourra éduquer les enfants à l'interculturalité.

Cependant, l'éducation à l'interculturalité peut avoir des effets pervers auxquels l'enseignant doit porter attention comme l'affirme Ouellet (2002) : « (...) renforcement des frontières entre les groupes, enfermement des individus dans une identité culturelle fixe, augmentation des risques d'intolérance et le rejet de l'Autre, perplexité paralysante pour le prof qui ne sait plus ce qu'il peut enseigner pour respecter la culture des élèves en minorité »

L'éducation à l'interculturalité est essentielle au vu de la diversité culturelle dans les classes vaudoises, mais comme mentionné ci-dessus, il faut toutefois être attentif à ne pas se laisser submerger par les effets négatifs et l'utiliser afin qu'elle représente uniquement une richesse pour la classe.

3.2.4 Les représentations

Il nous semble également intéressant de développer le concept de représentation car il se trouve au centre de notre problématique. Dans le contexte où nous utilisons ce concept, il peut être considéré comme similaire aux représentations sociales : « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1993, p. 35).

Selon Vallance (2010), les représentations sont construites socialement, ce sont les individus qui vont transmettre leurs connaissances personnelles en interagissant ensemble et avec leur environnement. Les représentations sont fondées sur des opinions, des attitudes, des valeurs et des croyances individuelles. Une représentation est donc très subjective et personnelle, c'est pourquoi il nous est important de connaître les différentes représentations que les enseignants peuvent avoir car elles sont déterminantes dans la gestion de l'intégration d'un élève migrant. Elles se créent au fil des événements quotidiens que nous vivons. Le but de ce travail n'est pas de juger les représentations des enseignants mais uniquement de savoir quelles sont ces représentations « car exprimer un point de vue, un avis ou une opinion à propos d'une "chose", traduit la représentation que nous nous faisons de cette "chose" (Vallance, 2010, p.5).

4 Hypothèses

Nous postulons que les enseignants ayant eu une formation récente seront plus favorables à une inclusion scolaire pour les élèves étrangers et allophones. L'entrée en vigueur de la LEO ainsi que l'actualisation des cours à la HEP sur les thématiques de l'intégration et des élèves à besoins spécifiques a eu un impact sur les jeunes enseignants. En effet, ceux-ci auront été sensibilisés à la différence concernant ces élèves ainsi que les aides disponibles pour les intégrer dans leur classe. A contrario, nous pensons que les enseignants ayant une plus grande expérience n'ont pas pu bénéficier de ces cours.

Nous pensons également que les termes intégration et inclusion ne vont pas être utilisés convenablement dû à la difficulté de les distinguer et de les expliciter.

Quant à l'éducation à l'interculturalité, nous pensons que les enseignants interrogés seront majoritairement pour.

5 Méthodologie

Notre travail de recherche a pour but de découvrir les représentations qu'ont les enseignants sur l'intégration (visant l'inclusion) des élèves étrangers et allophones. Nous avons choisi la méthode dite qualitative, qui est une recherche qui permet de montrer les perceptions et les opinions qu'ont les personnes sur un sujet donné. C'est une recherche :

(...) qui exprime des positions ontologiques (sa vision de la réalité) et épistémologique (associé aux conditions de production du savoir) particulière dans la mesure où le sens attribué à la réalité est vu comme étant construit entre le chercheur, les participants à l'étude et même les utilisateurs des résultats de recherches. (...) Dans cette démarche, le chercheur et les participants à la recherche ne sont pas neutres : leurs schèmes personnels et théoriques, leurs valeurs influencent leur conduite et le chercheur tente de produire un savoir objectivé (...) (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004, p.128).

Cette recherche est fondée sur des interviews que nous avons faits avec sept enseignants d'âges différents. Dans notre échantillon il y a deux enseignants qui sont également doyennes, nous pensons qu'il est intéressant d'avoir un point de vue plus général afin que l'étude soit la plus représentative possible.

Nous avons opté pour des entrevues semi-dirigée car elles permettent d'orienter une partie du discours de nos interlocuteurs sur notre thème sans pour autant fermer la discussion. De plus, elles permettent de recueillir des informations supplémentaires sur des éléments auxquels nous n'aurions pas pensés.

Le chercheur et l'interviewé se trouvent dans une situation d'échange plus contrôlée que lors de l'entrevue non dirigée. Le chercheur prépare et établit un schéma d'entrevue qui consiste en une série de thèmes pertinents à la recherche. (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004, p.133)

Nous avons voulu que les enseignants puissent s'exprimer librement, toutefois nous voulions garder une structure à l'entretien permettant ainsi de ne pas omettre les sujets que nous considérons comme des éléments essentiels à la discussion. L'entrevue semi-dirigée nous a semblé être la meilleure manière de collecter des informations indispensables à notre

recherche. Nous avons élaboré un canevas d’entretien avec quelques questions précises auxquelles nous voulions que les enseignants expriment leurs opinions. Nous avons retranscrits parallèlement les entretiens afin de retravailler si nécessaire certaines questions qui aurait pu apparaître comme abstraites à nos interlocuteurs.

Les questions ont été pensées à partir des dimensions mises en évidence dans notre cadre théorique et à ce qui nous semblait important pour comprendre les représentons des enseignants : forme(s) d’intégration des élèves, définition de l’intégration et de l’inclusion selon les enseignants, collaboration entre les élèves, collaboration avec les parents de différentes cultures, interculturalité et formation/parcours de vie.

Nous avons enregistré chacune de nos interviews à l’aide d’un dictaphone afin d’être capable de les retranscrire parfaitement, permettant ainsi une analyse plus précise et complète des informations collectées.

Voici un tableau récapitulatif des enseignants que nous avons interrogés mettant en évidence leur âge, le degré dans lequel ils enseignent actuellement, leur pays d’origine, leur sexe et leur spécificité s’ils en ont une.

	Age	Degrès	Pays d’origine	Sexe	Spécificité
Enseignant 1	54	5-6 H	Suisse	F	
Enseignant 2	45	5-6 H	Suisse	F	Doyenne
Enseignant 3	42	1-2 H	Suisse	F	
Enseignant 4	61	7-8 H	Suisse	F	A enseigné au cycle 1
Enseignant 5	40	7-8 H	Suisse	M	A enseigné au secondaire
Enseignant 6	26	5-6 H	Suisse	M	
Enseignant 7	31	3-4 H	Portugaise	F	Doyenne

Fig.3 : Tableau récapitulatif de nos enregistrements

Afin d’analyser nos interviews, nous les avons traiter en trois ou quatre sous-points :

1. Les points communs
2. Les nuances
3. Les spécificités (s’il y en avait)
4. Nos interprétations vis-à-vis des références théoriques

Ces points ont été modifiés lorsque l’analyse de la dimension le demandait.

6 Analyse des entretiens

Afin d'analyser les données récoltées lors de nos entretiens, nous avons retenu six dimensions basées sur les éléments de notre cadre conceptuel ainsi que sur des dimensions qui ont retenues notre attention après nos interviews (points 4 et 6).

1. Forme(s) d'intégration des élèves
2. Définition de l'intégration et de l'inclusion selon les enseignants
3. Collaboration entre les élèves
4. Collaboration entre les parents de différentes cultures
5. Interculturalité
6. Formations et parcours de vie

Nous allons à présent procéder à l'analyse, qui se focalise sur les six dimensions exposées précédemment.

6.1 Dimensions

6.1.1 Forme d'intégration des élèves

Les formes d'intégrations représentent dans ce travail les formes adoptées par les enseignants afin d'intégrer au mieux un élève allophone. Par exemple, la mise en place du matériel, agencement de la classe, contact avec les élèves, cours supplémentaires etc.

