

Étude sur les nouveaux dispositifs d'accueil pour élèves primo-arrivants allophones



**Marion Dutrévis
Marc Brüderlin**

Décembre 2018

Étude sur les nouveaux dispositifs d'accueil pour élèves primo-arrivants allophones

**Marion Dutrévis
Marc Brüderlin**

Décembre 2018

Fin des travaux : novembre 2018

Remerciements

Nous tenons tout d'abord à remercier toutes les personnes qui nous ont fourni des informations utiles à la réalisation de cette étude : Mmes Joëlle Leutwyler, Heleni Holland Silva, Anne Bruchez et Claire de Goumoëns à la DGEO, ainsi que Mme Christina Kitsos, chargée des affaires migratoires au DIP.

Nous remercions en outre vivement les différents professionnels actifs dans le cadre des nouveaux dispositifs d'accueil qui ont pris le temps de nous recevoir et de répondre à nos questions : directrices et directeurs d'établissements primaires, doyennes et doyens en charge de l'accueil au cycle d'orientation, enseignantes et enseignants en classe d'accueil et en classe régulière.

Merci enfin à Martin Benninghoff, directeur du SRED, pour ses conseils avisés et sa relecture attentive, à Catherine Niederhauser pour la rédaction du résumé et à Narain Jagasia, responsable de l'édition, pour sa relecture et le soin apporté à la mise en forme de ce rapport.

Avertissement

Dans ce document, le genre masculin est utilisé comme générique, dans le seul but de ne pas alourdir le texte.

Compléments d'information :

Marion Dutrévis
Tél. +41/0 22 546 71 38
marion.dutrevis@etat.ge.ch

Marc Brüderlin
Tél. +41/0 22 546 71 50
marc.bruderlin@etat.ge.ch

Responsable de l'édition :

Narain Jagasia
Tél. +41/0 22 546 71 14
narain.jagasia@etat.ge.ch

Internet :

<https://www.ge.ch/dossier/analyser-education>

Diffusion :

Service de la recherche en éducation (SRED)
12, quai du Rhône - 1205 Genève
Tél. +41/0 22 546 71 00

Document 18.046

*Le contenu de ce document n'engage que la responsabilité
du Service de la recherche en éducation.*

Table des matières

Résumé	5
Zusammenfassung	6
1. Introduction	7
2. Éléments de cadrage.....	9
2.1 La scolarisation des élèves primo-arrivants allophones au niveau suisse et international	9
<i>Suisse.....</i>	9
<i>International.....</i>	11
<i>France</i>	11
<i>Belgique</i>	12
<i>Allemagne.....</i>	13
<i>Conclusion</i>	13
2.2 Prise en charge et parcours des élèves migrants à Genève.....	14
2.3 Les élèves migrants comme catégorie sociale : définition et parcours scolaire	15
<i>Les élèves migrants : quelle(s) catégorie(s) sociale(s) ?</i>	15
<i>Un système scolaire traditionnellement inéquitable envers les migrants</i>	16
2.4 L'école inclusive face aux spécificités de ce nouveau public scolaire	17
2.5 Synthèse des principaux axes de questionnement : comment favoriser une intégration scolaire et sociale ?	19
3. Méthodologie.....	21
3.1 Description des établissements concernés.....	21
<i>Enseignement primaire</i>	21
<i>Cycle d'orientation.....</i>	22
3.2 Description des élèves inscrits dans ces dispositifs.....	22
3.3 Procédure de récolte de données	24
4. Résultats	27
4.1 Les classes d'accueil à plein temps dans l'enseignement primaire	27
<i>Organisation</i>	27
<i>Profils et parcours des élèves</i>	29

<i>Aspects pédagogiques</i>	29
<i>Intégration</i>	30
<i>Collaborations</i>	31
<i>Scolarisation des petits degrés (1P-3P)</i>	32
<i>Synthèse de l'accueil en classe à plein temps dans l'enseignement primaire</i>	32
4.2 Les classes d'alphabétisation au CO	33
<i>Organisation</i>	33
<i>Profils des élèves</i>	34
<i>Aspects pédagogiques</i>	35
<i>Intégration</i>	36
<i>Collaborations</i>	37
<i>Synthèse de l'accueil en classe d'alphabétisation au CO</i>	37
4.3 Anciens et nouveaux dispositifs : quelle complémentarité dans la politique scolaire d'accueil ? ..	38
<i>Articulation entre les différents dispositifs</i>	38
<i>Un continuum vers l'inclusion scolaire ?</i>	39
<i>Comment intégrer au mieux les élèves migrants ?</i>	40
<i>Continuité et cohérence de l'accueil scolaire des élèves migrants : de la théorie à la pratique</i>	42
Conclusion et pistes de réflexion	45
Catégorisation sociale et école inclusive	45
Travailler en « équipe accueil ».....	46
Processus global d'accueil dans le système de formation : les enjeux de transition et d'orientation	48
Recommandations	50
Bibliographie	53
Annexes	57
Annexe 1. Mandat du Secrétariat général.....	58
Annexe 2. Enquête CDIP auprès des cantons	61
Annexe 3. Canevas des entretiens avec les directions.....	68
Annexe 4. Tableau <i>Fidel sons-couleurs</i> de la méthode Gattegno	72
Annexe 5. Proposition de grille horaire pour les classes d'alphabétisation	74

Résumé

On observe depuis plusieurs années une augmentation des flux migratoires provenant de régions en guerre ou instables. L'accueil de ces populations comprend une dimension scolaire qui oblige les autorités à ponctuellement adapter le système éducatif pour qu'il corresponde au mieux aux besoins d'élèves primo-arrivants, souvent allophones, mais dont la proportion de non-alphabétisés a augmenté ces derniers temps. Bien qu'au bénéfice d'une longue expérience en matière d'accueil scolaire des élèves migrants, Genève a également dû élargir son offre afin de prendre en compte ce nouveau public scolaire. C'est dans ce contexte qu'ont été mises sur pied, dès 2010 dans l'enseignement primaire, trois classes d'accueil à plein temps, ainsi que depuis la rentrée 2016, cinq classes d'alphabétisation au cycle d'orientation (CO).

Mandaté par le Secrétariat général du Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP), le Service de la recherche en éducation (SRED) décrit dans ce rapport la structure et le fonctionnement de ces huit dispositifs d'accueil ainsi que les caractéristiques des élèves qui les fréquentent, tout en s'interrogeant sur l'intégration sociale et scolaire des jeunes migrants et sur l'offre d'accueil globale à Genève. S'inscrivant dans une thématique relativement récente, cette recherche donne tout d'abord un aperçu des politiques de scolarisation d'élèves primo-arrivants allophones existant ailleurs en Suisse et chez certains de nos voisins européens. On relève que le choix de la séparation fait par le canton de Genève, que l'on retrouve ailleurs (Belgique, Allemagne, canton de Vaud), pose entre autres la question théorique plus générale de l'inclusion scolaire.

Constituée principalement d'entretiens menés auprès des directions d'établissement et des enseignants, la présente étude dresse un portrait – dans l'ensemble positif – de ces dispositifs. Tandis que les acteurs de terrain relèvent plusieurs aspects bénéfiques sur le plan de l'intégration scolaire et sociale des élèves, et que ces nouvelles classes semblent trouver leur place dans l'organisation de l'accueil de l'enseignement obligatoire à Genève, des ajustements sont envisageables à plusieurs niveaux. Ce rapport se termine ainsi par une discussion autour de l'offre scolaire globale en matière d'accueil, de la dimension plus ou moins inclusive de cette offre et de recommandations susceptibles d'améliorer la politique scolaire d'accueil. Les axes de réflexion principaux touchent aux risques de catégorisation des élèves migrants comme des dispositifs d'accueil, au rôle des professionnels en charge de l'accompagnement de ces élèves, et aux parcours et transitions scolaires des élèves dans l'enseignement régulier.

Zusammenfassung

Studie über neue Aufnahmemöglichkeiten von fremdsprachigen SchülerInnen

Seit mehreren Jahren nehmen die Migrationsströme aus kriegsgeschädigten oder unstabilen Regionen zu. Die Aufnahme dieser Bevölkerungsgruppen beinhaltet eine Bildungsdimension, die die Behörden verpflichten, das Bildungssystem so anzupassen, dass es den Bedürfnissen dieser Neuankömmlingen, oft Allophonen, deren Anteil an nicht alphabetisierten SchülerInnen in letzter Zeit zugenommen hat, am besten entspricht. Trotz einer langjährigen Erfahrung im Bereich der Schulaufnahme von MigrantenschülerInnen, musste der Kanton Genf sein Angebot erweitern, um dieser neuen Schulpopulation Rechnung zu tragen. In diesem Zusammenhang wurden seit 2010 drei vollzeitliche Aufnahmeklassen in der Primarstufe und seit 2016 fünf Alphabetisierungsklassen in der Sekundarstufe eingeführt.

Im Auftrag des Generalsekretariats des Departements für Erziehung, Ausbildung und Jugend des Kantons Genf (DIP) führte der Bildungsforschungsdienst (SRED) eine Studie durch. Im vorliegenden Bericht werden die Struktur und die Funktionsweise der acht Aufnahmeeinrichtungen sowie die Merkmale der SchülerInnen, die sie besuchen, beschrieben. Gleichzeitig hinterfragt er die soziale und schulische Integration der Migrantenkinder wie auch das gesamte Aufnahmeangebot des Kantons Genf. Als Teil einer relativ neuen Thematik gibt diese Studie einen Überblick über die Schweizer Bildungspolitik für fremdsprachige MigrantenschülerInnen und über die Bildungspolitik einiger unserer europäischen Nachbarn. Es wird darauf hingewiesen, dass die Wahl der Trennung, so wie sie im Kanton Genf und auch anderswo implementiert ist (Belgien, Deutschland, Kanton Waadt) unter anderem die allgemeinere theoretische Frage der integrativen Bildung aufwirft.

Die vorliegende Studie, die hauptsächlich auf Interviews mit Schuldirektionen und Lehrern beruht, vermittelt insgesamt ein eher positives Bild dieser Einrichtungen. Während die Akteure vor Ort mehrere nützliche Aspekte im Hinblick auf die akademische und soziale Integration der SchülerInnen identifiziert haben und diese neuen Klassen in der Organisation der Aufnahme in die obligatorische Genfer Schule ihren Platz zu finden scheinen, sind Anpassungen auf verschiedenen Ebenen möglich. Dieser Bericht endet mit einer Diskussion über das gesamte Schulangebot in Bezug auf die Aufnahme, die mehr oder weniger integrative Dimension dieses Angebots, und mit Empfehlungen zur Verbesserung der Schulaufnahmepolitik. Die Hauptreflexionsbereiche betreffen die Risiken der Kategorisierung der MigrationsschülerInnen und der Empfangseinrichtungen, sowie die Rolle der Fachkräfte, die für die Begleitung dieser SchülerInnen zuständig sind und über die Bildungswege und Schulübergänge der SchülerInnen in die Regelklasse.

1. Introduction

Depuis plusieurs décennies, les mouvements migratoires sont en constante hausse et les crises migratoires récentes accentuent ce phénomène. Dans de nombreux pays, l'arrivée de migrants tend à influencer lentement la composition de la population globale et, par conséquent, le public scolaire (OCDE, 2016). Ce qui vaut à l'échelle mondiale vaut également en Suisse, et notamment dans le canton de Genève.

En 2017, l'Office cantonal de la statistique (OCSTAT) publie un rapport¹ qui informe sur l'évolution de la population étrangère à Genève entre 1960 et 2014. Si la proportion d'étrangers dans le canton a toujours été élevée, les données publiées dans ce rapport montrent que, entre 1960 et 2014, cette proportion est passée de 22% à plus de 40%. De plus, les nationalités d'origine des résidents étrangers sont bien plus diversifiées aujourd'hui : en 1960, seules six nationalités étrangères comptaient plus de 1000 ressortissants dans le canton alors qu'en 2014, on dénombre trente nationalités de plus de 1000 personnes.

À Genève, l'accueil scolaire spécifique pour jeunes migrants allophones existe depuis les années 1960 (Schwob, 2011). Néanmoins, le profil des élèves s'est dernièrement diversifié et la politique d'accueil ne répondait plus aux besoins de tous. Le Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP) a ainsi décidé d'introduire de nouveaux dispositifs d'accueil pour offrir aux élèves migrants allophones nouvellement arrivés des conditions qui se veulent les plus favorables possibles pour leur intégration, à la fois scolaire et sociale. Ces dispositifs sont l'objet du présent rapport.

Accueillir les élèves migrants et leur offrir de bonnes conditions afin de développer leurs compétences scolaires est l'un des objectifs de l'école inclusive genevoise. Penser l'intégration de ces élèves dans le système de formation genevois est en effet indispensable pour préparer leur intégration sociale et professionnelle future. En novembre 2015, lors de la journée « Sur le chemin de l'école inclusive » organisée par le DIP, plusieurs axes de travail ont été présentés. Parmi eux, un axe concerne les « mesures et dispositifs en faveur des enfants et élèves issus de la migration » (DIP, 2015). Genève est en effet un canton qui se distingue par sa forte proportion d'élèves et, plus globalement, d'habitants d'origine étrangère. En 2014, Genève compte ainsi 41% d'étrangers, ce qui place le canton en tête devant Bâle-Ville (36%) et Vaud (34%) (OCSTAT, 2017). Bien qu'ancienne, la question des élèves migrants et de leurs besoins se pose aujourd'hui dans des termes nouveaux.

Le Secrétariat général du DIP a mandaté le Service de la recherche en éducation (SRED) pour qu'il mène une étude sur les nouveaux dispositifs d'accueil mis en place dans l'enseignement primaire et au cycle d'orientation (CO). En matière de scolarité obligatoire, des classes d'accueil pour les élèves migrants existaient déjà. Elles ont d'ailleurs fait l'objet de travaux antérieurs du SRED (voir notamment Rastoldo, Wassmer, Evrard, & Kaiser, 2013 ; Evrard, Hrizi, Ducrey, & Rastoldo, 2016). Cependant, le DIP a choisi de renforcer sa politique d'accueil en développant de nouveaux dispositifs, ceci afin de répondre aux besoins spécifiques de ce nouveau public scolaire. Au primaire, il s'agit des classes d'accueil à plein temps, tandis qu'au CO, on parle de classes d'alphabétisation. Comment ces classes fonctionnent-elles ? Quelles sont les caractéristiques des élèves qui les fréquentent ? Quels défis doivent relever ensemble établissements, enseignants et élèves ? L'offre globale d'accueil favorise-t-elle l'intégration sociale et scolaire des élèves migrants ? Autant de questions qui seront au cœur de cette étude.

Ces nouvelles classes étant très récentes, notamment en ce qui concerne le CO, nous manquons de recul pour en mesurer l'impact sur le parcours scolaire des élèves. Plutôt que d'évaluer ces dispositifs sous cet angle, il s'agit donc de rendre compte de leur mise en œuvre, d'interroger les acteurs éducatifs sur leur perception de ces dispositifs et, sur cette base, de suggérer quelques pistes de réflexion sur la

¹ <https://www.ge.ch/statistique/tel/publications/2017/analyses/communications/an-cs-2017-55.pdf>.

politique globale d'accueil des élèves migrants à Genève. Dans un premier temps, des éléments de cadrage contextuels et théoriques seront présentés. Nous verrons que les défis posés par la scolarisation de ce nouveau public ne trouvent pas de réponses immédiates et unanimes dans la littérature, les enjeux liés à ces élèves n'étant que récemment apparus. Ensuite, le cœur du rapport sera consacré à l'étude menée auprès des directions d'établissements et des enseignants de ces classes d'accueil. Une discussion autour de ces résultats permettra de mettre en lumière les forces et les faiblesses des dispositifs du point de vue des acteurs interrogés en termes d'intégration scolaire et sociale des élèves concernés. Enfin, nous discuterons de l'offre scolaire d'accueil dans une perspective d'école inclusive. Pour conclure, des éléments de réflexion quant aux enjeux de l'accueil des nouveaux élèves migrants seront développés et accompagnés de recommandations.

2. Éléments de cadrage

En matière d'accueil des élèves migrants, le canton de Genève doit faire face aux mêmes réalités que de nombreux autres cantons suisses ou pays. Les élèves primo-arrivants allophones représentent une population plus importante que par le passé et, surtout, ont des profils différents des populations migratoires antérieures. En effet, parmi les élèves migrants nouvellement arrivés, on trouve de nombreux enfants qui n'ont pas été scolarisés auparavant, qui ne sont pas alphabétisés ou peu, ou qui l'ont été dans un autre alphabet. Il s'agit donc d'un nouveau défi pour les systèmes d'accueil scolaire : ces élèves nouvellement arrivés ne se distinguent pas des autres élèves migrants du fait de leur allophonie, mais par une (quasi-)absence de scolarisation et d'alphabétisation, sans compter une proportion plus élevée d'enfants victimes de traumatismes liés à leur parcours de vie. Dans ce rapport, nous nous en tiendrons au terme générique d'*élèves primo-arrivants allophones*, de manière consistante avec les textes officiels et les rapports antérieurs du SRED sur l'accueil à Genève. Mais, nous le verrons tout au long de ce travail, cette catégorisation des élèves migrants en tant que catégorie unique nécessite d'être questionnée.

2.1 La scolarisation des élèves primo-arrivants allophones au niveau suisse et international

Il nous semble important d'inscrire la politique cantonale en matière d'accueil des élèves migrants dans un contexte plus large. Il s'agit avant tout de faire le point sur les pistes proposées au niveau intercantonal (CDIP, 1991), et d'examiner leur prise en compte dans les différents cantons. Il est également intéressant de porter un regard sur l'accueil des élèves migrants dans les pays voisins. En effet, nous avons peu de recul par rapport à l'accueil de cette nouvelle population scolaire. L'observation des pratiques nationales et internationales constitue donc une source d'information importante.

Suisse

En Suisse, les questions migratoires sont une compétence de la Confédération. Les cantons appliquent les décisions prises, dans ce domaine-là, principalement par le Secrétariat aux migrations (SEM), celui-ci appartenant au Département fédéral de justice et police (DFJP). Les cantons n'ont donc que peu d'influence sur la politique migratoire nationale, alors qu'ils doivent néanmoins assurer eux l'hébergement et l'intégration d'une part importante des migrants, ceux-ci étant répartis dans toute la Suisse. L'éducation, elle, est en revanche largement du ressort des cantons qui ont la charge de scolariser les élèves migrants primo-arrivants, au même titre que n'importe quel enfant résident. Afin d'aiguiller les autorités cantonales concernées et de mettre en place une certaine ligne directrice, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a émis, déjà en 1991, quelques recommandations en matière de scolarisation des enfants de langue étrangère. L'une d'elles suggère « 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 » (CDIP, 1991, p. 1). Un recueil exhaustif de l'offre existante réalisé par la CDIP (tableaux en Annexe 2) nous montre une certaine diversité des pratiques d'un canton à l'autre, mais également quelques constantes. Le bref panorama présenté ci-dessous est complété par un document de travail produit par l'URSP sur les *Dispositifs et pratiques de scolarisation des élèves allophones dans les cantons romands* (2018). À noter toutefois que ces données ne différencient pas précisément les profils d'enfants allophones en termes de compétences scolaires comme c'est désormais le cas à Genève avec la mise en place des nouveaux dispositifs. Comme nous le verrons par la suite, ce point ne doit pourtant pas être négligé.

Tout d'abord, pour l'année 2016-2017, on observe que partout en Suisse tous les enfants de 1P-2P (ex-école enfantine), y compris les primo-arrivants allophones, sont placés dans une classe de l'enseignement régulier. Si besoin, ceux-ci bénéficient en outre de cours supplémentaires pour faciliter l'acquisition de la langue d'enseignement, pratique que l'on retrouve également partout à l'échelle nationale. Ce qui peut différer d'un canton à l'autre, c'est le nombre d'heures hebdomadaires consacrées à cet éventuel cours. Néanmoins, cette mesure reste mise en place au cas par cas et n'est pas toujours très définie pour cette classe d'âge-là. Elle est laissée à l'appréciation des acteurs. L'immersion totale dans l'enseignement régulier est souvent pensée comme suffisante pour des élèves allophones jusqu'à 6 ans. De plus, la plupart des cantons ne différencient pas les élèves de 3P des plus petits. On considère en effet que ceux-ci peuvent directement bénéficier d'un soutien identique avec une intégration en classe régulière.

Lorsque l'on monte en âge et en années scolaires, des différences plus conséquentes peuvent apparaître selon les cantons. De la 3P ou la 4P à la 8P, toujours pour l'année 2016-2017, intervient l'intégration dans une véritable classe d'accueil, ceci une partie du temps scolaire seulement, souvent en parallèle à la fréquentation d'une classe régulière. Ce système, que nous appelons *classe d'accueil à mi-temps*, est majoritaire en Suisse romande (seuls les cantons du Jura et du Valais n'en disposent pas) et se retrouve dans la moitié des cantons suisses-allemands. Dans les autres systèmes d'accueil cantonaux, on propose une immersion à plein temps dans une classe régulière, de manière identique à ce qui se pratique un peu partout chez les 1P-2P. Parallèlement, des cours de langue supplémentaires sont à chaque fois prévus dans ces cas-là. Ces cours représentent généralement 2 à 4 heures hebdomadaires et sont donnés durant 2-3 ans lorsque les élèves sont scolarisés dans une classe régulière, tandis qu'ils représentent entre 5 et 10 leçons hebdomadaires, intégrées à la grille horaire, dans les cantons où des classes spécifiques pour l'accueil ont été mises en place. On remarque enfin qu'une minorité de cantons n'ont pas de politique interne homogène en la matière et que certaines organisations existent dans des villes et pas dans d'autres (par exemple à Neuchâtel où les deux grandes villes du canton ont des classes d'accueil et pas les autres communes), sans compter que parfois les deux systèmes cohabitent dans un canton (Zurich et Bâle-Ville entre autres), ce qui laisse penser qu'une certaine liberté semble être laissée aux communes/établissements.

Dernier niveau scolaire étudié, le CO présente une offre de soutien aux élèves allophones légèrement différente du primaire, mais surtout en Suisse romande où elle est très variée d'un système cantonal à l'autre. En Suisse alémanique, une moitié des cantons se contente toujours de cours de soutien instaurés parallèlement à une scolarisation dans une classe régulière. La nature de ces mesures supplémentaires va d'une aide en langue de 2 heures à 10 heures hebdomadaires, et on observe des durées d'enseignement prévues allant de 10 semaines à 3 ans. Dans une autre optique, à partir du CO, la scolarisation à 100% en classe d'accueil existe à Genève, dans le Jura (dès la 10^e année) et dans certains établissements du canton de Vaud.

En conclusion, comme pour d'autres politiques publiques en Suisse, on relève une très importante diversité des pratiques d'un canton à l'autre. Un élève primo-arrivant allophone ne bénéficiera pas du tout du même soutien selon son lieu de résidence, surtout à partir de la deuxième moitié de l'enseignement primaire. Alors qu'une similitude existe dans la prise en charge des petits degrés, plus les nouveaux arrivants allophones sont âgés, plus le type de scolarisation qui leur est proposée change. À titre d'exemple, un élève allophone de 10 ans (6P) vivant à Saint-Gall sera intégré en classe régulière et suivra un nombre – non défini – de leçons d'allemand durant 3 ans, tandis que le même élève résidant à Genève se verra, avec le nouveau dispositif sujet de cette étude et en fonction de son niveau scolaire, scolarisé à plein temps dans une classe d'accueil. Pour faire le lien avec la prise en charge des élèves migrants à Genève précisément (point 2.2), on devine ici une plus grande propension à séparer ce public, et cet état de fait est accentué par la mise en place des classes d'accueil à plein temps au primaire, forme de scolarisation que l'on trouve néanmoins également dans le canton de Zurich.

International

Les enjeux de l'accueil scolaire des migrants allophones touchent l'ensemble de l'Europe et la majorité des pays concernés proposent des mesures pour y faire face. La problématique s'est récemment développée et les moyens d'action publique se sont avérés différents d'un pays à l'autre. Nous allons ainsi faire un bref tour d'horizon de ce qui existe chez nos voisins et des modèles d'accueil mis en place.

France

En matière de scolarisation des élèves primo-arrivants allophones, la France s'inscrit, comme d'autres pays, dans une logique d'école inclusive. Dans cette optique, une circulaire du ministère de l'Éducation nationale (DGESCO, 2012) « prescrit une transformation dans la démarche de scolarisation des élèves allophones nouveaux arrivants, passant de l'intégration à l'inclusion dans un nouveau système éducatif » (ministère de l'Éducation nationale, 2016, p. 3). Autrement dit, alors qu'auparavant ces élèves fréquentaient une classe spéciale qui leur était réservée en attendant qu'ils rejoignent le système scolaire régulier, ils sont désormais directement scolarisés dans des classes régulières. Ils sont également pris en charge par l'ensemble des acteurs scolaires et non plus seulement par les enseignants de français seconde langue. Ainsi, selon le ministère de l'Éducation, « [lors] de leur entrée dans le système éducatif français, les élèves allophones sont inscrits dans une classe ordinaire² correspondant à leur niveau scolaire, sans dépasser en théorie un écart d'âge de plus de deux ans. En parallèle, ils peuvent être scolarisés en partie ou entièrement dans des dispositifs d'aide (UPE2A, soutien linguistique, modules d'accueil temporaire) » (DEPP, 2018, p. 3). On va chercher à ce que l'élève participe à l'entier des activités de sa classe d'inscription, même s'il n'assiste pas encore à tous les cours. Cela inclut les sorties et autres activités culturelles, artistiques et sportives.

Dans sa circulaire, le ministère de l'Éducation nationale différencie néanmoins deux catégories de profil d'élèves migrants, sur le même modèle que ce qui est fait à Genève depuis la création des nouveaux dispositifs d'accueil. À côté des élèves allophones arrivant ayant été scolarisés dans leur pays d'origine, on distingue les élèves ayant été très peu, voire pas du tout, scolarisés avant leur arrivée en France. Ceux-ci peuvent alors intégrer une unité pédagogique pour élèves allophones arrivants non scolarisés antérieurement (UPE2A-NSA). Leur scolarisation se fait nécessairement à plein temps, et ceci dans des classes de quinze élèves maximum. L'objectif est que ces élèves apprennent le français et acquièrent les connaissances de base correspondant au cycle III de l'école élémentaire (fin de l'école primaire en Suisse). Ce type de structure séparative, mais néanmoins localisée dans les établissements ordinaires, existait par ailleurs déjà depuis 2002 sous l'acronyme CLA-NSA (Mendonça Dias, 2013).

Concrètement, l'apprentissage du français est au centre de ce cursus particulier, et celui-ci se fait en parallèle de l'école dite ordinaire. Néanmoins, les élèves sont intégrés dans les classes régulières pour certains cours où la connaissance du français n'est pas forcément nécessaire (EPS, musique, arts plastiques, etc.), ceci afin de favoriser leur intégration sociale dans leur établissement. Cette classe pour élèves peu ou pas scolarisés est prévue pour une année maximum, en suite de quoi l'élève est sensé intégrer une UPE2A (classe ordinaire avec cours supplémentaires de français, anciennement classe d'accueil) sans dépasser un écart d'âge de plus de deux ans, ceci dans le but de rejoindre rapidement l'enseignement ordinaire. Il est cependant à relever que ce dispositif pour élèves allophones non scolarisés existe seulement au collège (niveau secondaire I, élèves de 11 à 15 ans). À l'école maternelle et élémentaire, les élèves présentant ce type de profil sont inscrits obligatoirement – et sans mesure particulière – dans les classes régulières et ce n'est qu'à partir du cours préparatoire qu'ils peuvent être intégrés à une UPE2A et bénéficier d'un enseignement de français comme langue de scolarisation, les UPE2A-NSA n'existant pas encore dans ces niveaux scolaires. On remarque enfin qu'une différence d'organisation de ce dispositif peut apparaître entre le milieu urbain et le milieu rural. Il est en effet prévu, dans ce dernier, que les unités pédagogiques soient regroupées dans un seul

² En France, le terme « classe ordinaire » est très présent et correspond à ce que nous appelons, en Suisse, classe régulière.

établissement de la région. Des petites différences peuvent également apparaître d'un département à l'autre, même si l'éducation reste largement dirigée par le gouvernement central.

Quelques travaux se sont consacrés à ce dispositif et à ses effets (Mendonça Dias, 2013 ; Ouraghi, 2017). Parmi ceux-ci, on a pu relever que ces élèves non scolarisés antérieurement auraient besoin de deux années scolaires au minimum pour atteindre des compétences écrites de niveau A2 du CECRL (Mendonça Dias, 2013). Néanmoins, ce niveau de connaissances semble être atteint peu importe le moyen de scolarisation de ces élèves, en classe séparée ou non.

Belgique

Le système éducatif belge est différent de celui existant en France dans le sens où l'organisation de l'enseignement y est décentralisée, plus ou moins sur le même modèle que ce qui existe en Suisse avec l'éducation comme compétence cantonale. On ne retrouve ainsi pas forcément une unité des politiques en matière d'accueil. En Fédération Wallonie-Bruxelles, l'une des trois communautés fédérées de Belgique, a été mis en place depuis 2012 le Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des Primo-Arrivants ou *DASPA*, sur un modèle qui s'avère, comme on le verra, proche de ce qui existe à Genève. Ce dispositif a pour objectif l'apprentissage rapide de la langue de scolarisation et l'accompagnement dans les difficultés liées à la culture scolaire (PCFB, 2012), le but final étant l'insertion complète de l'élève dans une classe traditionnelle, c'est-à-dire « ordinaire »³. Sur un minimum de vingt-huit périodes hebdomadaires, quinze au moins doivent être consacrées à l'apprentissage intensif du français et à la formation historique et géographique, tandis que huit sont réservées aux mathématiques et à la science. Tout enseignement peut être suivi dans le cadre d'une classe ordinaire, à condition qu'on trouve toujours comme but l'insertion des primo-arrivants. Un *DASPA* est composé au minimum de huit élèves.

Différents critères sont à remplir par les élèves pour être considéré comme primo-arrivant et pour ainsi pouvoir bénéficier du dispositif. Parmi ceux-ci, on relève l'obligation d'avoir entre 2 ans et demi et 18 ans, être reconnu comme réfugié ou être en cours de reconnaissance, ou encore être arrivé en Belgique depuis moins d'un an (*ibid.*). En pratique, le *DASPA* est mis en place au primaire et au secondaire et ses bénéficiaires peuvent y avoir accès pour une période de douze mois, avec une prolongation de six mois si besoin (CODE, 2017). Ce sont les écoles elles-mêmes qui font la demande pour accueillir un dispositif. Si elles sont localisées en dehors de Bruxelles, il faut qu'elles se situent proche d'un centre d'accueil pour demandeurs d'asile. En Fédération Wallonie-Bruxelles, on comptait en 2017 au total près de 90 *DASPA*.

Ceux-ci ont fait l'objet d'une analyse de la CODE (Coordination des ONG pour les droits de l'enfant). Si le dispositif belge est reconnu comme « une avancée dans la mise en œuvre du droit à l'éducation des mineurs étrangers » (CODE, 2017, p. 4), certaines difficultés et limites sont à relever. Parmi celles-ci, le manque de moyens à disposition est mis en avant, quand bien même l'investissement des enseignants est salué. La manière dont les *DASPA* sont organisées est une autre limite importante. Comme ce système émerge du terrain, il n'est pas forcément bien coordonné, et ce sont plus souvent des écoles évoluant déjà dans un contexte plutôt défavorisé qui se portent volontaires pour l'ouverture de telles classes. En outre, la durée d'apprentissage dans les *DASPA* – maximum 18 mois – peut s'avérer insuffisante, surtout pour les élèves qui n'ont aucune connaissance préalable du français. Enfin, on peut aussi mentionner les difficultés d'ordre psychologique que les primo-arrivants peuvent rencontrer. Un accompagnement adéquat semble être important dans certains cas. Selon la CODE, ces différents points devraient faire l'objet d'une réflexion, car s'ils s'avèrent pertinents, le système des *DASPA* nécessite néanmoins quelques ajustements, surtout s'il venait à être pérennisé.

³ En Belgique, les termes « classe ordinaire » ou « classe traditionnelle » correspondent à ce que nous appelons, en Suisse, classe régulière.

Allemagne

Dernier pays étudié dans cette partie de contextualisation, l'Allemagne est le pays d'Europe qui a accueilli, en nombre absolu, le plus de migrants depuis le début de la crise migratoire en 2015. L'ouverture des frontières allemandes en septembre a accéléré l'exode vers la principale économie européenne et plus d'un million de réfugiés l'ont rejoint durant les mois qui ont suivi, parmi lesquels ont été estimés plus de 300'000 mineurs. Cette arrivée massive a eu pour conséquence d'obliger le pays à mettre en place pour ces derniers un accueil scolaire à grande échelle (UNICEF, 2016). En Allemagne, l'éducation étant une compétence des Länder, ce sont eux qui ont la charge d'organiser la scolarisation des migrants primo-arrivants allophones.