6.1.1.1 Les points communs

Tous les enseignants interrogés s'accordent sur le fait que le CIF est nécessaire lorsque l'élève arrive en classe. Ils se questionnent tous si les élèves doivent sortir de la classe ou si l'enseignant doit venir en classe. Certains expliquent qu'ils n'ont pas toujours l'autorité ou la possibilité d'avoir une influence sur ce choix. En effet, certains enseignants de CIF préfèrent sortir de la classe car ils peuvent mieux se concentrer et travailler avec les élèves de cette manière tandis que d'autres préfèrent venir en classe et y rester. Ils s'accordent cependant à dire que la sortie de la classe doit se faire à des moments opportuns qui ne défavorisera pas l'intégration de l'élève et que celui-ci doit être enclin à sortir:

Enseignante 1 : « *Alors je pense que le CIF c'est déjà une bonne solution bien qu'il faut faire attention avec certains élèves lorsqu'ils sortent de la classe. Du coup pour Marie on a regardé que cela ne change rien à son intégration et cela n'a pas eu d'impact. Car cela veut aussi dire l'intégrer dans la classe ! Alors on a fait attention de ne pas la sortir lorsqu'il y avait des jeux de groupe ou alors Geraldine (enseignante de CIF) venait en classe.* »

Ils s'entendent également sur le fait qu'ils doivent prendre préalablement connaissance des acquis des élèves afin de pouvoir créer un programme en fonction de leurs capacités individuelles. De plus, un rendez-vous avec les parents lorsque l'élève arrive est primordial. Cela permet aux enseignants de poser toutes les questions quant aux capacités de l'élève. Savoir les points forts et les points d'efforts, afin de savoir si certaines difficultés sont liées à la langue ou non.

Un élément important soulevé par plusieurs enseignants est de favoriser l'élève et sa culture. En effet, lorsqu'un élève allophone arrive en classe, la barrière de la langue n'est pas l'unique point difficile. Il doit s'acclimater à une nouvelle culture, comme le dit **l'enseignant 3:**

« Parce que c'est pas que le français. Il y a la culture, le déménagement, le climat. Et je trouve que cela fait un tout et ce n'est pas uniquement la langue à apprendre mais vraiment apprendre à vivre ailleurs et pour certain cela est très difficile. »

Il est donc nécessaire de le laisser s'exprimer sur son vécu et de partager sa culture avec le reste de la classe (carte du monde, travail sur les pays, ...).

Quatre enseignants sur sept, relèvent l'importance d'être attentif à ce que l'élève comprenne au mieux lorsque les consignes sont données oralement:

Enseignant 5 : « *Après j'étais toujours plus attentif vis à vis des consignes ou plus à regarder s'ils suivaient...* »

6.1.1.2 Nuance sur la langue à utiliser

Une divergence d'opinion est apparue rapidement lorsqu'il a été question de traduire ou non certaines consignes, paroles et explications. Voici quelques citations de nos entretiens qui montrent certaines dissimilarités:

Enseignante 1 : « ... au début les premières semaines on lui a traduit ce qui était vraiment important, des choses qu'il fallait vraiment qu'elle comprenne avec l'Ipad. Alors cela dépend pourquoi. Par exemple pour cette fille je voyais qu'elle était douée mais qu'elle n'arrivait pas à faire son activité de math simplement à cause du vocabulaire. Car parfois les consignes sont difficiles même pour quelqu'un qui parle français. »

Enseignante 7 : « Après c'est vrai que j'ai eu pas mal d'enfants allophones d'origine portugaise donc c'est vrai que ça aide. Tu lui parles pas forcément en portugais, tu parles pas forcément non plus aux parents en portugais mais pour l'avoir vécu à de plusieurs reprises, il suffit juste de dire un petit mot en portugais comme « vous inquiétez pas, ça va aller » ça fait déjà beaucoup. Ça leur enlève un poids sur les épaules. »

Enseignante 2 : « Alors en fait il faut réfléchir dans l'autre sens. Tu ferais quoi si c'était un petit chinois ? Car lui il va devoir se débrouiller. Alors c'est très tentant mais par équité pour les autres, non je ne le fais pas. Et c'est pas les aider car tu leur montres que toi tu maîtrises leur langue donc il va se dire, bon je fais pas forcément d'effort parce que la maîtresse elle va pouvoir traduire, je sais qu'elle peut m'aider donc je peux jouer avec ça. Donc je montrerais pas que je sais parler leur langue. »

Enseignante 3 : « ... Tout à fait ! Mais erreur totale ! On en devrait pas leur parler en anglais. Ce n'est pas leur rendre service parce qu'après tu commences et c'est tellement plus simple. Elle fait moins l'effort après. Moi c'était juste pour la rassurer, je la voyais tellement dans deux mondes différents que je voulais l'aider. Mais je pense que ce n'est pas leur rendre service, vraiment. »

Certains enseignants trouvent important de pouvoir rassurer l'enfant en lui parlant de manière occasionnelle dans sa langue. Des petites phrases simples, des petits mots qui l'encourageraient et qui lui permettraient de se sentir soutenu. Certains ont mentionné que le

changement de culture pouvait être très important, c'est pourquoi, cela allégerait le choc de culture. Ils mettent tout de même en évidence qu'il ne s'agit pas de traduire les activités au complet mais d'apporter un appui. Cette différence n'est pas négligeable et semble avoir une toute autre conséquence sur l'intégration de l'élève. En effet, une enseignante relève que ce n'est pas leur rendre service car cela peut nuire aux efforts qu'ils devront fournir pour s'intégrer et parler la langue.

Toutefois, des enseignants se questionnent sur l'injustice que cela pourrait provoquer : que faire lorsque nous ne parlons pas la langue de l'élève ? C'est en effet une inquiétude et une problématique importante qui se poserait si deux élèves étrangers et allophones arriveraient en classe, l'un parlant anglais et l'autre chinois par exemple.

Nous observons donc que cette préoccupation est importante, cette question a été réfléchi préalablement par chaque enseignant et elle doit se poser au cas par cas. Le fait de traduire semble avoir un impact important sur l'intégration de l'élève cependant cet avis n'est pas partagé par tous les enseignants.

6.1.1.3 Nos interprétations vis-à-vis des références théoriques

Une intégration réussie, s'illustre par le bien-être de l'élève et des progrès rapides au sein de la classe (Ramel, 2009). Pour arriver à ces biens, les enseignants disent que dans la mesure du possible, il faut rencontrer les parents et l'enfant en amont. Cette rencontre permettrait de créer un lien de confiance et de partenariat puis de prendre connaissance de l'élève dans une situation non stressante.

Le CIF semble être essentiel pour l'intégration de chaque élève allophone dans une classe. Sans cette aide, l'enseignant serait seul à assumer une tâche compliquée et délicate. Ce soutien semble être une bonne ressource humaine pour l'enseignant (Bélanger, 2006). La question de faire sortir l'élève de la classe durant ces moments de CIF préoccupe les enseignants. Il est important que l'élève puisse rester un maximum de temps en classe avec ces camarades afin qu'il ne manque pas de moments importants en collectif. Ils sont toutefois conscients qu'il n'est pas toujours favorable pour l'élève de rester en classe et que parfois

l'apprentissage serait plus rapide à l'extérieur de la classe. Il faudrait trouver un juste milieu en fonction des besoins de l'élève (Vienneau, 2004).

En ce qui concerne la langue à parler aux élèves allophones, les enseignants soulèvent qu'il est facile de tomber dans le piège de leur parler dans leur langue (lorsque cela est possible) ou en anglais, cependant ce n'est pas leur rendre service. Néanmoins, pour les premières semaines cela ne serait pas forcément en sa défaveur s'ils leur disent quelques mots afin de le rassurer. Mais lorsqu'ils ne parlent pas la langue, ils sont obligés d'agir autrement. De ce fait, la question d'égalité de traitement en préoccupe certains. Il faudrait donc agir en fonction de la situation.

6.1.2 Définition de l'intégration et de l'inclusion selon les enseignants

Cette dimension a pour but de connaître les opinions et les connaissances des enseignants en lien avec les concepts de notre cadre théorique.

6.1.2.1 Les points communs

Un seul enseignant a su faire la différence entre inclure et intégrer, celui-ci ayant terminé la HEP il y a trois ans :

Enseignant 6 : *« Alors si mes souvenirs sont bons.. l'intégration c'est quand on intègre un élève pas « ordinaire » dans une classe normale mais qu'il va pas forcément faire tout ce que les élèves font ... Par contre inclure, c'est le même principe mais par contre il va suivre tout ce qu'on fait en classe. Non ? »*

Concernant les autres enseignants, ces deux concepts ont été difficiles à définir :

Enseignante 3 : *« Donc intégré c'est que quelqu'un puisse se mélanger aux autres. Accepter quelqu'un dans ton groupe. Et l'inclusion, moi j'enfermerais quelqu'un dans un système, je sais pas ? Enfin moi je le vois comme ça. »*

Sa définition de l'inclusion est surprenante car elle est à l'opposé des propos de Vienneau (2004) qui définit l'inclusion comme étant la plus grande intégration possible de tous les

élèves. Nous imaginions qu'elle n'a jamais été confronté à ce terme et a donc essayé de répondre à notre question de manière instinctive.

Enseignante 2 : *« Alors euh ... inclure un enfant dans une classe, cela veut dire qu'il fasse partie de la classe. Donc euh, selon moi, tu as la classe et lui, il est à l'intérieur (...) Intégrer: alors, il est aussi dans la classe, il fait partie des activités et de la vie de classe. »*

On note que cette enseignante n'est pas tout à fait au clair avec ces deux concepts, elle les confond. Cependant, elle fait tout de même une distinction avec le fait que l'élève suive ou non ce qu'il se passe à l'intérieur de la classe. D'après ce que nous comprenons, inclure est le premier stade avant l'intégration. Alors que selon Plaisance (2015), l'intégration n'est qu'une mesure partielle avant l'inclusion.

Nous remarquons qu'ils ont été troublés par notre question mais ont tout de même essayé de répondre sans réellement savoir la réponse. En effet, ces deux mots concepts ont été perçus comme des synonymes par la majorité des enseignants. Ils n'ont pas su expliquer la différence ou alors ils ont interverti les définitions.

Afin de leur expliquer au mieux les différences et les similitudes entre ces deux termes voici la définition que nous leur avons donnée :

« Intégrer c'est mettre un élève à besoins particuliers dans une classe dite normale ou classe spéciale au sein d'un établissement ordinaire en adaptant son programme, ce n'est qu'une étape qui mène à l'inclusion. Inclure signifie mettre un élève à besoins particuliers en classe normale en individualisant son programme mais également celui des autres élèves de la classe. L'enfant inclus, n'est pas censé sortir de la classe lorsqu'il a des cours particuliers (CIF,...). »

Une fois que nous leur avons expliqué, une réaction commune est apparue:

Enseignante 3 : *« D'accord je comprends bien oui. Mais en même temps je trouve que lorsque le CIF vient en classe par exemple, l'enfant peut être autant stigmatisé que celui qui sort. Car on voit aussi qu'il est « différent ». Mais moi j'ai une vision plus ouverte dans le sens que l'école c'est pas tout le monde qui fait la même chose en même temps. Ca fait partie de la vie*

que chacun à ses différences mais ce sont des richesses et cela est important. De voir que la personne peut venir ou sortir de la classe, on ne doit pas se focaliser là-dessus. Je pense qu'il faudrait un peu des deux. Je pense que l'enfant fait plus partie de la classe peut-être s'il reste car il ne loupe jamais et vit tous les moments. Mais c'est aussi un petit peu utopique. »

Enseignante 2 : *« D'accord, mais en même temps l'enfant qui reste en classe avec l'enseignante il est quand même en quelque sorte à part dans le sens où les autres remarquent que quelqu'un s'occupe de lui. »*

La majorité des enseignants conçoivent qu'il est nécessaire que les élèves sortent de la classe afin de leur laisser un peu de temps seuls ou en petit groupe avec un enseignant. Cela leur apporterait un moment de calme hors du groupe classe où l'enseignant pourrait se concentrer sur les apprentissages individuelles comme le dit justement cet **enseignant 6**:

« Je suis pour l'intégration, je veux qu'ils se sentent bien dans leur classe mais après je pense que des moments à l'extérieur qui leur permettent de souffler, car c'est difficile, c'est bien. Il y a pas que la barrière de la langue, il y a aussi le motif pour lequel ils sont partis du pays. Donc je pense qu'avoir des moments où ils sont seuls ou en petit groupe ça peut vraiment les aider à déstresser et avoir du temps pour eux. »

L'enseignant met un point en évidence que nous n'avions pas anticipé. Les raisons pour lesquelles une famille quitte son pays peuvent être diverses : changement de travail, chômage, désir de changements, guerre, ... Les besoins de l'élève peuvent changer, cela dépendra dans quel état d'esprit il se trouve au moment de son arrivée en Suisse. Comme le relève cet enseignant, le besoin d'être en petit groupe et à l'extérieur de classe peut se faire ressentir par les élèves.

6.1.2.2 Spécificités dans un établissement

Les enseignants interrogés par Déborah viennent d'une école où la pratique de classe d'accueil³ est ancrée dans les moeurs de l'établissement. C'est en grande partie pour cela que

³ Classe dans laquelle on accueille les élèves migrants pendant une période plus ou moins longue afin qu'ils apprennent plus rapidement la langue.

tous les enseignants 4, 5, 6 et 7 sont pour une intégration débutant par la classe d'accueil avant d'arriver en classe normale :

Enseignant 5 : « Être allé en classe d'accueil avant je trouve vraiment que pour les enfants c'est plus rassurant pour eux et quand ils arrivent en classe normale, ils ont déjà un bon niveau qui leur permet de bien suivre et à nous, également, de pas être trop derrière eux »

Enseignant 4 : « Moi je pense vraiment que la classe d'accueil est le meilleur moyen. C'est une sorte de transition entre leur pays et ici et c'est vraiment bien. »

Leur approche est donc différente vu qu'ils reprennent une intégration déjà entamée par des enseignants spécialisés. Ils sont unanimes sur le fait que c'est un facilitateur pour les élèves. Ceux-ci seraient déjà acclimatés à la culture et à la langue avant d'entrer en classe normale.

6.1.2.3 Nos interprétations vis-à-vis des références théoriques

Le point de vue des enseignants est intéressant, car il montre les contradictions de leurs propos et met en avant la complexité des concepts d'intégration et d'inclusion. Les enseignants n'ayant pas eu de formation récente (Bachelor) n'ont pas su distinguer la différence entre une inclusion et une intégration ce qui nous a surpris au vu de l'accent mis durant les cours HEP. Les enseignants rejoignent majoritairement l'opinion de Bassett et Smith (1996), cité par Vienneau (2004) sur l'inclusion, qui affirment que les mesures de soutien nécessaires aux élèves à besoins particuliers (ici ; étrangers et allophones) peuvent se faire à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe ordinaire. Certains enseignants pensent que sortir de la classe, permet aux élèves de ne pas être stigmatisés par leurs camarades car ils voient l'aide qui leur est apportée et cela peut avoir une influence sur l'enfant. Par conséquent, le choix doit être pris en fonction des élèves.