Une majorité de Länder, parmi lesquels les très urbains Berlin et la Rhénanie-du-Nord-Westphalie, ont ainsi mis en place les *Willkommensklassen* (également appelées *Begrüßungsklassen*) destinées aux enfants allophones du primaire et du secondaire, et dont l'objectif est de les préparer à rejoindre les classes régulières en apprenant le plus rapidement possible l'allemand. Ces classes multi-degrés de 12 à 14 élèves et prévues pour environ un an sont également là pour que ces enfants puissent « se poser » et s'habituer à ce monde – parfois nouveau pour eux – qu'est l'école. Ils peuvent, en outre, être amenés à suivre les cours de sport ou d'art avec les élèves des classes ordinaires. En 2018, à Berlin, on compte 748 *Willkommensklassen* réunissant 8'800 écoliers.

Bien que désormais ancrée dans la culture d'accueil scolaire allemande, ces classes font régulièrement débat et leur efficacité est remise en cause (Mallwitz, 2018). En matière d'organisation, trop de points ne sont pas encore réglés et une place importante serait laissée à l'improvisation. Début 2016, à Berlin, il n'y avait en effet aucun programme ni aucune directive ne définissant le contenu de ces cours, et pas de manuel scolaire spécifique. La direction des établissements et l'infirmière scolaire sont les seuls soutiens des enseignants. De plus, si un matériel existe désormais, l'accueil nécessite d'être professionnalisé, ceci au travers par exemple d'une meilleure formation du corps enseignant et du développement de nouveaux moyens pédagogiques. Le manque de moyens se fait également sentir en termes d'enseignants.

Enfin, le débat sur l'efficacité de ces classes est récemment venu sur la scène politique. Certains reprochent aux *Willkommensklassen* de ne pas permettre aux élèves qui les fréquentent d'apprendre suffisamment bien l'allemand durant l'année prévue. Ceci rejoint la question que se posent plusieurs chercheurs allemands (Buth & Hacker, 2017) et que nous retrouverons dans nos interrogations ultérieures : avec ce profil d'élèves, vaut-il mieux les séparer de l'enseignement régulier ou bien les intégrer à celui-ci ? Sachant qu'en Allemagne également, les quelques écoles intégrant les enfants migrants dans les classes régulières (avec des cours d'allemand supplémentaires) auraient moins de difficultés à les intégrer. L'insuffisance de la durée de fréquentation des classes d'accueil est une autre question soulevée.

Conclusion

Avec ce tour d'horizon, on constate une certaine diversité des modalités de prise en charge des élèves primo-arrivants allophones. Ces modalités se caractérisent par leur dimension expérimentale, mettant probablement en exergue l'incertitude quant à la manière de prendre en charge les singularités de ce nouveau public. L'accueil de ces jeunes peu ou pas alphabétisés est en quelques sorte une problématique émergente qui implique une réflexion commune à l'ensemble des acteurs. Il faudrait par exemple se demander quels sont les moyens d'enseignement les plus adaptés pour répondre aux besoins de cette population. De la même manière, la question de l'organisation de l'accueil se doit d'être posée. À ce titre, nous avons vu que la séparation dans des classes spécifiques est le modèle le plus fréquemment choisi, même si l'inclusion prioritaire en classe régulière est observée dans une partie des cantons suisses et en France. C'est à l'aune de ce contexte suisse et international que nous allons décrire la prise en charge des élèves migrants dans le canton de Genève.

2.2 Prise en charge et parcours des élèves migrants à Genève

Le canton de Genève a mis en place depuis longtemps une politique d'accueil en faveur des élèves migrants. Comme le relève Schwob (2011), dès 1962, des cours de français étaient proposés aux élèves migrants allophones. Depuis, le DIP a maintenu et développé cette politique d'accueil. À l'heure actuelle, des mesures spécifiques sont prises pour les différents niveaux de scolarité. Dans notre étude, nous centrons l'analyse sur les dispositifs de l'enseignement obligatoire. Si les dispositifs qui nous intéressent sont récents, ils viennent compléter une politique d'accueil déjà existante (Hrizi, 2014).

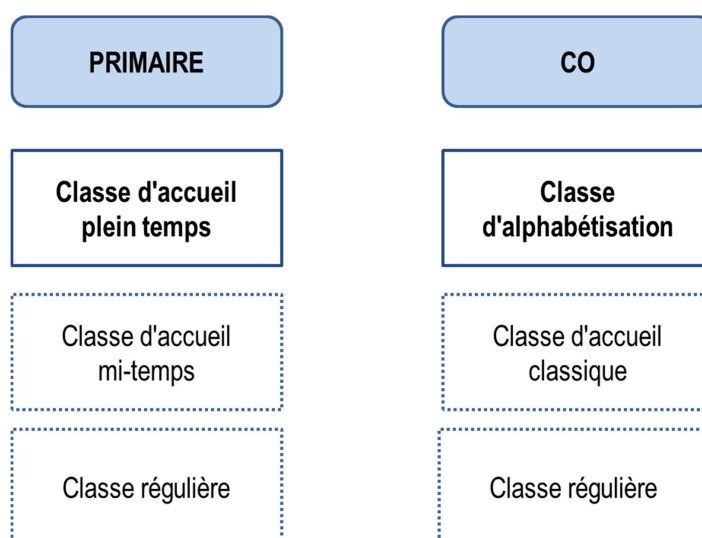
Dans l'enseignement primaire, deux systèmes coexistaient déjà, en fonction de l'âge scolaire théorique des élèves. De la 1P à la 3P, le choix a été fait de scolariser les élèves primo-arrivants allophones dans les classes régulières. À partir de la 4P, les élèves étaient tous scolarisés dans une classe d'accueil à mi-temps. Pour l'autre mi-temps, ils rejoignaient une classe régulière correspondant à leur âge scolaire théorique.

Dans l'enseignement secondaire 1, les élèves bénéficiaient d'une scolarisation à plein temps dans une classe d'accueil, qui pouvait durer au maximum deux ans avant que l'élève rejoigne le système régulier. Des cours d'alphabétisation pouvaient compléter ce dispositif de formation.

Deux rapports récents du SRED permettent un regard sur le profil des élèves scolarisés dans ces dispositifs d'accueil, l'évolution de ce profil, de même que leur parcours (Rastoldo et al., 2013 ; Evrard et al., 2016). Ces études mettent en lumière la complexité et la nécessité de prolonger la réflexion sur l'accueil des élèves migrants à Genève. Le profil des élèves migrants est ainsi très hétérogène, notamment du point de vue des causes et des parcours migratoires, mais également sur le plan des compétences des élèves. Par ailleurs, leur profil a connu une évolution avec un accroissement d'élèves qui ont été peu ou pas scolarisés antérieurement, d'élèves qui proviennent de régions en guerre, et avec une augmentation de l'âge moyen (Evrard et al., 2016). Or, comme le soulignent Rastoldo et al. (2013), l'accueil des élèves et leur intégration dans le système scolaire est d'autant plus complexe avec l'avancée dans le cursus. Il faut prendre en considération à la fois l'apprentissage du français, le rattrapage scolaire, et aussi l'orientation des élèves. Dans le rapport de 2016, l'analyse des parcours des élèves souligne d'ailleurs les difficultés rencontrées par les migrants. Ces difficultés se traduisent notamment par un faible taux de certification du secondaire II pour les élèves passés par les dispositifs d'accueil. Sur la base de l'évolution du profil des élèves et de l'analyse de leur parcours scolaire, les auteurs soulignent l'importance d'adapter les structures d'accueil dans l'enseignement public genevois.

De manière consistante avec ces résultats, l'offre en matière d'accueil s'est effectivement enrichie. De nouvelles structures ont été mises en place par le DIP afin de répondre aux spécificités d'un nouveau public scolaire. Au primaire, les élèves nouvellement arrivés peuvent être scolarisés à plein temps dans des classes d'accueil ; ces classes ont progressivement vu le jour depuis 2010. Au CO, des classes d'alphabétisation ont été ouvertes à la rentrée 2016. La *Figure 1* résume l'organisation de l'accueil dans l'enseignement obligatoire à Genève. Les dispositifs étudiés dans ce rapport sont les classes d'accueil plein temps au primaire et les classes d'alphabétisation au CO.

Figure 1. Organisation de l'accueil dans l'enseignement obligatoire à Genève



2.3 Les élèves migrants comme catégorie sociale : définition et parcours scolaire

Les élèves migrants : quelle(s) catégorie(s) sociale(s) ?

Jusqu'à présent nous avons repris les catégories de l'action publique produite par l'État visant à prendre en charge ces nouveaux élèves migrants. Or la catégorisation de la population par les agents de l'État n'est pas anodine, puisqu'elle participe à les représenter, à les conceptualiser, et, in fine, à agir sur eux. Il convient donc de problématiser les catégories à penser l'élève migrant afin de pouvoir analyser l'articulation entre enjeux de représentation et action publique (voir notamment Zimmermann, 2003).

Ainsi, comme dans tout processus de catégorisation sociale, considérer les élèves migrants comme une catégorie unique soulève le risque de présumer chez les élèves des caractéristiques qui ne reflètent pas leurs besoins réels (Tajfel et al., 1972). Traditionnellement, les populations migratoires se caractérisaient essentiellement en termes d'allophonie. Autrement dit, l'allophonie définissait jusque-là le critère distinctif principal pour définir les élèves migrants et pour réfléchir aux dispositifs scolaires à mettre en œuvre pour favoriser leur intégration scolaire. Mais les crises mondiales récentes et les mouvements migratoires qui en ont découlés ont conduit à des arrivées d'élèves dont on peut penser qu'ils présentent d'autres besoins. On rejoint ici le choix fait en France de considérer deux catégories d'élèves migrants, ceux scolarisés antérieurement et ceux qui ne l'ont pas été. C'est également dans cette optique que les nouveaux dispositifs d'accueil étudiés ici ont été mis en place. Bien sûr, un certain degré d'allophonie reste une caractéristique descriptive de nombreux élèves migrants, mais on peut interroger également la spécificité de ces élèves en termes de parcours migratoire, d'éventuels traumatismes associés et de scolarisation antérieure notamment. Il ne s'agit donc pas de faire de cette nouvelle population migrante un nouveau groupe homogène. Parmi ces nouveaux élèves entrant dans le système scolaire genevois, les origines migratoires et culturelles, les parcours scolaires antérieurs, l'âge ou encore l'allophonie peuvent générer beaucoup d'hétérogénéité (Gonzalez & Linder, 2016 ; Sanchez-Mazas, Mechi, & Giesch, 2014 ; Sanchez-Mazas, Fernandez-Iglesias, & Mechi, 2014). Autant d'éléments susceptibles de complexifier les contextes d'enseignement, d'apprentissage et, de manière générale, d'intégration des élèves. On voit ici les risques d'une catégorisation sociale par définition simplificatrice pour la prise en compte des besoins scolaires réels des élèves.

Un système scolaire traditionnellement inéquitable envers les migrants

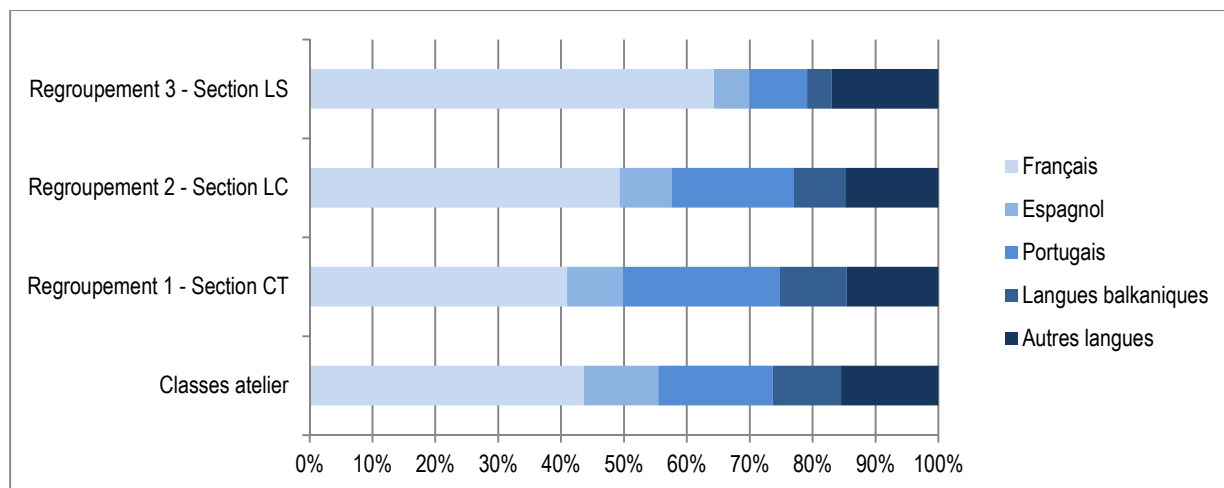
Poser la question de la prise en charge des élèves migrants est indispensable pour tout système de formation. Dans une perspective d'école inclusive, la question est d'autant plus fondamentale que l'on observe, de manière récurrente, une inégale répartition des élèves migrants dans les différents dispositifs de formation, avec une surreprésentation dans les filières de formation les moins valorisées.

Ainsi, Sahrai (2015) interroge la surreprésentation des élèves issus de la migration dans l'enseignement spécialisé en Suisse. Il s'agit là d'un constat classique, observé en Suisse comme ailleurs, et qui traduit une forme de discrimination institutionnelle (Gomolla & Radtke, 2002, cités par Sahrai, 2015 ; Tucci, 2015). Il ne s'agit pas ici de présumer d'un traitement différencié et conscient de la part de l'école, mais de s'interroger sur le résultat produit par l'institution scolaire, à savoir des différences entre élèves qui se font de manière systématique au détriment d'une catégorie particulière. En Suisse, 42.9% des élèves inscrits dans un programme spécialisé (incluant les classes pour élèves allophones) sont des élèves qui ont le statut d'étrangers (OFS, 2014, dans Sahrai, 2015). Ce pourcentage est extrêmement élevé compte tenu du fait que les élèves étrangers représentent moins d'un cinquième du groupe d'âge de 0 à 17 ans.

Ce constat fait à l'échelle nationale vaut également si l'on se concentre sur Genève. Les élèves de nationalité étrangère sont surreprésentés dans l'enseignement spécialisé, comparativement aux chiffres de l'enseignement régulier. Dans l'ensemble de l'enseignement spécialisé, on trouve plus de 56% d'élèves de nationalité étrangère. Dans l'enseignement régulier, ce taux est de 39% au primaire et descend progressivement au fur et à mesure de l'avancée dans la scolarité (SRED, 2017).

Il est également intéressant de se pencher sur la scolarisation des élèves selon la langue parlée. À nouveau, les données nous indiquent que, en fonction de la première langue parlée, les filières de formation fréquentées diffèrent (Engel & Le Roy-Zen Ruffinen, 2017). La *Figure 2* montre l'inégale répartition des élèves dans les différentes filières du CO. Comme on le constate, plus les filières sont exigeantes, moins les élèves ayant une autre langue parlée que le français sont représentés.

Figure 2. Répartition des élèves du CO en fonction de la filière suivie et de la langue parlée en 2016
(adapté de Engel & Le Roy-Zen Ruffinen, 2017)



Ce constat vaut également pour l'enseignement secondaire II (*ibid.*).

Si ces chiffres illustrent les difficultés que les élèves allophones peuvent rencontrer dans leur scolarité, ils sont certainement en dessous de la réalité pour ce qui concerne les élèves dont il est question dans ce rapport. En effet, si de nouveaux dispositifs sont mis en place, c'est pour répondre à de nouveaux besoins, plus importants encore. Autrement dit, les catégories utilisées ici pour rendre compte au mieux de la scolarité des élèves migrants allophones confondent des réalités différentes qu'il convient

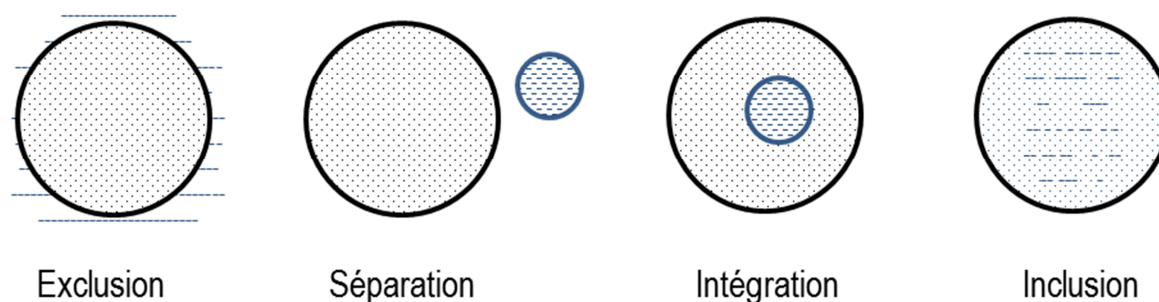
d'examiner. Le fait d'être un élève migrant constitue une caractéristique importante des élèves concernés, tout comme l'allophonie, en tenant compte des diverses langues d'origine qui peuvent bien sûr influencer le rapport plus ou moins complexe à l'apprentissage du français. Pour autant, ces caractéristiques sont non suffisantes pour décrire les élèves des nouveaux dispositifs dont l'absence de scolarité préalable et le parcours migratoire complexe modifient sans doute largement la situation d'entrée (réelle comme perçue) dans le système de formation genevois.

2.4 L'école inclusive face aux spécificités de ce nouveau public scolaire

Nous l'avons évoqué plus haut, la politique scolaire d'accueil évolue pour tenter de s'adapter à une population migratoire en changement par rapport à celle qui existait jusque-là.

La réponse à ce nouveau contexte migratoire s'est traduite à Genève par la mise en œuvre de nouveaux dispositifs d'accueil. La majorité des systèmes scolaires tendent à multiplier les dispositifs pour répondre aux besoins spécifiques des élèves (Lasplacettes & Guyon, 2017). Dans un contexte d'école inclusive, l'un des questionnements majeurs sur ces dispositifs concerne le degré d'inclusion qu'ils offrent aux élèves. Ce questionnement touche depuis de nombreuses années la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers. Mais il est applicable à tous les élèves, et notamment aux élèves migrants qui arrivent dans un nouveau système scolaire avec des besoins spécifiques (UNESCO, 2018). La figure ci-dessous reprend les différentes formes de scolarisation allant de l'exclusion à l'inclusion scolaire, en s'inspirant du modèle présenté par le Centre suisse de pédagogie spécialisée⁴.

Figure 3. Scolarisation : de l'exclusion à l'inclusion scolaire



Comme nous l'avons vu, la majorité des dispositifs mis en place en Suisse et ailleurs oscillent sur une ligne allant de la séparation à l'inclusion, avec une large place laissée à l'intégration.

Selon la littérature, « une scolarisation intégrative ou inclusive serait plus efficace qu'une scolarité séparée pour les élèves ayant des besoins particuliers sans pour autant nuire à l'apprentissage de leurs pairs » (Bonvin, Ramel, Curchod-Ruedi, Albanese, & Doudin, 2013, pp. 129 ; voir aussi Rousseau, Bergerond, & Vienneau, 2013). La réflexion autour du degré d'inclusion des dispositifs d'accueil fait d'ailleurs écho à une approche plus générale de l'intégration des migrants, traitée sous l'angle de l'acculturation. En psychologie sociale et en psychologie interculturelle, il existe une vaste littérature consacrée à la question de l'acculturation, qui permet d'appréhender les différents rapports entretenus entre des personnes nouvellement arrivées et le pays ou lieu d'accueil. L'acculturation peut se définir comme le processus par lequel « des êtres humains quittent un endroit, cherchent un nouvel environnement culturel, le trouvent et essaient de comprendre ce Nouveau Monde et les difficultés de ce nouvel environnement en se fondant sur leur origine » (Zick, 2010, traduit et cité par Haenni Hoti, 2015).

⁴ <http://www.csps.ch/themes/ecole-et-integration/integration-scolaire/reponse-2>.

Historiquement, l'acculturation est conçue comme bidimensionnelle avec un axe relatif à la culture d'origine et un axe relatif à la culture du pays d'accueil (Berry, 1980 ; Berry, Phinney, Sam, & Vedder, 2006). En fonction du positionnement sur ces deux axes, le processus d'acculturation diffère avec une place plus ou moins grande accordée à chacune des deux cultures. Cela conduit à considérer quatre profils possibles présentés dans le tableau suivant (Berry & Sam, 1997, p. 296, cités par Amin, 2012, p. 107).

Figure 4. Les stratégies d'acculturation selon Berry et Sam (1997)

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

De nombreux travaux rapportent que la stratégie d'acculturation la plus adaptative pour les personnes migrantes est l'intégration, à savoir le maintien de la culture d'origine *et* l'implication dans la société d'accueil (Berry & Sam, 1997 ; Berry et al., 2006).

Les stratégies d'acculturation peuvent éclairer les pratiques en termes d'intégration sociale, mais elles sont également pertinentes pour examiner les choix pédagogiques dans les dispositifs d'accueil. Krompæk (2015) aborde la question de l'enseignement linguistique (langue première et langue de scolarisation), avec un focus sur les élèves plurilingues issus de la migration. Faut-il encourager et enseigner les deux langues ? Les travailler de manière isolée ? Les restreindre à un contexte particulier (familial versus scolaire) ? L'auteur rapporte que « lorsque la langue d'enseignement locale constitue la langue seconde, les enfants ont besoin de cinq à sept ans en moyenne pour atteindre le niveau des élèves en langue première » (Cummins, 2008, cité par Krompæk, 2015, p. 118). On parle ici des compétences scolaires. Pour la communication quotidienne, la maîtrise est plus rapide. Mais on voit bien comment les compétences académiques sont cruciales en termes d'intégration scolaire, pour toutes les disciplines enseignées. Certains systèmes scolaires (voire la majorité, comme le relève Krompæk, 2015) reflètent d'ailleurs un paradoxe qui s'exprime aussi au niveau sociétal : on promeut la diversité et le plurilinguisme mais une langue unique est imposée au sein des systèmes scolaires. La langue première occupe au mieux une place marginale au sein du système éducatif.

Dans une optique d'inclusion scolaire et en s'appuyant sur les stratégies d'acculturation, nous pourrions faire l'hypothèse que les dispositifs les plus inclusifs, avec une prise en compte de spécificités culturelles des élèves, constituent la forme de la scolarisation la plus adaptés aux besoins des élèves migrants. Mais cette hypothèse reviendrait à considérer à nouveau les élèves migrants comme une catégorie unique. Or, nous l'avons vu, c'est loin d'être le cas. Et les nouvelles caractéristiques de certains élèves migrants amènent à nuancer cette hypothèse.

2.5 Synthèse des principaux axes de questionnement : comment favoriser une intégration scolaire et sociale ?

La politique globale d'accueil permet-elle de répondre aux différents besoins des élèves migrants qui arrivent à Genève ? Poser cette question revient à interroger le sens d'un cloisonnement accru des élèves en fonction de leurs compétences et parcours antérieurs. Ce cloisonnement est-il facilitateur pour certains élèves ? Pour tous ? Pour certains enseignants ? Pour tous ? Pour certains établissements ? Pour tous ?

Premièrement, il conviendra de questionner les nouveaux dispositifs d'accueil sous l'angle de l'acculturation et sous l'angle de l'inclusion scolaire. Les dispositifs en question s'inscrivent-ils dans une visée inclusive ? S'ancrent-ils dans une stratégie d'acculturation axée sur l'intégration des élèves migrants ? Deux littératures complémentaires amènent à questionner la pertinence des dispositifs mis en place. Les travaux sur l'école inclusive encouragent des formes de scolarisation qui permettent à tous les élèves de suivre une scolarité la plus régulière possible (Bonvin et al., 2013 ; Ramel & Bonvin, 2014 ; Thomazet, 2008). Les recherches sur les orientations d'acculturation promeuvent quant à elles des stratégies d'intégration, qui valorisent à la fois la culture d'origine et la société d'accueil. On pourrait donc faire l'hypothèse que plus les dispositifs « isolent » les élèves migrants des autres élèves, moins ils sont bénéfiques en termes d'intégration sociale et scolaire. Néanmoins, ces élèves présentent des spécificités qui interrogent une scolarisation inclusive : l'allophonie, les traumatismes possibles liés aux parcours migratoires ou encore l'absence de connaissances des « codes » de l'école constituent autant de caractéristiques susceptibles de rendre l'inclusion scolaire difficile, voire contreproductive, et ce que l'on se situe au niveau établissement, classe et/ou élève. Il ne s'agit donc pas de poser des hypothèses a priori mais d'interroger les perceptions des acteurs.

Deuxièmement, nous l'avons vu, cette nouvelle population scolaire conduit à se questionner sur le profil des professionnels en charge de l'enseignement dans ces dispositifs d'accueil et sur les contraintes auxquelles ils doivent faire face. Ces contraintes portent à la fois sur les aspects didactiques et sur les dimensions transversales. La formation à l'enseignement permet-elle de les préparer à ces nouveaux enjeux ? Quelles sont les ressources supplémentaires dont ils bénéficient ? Quelles sont les difficultés qu'ils rencontrent ?

Du point de vue des disciplines enseignées, l'apprentissage du français pose question. Il ne s'agit pas seulement d'enseigner à des élèves allophones le français, langue particulière et complexe en tant que langue seconde (Frisa, 2014, cité par Gonzalez & Linder, 2016). Il s'agit plutôt, a priori, d'enseigner à des élèves qui n'ont jusque-là pas ou peu été scolarisés. Le français apparaît alors à la fois comme une langue seconde et comme une première langue de scolarisation. Il s'agit donc aussi d'effectuer un travail d'alphabétisation. Cela interroge non seulement les pratiques d'enseignement du français, mais également les modalités d'enseignement des autres disciplines. Cela interroge aussi sur les outils à disposition des enseignants. Au plan d'études romand (PER) sont associés des moyens d'enseignement à disposition des enseignants. Sur la question de l'alphabétisation, des outils sont construits pour les adultes. Mais ces différents supports pédagogiques sont-ils pertinents pour enseigner à ces élèves ?

Au-delà des disciplines enseignées, l'école vise aussi le développement des compétences transversales, la socialisation, et l'éducation des élèves. Si ces axes sont travaillés tout au long de la scolarité, ils occupent une place prépondérante au primaire, où l'enfant apprend à être élève. Comment les enseignants contribuent-ils au développement de ces compétences chez les élèves migrants ? Sont-ils formés pour cette mission ?

S'il s'agit sans nul doute d'un enjeu majeur pour chacun d'eux, on peut faire l'hypothèse qu'il est d'autant plus grand pour les enseignants du CO pour deux raisons principales : premièrement, la formation des enseignants primaires prépare plus, par définition, à enseigner les premiers apprentissages, et deuxièmement les élèves en âge d'être scolarisés au CO ont accumulé un retard plus important que les élèves du primaire par rapport à leur âge scolaire théorique.

Troisièmement, l'articulation entre les différentes offres scolaires en matière d'accueil sera également questionnée. Compte-tenu des éléments que nous avons avancés à propos de la catégorisation des élèves migrants, cette question semble essentielle. En effet, concevoir des dispositifs ne veut pas dire les multiplier : il n'est bien sûr pas possible de penser autant de dispositifs que d'élèves. Pour autant, la diversité des besoins de ces élèves conduit à questionner la cohérence et la complémentarité des dispositifs. Autrement dit, la politique globale d'accueil permet-elle aux élèves d'aller progressivement d'une première scolarisation à une inclusion scolaire dans l'enseignement régulier avec leurs pairs du même âge ?

Au final, ces trois grands axes de questionnement devraient nous permettre de répondre aux objectifs fixés dans le mandat, à savoir, d'une part, l'analyse de la structure et du fonctionnement des nouveaux dispositifs d'accueil, et, d'autre part, l'appréciation de la complémentarité et de la cohérence de l'ensemble des dispositifs d'accueil à destination des élèves primo-arrivants allophones.

3. Méthodologie

3.1 Description des établissements concernés

Dans cette partie, nous proposons une description des établissements scolaires dans lesquels se trouvent les classes d'accueil à plein temps du primaire et les classes d'alphabétisation du secondaire I.

Enseignement primaire

Les trois établissements dans lesquels on trouve une classe d'accueil à plein temps ont pour point commun principal leur proximité avec des centres d'hébergement de l'Hospice général⁵. Au primaire, les établissements sont constitués d'un certain nombre d'écoles. Nous retrouvons dans la *Figure 5* la description de l'établissement et de l'école dans laquelle se situe chaque classe d'accueil à plein temps.

Figure 5. Caractéristiques des écoles et établissements offrant un dispositif d'accueil à plein temps (données SRED, 2017)

		N	Sexe		Nationalité		CSP*		
			% filles	% garçons	% suisse	% étrangère	% sup.	% moy.	% inf.
EP1	École	219	52	48	57	43	26	40	34
	Établissement	683	52	48	69	31	35	44	21
EP2	École	190	51	49	45	55	9	33	58
	Établissement	755	50	50	48	52	9	37	53
EP3	École	375	50	50	72	28	24	50	26
	Établissement	675	51	49	76	24	23	50	27
<i>Moyenne cantonale écoles</i>		213	51	49	61	39	20	45	35

* CSP : Catégories socio-professionnelles. Les professions sont regroupées comme suit : CSP supérieure (cadres supérieurs et dirigeants), CSP moyenne (petits indépendants, employés et cadres intermédiaires), CSP faible (ouvriers, divers et sans indication).

Le premier établissement (EP1) se situe en milieu périurbain. Il comporte en tout six écoles. Plus des deux tiers des élèves de cet établissement sont de nationalité suisse. Cette proportion est plus faible (57%) dans l'école où se situe la classe d'accueil à plein temps. Enfin, concernant l'origine sociale des élèves, on note également une différence entre l'établissement et l'école : les catégories socioprofessionnelles inférieures sont plus nombreuses dans l'école que dans l'ensemble de l'établissement.

Le second établissement (EP2) se situe en milieu urbain. Il regroupe cinq écoles. L'école où se situe la classe à plein temps n'accueille que des élèves du cycle moyen. L'école fait partie du Réseau d'enseignement prioritaire (REP), au même titre que les quatre autres écoles de l'établissement, comme en témoignent ses caractéristiques sociodémographiques, avec une surreprésentation des élèves d'origine étrangère et de milieu social défavorisé comparativement à la moyenne cantonale. On note par ailleurs une grande concordance entre les caractéristiques de l'école et celles de l'établissement dans son ensemble.

Enfin, le troisième établissement (EP3) se situe également en milieu périurbain. Il comporte cinq écoles. La composition de cet établissement, comme celle de l'école où l'on trouve la classe d'accueil à

⁵ À noter que dans ce contexte, la classe d'accueil plein temps de l'EP3 a remplacé la classe d'un autre établissement suite au déplacement d'un centre d'hébergement de l'Hospice général.

plein temps, reflète une surreprésentation des élèves de nationalité suisse par rapport à la moyenne cantonale et une sous-représentation des élèves de catégorie socioprofessionnelle inférieure.

Cycle d'orientation

Le choix des CO disposant d'une classe d'alphabétisation s'est opéré sur un mode similaire à celui du primaire. Cinq établissements ont été choisis en tenant compte de leur proximité avec les foyers de l'Hospice général.

Comme pour l'enseignement primaire, il s'agit ici de présenter les principales caractéristiques sociodémographiques des élèves des CO qui comptent une classe d'alphabétisation (cf. *Figure 6*).

Figure 6. Caractéristiques des CO disposant d'une classe d'alphabétisation (données SRED, 2017)

	N	Sexe		Nationalité		CSP		
		% filles	% garçons	% suisse	% étrangère	% sup.	% moy.	% inf.
CO1	646	50	50	57	43	17	39	44
CO2	640	49	51	66	34	27	47	27
CO3	709	49	51	57	43	10	43	47
CO4	648	54	46	51	49	16	44	40
CO5	721	52	48	53	47	12	44	44
<i>Moyenne canton</i>	696	50	50	63	37	18	46	36

Quatre des cinq CO se trouvent en ville de Genève, seul le deuxième CO (CO2) se situe en dehors de la ville.

Du point de vue de la nationalité des élèves, on relève une représentation d'élèves de nationalité suisse ou étrangère équivalente à celle de la moyenne du canton uniquement dans le CO2. Pour tous les autres établissements, les élèves d'origine étrangère sont surreprésentés par rapport à la moyenne sur l'ensemble du canton.

Concernant la catégorie socioprofessionnelle, le CO2 présente à nouveau un profil différent des quatre autres, mais également de la moyenne cantonale, avec une surreprésentation des élèves de milieu favorisé. Pour les quatre autres établissements, le pourcentage d'élèves de catégories socioprofessionnelles faibles dépasse celui observé pour l'ensemble du canton.