En ce qui concerne les classes d'accueil, cela semble être une bonne solution pour l'apprentissage de la langue et soulager l'enseignant de classe normale. Cependant, nous nous questionnons sur l'intégration de ces élèves. Dans un premier temps, il peut s'avérer rassurant pour eux, mais peuvent-ils s'intégrer à une classe ainsi qu'à l'établissement pendant et après ce premier temps en classe d'accueil ? Les enseignants interrogés par Déborah

semblent penser que oui mais nous ne pouvons pas confirmer ces faits car nous n'avons pas interrogé les élèves.

Nous soulevons le fait que les enseignants 7-8H, étant pour les classes d'accueils, ne peuvent donc pas par définition être pour l'inclusion d'élèves étrangers et allophones à leur arrivée en Suisse : « Certaines classes spéciales furent alors intégrées à l'intérieur d'écoles du système ordinaire (on parle ici d'intégration physique) ; dans plusieurs cas, ce premier niveau d'intégration en entraîna un second, soit celui de l'intégration sociale de ces élèves. » (Vienneau, 2002, p.4). Cela n'empêche pas qu'ils peuvent par la suite les inclure dans leur classe.

6.1.3 Collaboration entre les élèves

Il est important pour nous de soulever cette dimension car elle nous semble essentielle à la bonne intégration d'un élève. La relation entre l'élève et sa nouvelle classe peut lui permettre de se sentir à l'aise et inclus à un groupe classe. Cette tâche revient en grande partie à l'enseignant qui mettra ou non des éléments en place afin de favoriser le partenariat et la collaboration.

6.1.3.1 Nuances entre les pratiques des enseignants

Nous relevons que les enseignants cités ci-dessus sont en accord sur le fait qu'il ne faut pas s'immiscer dans les relations entre les élèves :

Enseignante 4 : « *Vis-à-vis des camarades, je leur explique la situation et d'habitude vu leur âge, ils comprennent que la situation n'est pas facile et ils sont toujours très gentils et accueillants.* »

Enseignant 6 : « *Je leur ai expliqué la situation, je leur ai dit que je souhaitais vraiment qu'ils aillent vers eux et qu'ils se fassent comprendre peu importe avec les mains, en jouant mais qu'ils les incluent à la classe. Je m'immisce pas vraiment dans les relations des élèves, je veux seulement que tout se passe pour le mieux.* »

Ces deux enseignants sont dans la prévention orale. Aucune activité spécifique à l'intégration de l'élève dans la classe n'est mise en place à leur arrivée. Malgré le fait qu'ils soient pour

l'intégration des élèves étrangers et allophones, ils ne semblent pas travailler spécifiquement la collaboration entre les élèves. Pourtant, selon Gremion et Kalubi (2015) :

Il s'agit de permettre à tous les élèves de participer à la vie de classe et de leur école. Ainsi comprise, l'intégration scolaire mise sur la préparation de l'élève aux grands défis de sa vie au sein de la société (p.16).

Pour arriver à cet objectif, il nous semble impératif de mettre en place des activités, des jeux et des moments de discussions pour apprendre aux élèves à collaborer. Certes une prévention orale est importante pour les sensibiliser mais les éléments cités ci-dessus restent essentiels.

Seulement deux enseignantes ont poussé à la collaboration en nommant un ou plusieurs responsable(s) qui avaient comme mission de prendre soin du nouvel élève en lui montrant les lieux de jeux, en jouant avec, en l'aidant etc.

Enseignante 7 : « ... et je nomme un coach récré donc chaque jour il a un copain pour jouer avec à la récré. Pour jouer faut pas forcément parler donc le but c'est vraiment de créer des liens sans que la langue soit un obstacle. »

Une enseignante a eu la bonne idée en début d'année, lors que la réunion de parents, de présenter la nouvelle famille et de leur suggérer d'inviter la nouvelle élève à la maison après l'école afin qu'elle soit aussi intégrée dans le village et par conséquent faciliter l'intégration à l'école.

Enseignante 1 : « On en a parlé aux parents et la maman était là alors on l'a présentée également. On a aussi parlé en demandant si par hasard il y a des enfants qui font un sport hors école pour qu'elle puisse s'intégrer. Et puis on a dit aux parents aussi pour qu'ils l'invitent à la maison et une des mamans a tout de suite proposé. »

Ces deux enseignants sont en accord avec Gremion et Kalubi. En prenant ces initiatives, les élèves sont poussés à la collaboration et comprennent ainsi le rôle qu'ils ont à prendre pour l'intégration d'un nouvel élève.

6.1.3.2 Nos interprétations vis-à-vis des références théoriques

Nous avons trouvé très intéressant les différentes idées des enseignants. Il nous paraît judicieux d'impliquer le maximum d'élèves ainsi que de parents dans l'intégration de leur(s) enfant(s). De manière générale, nous devons être en partenariat avec les parents, ceci est d'autant plus important lorsqu'il s'agit d'une intégration dans un établissement. En effet, nous avons appris durant les cours de Madame Katia Dolenc Otero, que le fait d'inviter un camarade à la maison, de l'intégrer dans des groupes de jeux à l'extérieur peut faciliter l'intégration de celui-ci. En ce qui concerne la classe, il est nécessaire de mettre dès le premier jour des éléments en place pour permettre à l'élève de se sentir à l'aise, par exemple : en nommant un enfant par jour qui s'occupe de lui, un responsable pour lui montrer les limites du bâtiment et créer des jeux de collaboration. Selon Veltcheff et Vincent (2015) « les pratiques de la coopération scolaire défendent des valeurs comme la fraternité et la solidarité valorisant un meilleur climat scolaire au sein de la classe » (p.9).

Les enseignants ont également mis en avant qu'il y avait des différences à prendre en compte selon les âges. Nous ne pouvons pas demander autant d'éléments à des enfants de 5 ans qu'à des enfants de 11 ans. D'après nos discussions avec les enseignants, les élèves de petites classes éprouvent moins de difficulté à aller vers l'autre mais cela dépend tout de même de la personnalité de l'enfant !

6.1.4 Collaboration entre les parents de différentes cultures

C'est une nouvelle dimension qui est apparue durant nos interviews. En effet, c'est une dimension que plusieurs enseignants ont soulevé et il nous a semblé important d'en parler. Elle nous permet de réfléchir à l'impact que la famille peut avoir sur l'intégration d'un élève à l'école.

6.1.4.1 Opinions des enseignants sur les familles anglophones et expatriées

Les enseignants pensent que certaines communautés sont plus enclines à s'intégrer que d'autres. Ils soulèvent le fait que les familles anglo-saxonnes ont tendance à rester entre elles.

D'après les enseignants, les familles semblent rester dans leur zone de confort, empêchant les élèves de progresser en français et de collaborer avec les élèves francophones. Les enseignants ont également remarqué que ces parents ne faisaient pas toujours l'effort pour parler français lors des entretiens (même s'ils sont ici depuis longtemps) et par conséquent cela met des barrières à un bon partenariat.

L'enseignante 3, en parlant d'un entretien avec un parent anglophone : « *Alors du coup elle me dit : "Ah mais votre anglais est bien meilleur que mon français". Je veux bien le croire si elle n'arrive pas à me dire que son mari n'est pas là alors que ça fait deux ans qu'ils sont en Suisse. C'est facile comme solution ...* »

Enseignante 7 : « *Quand c'est difficile c'est souvent avec les parents. Ceux qui sont là depuis 10 ans et qui disent toujours pas un mot de français et qui exige que tu parles leur langue. D'où le fait d'intégrer au mieux l'enfant, un jour l'enfant dépassera les compétences de ses parents et qui le forcera à se dépasser.* »

Ces deux enseignantes soulèvent un point important. Malgré leur bonne volonté à aider les parents à s'intégrer, elles relèvent toutefois qu'il doit y avoir un effort commun. L'enseignante 7, mentionne que l'intégration d'un élève étranger et allophone passe en premier par l'intégration de sa famille au sein de la société. Mais que l'élève peut aider à l'intégration de sa propre famille grâce aux éléments qu'il apprend en classe et peut ainsi se sentir valorisé.