Dans l'ensemble, cette première photographie des établissements concernés montre une diversité du contexte de scolarisation des élèves migrants nouvellement arrivés. Au primaire, les trois écoles sont relativement contrastées du point de vue de la composition du public scolaire, avec des contextes de scolarisation plus ou moins favorisés. Au CO, quatre établissements sur cinq présentent un profil plutôt défavorisé comparativement à la moyenne cantonale, à l'inverse du cinquième établissement. Ces différents contextes de scolarisation seront pris en compte dans l'analyse des résultats.

3.2 Description des élèves inscrits dans ces dispositifs

Dans cette partie, il s'agit de décrire de manière sommaire les principales caractéristiques des élèves inscrits dans ces nouveaux dispositifs. Deux descriptions sont proposées ici. La *Figure 7* offre tout d'abord une vision d'ensemble de la composition des classes pour l'année 2017-2018, année du recueil de données. Nous décrirons ensuite l'ensemble des élèves passés dans ces dispositifs depuis leur création.

Figure 7. Composition des classes d'accueil à plein temps et des classes d'alphabétisation en 2017-2018 Photographie au printemps 2018*

Degré	Année de mise en place	Effectif de classe	Âge à l'entrée	% de filles	Nationalité
EP1	de 2009-10 à 2016-17	11	5 à 11	27	Afghanistan, Algérie, Érythrée (2**), Irak, Pérou, Serbie (2), Syrie (3)
EP2		9	8 à 12	44	Brésil, Érythrée, Irak (3), Iran, Syrie (3)
EP3		8	7 à 11	63	Afghanistan (2), Congo, Irak, Sénégal, Syrie (3)
CO1	2016-17	10	12 à 15	60	Érythrée (4), Irak (2), Macédoine, Syrie (2), Yémen
CO2		7	12 à 15	43	Sri Lanka, Érythrée (3), Syrie, sans indication (2)
CO3		8	13 à 15	25	Afghanistan, Chine, Érythrée (2), Espagne, France, Ghana, Roumanie
CO4		5	12 à 15	20	Chine, Érythrée, Irak, Syrie (2)
CO5		8	12 à 14	13	Érythrée, Somalie, Afghanistan (3), Libye, Thaïlande, Roumanie

* Il convient de regarder ces chiffres avec prudence. Comme nous le verrons par la suite, ces classes sont caractérisées par un mouvement d'élèves important durant l'année scolaire, notamment du fait de l'arrivée d'élèves migrants de manière continue (durant l'année scolaire).

** Le chiffre indiqué entre parenthèses correspond au nombre d'élèves (supérieur à 1) de la nationalité mentionnée.

En 2017-2018, la photographie des classes prise au printemps 2018 apporte quelques éléments d'information. Dans l'ensemble, les effectifs de classe sont peu nombreux, ce qui respecte les contraintes institutionnelles à ce sujet (12 élèves maximum). L'âge des élèves à l'entrée est globalement en accord avec l'âge visé. Seul un élève de primaire se démarque par un âge très jeune. Le pourcentage de filles et de garçons varie d'une classe à l'autre. Enfin, du point de vue des nationalités, on recense 14 nationalités différentes, ce qui laisse déjà entrevoir les difficultés d'interactions en classe.

Qu'en est-il du public de ces nouveaux dispositifs depuis leur mise en place ? Pour répondre à cette question, il est nécessaire de prendre en compte les élèves passés par ces dispositifs depuis leur création. Compte tenu des données à notre disposition⁶, il faut être prudent quant à la lecture des données renseignées ici. En effet, ces dispositifs ne sont pas toujours visibles dans la base de données scolaires (nBDS) et, par ailleurs, la composition de ces classes varie fortement au cours d'une même année scolaire. Les données recueillies offrent donc une description du public d'élèves migrants qui fréquentent, à un moment donné de leur scolarité, ces dispositifs. Pour l'école primaire, les données sont renseignées de manière exhaustive à compter de l'année 2015-2016. Pour le CO, les choses sont plus simples dans la mesure où le dispositif a été mis en place en 2016-2017 dans tous les établissements concernés, avec une inscription immédiate dans la nBDS. La période examinée s'étend donc de 2015-2016 à 2017-2018. Pour l'enseignement primaire, les classes antérieures à 2015 ne sont pas prises en compte. Au CO, les deux années sont analysées. Sur cette période, 177 élèves ont fréquenté soit les classes d'accueil à plein temps (103), soit les classes d'alphabétisation (76). Deux élèves sont passés par les deux dispositifs, ce qui explique le nombre total de 177 élèves. Parmi ces 177 élèves, on compte 44.1% de filles et 55.9% de garçons.

Enfin, et de manière plus intéressante, les données sur la nationalité et sur la langue parlée montrent la diversité de ce public scolaire sur ces critères. En effet, pour l'ensemble des élèves concernés, on relève 32 premières langues parlées différentes (auxquelles s'ajoutent 22 cas d'élèves pour lesquels cette information n'est pas renseignée). Parmi ces 32 langues, 27 sont parlées par moins de 5% des effectifs étudiés. Les premières langues parlées les plus recensées sont l'arabe (18% des élèves), le tigrigna (16%), le kurde (9%), le persan ou le farsi (8%) et l'espagnol (5%). Ces données sur la langue parlée trouvent un écho dans les nationalités : parmi les 177 élèves concernés, 44 nationalités différentes apparaissent (auxquelles il faut ajouter 5 élèves pour lesquels nous n'avons pas cette

⁶ Nous tenons à remercier notre collègue O. Le Roy-Zen Ruffinen qui nous a fourni les données mentionnées ici.

information). Les élèves viennent majoritairement d'Érythrée (16%), d'Afghanistan (15%), de Syrie (14%) ou d'Irak (11%).

Dans l'ensemble, ces données non exhaustives mettent en avant la diversité des élèves tant du point de vue de leur origine migratoire que de leur première langue parlée. On imagine comment cette diversité se traduit par une hétérogénéité dans les classes, et les questions ou difficultés que cela peut soulever pour les enseignants. Ces données viennent également confirmer des constats précédents en termes d'évolution de la provenance des élèves migrants, avec une proportion de plus en plus grande d'élèves parlant des langues du Moyen-Orient et d'Afrique (Evrard et al., 2016).

3.3 Procédure de récolte de données

Pour appréhender au mieux le fonctionnement de ces nouveaux dispositifs d'accueil, nous avons choisi d'interroger l'ensemble des directions des établissements concernés ainsi que les maîtres de classes. Nous avons procédé par entretiens semi-directifs. Dans un premier temps, nous avons interrogé les directions ou répondants des directions en charge de l'accueil. Dans un second temps, nous avons rencontré les enseignants. Sur ce point, nous avons choisi de solliciter les maîtres de classe en leur laissant la possibilité d'associer à cette rencontre d'autres enseignants impliqués dans l'accueil des élèves migrants. La *Figure 8* synthétise l'ensemble des acteurs interrogés dans chaque établissement, entre janvier et mai 2018.

Figure 8. Personnes rencontrées lors de l'enquête

Établissement	Répondant direction	Répondant(s) équipe enseignante	Nb. de personnes interviewées
EP1	Direction	Enseignante titulaire de la classe plein temps Enseignante titulaire de la classe mi-temps	3
EP2	Direction	Enseignante titulaire de la classe plein temps Enseignante titulaire de la classe mi-temps Enseignante régulière - maître adjointe	4
EP3	Direction	Enseignante titulaire de la classe plein temps	2
CO1	Doyen-ne	Maîtresse de classe Enseignante de maths	3
CO2	Doyen-ne	Maîtresse de classe Enseignante de français Enseignant de maths Enseignante de français en classe d'accueil	5
CO3	Doyen-ne	Maîtresse de classe Enseignante de français	3
CO4	Doyen-ne	Enseignante d'alphabétisation Enseignante de français en classe d'accueil	3
CO5	Doyen-ne	Pas d'entretien*	1

* La maîtresse de classe n'a pas pu, pour cause d'arrêt maladie, répondre à notre demande malgré son intérêt pour cette étude.

Au final, nous avons mené 15 entretiens et avons pu, par ce biais, interroger 24 personnes avec lesquelles les rencontres ont duré entre une et deux heures. Pour construire les canevas d'entretien, nous avons pu bénéficier du regard expert de plusieurs acteurs institutionnels. En effet, nous avons eu l'occasion d'échanger avec l'attachée de direction en charge des questions migratoires et d'accueil, des représentants du Service enseignement et évaluation (SEE) et du Service organisation et

planification (SOP) ainsi qu'avec les deux coordinatrices pédagogiques en charge des questions de scolarité des migrants, respectivement pour le primaire et pour le CO⁷.

Les canevas élaborés pour les directions et pour les enseignants traitent des catégories principales suivantes :

- la mise en place du dispositif (informations reçues, formations, etc.),
- le profil des élèves qui fréquentent ces dispositifs,
- l'organisation,
- les aspects pédagogiques (enseignement, évaluation, orientation, etc.),
- la collaboration,
- l'intégration des élèves et des classes,
- l'appréciation générale du dispositif.

Les canevas complets sont présentés dans l'Annexe 3 de ce rapport. Dans l'ensemble, les différentes catégories mentionnées ci-dessus viennent faire écho aux trois axes de questionnement soulevés dans la partie 2.5 de ce rapport. L'organisation et l'intégration perçue des élèves et des classes concernées permettront d'éclairer ces dispositifs sous l'angle de l'inclusion et de l'acculturation. Concernant les professionnels concernés, leur travail et les contraintes qu'ils rencontrent, les informations viendront plus spécifiquement des divers aspects pédagogiques et de la collaboration. Enfin, certaines catégories, et en premier lieu le profil des élèves, traversent l'ensemble de la problématique au cœur de ce rapport.

Les entretiens ont été enregistrés puis retranscrits dans leur intégralité. L'analyse des données ainsi recueillies sera complétée, lorsque cela s'avère pertinent, par des éléments issus de la nBDS.

⁷ Nous tenons à remercier ces différentes personnes, et notamment les deux coordinatrices pédagogiques qui ont pris le temps de lire attentivement nos canevas d'entretien et de les enrichir par leur connaissance du sujet.

4. Résultats

Si ces nouveaux dispositifs d'accueil sont destinés à un public scolaire non alphabétisé, il y a néanmoins deux types d'accueil bien distincts, celui au primaire avec les classes d'accueil à plein temps et celui au CO avec les classes d'alphabétisation. Nous avons fait le choix, dans cette partie, de traiter d'abord séparément les dispositifs de chacun des deux niveaux d'enseignement, avant de les mettre en perspective et de discuter la politique globale d'accueil scolaire à Genève. Dans ce qui suit, ces deux dispositifs seront décrits, appréciés et analysés selon différentes dimensions que nous avons choisies en fonction de ce que nous avons considéré comme des problématiques centrales en lien avec l'accueil. Les informations récoltées durant nos entretiens nous permettent ainsi d'aborder ces dispositifs, entre autres sous l'angle de leur organisation, du profil et de l'intégration des élèves qui les fréquentent, ou encore au travers des moyens pédagogiques qui y sont développés.

4.1 Les classes d'accueil à plein temps dans l'enseignement primaire

Caractérisées par leur proximité avec les foyers de l'Hospice, les trois écoles primaires hébergeant une classe d'accueil à plein temps ont néanmoins – nous l'avons vu dans la partie 3 – des profils bien distincts. Pour ce qui concerne ce nouveau dispositif que l'on trouve dans l'enseignement primaire, notre étude nous a permis de faire ressortir différents points d'analyse qui seront principalement discutés en faisant ressortir les constantes et les disparités observées. Ces aspects ont été regroupés en plusieurs grandes catégories, qui vont de l'organisation du dispositif aux difficultés rencontrées en passant par l'intégration des élèves.

Organisation

L'importante différence initiale que l'on doit relever entre les trois classes d'accueil à 100% est leur ancienneté. C'est déjà depuis 2010 que l'on en trouve une dans l'école EP1, alors que l'EP2 en accueille une depuis la rentrée 2014, tandis que la dernière classe d'accueil à 100%, créée dans l'EP3, date d'avril 2017 seulement. Cependant, ces trois réalisations sont toutes issues du terrain, c'est-à-dire que leur création a découlé d'une initiative des directions et des enseignants de chacune des trois écoles, démarches toutefois validées par le DIP. « *Tout s'est fait au sein de l'établissement* » (directeur établissement primaire, D.EP). Proche de ce qui était à l'époque le principal foyer du canton pour l'accueil des requérants d'asile, un établissement primaire, déjà quelques années avant la dernière vague migratoire « *[s'est retrouvé] avec une arrivée massive, à un moment donné, d'enfants du voyage, des Roms, très très peu scolarisés voire pas du tout, qui étaient à mi-temps [et] on s'est rendu compte que les balancer dans ces classes à 50%, où il ne savaient ni lire ni écrire... Alors oui ils observaient, mais ça leur apportait rien du tout* » (enseignant établissement primaire, E.EP). Dans le cas d'un autre établissement également, quelques années plus tard, ce sont les acteurs de terrain – l'ancienne direction et les enseignants – qui ont réfléchi à la question et lancé le processus : « *Ça a été une création totale, en fonction des besoins du terrain, des enfants qui n'ont pas été scolarisés, des situations familiales complexes, le foyer tout près* » (E.EP). Finalement le troisième établissement est, au printemps 2017, le dernier à avoir rejoint la liste des écoles hébergeant une classe d'accueil à plein temps. C'est une option qui a été prise par la direction suite à l'ouverture, à proximité, d'un nouveau foyer de l'Hospice destiné principalement aux familles. L'ouverture de cette classe s'est faite parallèlement à la fermeture d'une classe d'accueil à plein temps dans une autre école du canton à la fin de l'année scolaire 2016-2017.

Derrière l'ouverture échelonnée de ce nouveau type de dispositif – sept années séparent l'ouverture de la première et de la dernière classe – et un processus émergent essentiellement du terrain, on imagine une relative absence de cadre organisationnel. En effet, les directions et les enseignants ont pu

bénéficier d'une certaine liberté en la matière. Certes, on trouve un interlocuteur central à la direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO), et son rôle est reconnu par les acteurs de terrain, mais la mise en place du dispositif a été discutée principalement au niveau des établissements. « *Pas tellement [d'informations de la DGEO]. On a un groupe de travail organisé par le directeur [d'un établissement] qui réunit tous les enseignants de classes d'accueil, ce qui fait qu'il y a un réseau entre eux, donc la recherche de ressources se fait au niveau du terrain* » (D.EP). Ce même interlocuteur confirme qu'au-delà du contact à la DGEO, il est nécessaire de « *bricoler* » et d'activer les ressources internes. Pour une autre direction, la mission de la direction générale est « *très claire, c'est les besoins en termes de classe d'accueil, mais pas en termes de pédagogie pour accueillir les enfants* » (D.EP).

En matière d'organisation globale de l'accueil, on relève en outre que les trois classes étudiées cohabitent toutes avec une classe d'accueil à 50% dans leurs établissements respectifs. Comme le prouve l'association volontaire d'autres enseignants aux entretiens, la collaboration entre acteurs locaux en charge de l'accueil s'avère très bonne, sauf dans un cas. En effet, dans deux écoles, les enseignants de la classe d'accueil à plein temps nous rapportent que la collaboration est de qualité, tant avec leur collègue titulaire de la classe d'accueil classique qu'avec la majorité des enseignants réguliers de l'établissement. « *On échange quand même passablement* » nous relatent les deux titulaires de classe d'accueil d'un EP, lesquels ajoutent en parlant de leurs collègues de l'enseignement régulier : « *On bosse comment, si on n'a pas le contact avec les enseignants ? Et puis on va leur donner parfois un petit coup de main, ça nous arrive* » (E.EP). Ceci, par exemple, en prenant en charge en classe d'accueil directement les enfants allophones scolarisés dans l'enseignement régulier dans les « petits » degrés.

Dans la même optique, nous avons questionné l'orientation des élèves et les transitions entre les deux types d'accueil et l'enseignement régulier, et plus particulièrement les parcours scolaires des élèves ayant bénéficié du dispositif à 100%. Cette orientation est encadrée formellement par une procédure : la P-DGEP-02-03 de la DGEO. Selon cette procédure, l'accueil initial de l'enfant – et, le cas échéant, de sa famille – dans l'établissement primaire se fait par la direction (directeur ou directrice seul-e, avec si besoin un interprète et, dans la mesure du possible, un éducateur [établissements REP] et un enseignant de classe régulière ou de classe d'accueil). Un protocole, annexé à la procédure, précise le contenu de cet entretien d'accueil. Dans le cas d'un EP, la direction a de plus édicté son propre protocole d'accueil, à destination cette fois-ci des enseignants. Ce document vise à leur donner quelques pistes afin qu'ils prennent plus facilement la mesure de ce qu'implique l'accueil d'un élève migrant dans leur classe.