Un autre point marquant de cette dimension est la relation entre les élèves anglophones comme le relate ces deux enseignantes :

Enseignante 3 : « (...) *ils (les anglophones) restent souvent entre eux et c'est la grande problématique. Il y a beaucoup d'expatriés qui parlent anglais, du coup ils ne restent pas toujours très longtemps et je pense qu'ils font moins d'effort* ».

D'après cette enseignante, la durée de leur séjour en Suisse peut avoir une influence sur leur intégration. Du fait qu'ils ne resteraient pas longtemps, ils se donneraient moins de peine à s'intégrer à la communauté francophone.

L'enseignante 2 évoque encore une dernière difficulté qui a souvent été abordée : peut-on laisser parler les élèves dans le contexte scolaire dans la langue qu'ils désirent ?

Enseignante 2 : « (...) *J'ai l'impression que les anglophones, ils apprennent plus lentement le français parce qu'ils vivent dans un monde anglophone. Dès qu'ils quittent l'école leur entourage parle qu'anglais. Entre eux également, à la pause et la récré. Ils font du foot, ils ont des équipes anglophones. Il y a comme une micro-société. Donc pour la majorité, le français c'est juste la langue de l'école. Même les enfants qui parlent bien le français, quand ils peuvent, ils parlent anglais dans la cours de récréation. Donc nous on leur dit qu'ils ne doivent pas parler l'anglais dans la classe, ni aux pauses. Mais c'est très difficile à contrôler.* »

Selon plusieurs enseignants, il est dit que les enfants doivent parler la langue de l'école. On peut alors se demander si cela n'empêche pas une bonne intégration. D'un côté parler dans leur langue avec d'autres élèves pourraient les amener à une bonne intégration sociale. Il reste difficile de dire si cela peut les avantager ou au contraire les bloquer lors de futurs apprentissages, plus particulièrement celle de la langue, et les liens sociaux avec d'autres enfants. Il faut aussi penser aux élèves francophones de la classe, qui pourraient se sentir exclus.

6.1.4.2 Opinion sur la communauté portugaise

Une autre communauté a été relevée par deux enseignantes; les Portugais. Elles ont toutes les deux, un avis divergent quant à ce qu'elles ont remarqué:

Enseignante 4 : « *Maintenant on a une forte communauté portugaise et on les sent très liés entre eux et pas forcément d'une manière très positive et parmi eux certains sont pas enclin à faire des efforts. Ils ont toujours... enfin ce sont toujours les parents qui ont l'envie de retourner au pays ce qui fait que .. enfin j'ai l'impression que les enfants peuvent pas s'intégrer au mieux.* »

Cette enseignante exprime que pour elle les élèves portugais sont liés d'une manière négative car ils restent ensemble. Cela rejoint l'opinion que peuvent avoir certains enseignants sur la communauté anglo-saxonne.

Enseignante 2 : « (...) *Et après tu as d'autres cultures, d'autres pays. Par exemple les enfants portugais, ils parlent plus vite le français parce qu'ils ont des parents qui ont envie de s'intégrer et qui font tout pour.* »

En revanche, cette enseignante pense que la communauté portugaise est plus disposée à s'intégrer que d'autres. Pour elle, les familles portugaises ont envie de s'intégrer et font le maximum pour y arriver.

On remarque qu'il est difficile de s'éloigner parfois des aprioris que nous pouvons avoir sur certaines cultures. Nous imaginons que ces deux enseignantes ont eu des expériences très différentes pour avoir de telles différences dans leur propos. Il est intéressant de constater une telle divergence d'opinion. Nous relevons qu'il est important de mettre de côté nos préjugés pour le bien de nos élèves.

6.1.4.3 Nos interprétation vis-à-vis des références théoriques

Il a été intéressant de constater que les enseignants ont des perceptions divergentes quant aux communautés présentes dans leur classe. Les anglophones ont souvent été mentionnés comme étant une communauté qui avait plus de difficulté à s'intégrer. Le partenariat avec ces familles, selon les enseignants, est souvent compliqué et pose problème à une majorité d'enseignants interrogés. A l'inverse, l'opinion sur la communauté portugaise est divergente. Montrant une nouvelle fois que l'on ne peut pas faire de généralité sur les communautés. Chaque famille étant différente, à nous de savoir être impartiales.

Il nous semble important de préciser que ces enseignants mettent tout de même des moyens pour intégrer ces familles au sein de l'établissement (entretien en anglais, circulaire traduite, ...) bien qu'ils aient ces différents à priori.

Izzo, Weissberg, Laspro et Fendrich (1999), cité par Rousseau (2010) tiennent à rappeler qu'« une collaboration fructueuse entre les parents et l'école est une stratégie préventive primaire qui promeut le bien-être des jeunes. Intégrer la famille à la vie de l'école contribue à assurer la continuité entre la famille et l'école » (p.335). C'est un travail qui n'est pas toujours évident pour l'enseignant, malgré tout la collaboration avec les parents est indispensable.

6.1.5 Interculturalité

Cette dimension va de pair avec l'intégration. Les enseignants disposés à enseigner l'interculturalité seront plus aptes à intégrer de manière positive les élèves allophones et étrangers. En effet, si l'enseignant partage les valeurs de l'éducation à l'interculturalité (le respect d'autrui, la non-discrimination, ...) il a déjà en main des ressources indispensables à la bonne intégration des élèves étrangers et allophones.

6.1.5.1 Les points communs

La majorité des enseignants voient l'interculturalité comme une richesse. Les enseignants interrogés mentionnent l'opportunité de créer de nouvelles activités telles que : travailler les pays, les différentes cultures ainsi que les langues. EOLE (éducation et ouverture aux langues à l'école) a été cité à plusieurs reprises. Cela permet également de les motiver pour apprendre d'autres langues. L'interculturalité apporte la différence, la tolérance et le respect au-delà de la langue et de la culture de chacun. Nous avons demandé aux enseignants quel était leur point de vue sur ce concept :

Enseignante 7 : « *Tu prêches une convaincue. C'est tellement une richesse. On est dans une société où il y a des mélanges vraiment fous. Il faut l'encourager !* »

Enseignant 6 : « *Je pense que c'est bien... hyper bien ! Découvrir d'autres cultures. Moi j'ai vraiment de tout dans ma classe: italien, irakien, portugais, kosovar...* »

Nous pouvons nous questionner sur l'authenticité de ces propos. Ce n'est pas parce qu'un enseignant trouve que c'est une bonne chose qu'il met pour autant des éléments en place pour pratiquer l'interculturalité.

6.1.5.2 Nuance sur l'investissement et les difficultés rencontrées

Certains reconnaissent que bien que ce soit une richesse, cela demande beaucoup d'investissement et de temps mais que cela fait partie de notre travail.

Enseignante 2 : *« Il va falloir faire en sorte que cet enfant ne s'embête pas pendant les moments du début. Il faut lui trouver d'autres activités, utiliser un vocabulaire plus basique. C'est beaucoup de boulot en plus mais ça fait partie de notre job. »*

Enseignante 3 : *« Non alors je trouve très chouette ! Parce que cela apporte beaucoup de chose à la classe. C'est très enrichissant donc je ne vois pas cela comme un poids mais bien évidemment c'est pas évident et cela demande beaucoup de temps et de travaille. Il est facile de jouer avec les différentes langues mais plus compliqué de travailler d'autres aspects avec mes petits. »*

Certains ne mentionnent pas le travail en plus mais ces mêmes enseignants ne semblent pas modifier leur enseignement lorsqu'ils accueillent ces élèves en classe. Un enseignant reste toutefois prudent en ce qui concerne l'éducation à l'interculturalité en mettant en évidence qu'il ne faut pas créer de mixité sans y réfléchir en amont :

Enseignant 5 : *« Je pense que de toute façon, elle fait partie intégrante de la vie scolaire maintenant. Ce qui est bien, c'est une richesse. Après pour moi, faut aussi être cohérent et essayer d'être logique en ne pas mettant directement tout ensemble et de créer une mixité sans qu'ils aient des bases. Mais l'interculturalité en général, c'est évidemment une source de richesse pour une classe donc oui, je pense que c'est important. »*

Par là, nous comprenons que pour cet enseignant il existe des différends entre les communautés encore très présentes actuellement et qu'il faut être prudent à notre manière d'amener l'interculturalité afin que chaque élève puisse respecter l'autre et sa culture. C'est également un travail que nous pouvons faire avec eux; l'acceptation de l'autre.