Autres aspects abordés dans ce point d'analyse lié à l'organisation : la durée d'accueil et le système d'évaluation. La classe à plein temps est théoriquement prévue pour 12 mois, idem pour la classe à 50%. Au final, un retour dans l'enseignement régulier est ainsi prévu après une durée totale d'accueil de deux ans. Nos entretiens mettent en exergue quelques avis allant dans le sens d'une prolongation de ces deux années scolaires. En fonction des élèves, des professionnels estiment les besoins de certains élèves à minimum un à deux ans en classe d'accueil à 100%, puis en tout cas une année de classe d'accueil à mi-temps. Néanmoins, une prolongation de la « *protection des notes* »⁸ serait peut-être un élément encore plus essentiel aux yeux des acteurs afin que celles-ci n'interviennent pas trop vite après l'arrivée des migrants dans les dispositifs d'accueil : « *Les notes comme tout le monde au bout de deux ans en 8P, mais comment ils font ? Est-ce que nous, nos propres enfants, on leur demande de pas aller à l'école et tout à coup, en 8P, de rattraper tout ça ?* » (E.EP) ; « *Le temps qu'on leur laisse pour s'approprier la langue, le temps qu'on leur laisse avant de les noter, c'est une aberration de les noter après deux ans. Je vois bien qu'il faut bien une année entière pour qu'ils atterrissent, qu'ils soient disponibles à l'apprentissage [...] ça marche pas comme ça, malgré tout ce qu'on met en place autour pour les accompagner* » (E.EP). Du côté des directions, on interroge également la durée de protection des notes. Dans tous les cas, on l'utilise régulièrement à son maximum. On peut néanmoins relever ici le décalage qui semble exister entre les exigences du programme scolaire et les compétences initiales limitées des élèves des classes d'accueil à plein temps, sans compter le fait que ces derniers n'arrivent

⁸ Selon une direction, il s'agit là de ne provisoirement pas attribuer de notes aux travaux d'un élève allophone nouvellement arrivé, en référence aux précisions cantonales (SEE, 2017, p. 26).

pas immédiatement à rentrer dans les apprentissages, du fait souvent d'une expérience migratoire difficile. Cette problématique de l'inadéquation avec les attentes du monde scolaire fait écho à ce qui a déjà pu être observé dans le cadre de précédents travaux du SRED en matière d'école inclusive. La marge de manœuvre pour s'adapter aux besoins des élèves y est régulièrement vue comme limitée, car le cadre scolaire dans l'enseignement primaire ne laisse que peu de souplesse aux enseignants (Jendoubi et al., 2015 ; Jendoubi et al., 2017). Une solution pourrait être le développement et la transposition dans l'accueil d'un outil similaire au projet éducatif individualisé (PEI) de l'élève existant en pédagogie spécialisée. Ce moyen d'évaluation personnalisé aurait l'avantage de protéger, dans notre cas pour un temps seulement, les élèves des obligations du PER.

Finalement, l'organisation des remplacements s'avère être une difficulté récurrente. Il n'y a en effet pas de pool cantonal de remplaçants et ceci pourrait être une piste d'amélioration. « *Dernièrement, moi j'ai fait une mauvaise expérience, tellement grave que maintenant, ben là je vais aller faire une formation, je ne serai pas remplacée* » (E.EP). Ceci vaut également pour l'accueil classique. Pour l'instant, l'idéal est déjà que les enseignants puissent profiter de remplaçants de confiance. Une enseignante EP a son réseau : « *on en a quelques-uns [deux-trois] depuis le temps, on a réussi à trouver des personnes qui étaient plus spécifiquement intéressées* ». De même, une autre enseignante EP semble en avoir trouvé une qu'elle recontactera.

Profils et parcours des élèves

Comme nous l'avons vu au point 3.2 (Figure 7), ces classes multi-degrés sont très hétérogènes, notamment au niveau de l'âge des élèves : celui-ci varie en effet de 5 à 12 ans pour l'enseignement primaire. Le matériel pédagogique, qui peut paraître parfois enfantin, n'est pas toujours adapté aux élèves les plus âgés : « *Il y a des enfants de 12 ans, c'est très bébé le matériel* » (E.EP). Les nationalités et par conséquent les langues maternelles sont également très diverses, avec des alphabets – pour les quelques élèves qui y ont été éventuellement sensibilisés – n'ayant rien en commun entre eux. Cela amène à faire le lien avec l'état de fait que des écarts de compétences importants peuvent être observés au sein d'une même classe d'accueil à 100%. D'abord, du fait des arrivées échelonnées, certains élèves présents dans une classe depuis le début de l'année scolaire ont déjà pu entrer dans une véritable phase d'apprentissage, alors que d'autres, arrivés plus récemment, sont encore dans une phase qui prend les premiers temps la forme d'un sas pour se poser après des expériences migratoires difficiles. Cet élément est mentionné par plusieurs enseignants et une direction. Ensuite, malgré un public scolaire défini comme peu ou pas scolarisé, les différences de compétences ne sont pas inexistantes dans ces classes, où l'on peut trouver des élèves possédant un bagage finalement assez proche de celui d'un élève d'une classe d'accueil classique. Cette grande diversification des profils d'élève a un impact sur le choix des méthodes. « *En fonction des enfants, il faut choisir telle ou telle méthode. Il y en a qui sont auditifs, d'autres qui sont visuels. Il faut faire un peu de tout* » (E.EP). « *Je vais pas apprendre à lire à un enfant de 14 ans comme j'apprends à lire à un enfant de 6 ans. Et en plus certains savent lire dans leur langue, mais il y en a qui ne savent vraiment pas lire du tout* » (E.EP). La mise en place de ces classes d'accueil à plein temps semble en tout cas avoir permis une homogénéisation des classes d'accueil classiques, les élèves les plus en difficulté étant désormais orientés vers les premières.

Aspects pédagogiques

On a relevé dans le point précédent le manque d'informations de la part de la DGEO et l'absence, au primaire, d'une vision peut-être plus globale des classes d'accueil à 100%. Si l'ouverture de celles-ci n'est pas simultanée, le but du dispositif est néanmoins identique dans les trois écoles : l'apprentissage rapide du français afin de rejoindre le plus rapidement possible une classe d'accueil à 50%, puis l'enseignement régulier. Pour y parvenir, les enseignants ont dû tout d'abord apprendre à connaître un nouveau type de public et chercher à s'adapter à lui, ce qui n'a pas toujours été facile : « *Au début c'est déconcertant, il faut lâcher* » (E.EP). Les difficultés de ces jeunes migrants sont en effet telles que les enseignants doivent, d'une part, remettre en question leurs pratiques professionnelles et leurs exigences

et, d'autre part, imaginer un matériel pédagogique qui au mieux n'est pas adapté, ou fait défaut. Ceci nous est rapporté par la totalité des titulaires de classe d'accueil. « *On part de rien, on commence au début et on y va. Et puis l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, on fait ici dans les petites classes* » (E.EP). Adapté à un public plus âgé (8-12 ans), l'enseignement classique de la langue prévu pour les élèves les plus jeunes est l'une des voies empruntées, mais cela ne suffit pas toujours. L'enseignante de classe à 100% d'un EP travaille beaucoup avec des gestes, des images et des sons. Elle construit elle-même son matériel, en partie en se renseignant sur internet. Dans un autre EP également, l'enseignant confirme : « *Je fais un 'mixte' de méthodes, je fais à ma sauce* ». Au final, du fait de l'absence de formation spécifique, cette activité d'enseignant en classe d'accueil s'avère au début totalement nouvelle pour nos interlocuteurs, ce qui va les amener à se questionner sur leur métier : « *Si vous me demandez de définir notre métier, je ne saurais pas quoi dire* » (E.EP).

Ces éléments ne sont néanmoins pas toujours vus négativement par des enseignants d'accueil, certes parfois livrés à eux-mêmes, mais désireux d'être créatifs et de se former individuellement sur cette nouvelle problématique. La marge de manœuvre qui leur est laissée est en effet parfois perçue comme bénéfique : « *[...] moi, ce que j'adore, c'est qu'on a une marge de manœuvre énorme. On peut développer une créativité incroyable, faire un 'mixte' de plein de choses qui existent déjà. C'est la richesse qu'on a* » (E.EP). « *Ce côté liberté, pas de canevas ? Je pense que c'est plutôt bien. Mais il faut savoir se mettre des garde-fous* » (E.EP). En matière de méthode d'apprentissage, deux équipes enseignantes disent avoir suivi une formation à *Silent Way*, approche qui repose principalement sur des outils en couleurs qui permettent de travailler les phonèmes, les graphèmes et leur correspondance (cf. Annexe 4, tableau « Fidel sons-couleurs français »). Dans un des cas, cela ne semble pas convenir. En outre, une partie de nos interlocuteurs nous rapportent avoir suivi des formations – à titre personnel cette fois-ci – dans l'optique de mieux maîtriser ce nouveau rôle particulier. Celles-ci abordaient des aspects plus culturels et nos interlocuteurs cherchaient principalement, par ce biais, à mieux comprendre la culture d'origine des élèves qu'ils accueillent dans leur classe. Plus concrètement, à côté de l'apprentissage intensif du français, les élèves des classes d'accueil à 100% bénéficient d'enseignements plus artistiques (musique, dessin, etc.) ou encore de l'éducation physique. À ceci peuvent s'ajouter des moments consacrés à l'apprentissage des mathématiques. Il faut enfin préciser qu'une coordinatrice pédagogique peut apporter un certain soutien aux enseignants. Ces derniers peuvent néanmoins avoir de meilleurs outils pour enseigner la lecture à des élèves « primo-arrivants allophones » s'ils sont « *issus du cycle élémentaire* » (coordinatrice pédagogique).

Intégration

L'intégration de la classe d'accueil à 100% et des élèves qui la composent est un point important de notre analyse. On parle ici d'une intégration de la classe dans son environnement scolaire et des enfants dans le contexte social du quartier ou du village dans lequel se trouve l'école. Pour ce qui est de la classe dans son ensemble, on remarque généralement une bonne insertion dans l'établissement ; cela commence par une salle de classe à chaque fois localisée au milieu des autres dans le bâtiment scolaire. Dans deux établissements primaires, la collaboration des enseignants des classes d'accueil à plein temps avec le reste du corps enseignant est bonne, ce qui tend à confirmer que la classe d'accueil n'y est pas marginalisée : « *Franchement, cela s'est toujours très bien passé. Toutes les collègues sont partie prenante* » (E.EP). « *Pas du tout de sentiment d'être en marge* » (E.EP). La classe, elle, est dans la mesure du possible intégrée aux activités communes organisées dans l'école. Dans le troisième établissement, comme ailleurs, ils ont par exemple des activités de bricolage pour préparer l'Escalade ou d'autres fêtes, alors qu'une sortie patinoire a été organisée avec la classe à mi-temps (E.EP). Pour parfaire leur intégration dans leur environnement scolaire, les établissements se sont en outre organisés pour que les élèves de la classe d'accueil à 100% – prévue initialement sur quatre jours – puissent avoir le même rythme scolaire que leurs camarades, c'est-à-dire un enseignement sur quatre jours et demi, mercredi matin inclus, pour les élèves d'âge de la 5P à la 8P. Ainsi différentes options ont été prises dans ce but et aucun enfant allophone de ces degrés-là ne reste chez lui le mercredi matin. Dans un établissement, ils vont dans la classe régulière à laquelle ils sont rattachés administrativement en parallèle de leur situation en accueil « *et font ce que les autres enfants font (sciences, maths)* » (D.EP), ce qui se fait non sans quelques difficultés. Dans un autre établissement, une solution d'enseignement

régulier a également été choisie, « *mais des fois, selon les horaires, c'est du gardiennage* » (D.EP). Enfin, dans le troisième établissement, l'enseignante de la classe d'accueil est présente le mercredi matin et les élèves de la classe d'accueil à 100% vont à la gymnastique lors d'une autre demi-journée, lorsque leur enseignante n'est pas là. La problématique du mercredi matin est ainsi, de l'avis des acteurs rencontrés, abordée de manière plutôt bricolée. Une augmentation des ressources pourrait rendre l'accueil des degrés 5P à 8P plus cohérent.

On observe enfin que dans les trois cas, une partie des matières scolaires (éducation physique, arts, chant, etc.) est suivie avec des élèves de classe régulière, de manière à ce que les élèves de la classe d'accueil à plein temps n'évoluent pas exclusivement entre eux lorsqu'ils sont à l'école. Une remarque nous est rapportée quant aux relations plus informelles entre élèves, ici par l'enseignante de classe d'accueil à 100% d'un EP : « *Je trouve que les miens, ils jouent quand même pas mal entre eux. Ils se retrouvent aussi selon l'origine, selon leur vécu. Et puis, ils se connaissent au foyer. Ils ont tendance à rester ensemble, c'est rassurant. Et puis c'est normal aussi, ils ont des points communs.* » Des échanges se font avec d'autres élèves, mais cela semble toujours plus facile pour eux de côtoyer leurs camarades de classe directs.

L'intégration de ces enfants et de leurs familles passe aussi par une participation à la vie sociale du village ou du quartier, ainsi qu'à des activités extrascolaires. L'ensemble de nos interlocuteurs relève que cet aspect s'avère plutôt positif. Si de rares remarques ont pu être faites lors de l'arrivée de ces classes, les acteurs rencontrés mettent l'accent sur le bon accueil qui a été rapidement réservé à ces migrants, malgré leur nombre qui aurait pu avoir une influence sur la dynamique des écoles : « *25 élèves chez les petits, 30 chez les plus grands. Cela fait 55 en tout, sur 200 élèves, ça on ne le dit pas trop. On ne veut pas effrayer les gens. Mais depuis qu'il y a la classe d'accueil à 100% ça passe très bien au sein du village, le fait qu'il y ait des enfants issus de la migration. On n'a pas eu de remarques. Alors qu'avant, c'était plus tendu parce que les parents pensaient que cela allait empêcher leurs enfants de progresser, le fait d'avoir ces enfants-là. Je vous parle d'il y a dix ans, même plus* » (D.EP). Ce qui a peut-être été le plus difficile pour les enfants locaux, c'est que pendant longtemps les élèves des classes d'accueil ne restaient pas plus de quelques mois à l'école. Difficile, dans ces conditions, de tisser des liens avec eux. La situation n'est désormais plus tout à fait pareille avec le changement d'affectation du foyer proche de cet établissement. Pour ce qui est de l'EP2, l'intégration des élèves des différentes classes d'accueil a tendance à y être facilitée du fait que l'école se trouve dans un contexte déjà très multiculturel et que les professionnels ont acquis une certaine expérience de travail avec une population plutôt défavorisée. D'un autre côté, cela alourdit peut-être encore leur travail dans cet établissement classé REP. Finalement, on relèvera que le sport est, comme attendu, un bon vecteur d'intégration. C'est en effet souvent le football (également la danse et le judo dans le cas de l'EP3, ou aussi le rugby pour l'EP1) qui permet aux jeunes migrants d'avoir des relations sociales régulières et extrascolaires avec les enfants des environs. Sur ce point, la participation des garçons à la vie du village/quartier est néanmoins facilitée par rapport à leurs camarades féminines, le football, sport rassembleur, étant relativement moins pratiqué par ces dernières.

Collaborations

Les collaborations mises en place par les acteurs rencontrés peuvent prendre plusieurs formes. Comme vu au point *Organisation*, les enseignants des classes d'accueil collaborent majoritairement bien avec leurs collègues de l'équipe pédagogique. Toujours au niveau interne aux établissements, on retrouve dans les trois cas un soutien extra-pédagogique bénéfique, mais qui prend des formes différentes. Lorsque l'EP1 a bénéficié de l'introduction d'une équipe pluridisciplinaire ainsi que d'un civiliste, l'EP2 profitait de la présence de deux éducateurs à 100%, tandis que l'EP3 a vu la création d'un poste d'« éducateur migration ». Ces trois solutions ont satisfait les personnes interrogées, même si le directeur de l'EP3 souhaiterait également une équipe pluridisciplinaire dans son établissement. Pour ce qui est du travail avec les partenaires externes à l'école, une collaboration réussie s'est là aussi révélée centrale pour le bon fonctionnement du dispositif. Ici, de nombreuses similitudes entre les situations des trois écoles ont pu être observées. La mise en place des dispositifs d'accueil à plein temps proches des foyers de requérants d'asile a eu pour conséquence une prise de contact entre les écoles et chacun

des foyers. Cette relation, désormais établie mais dont l'intensité fluctue, est bénéfique. Dans l'EP2, par exemple, ce sont surtout les deux éducateurs présents dans le cadre du REP qui sont en charge de la collaboration avec le foyer voisin. Cette relation entre l'école et le foyer est centrale ; elle peut également permettre de comprendre et de désamorcer certains points de frictions extra-scolaires comme les tensions qu'il a pu y avoir entre musulmans au foyer proche de l'EP1, ces conflits débordant parfois dans le cadre scolaire. Autre acteur central du bon fonctionnement de l'accueil scolaire, les communes. Celles-ci peuvent avoir un rôle actif qui facilite le travail des directions et des enseignants : « *Après, la commune c'est un très bon partenaire, ici [...] ils ont cette sensibilité sociale* » (D.EP). Les relations sont régulières également entre l'EP1 et la commune où elle se situe. Enfin, des collaborations existent avec le milieu associatif. La direction de l'EP1 a des contacts avec l'association de parents, ce qui est également le cas pour l'EP2, tandis que l'EP3 collabore avec un groupe de citoyens investis dans la problématique de l'intégration des familles vivant dans le foyer voisin.

Pour terminer en matière de relations extérieures, on notera que la collaboration entre acteurs de terrain de chacun des trois dispositifs en est à ses balbutiements, et que ceux-ci regrettent de ne pas pouvoir échanger de manière plus régulière, que cela soit entre enseignants de classe d'accueil ou entre directions.

Scolarisation des petits degrés (1P-3P)

L'absence d'accueil pour les degrés 1P-3P est un véritable défi pour les enseignants du cycle élémentaire, et par conséquent pour les écoles objets de notre étude, dans le cas d'un établissement en particulier où l'on a « *des classes de 1P-2P à 23, avec 6-7 petits enfants requérants d'asile. La problématique de 2009-2010, l'école l'a maintenant pour les petits, il faut trouver une solution* » (D.EP). La même personne pense qu'une amélioration possible serait de se préoccuper de ce public migrant allophone. Des ressources en enseignants complémentaires en soutien pédagogique (ECSP) font partie des pistes imaginées. Le point de vue est le même dans un autre établissement : « *Au niveau des petits degrés – 1P, 2P, 3P –, il y a un nombre important d'élèves qui sont allophones. On reste dans l'idée magique qu'ils sont petits et qu'ils vont apprendre plus vite, ce qui n'est pas faux d'un point de vue plastique du cerveau. Mais on a quand même en plus d'autres difficultés, on peut avoir un élève allophone qui n'a pas bénéficié d'une structure de la petite enfance, avec une socialisation qui n'existe pas en termes de préparation à l'école, en d'autres termes un dégrossissage, une sensibilisation – on s'assied, on écoute l'adulte, etc.* » (D.EP). Il y a besoin de temps, même pour ces petits. Néanmoins des voix divergent. L'enseignante de classe à 100% d'un des établissements pense que les degrés 1P à 3P apprennent mieux par immersion [dans l'enseignement régulier].

Synthèse de l'accueil en classe à plein temps dans l'enseignement primaire

Prenant initialement la forme d'une expérience de terrain très ciblée, la classe d'accueil à plein temps au primaire semble actuellement satisfaire la majorité des professionnels qui y travaillent ou en bénéficient. Cela commence par une cohérence dans la répartition géographique de ces trois entités, toutes proches d'un centre d'hébergement collectif. Pas toujours remplies au maximum (12 places par classe), même si cela évolue souvent, elles trouvent néanmoins leur public d'élèves et semblent plutôt adaptées aux besoins nouveaux et particuliers qui le caractérisent. Nos rencontres nous ont permis de constater que, deux fois sur trois, un petit réseau d'accueil relativement efficace s'est mis en place dans les établissements. Ainsi, une bonne collaboration avec le ou les autres enseignants en charge de l'accueil et avec ceux de l'enseignement régulier nous semble être un facteur de réussite du dispositif, tout comme peut l'être un travail collectif avec les ressources extra-pédagogiques et comme pourraient le devenir, si elles sont mises en place, des séances ponctuelles entre enseignants des trois classes d'accueil à plein temps. Ce réseau d'accueil est également perfectible en matière de remplacements : la mise en place d'un pool de remplaçants sensibilisés à la problématique pourrait être une piste à explorer. En outre, on relèvera que la réussite de l'accueil de ces enfants passe par une bonne

intégration sociale, celle-ci nécessitant probablement un travail avec les collectivités publiques, les associations et les habitants du village ou du quartier.

Parmi les points d'attention, on peut mettre l'accent sur le fait que, bien que la liberté laissée aux enseignants pour appréhender leur quasi nouveau métier est vue comme parfois assez positive, des lacunes existent en matière de moyens d'enseignement (pas toujours adaptés), raison pour laquelle certaines activités peuvent donner le sentiment d'être bricolées. Enfin, des questions sont également à se poser au sujet de la relativement courte durée de la protection des notes, ainsi que sur l'accueil des petits (1P-3P) dont la scolarisation d'office dans l'enseignement régulier pose un problème si ceux-ci représentent une trop grande proportion des élèves de la classe.

4.2 Les classes d'alphabétisation au CO

Issues d'une réflexion de la DGEO, les classes d'alphabétisation au CO ont été mises en place simultanément dans cinq établissements du canton lors de la rentrée scolaire de 2016. Si dans ce cas, au contraire de ce qui s'est fait avec les classes d'accueil à 100% au primaire, les classes d'alphabétisation ne sont à l'origine pas une initiative du terrain, leur mise en œuvre a cependant été laissée aux établissements, qui ont ainsi pu concrétiser comme ils l'entendaient ces dispositifs dans leurs murs.

Organisation

Les cinq dispositifs ont été instaurés simultanément, sous la forme d'un processus vertical imposé par la DGEO. Les établissements concernés ont été choisis afin que les cinq régions géographiques soient représentées. Seul le CO2 est véritablement dans le secteur d'un foyer de l'Hospice général. La DGEO est en effet partie du principe qu'à l'âge du CO, les élèves sont plus mobiles (que ceux du primaire) et que des déplacements sont moins dérangeants pour eux, selon nos interlocuteurs. Enfin, à ce stade, les cinq dispositifs sont encore considérés comme expérimentaux et les acteurs de terrain semblent preneurs d'information ou autres études sur la problématique.

En regardant de plus près, nous avons relevé que quatre établissements sur cinq se sont organisés de manière plus ou moins identique, c'est-à-dire qu'ils ont pris l'option de créer une nouvelle classe « fermée » – appelée classe d'alphabétisation – à côté des classes d'accueil classiques préexistantes. Au contraire, dans le cas du dernier CO, on a mis en place un autre système où les élèves au profil « alpha » – c'est-à-dire peu ou pas scolarisés – sont répartis dans les classes d'accueil classiques et se retrouvent en cours de « français+ » qui sont des périodes où l'accent est mis sur l'apprentissage intensif du français. Cette organisation propre à ce CO satisfait grandement l'ensemble des acteurs qui y exercent. « [...] ce modèle-là ou cet exemple-là, c'est vraiment un cadeau qu'on fait aux jeunes parce qu'ils ne sont pas enfermés, et c'est aussi un cadeau qu'on fait à l'institution parce que c'est quelque chose de souple, les élèves peuvent passer d'un regroupement à l'autre, il n'y a pas la frontière alphabétisation/accueil, il n'y a pas d'étiquette alpha, c'est un cours de français+. Et puis ils sont contents d'y aller » (E.CO). La pédagogie qui y est développée prend une forme proche de ce qui est pratiqué dans les autres établissements ; nous y reviendrons dans le point suivant. Par ailleurs, cette prise de position souligne les enjeux de la catégorisation pour les professionnels et les élèves.

Toujours en matière d'organisation, nous avons pu observer que le fonctionnement des équipes pédagogiques est différent d'un lieu à l'autre. En effet, dans la plupart des établissements le travail avec les élèves « alpha » se fait principalement entre enseignants de français. En outre, dans un CO, c'est un réseau qui s'est mis en place avec, par exemple, la participation active de l'enseignant de mathématiques. Le rôle de la hiérarchie est, lui, similaire d'un établissement à l'autre. On retrouve ainsi dans nos cinq cas d'étude un doyen en charge de l'accueil. Celui-ci s'occupe des aspects administratifs en lien avec ce domaine et fait office de personne référence pour les enseignants en charge de l'accueil et les élèves fréquentant ces classes. Dans certains cas, il joue également un rôle dans l'orientation d'entrée et l'orientation de sortie des élèves. « En tant que doyen, forcément j'ai un regard sur

l'orientation [d'entrée] » (D.CO). « Idem pour l'orientation qui suit la scolarisation [chez nous]. Lors des conseils de classe, sur la base de ce qui est dit (tâches que l'élève est capable d'assumer, seul ou pas, etc.), j'essaie de faire sortir le maximum d'infos objectives » (D.CO). Des réorientations sont également possibles peu de temps après l'arrivée d'un élève si le diagnostic initial de la DGEO ne semble pas tout à fait pertinent. On remarque néanmoins que le rôle et l'implication des directions en matière d'accueil peut légèrement varier d'un établissement à l'autre, ceci étant visiblement surtout lié à leur ancienneté à ce poste.

En ce qui concerne le système des remplacements des enseignants de classe d'alphabétisation, il est différent d'un établissement à l'autre, comme dans le cas du primaire, et pas forcément perçu comme idéal, car cette classe ne se gère pas comme dans l'enseignement régulier et les remplaçants sont souvent démunis face à ce public qu'ils ne connaissent pas. Dans la mesure du possible, on essaie ainsi souvent de s'organiser à l'interne entre collègues en charge de l'accueil, mais ce fonctionnement a des limites. Une des pistes d'amélioration serait, comme dans le cas de l'enseignement primaire, de voir se mettre en place un pool de remplaçants connaissant une partie de la méthode et intéressés par la problématique de l'encadrement de ces élèves.

De plus, en matière d'aspects organisationnels, on relève que des cours de langue maternelle sont mis en place à l'échelle du canton pour les idiomes parlés par au moins dix locuteurs. Les élèves concernés peuvent alors être amenés à se déplacer dans un autre établissement pour suivre ces cours. Dans le cas contraire, des stages d'écoute en classe régulière sont mis en place et sont proposés aux jeunes. « *La plupart acceptent. Il n'y a pas d'évaluation. Le but est d'être présent, d'observer comment fonctionne une classe et d'essayer de participer* » (D.CO). Au-delà de ces stages d'écoute qui existent dans les cinq CO étudiés, des stages en immersion sont également mis en place pour évaluer l'opportunité de faire passer un élève de classe d'alphabétisation à classe d'accueil, respectivement de classe d'accueil à classe régulière. Ceci également dans le but de les préparer et de faciliter la transition avec le passage au « niveau supérieur ». Les stages entre accueil et alphabétisation sont plus rares, car les enseignants essaient de profiter au maximum de l'année prévue en classe d'alphabétisation. On peut supposer qu'il n'y a que dans le CO4 qu'existe une certaine immersion, qui plus est quotidienne. Au contraire, les stages dans l'enseignement régulier pour des élèves des classes d'accueil classiques sont organisés dans trois établissements.

On pourra conclure sur ce premier axe d'analyse que, d'une manière générale, une expérience moindre, liée à la récence du dispositif, est l'un des points qui caractérise la situation au CO par rapport à celle du primaire. L'instauration relativement récente de ces classes d'alphabétisation implique que l'on se trouve encore dans une phase d'apprentissage et que la marge de manœuvre semble plutôt grande. Nos divers entretiens nous ont en effet permis de rencontrer des acteurs qui, pour certains, découvraient lentement la problématique de la scolarisation de ces jeunes non alphabétisés. Néanmoins, ils sont tous très désireux d'approfondir leur expertise sur la problématique. Le recul temporel est, au contraire, plus conséquent dans l'enseignement primaire, et cela s'avère un atout dans l'EP1 et l'EP2 où l'ensemble des acteurs interrogés peuvent faire valoir leur expérience en matière d'accueil.

Profils des élèves

Les observations faites au travers des données présentées au point 3.2 concernant les profils de ces élèves ont été précisées et complétées lors de nos entretiens. Selon la plupart de nos interlocuteurs, on retrouve de manière uniforme sur les cinq établissements, dans les classes d'alphabétisation, des élèves peu ou pas scolarisés antérieurement et dont les parcours de vie s'avèrent souvent complexes. En termes purement scolaires, les élèves fréquentant le dispositif ont ainsi pour caractéristiques principales de ne pas avoir été alphabétisés avant leur arrivée à Genève. « *Il y a un élément qui est 'scolarité antérieure'. Donc si les parents disent qu'il n'a jamais été scolarisé, ou [qu'il] vient d'un pays en guerre donc il a été très peu scolarisé, [la responsable administrative de l'accueil à la DGEO] va marquer 'n'a jamais été scolarisé, certainement prévoir alpha'* » (D.CO). Permettre d'homogénéiser l'accueil dans son ensemble est l'un des principaux points positifs des classes d'alphabétisation relevé par les acteurs rencontrés. Selon eux, l'atout de ces nouveaux dispositifs est de potentiellement améliorer les conditions de travail en classe d'accueil classique. « *Je ne vois pas qu'on*

puisse mettre des élèves qui ne comprennent pas l'alphabet dans une classe d'accueil ordinaire. L'hétérogénéité d'enseignement serait telle que ça empêcherait de travailler. C'est comme si vous aviez des élèves de 15 ans, avec tout ce qu'ils connaissent, avec un gamin de 2-3 ans. C'est juste contreproductif pour les deux » (D.CO). Néanmoins, les classes d'alphabétisation en tant que telles sont, comme dans le cas des classes d'accueil à 100% au primaire, principalement constituées d'élèves aux profils variés, ce qui peut nécessiter de travailler parfois de manière différenciée et implique des résultats inégaux d'un jeune à l'autre.

À ces considérations cognitives s'ajoutent des parcours migratoires qui ont pu être longs et chaotiques. Les enseignants ont alors régulièrement affaire à des jeunes dont la moitié proviennent de pays soit en guerre civile, soit où la violence est quotidienne (Afghanistan, Syrie, Irak, etc.). Ceux-ci ont, à l'évidence, besoin de se poser et ne sont pas forcément disposés, les premiers mois, à se lancer dans des apprentissages. De nombreux facteurs influencent le comportement scolaire de ces élèves. « Après, il y a un facteur aussi de disponibilité mentale pour le faire. Si c'est déjà très encombré par les dimensions sociales, familiales, déracinement, traumatisme, ils ont moins de disponibilité mentale pour rentrer dans les apprentissages. Après, il y a le facteur compétence personnelle, enfin vitesse d'apprentissage personnelle qui est très très variable d'un élève à l'autre » (D.CO). De plus, une majorité de nos interlocuteurs ajoutent que le soutien psychologique destiné aux élèves migrants victimes de traumatismes mérite d'être renforcé, bien qu'il soit déjà présent dans les établissements du CO, mais de manière trop limitée (souvent un seul psychologue, pouvant difficilement communiquer avec les élèves en question). Enfin, on nous a régulièrement fait part du grand intérêt pour l'apprentissage qui caractérise ces élèves, aussi bien au CO que dans l'enseignement primaire. « Ils ont une envie d'apprendre incroyable. Des fois il faut les pousser pour aller à la pause. Ils trouvent que les heures de cours passent très vite. Ils demandent s'ils peuvent rester finir les exercices » (E.CO). « Ils en veulent, ils sont contents d'être là et ça, quand on sort de trois ans de 11 CT, il y a un grand décalage, la motivation, c'est vrai qu'ils ont plaisir à être là » (E.CO).