6.1.5.3 Interprétations vis-à-vis des références théoriques

Au cours de nos entretiens nous avons pu constater que les enseignants avaient des propos positifs quant à l'éducation à l'interculturalité tout en mentionnant les difficultés que cette pratique amène dans leur travail. Nous remarquons que la majorité travaillent essentiellement l'aspect langagier mais ne s'aventure pas toujours dans des séquences sur la diversité des cultures. Nous nous questionnons sur les moyens qu'ils leur sont mis à disposition, autre qu'EOLE, car nous pensons que si les enseignants avaient accès à d'autres ressources, la pédagogie interculturelle serait peut-être plus accessible.

D'après Kerzil et Vinsonneau (2004) « en Suisse, l'éducation interculturelle est surtout présente dans les cours de religion, (...), de littérature, d'histoire, ou encore d'art plastique » (p.47). Ces différentes branches n'ont pas été citées comme tremplin pour traiter l'interculturalité. Pourtant, elles nous semblent être de bons appuis pour traiter de ce sujet.

Ces deux auteurs soulignent encore que « nos sociétés sont devenues multiculturelles et le seront toujours d'avantage (...) » (p.48). De ce fait, nous pensons que les enseignants devraient être formé plus spécifiquement sur ce sujet pour pouvoir subvenir aux besoins des élèves étrangers et allophones. En effet, « la présence massive d'enfant migrant dans nos écoles nécessite la prise en considération dans notre pédagogie de la pluralité des cultures (...) » (Koykis, 1987, cité par Kerziel et Vinsonneau, 2004, p.62).

Il y a dans plusieurs établissement des projets interculturels tels que des spectacles « tour du monde », thème de classe ou encore des repas. C'est donc un sujet qui est au coeur des écoles et qui doit nous préoccuper. Nous sommes dans un pays où nous accueillons un grand nombre d'immigrants et d'expatriés, c'est donc un sujet qui mérite toute l'attention des enseignants.

6.1.6 Formation et parcours de vie

Ces deux dernières dimensions semblent importantes pour affiner notre compréhension sur les représentations des enseignants. Nous avons pu remarquer que les parcours de vie des enseignants peuvent avoir un impact sur la manière d'agir face aux élèves étrangers et allophones.

6.1.6.1 Les points communs

Six enseignants n'ont eux aucune formation pour apprendre à intégrer des élèves en classe normale, ce qui nous a surprises. Ils ont dû tous apprendre par eux-mêmes, directement confronté à la situation, en mêlant : expériences, mauvaises et bonnes décisions. Ils ont toutefois émis avoir suivi des formations complémentaires sur les élèves à besoins particuliers et sur la différenciation.

Enseignante 1 : *« On a fait beaucoup de formation sur la différenciation que ce soit un enfant allophone ou qui a des difficultés, tu as l'habitude de t'adapter. Donc faut mettre en place des petites choses, pas lui tendre des pièges cela n'aurait aucun sens. Lui faire lire un grand texte cela ne servirait à rien. Il faut au contraire la valoriser sur des petites choses qu'elle sait faire, la mettre avec des personnes qu'elle apprécie quand elle fait des travaux de groupe. »*

Enseignant 5 : *« Bon alors l'école normale c'était hyper rapide, la formation était en deux ans ... donc non on en a jamais parlé. C'est assez nouveau depuis 15 ans je pense, donc dans ma formation il y avait encore rien. »*

Enseignante 4 : *« Rien, rien du tout. De l'école où j'ai appris, rien. Avant nos classes étaient très homogènes (...) donc c'était pas du tout quelque chose qu'on voyait. On a appris sur le tas... depuis 15 ans et au final on s'y fait très bien ! »*

Enseignante 7 : *« On a pas du tout été formé ... comme on a pas été formé pour les élèves Dys ou autistes. Par contre il existait déjà la formation de français langue seconde. Mais pas dans la formation pour les généralistes. Ah oui EOLE mais rapidement quoi, on nous a juste présenté. »*

Etonnamment personne n'a semblé se plaindre de ce manque de formation lors de la HEP ou de l'école normale, car au moment venu ils ont pu trouver de l'aide auprès de l'établissement et apprendre durant leur carrière. Certains ont comparé l'intégration des élèves allophones à l'intégration d'élèves dyslexiques, en difficultés scolaires ou ayant des problèmes comportementaux. Leur prise en charge relevant du même travail que les personnes cités ci-

dessus: adaptation du programme, attention particulière, collaboration entre élèves et parents etc. Nous rappelons ici, que ces étapes sont le premier pas vers l'inclusion scolaire.

6.1.6.2 Nuances sur la formation

Un seul enseignant a eu la possibilité d'avoir la formation BP33PIG/PSI, à la HEP. Il n'a cependant pas eu l'impression d'avoir acquis plus de compétences que d'autres enseignants et a dû chercher par ses propres moyens des solutions. Dès sa première année d'enseignement, il a dû s'organiser pour gérer trois enfants de trois nationalités et langues différentes. Il a exprimé avec précision la difficulté de cette situation et le manque important de moyens mis à disposition par la HEP lors de sa formation.

Enseignant 6 : *« Oui j'ai eu PSI et PIG mais en aucun cas ça ne m'a préparé à ce que j'allais vivre sur le terrain. Ces cours ou rien, ça aurait été pareil. Ça m'a pas aidé. »*

Nous notons que cet enseignant est le seul à avoir su différencier l'intégration de l'inclusion, toutefois la connaissance de ces termes ne lui permet pas pour autant de mettre des éléments précis en place dans sa classe. Il est le seul enseignant interrogé à avoir eu accès à ces cours, nous ne pouvons donc pas conclure que tous les enseignants, sortant de la HEP depuis 2014, ont le même opinion.

6.1.6.3 Spécificité

Une enseignante n'ayant pas eu de formation à l'interculturalité est pourtant très sensible à ce sujet qui l'a touché quand elle était adolescente. Elle a été mise en VSO (actuellement VG I) car les enseignants estimaient qu'ayant des parents portugais ceux-ci ne pourraient pas l'aider si elle allait en VSG (actuellement VG II) même si elle avait les résultats. Elle se bat aujourd'hui pour que toutes les cultures et nationalités soient acceptées au sein d'une classe et essaie de créer au mieux un vrai lien avec les parents en organisant plusieurs rencontres. Malgré sa mauvaise expérience, elle veut maître à profit au sein de sa classe, les différences des élèves. Ses propos et sa manière d'agir en classe sont des indices qui montrent qu'elle tend vers l'inclusion. Son parcours d'élèves influence aujourd'hui sa vie d'enseignante positivement. Nous notons toutefois, qu'une situation comme la sienne ne pourrait plus être vécue vu que l'orientation, aujourd'hui, se fait par rapport aux notes et non à d'autres critères

subjectifs. Une vraie évolution s'est donc faite dans les écoles pour éviter, probablement, les discriminations.

Enseignante 7 : « ...la collaboration avec les parents. C'est aussi les faire participer à la vie de la classe. Cette année entre la rentrée et décembre on les a vus 5 fois mais dans le cadre des projets. Une soupe à courge, une soirée crêpes, un spectacle, une chantée... pleins d'activités qui rassemble. Comment un enfant peut s'intégrer au sein de la classe si les parents ne le sont pas ? C'est forcément plus difficile. »

Pour cette enseignante, une bonne intégration ne peut se faire sans l'aide des parents. C'est pour cela, qu'elle les convoque à plusieurs reprises durant l'année scolaire afin de créer une vraie cohésion entre l'école et la famille. Elle pointe le fait que si les parents participent à la vie scolaire, l'enfant pourra mieux s'intégrer en prenant exemple sur ses parents.

6.1.6.4 Interprétations

D'après les enseignants, la formation à ce sujet a été un manque dans les premières années de leur carrière. Mais au fil des années et des rencontres, ils ont pu acquérir de nouvelles ressources. Ils n'ont pas tous soulevés que le manque de formation était une réelle difficulté car ils ont toujours su trouver des solutions, en privilégiant la collaboration. Bien qu'une seule enseignante ait soulevé le fait que son propre parcours de vie influence l'inclusion de ses élèves. Nous pensons effectivement que cela apporterait une sensibilité différente à le sujet. Il est toujours essentiel de savoir se mettre à la place de ses élèves pour comprendre ce qu'ils peuvent ressentir, cela étant plus facile si nous l'avons déjà vécu.

7 Réponse à notre question de recherche

Nous allons maintenant faire ressortir les différents éléments qui vont nous permettre de répondre à notre question de recherche, qui pour rappel était : **Quelles sont les représentations des enseignants quant à l'intégration d'un élève étranger et allophone dans le milieu scolaire ?**

Les enseignants ont formulé avoir des représentations positives quant à l'intégration et certains tendent déjà vers l'inclusion des élèves étrangers et allophones en classe normale. Le sentiment général est que c'est une grande source de richesse tant pour la classe que pour l'enseignant. Pouvoir travailler avec des élèves étrangers est une ouverture intéressante pour travailler la tolérance et le respect de l'autre. Ils sont également en adéquation sur le fait que cela peut se travailler dans diverses branches scolaires comme l'histoire, la géographie ou encore en langues, nonobstant ils ne semblent pas le faire régulièrement dans leur classe.

Alors que leurs représentations semblent positives, certains enseignants soulèvent tout de même la charge de travail importante que cela implique au quotidien dans une classe. Le temps passé à préparer une différenciation pour ces élèves est un frein pour certains. Le peu de matériel mis à disposition par les établissements, tels que des livres, des dossiers, programmes informatiques, est également un frein à l'inclusion. Il a aussi été dit à de nombreuses reprises que les entretiens avec les parents étrangers sont un stress supplémentaire au vu de la langue parlée ou/et des différences culturelles.

Bien que les représentations soient positives, nous nous sommes posées la question si le lieu de travail des enseignants avait un impact sur leurs réponses. Effectivement, nos entretiens ont eu lieu dans nos établissements de stage et environ qui sont pour l'intégration et qui tendent à l'inclusion des élèves étrangers et allophones. C'est pour cela que nous voulons mettre en évidence les différences de milieux sociaux et culturels qui peuvent avoir un impact sur les réponses données. Dans ces établissements, de nombreux moyens sont mis à disposition pour les enseignants ordinaires et de nombreux intervenants⁴ sont présents.

⁴ Toutes les personnes ressources pouvant être appelées à intervenir lors de situations particulières et problématiques dans des classes d'enseignements ordinaires : psychologue, logopédistes, médiateurs, enseignants itinérants, ... (Allenbach, 2015, p.104).

Le parcours d'une enseignante a mis en évidence que nos propres origines peuvent influencer notre manière de se comporter face aux étrangers. Il aurait été intéressant de continuer cette enquête avec des enseignants d'origines diverses afin d'en faire ressortir des éléments importants. Nous pensons en effet que cela peut avoir une certaine influence sur notre enseignement. Il est possible que si nous avons vécu une situation difficile, telle que décrite par cette enseignante, nous ne souhaiterions pas répéter le même schéma et par conséquent nous serions plus sensibles et attentif à ce sujet en classe.

Nous avons constaté que les deux hommes interrogés étaient moins disposés à mettre en place des activités pour ces élèves. Il aurait été intéressant d'interroger un plus grand nombre d'homme afin d'observer si le genre avait une réelle conséquence sur les représentations.

La dernière chose que nous avons pu remarquer sont les différences qu'il existe entre les enseignants de la 1^{ère} à 6^{ème} primaire et ceux de la 7^{ème} à 8^{ème} primaire. Les enseignants des petites classes semblent plus prêts à prendre du temps pour ces élèves. Nous émettons l'hypothèse que cela est lié à la plus grande liberté d'horaire et de temps à accorder à chaque élève.

Les représentations des enseignants face à l'intégration qui tendent vers l'inclusion sont positives, cependant elle ne reflète peut-être pas la réalité. D'une part parce que les enseignants peuvent ne pas être totalement honnêtes durant nos entretiens. S'agissant d'un sujet délicat, il se peut que certains enseignants aient modéré leurs propos. D'une autre part car nous n'avons pas le point de vue des élèves de leur classe. Une intégration réussie pour un enseignant peut ne pas être perçue comme telle par l'élève en question.

8 Réponses à nos hypothèses

Nous avons postulé que les enseignants ayant une formation plus récente seraient plus sensibles à l'intégration d'élève étranger et allophone. Après nos divers entretiens, nous nous sommes rendu compte que cette hypothèse n'est pas correcte. En effet, l'ensemble des enseignants, même ceux ayant eu leur formation il y a plus de 35 ans, sont tout autant sensibles à cette question. Il faut toutefois préciser que certains enseignants ont fait des formations complémentaires, durant leur carrière, qui touchaient le sujet sans pour autant l'aborder de manière directe. L'enseignant qui a quitté la HEP il y a seulement trois ans, nous a exprimé le fait que cette formation ne lui avait pas apporté les apports suffisants pour accueillir de manière efficaces un élève étranger. Toutefois, c'est le seul qui a pu nous donner des définitions correctes quant aux concepts demandés. Au contraire, les enseignants ayant une formation il y a de nombreuses années semblent particulièrement à l'aise car au fil des années des nouveaux moyens ont été mis en place tel que le CIF. Par conséquent, avant ces nouveaux moyens ils ont du mettre des stratégies différentes en place pour ces élèves à travers de nombreuses discussions et collaboration entre collègues. Puis avec l'arrivée du CIF, des équipes stratégiques etc., les enseignants ont trouvé du soutien et de nouvelles solutions à apporter aux enfants.

Nous avons pu également vérifier notre deuxième hypothèse. Comme nous le pensions, la majorité des enseignants n'ont pas su définir convenablement les concepts d'intégration et d'inclusion. Leur sens ont été soit confondus soit utilisés de manière erronée. Nous pouvons expliquer cela par le fait que les enseignants n'ont pas suivi de formation récente concernant directement ce sujet et que le concept d'inclusion est relativement nouveau dans l'enseignement.

Quant à notre dernière hypothèse concernant l'interculturalité, elle a aussi été validée. Cependant, nous voulons apporter une nuance. Tous les enseignants interrogés sont pour l'éducation à l'interculturalité dans les classes, toutefois il nous semble que leur pratique ne reflètent pas toujours leurs propos. Les activités sur les diverses langues présentes dans leur classe ont été citées mais nous avons eu l'impression, par leurs dires, que leur enseignement à l'interculturalité n'était pas plus conséquent. Des pistes comme l'histoire des religions et l'histoire n'ont pas été citées.

9 Conclusion

Ce sujet nous a particulièrement intéressé, car au cours de notre carrière nous allons nécessairement être confrontées à l'intégration d'élèves étrangers. Les entretiens avec les différents enseignants nous ont donné des pistes à mettre en pratique dans nos futures classes telles que l'enfant « coach récré », présenter la nouvelle famille à la réunion de parents ou encore des activités liées aux langues.

Nous tenons à préciser les limites de notre travail. Nous avons eu uniquement le point de vue des enseignants, celui des élèves nous manque. Nous ne savons donc pas si les moyens mis en place par les enseignants ont un quelconque effet sur les élèves étrangers et allophones. Nous doutons également que les entretiens puissent être faussés de peur du jugement que nous aurions pu porter sur certains de leurs propos. En effet, la problématique des enfants étrangers et allophones est sensible. De plus, le nombre restreints d'enseignants interrogés ne peut pas refléter la majorité. Les lieux choisis ont également une influence sur nos résultats, nous pensons que certaines villes de Suisse romande n'auraient pas eu le même enthousiasme à ce sujet.

En ce qui concerne nos entretiens, nous avons relevé le manque d'outils, de moyens et de formations visant à aider les enseignants à être le plus efficaces possible lors d'une intégration d'élèves étranger et allophone. Un manque certain d'outils pédagogiques adaptés s'est fait ressentir lors de nos interviews. Certains enseignants désireraient faire beaucoup plus, mais n'ont pas les bons éléments à dispositions, de ce fait ils laissent parfois ces enfants de côté. Par conséquent, nous avons compris que c'était lié aux éléments cités ci-dessus et non au fait que les enseignants ne se sentaient pas concernés par ces élèves.

Nous nous posons également des questions quant aux ressentis des élèves dans une situation d'intégration. Comme dit plus haut, nous ne pouvons pas savoir même en ayant achevé ce travail, si les moyens mis en place par les enseignants dans leur classe ont un quelconque effet sur les élèves.

Nous relevons après discussions avec les enseignants, que pour eux, il y a une différence d'intégration entre les élèves immigrés ou expatriés parlant anglais et les autres élèves étranger et allophones. D'après les enseignants interrogés, les familles expatriées semblent

faire moins d'effort pour s'intégrer au sein de la société francophone que d'autres familles. Par conséquent, l'intégration dans cette situation doit être mise en place d'une manière différente où l'enseignant devrait expliquer à la famille l'importance de s'intégrer avec des personnes francophones même s'ils savent qu'ils ne resteront pas indéfiniment en Suisse.

Pour terminer, après avoir passé une année sur ce mémoire, nous nous rendons compte que le sujet ne peut être considéré selon un point de vue. En effet, c'est un sujet à multiples ouvertures et facteurs qu'il faut prendre en considération.

10 Bibliographie

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

Berrocal, C. *La situation biculturelle des secondes générations d'immigrés italiens*. Travail de maturité, Nyon; gymnase de Nyon

Cassagne, J-M., Stucki-Gaehler, B., Agasse, L., Cantoni-Uldry, M., Fournier, B. et Zbinden, A. (2015) Vers une école inclusive: collaboration et partenariat. Consulté le 13 mai 2017 sur le site web de la Haute Ecole Pédagogique, Lausanne, Suisse : <https://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/unite-communication/documents/journee-formation-inclusion-2015-hep-vaud.pdf>

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

Dominice, K. et Peter, L. (2010) *Les années Schwarzenbach*. Consulté en novembre 2016 sur le site web Youtube, Suisse : <https://www.youtube.com/watch?v=3N2jn5X9byw&t=2411s>

Doudin, P.-A. et Ramel, S. (2009) *Intégration et inclusion scolaire: du déclaratif à leur mise en oeuvre*. Neuchâtel; Conférence des directeurs des Hautes école pédagogique et institution assimilées de suisse romande et du Tessin

Jacquet, M. et Masinda M. (2014) Réflexions sur la notion d'intégration scolaire des jeunes immigrants. Consulté le 12 mai sur le site web Project Muse, Baltimore: Maryland;

<https://muse.jhu.edu/article/566307>

Jodelet, D. (2003). *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.

Kalubi, J-C. et Gremion, L. (2015) *Intégration/inclusion scolaire et nouveaux défis dans la formation des enseignants*. Québec : Edition Nouvelles

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011) *La recherche en éducation étapes et approches*. Canada : Université de Sherbrooke

Kerzil, J. et Vinsonneau, G. (2004). *L'interculturel, principes et réalités à l'école*. Fontenay-sous-Bois : SIDES édition

Ouellet, F. (2002). *L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté. Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions*. VEI Enjeux, revue pédagogique numéro 129

Panchaud Mingrone, I. et Lauper, H. (2001). *Intégration: l'école du changement*. Berne : Maison d'édition Paul Haup

Perregaux, C., Changkakoti, N., Hutter, V. et Gremion, M. (2008) *Insertion scolaire et insertion sociales de nouveaux arrivants*. France, Rouen : Glottopol

Piguet, E., (2004). *L'immigration en Suisse*. Lausanne : Collection Le savoir suisse

Pretceille, M. (2017). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF

Rousseau, N. et Bélanger, S. (2006). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec : Marquis

Rousseau, N., Bergeron, G et Vienneau, R. (2013). *L'inclusion scolaire pour gérer la diversité: des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces*. Consulté le 12 mai 2017 sur le site web Revue suisse des sciences de l'éducation, Suisse : http://www.rsse.ch/wp-content/uploads/2013/08/SZBW_13.1_Viennau.pdf

Rousseau, N. (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire, pistes d'action pour apprendre tous ensemble*. Canada : Presses de l'Université du Québec

UNESCO (1994) *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Paris : Education spéciale, Division d'Education de base

Vallance, A. (2010) Les représentations sociales. Consulté le 25 mai sur le site web cairn info, France : <https://www.cairn.info/les-representations-sociales--9782804162573-page-5.htm>

Veltcheff, C. et Vincent, J.-F. (2015) Mémento pour la coopération entre les élèves. Consulté le 23 mai 2017 sur le site web Réseau-Canope, France: https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/uploads/tx_cndpclimatsco_memento_pour_la_cooperation_entre_les_eleves.pdf

Vienneau, R. (2002) *Pédagogie de l'inclusion: fondements, définitions, défis et perspectives*.

Consulté le 12 mai 2017 sur le site web de l'éducation de langue française, Canada:

[http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/30-2/10-vienneau.html#h-4.1.1\\$](http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/30-2/10-vienneau.html#h-4.1.1$)

11 Résumé

Vallance (2010) exprime que les représentations sont fondées sur des opinions, des attitudes, des valeurs et des croyances individuelles. De ce fait, nous avons voulu savoir quelles étaient les représentations des enseignants en ce qui concerne l'intégration d'élèves étrangers et allophones dans les classes ordinaires.

Pour répondre à nos interrogations, nous avons passé des entretiens à sept enseignants de la 1^{ère} à la 8^{ème} Harnos. Les questions ont porté sur leur formation, l'éducation à l'interculturalité mais également à l'intégration d'élèves étrangers et allophones. Les enseignants ont été enregistrés et les questions que nous leur avons posées étaient ouvertes afin que leurs réponses ne soient pas guidées.

Après ces entretiens, nous avons analysé les données et constaté que malgré les représentations positives qui se dégageaient de leurs propos, peu d'enseignants mettaient des éléments significatifs dans leur enseignement afin d'intégrer les élèves étrangers et allophones. Un nombre significatif d'enseignants n'a pas su faire la différence entre le concept d'intégration et celui d'inclusion.

Il ressort de cette étude que l'inclusion n'est pas encore une pratique acquise et qu'elle est encore en construction.

12 Mots-clés

Représentations – intégration – inclusion – interculturalité – élèves étrangers et allophones - collaboration