Aspects pédagogiques

Ce point s'avère souvent problématique déjà pour les enseignants de français, même si, avec l'expérience, ces derniers ont pu surmonter certains obstacles. Lors de l'instauration de ces dispositifs et avec le début des cours, la grande majorité des enseignants se sont retrouvés démunis. Le public était nouveau et peu de choses avaient été prévues en matière de moyens d'enseignement. Une brève introduction d'une demi-journée a été organisée avec l'association Camarada⁹ au mois de juin précédant la rentrée scolaire. Celle-ci s'est avérée trop rapide pour la plupart des enseignants et une formation plus approfondie de trois jours a alors été mise sur pied. « La toute première impulsion pour une formation Camarada au mois de juin vient d'au-dessus. Sauf que nous, on est sorties terrorisées de cette formation : 'En une après-midi, ça va pas le faire'. On était totalement paniquées, du coup [la formatrice] a fait remonter ça. On a donc eu trois jours en août. Heureusement. Et c'est là qu'on s'est rendu compte qu'on n'avait pas de matériel et qu'elle nous a tout amené en urgence. Et puis qu'on a pu commencer la semaine d'après en accueillant nos élèves. C'était vraiment en urgence ! » (E.CO). Comme, à ce moment-là, les enseignants n'avaient pas encore vu les élèves, trois soirées de formation ont encore été prévues durant l'automne qui a suivi la rentrée. Concrètement, les équipes pédagogiques ont été initiées à l'approche Gattegno (méthode *Silent Way*), la même qu'utilisée dans deux établissements primaires comme mentionné précédemment. Celle-ci satisfait la plupart de nos interlocuteurs, mais elle a ses limites. « J'étais sceptique parce que je trouve que c'est très bien pour le début, quand on a des vrais analphabètes, mais après on est largués. En tout cas en français. C'est bien pour le démarrage. Et c'est très intéressant le système en couleurs parce qu'ils arrivent assez vite à lire. Mais l'écriture [...] c'est quand même des élèves qui doivent savoir lire et écrire à la fin de l'année pour aller au postobligatoire » (E.CO). Il nous a également été rapporté que certains enseignants utilisaient du matériel prévu pour l'enseignement du français à l'école primaire, mais que néanmoins, selon les élèves, le saut pouvait également être parfois trop important.

⁹ Centre d'accueil et de formation pour femmes migrantes.

Les difficultés initiales s'estompent néanmoins d'elles-mêmes le plus souvent après quelques temps, lorsque les enseignants ont appris à connaître leurs élèves. « *Ben ce qu'il faut, c'est patauger une année... L'an passé, on a essayé différentes choses. On a fait un bilan à la fin. Et on a fixé ce qu'on voulait faire à chaque fois* » (E.CO). Selon cette même équipe pédagogique, la méthode Gattegno était utile, car cela leur a donné des « *trucs* », mais leur meilleure formation reste leur première année durant laquelle ils « *pataugent* », à savoir ils découvrent, expérimentent.

Concrètement, en termes de grille horaire, la DGEO propose des pistes que les établissements sont libres de mettre en place ou non pour leurs classes d'alphabétisation (Annexe 5). On voit dans cette proposition de grille que les élèves, en plus du français et des mathématiques, peuvent se voir proposer des cours de « connaissances du milieu » (comprenant de la géographie et de l'histoire), de l'éducation physique, de la musique ou encore des arts visuels. La grille horaire exacte varie d'un établissement à l'autre, mais les similitudes sont nombreuses. Ce document préconise, entre autres, 14 périodes de français (dont 7 d'alphabétisation), 6 de mathématiques ou encore 3 de langue maternelle. Vu la diversité des branches enseignées, les enseignants d'autres disciplines sont, par conséquent, eux aussi concernés par l'arrivée de ces élèves dans leur établissement, particulièrement ceux de mathématiques, discipline la plus présente après le français dans le programme hebdomadaire des jeunes migrants. L'enseignement des mathématiques et les difficultés rapidement rencontrées par les professionnels posent, dans ce cas également, la question de l'adéquation des méthodes d'apprentissage avec ces élèves particuliers, dont les compétences sont parfois inexistantes en la matière. C'est dans ce contexte que l'enseignant de mathématiques de la classe d'alphabétisation d'un des CO a pris l'initiative, avec l'appui de la DGEO, de concevoir lui-même un matériel destiné à ses collègues de discipline des autres CO concernés par le dispositif.

Intégration

L'intégration des élèves au sein de leur environnement scolaire et social est un aspect central de notre analyse. La totalité des acteurs relèvent son importance dans la réussite de l'accueil. Outre la mise en place d'un horaire scolaire identique – 32 périodes réparties sur 9 demi-journées – et certains cours en commun avec des classes du régulier ou des classes d'accueil classiques, par exemple l'éducation physique, on essaie au maximum de les faire participer aux activités mises en place dans l'établissement (fête de l'Escalade, disco, etc.). Cependant, dans un établissement, on nous rapporte qu'ils sont physiquement localisés dans une autre partie du bâtiment, ce qui ne facilite par leur intégration. « *Alors, malheureusement... enfin, je sais pas si c'est bien ou pas, ils sont dans une aile où ils sont tout seuls. Bon, il y a des élèves en face, on voit parce que c'est tout vitré. Donc ils sont déjà pas trop en interaction avec d'autres élèves pendant les pauses s'ils restent dans leur aile* » (E.CO). Si des liens et des amitiés sont relevés avec les camarades de classes d'accueil classiques, notamment dans deux CO, les élèves des classes d'alphabétisation se retrouvent au final majoritairement entre eux aussi en dehors des cours. Si ceci peut paraître logique – les jeunes du régulier ont également plus d'affinités avec les collègues de leur classe – les responsables tentent régulièrement de les faire participer à la vie du CO. « *Après, l'intégration passe par des cours de sport par exemple qui sont en commun. Cela passe aussi par des sorties avec d'autres classes, comme des représentations de théâtre le soir avec des classes ordinaires. Cette année, il y a aussi eu une sortie sur le terrain un vendredi après-midi avec le CMP. Cela fonctionne bien. Donc l'intégration est déclenchée par les adultes essentiellement* » (D.CO). On retrouve cependant une intégration plus forte et naturelle dans un CO, celui qui a organisé le dispositif d'alphabétisation de manière différente. Répartis dans les classes d'accueil classiques, les élèves se retrouvent seulement pour le cours d'alphabétisation. Ils côtoient donc la plupart du temps des élèves plus avancés qu'eux en français. Sans compter le fait que l'établissement en question est le plus international des cinq étudiés (49% d'étrangers), ce qui semble aller contre le risque d'un trop grand isolement de ces jeunes migrants. « *Pour moi, niveau intégration, c'est une grande réussite. Il n'y a pas eu de ghetto alpha, au contraire on en parle. [Leur] intégration dans l'établissement se passe bien, c'est plus facile [...] où il y a une mixité sociale importante, car ils sont noyés, comme les autres [...] Ils ne détonnent pas* » (E.CO).

Si l'on aborde encore le point de l'intégration des professionnels en charge de l'accueil, la quasi-totalité de ceux que nous avons interrogés (pour rappel, principalement des enseignants de français) nous rapportent l'importance d'avoir en parallèle un rôle en classe régulière dans leurs établissements respectifs. Ces heures plus « traditionnelles » sont la condition *sine qua non* pour une intégration personnelle réussie. « *J'ai eu des périodes où je n'avais que la classe d'accueil, j'étais hors circuit. On fonctionne en boucle. Mais c'est vrai que dans ce type de situation, on vit entre enseignants de classe d'accueil. On ne connaît pas les élèves du bâtiment, on ne connaît pas bien les collègues [...] c'est important d'avoir aussi de l'ordinaire. C'est indispensable d'avoir les deux enseignements* » (E.CO). Cette condition est également soulignée par une autre enseignante : « *C'est vrai qu'on a chacune une autre classe, donc c'est bien* » (E.CO). Ce lien avec l'enseignement régulier est également nécessaire pour ne pas perdre de vue ce qui fait le cœur de leur métier, l'enseignement d'une ou plusieurs disciplines – souvent le français – à de jeunes élèves. « *On n'est plus du tout dans la même dynamique [en régulier]. Là c'est la fin du deuxième trimestre, il y a les notes, l'orientation, les soucis de discipline* » (E.CO).

Collaborations

Nous l'avons rapidement abordé : à l'interne, les collaborations entre enseignants existent au sein de la majorité des établissements étudiés. Des quatre entretiens menés, tous l'ont été avec plusieurs enseignants travaillant dans le cadre des différents dispositifs d'alphabétisation (entre deux et quatre interlocuteurs). Ces petits réseaux semblent fonctionner de manière optimale. Les relations avec les collègues de l'enseignement régulier sont en outre très bonnes, en partie car la quasi-totalité des enseignants rencontrés sont également en charge de classes régulières en parallèle à leur activité dans le dispositif d'alphabétisation, ce qui n'est pas le cas au primaire. Cette double casquette leur permet d'échanger au sujet de leur nouveau rôle et de sensibiliser leurs collègues à la problématique de l'accueil. « *Oui, ce qui est important, c'est de faire la liaison avec nos autres collègues de classes ordinaires* » (E.CO). Par exemple, en vue d'une collaboration rapprochée si un élève est amené à faire un stage dans une classe régulière. Toujours à l'interne, les acteurs rencontrés relèvent le travail en commun qui est réalisé avec les intervenants médico-sociaux, parmi lesquels on retrouve régulièrement la conseillère sociale. Néanmoins, l'instauration des dispositifs d'alphabétisation en 2016 n'a pas été accompagnée d'une augmentation des ressources dans les établissements concernés, ce qui peut générer des frustrations. « *Par contre, c'est sûr qu'au niveau accompagnement social, psy, conseillère, ben là il y a quand même un sacré investissement. Et elles n'ont rien eu de plus comme temps. On a le même temps à disposition au niveau du staff médico-psychosocial au CO, mais on a plus de situations à gérer. Parce que choisir un cycle alpha, c'est y mettre plus de situations à gérer, mais pas donner les moyens en termes psychosocial pour accompagner* » (E.CO). On terminera en relevant qu'en termes de relations avec l'extérieur, la totalité des CO mentionnent la Croix-Rouge et ses interprètes comme un partenaire privilégié lorsqu'il s'agit d'organiser des entretiens. « *Je les sollicite pour accueillir les familles, expliquer le système scolaire genevois, les classes alpha, d'accueil puis ordinaire* » (D.CO).

Synthèse de l'accueil en classe d'alphabétisation au CO

L'ouverture des classes d'alphabétisation est le résultat d'un processus initié par la DGEO, celle-ci s'occupant de coordonner leur mise en place et d'y orienter les élèves nouvellement arrivés. Les établissements sont répartis de manière cohérente sur l'ensemble du canton. Si certains centres d'hébergement collectifs peuvent être un peu éloignés, l'âge des élèves leur permet d'être plus mobiles. L'organisation concrète de chacun des dispositifs est du ressort des établissements et l'on peut relever un côté expérimental dans leur mise en œuvre, où chaque acteur doit traverser une phase d'apprentissage et où l'on essaie d'améliorer chaque année les conditions cadre de l'accueil de cette population d'élèves. Après deux ans, le recul n'est peut-être pas encore significatif, mais certains premiers constats peuvent déjà être dressés.

Globalement, les retours de la plupart des acteurs sont positifs et de nombreux bénéfices sont relevés. Ce dispositif tend à combler un vide et les classes, sans être toutes pleines (dix places chacune), semblent être adaptées à un public d'élèves qui, encore récemment, rejoignaient des classes d'accueil classiques où leur non-scolarisation antérieure pouvait poser différents problèmes. À ceci s'ajoute le fait que, dans l'enseignement primaire, on apprécie qu'il y ait une suite aux classes d'accueil à plein temps, déjà présentes plusieurs années auparavant. La politique d'accueil scolaire à Genève n'en devient que plus cohérente. Toutefois, un travail pourrait encore être fait sur la collaboration entre l'enseignement primaire et le CO, par exemple afin de réfléchir à la meilleure orientation possible pour les élèves terminant la 8P, ou encore afin d'anticiper les besoins en termes de nombre de classes à ouvrir au CO en se basant sur les effectifs dans l'enseignement primaire. En outre, pour ce qui est de l'intégration des élèves, on observe une différence significative entre ceux scolarisés dans une classe d'alphabétisation « fermée » et ceux rattachés à un « dispositif alpha », mais répartis dans des classes d'accueil classiques. Ces derniers semblent relativement plus proches de leurs camarades de l'accueil, et de ceux de l'enseignement régulier en général. Si leur intégration sociale et scolaire s'en trouve potentiellement améliorée, l'absence, dans leur cursus, d'un « cocon » pour se poser pourrait également se révéler plus négative.

Autre aspect qui mérite réflexion : le surinvestissement et le dépassement de fonction possible (de la part de certains enseignants). Ce sont en effet des risques à ne pas négliger. Il paraît ainsi important que les enseignants conservent, à côté de leur travail avec la classe d'alphabétisation, d'autres enseignements avec des classes régulières dans leur établissement. Un accompagnement des jeunes migrants par des professionnels des domaines du social et du médico-pédagogique permettrait que les enseignants se concentrent sur leurs cours et n'aient pas besoin de s'impliquer dans la prise en charge extrascolaire de leurs élèves migrants. Pour cet accompagnement médico-psycho-social, des ressources supplémentaires sont peut-être nécessaires. Il semblerait également pertinent de questionner ces professionnels pour connaître leurs éventuels besoins, notamment en termes de formation, pour accompagner au mieux ces élèves. Enfin, un travail reste à faire sur les moyens d'enseignement. Ces élèves ont des profils très éloignés de ce que les enseignants (souvent de français) ont pu voir dans leur formation initiale et jusqu'ici dans leur carrière. À ce titre, la formation suivie avec Camarada semble tenir une place importante et permet aux professionnels de se familiariser avec un public d'élèves singuliers. Avec leur âge avancé, les difficultés scolaires et langagières de ces élèves peuvent être grandes ; ils sont néanmoins nombreux à démontrer, après un certain temps, une grande envie d'apprendre et de s'intégrer. Si la formation suivie est perçue comme essentielle pour l'alphabétisation, les équipes pédagogiques doivent cependant consacrer beaucoup de temps à la création de matériel pédagogique, en français bien sûr, mais aussi dans les autres disciplines qui ont été un peu laissées de côté – en termes de formation continue – à l'ouverture de ces dispositifs.

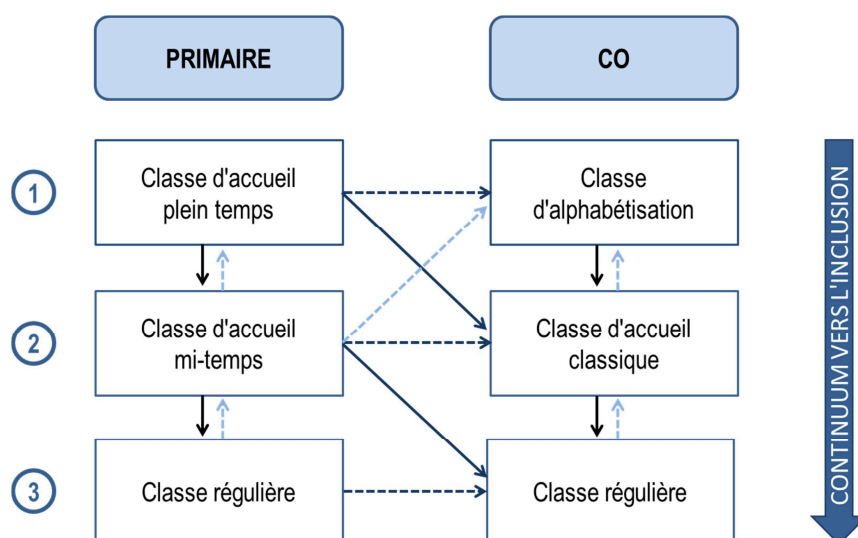
4.3 Anciens et nouveaux dispositifs : quelle complémentarité dans la politique scolaire d'accueil ?

Articulation entre les différents dispositifs

Comme nous l'avons mentionné dans la première partie de ce rapport, les nouveaux dispositifs qui font l'objet de cette analyse s'inscrivent dans le prolongement d'une longue politique d'accueil à Genève. Ces nouveaux dispositifs ne sont pas apparus en remplacement d'autres plus anciens mais, au contraire, visent à compléter l'offre à destination des élèves migrants et à répondre à de nouveaux besoins. La *Figure 9* offre une vue schématique de la politique d'accueil et des parcours planifiés pour que les élèves puissent rejoindre progressivement l'enseignement régulier.

Cette figure sera analysée sous trois angles complémentaires. Dans un premier temps, il s'agira d'examiner dans quelle mesure les acteurs associent l'accueil des élèves migrants à la politique globale d'école inclusive. Dans un second temps, nous chercherons à analyser leur regard sur la meilleure voie possible pour l'intégration des élèves migrants concernés par ces dispositifs. Dans un troisième temps, nous questionnerons la cohérence et la complémentarité de l'ensemble des dispositifs d'accueil.

Figure 9. L'accueil des élèves migrants dans l'enseignement obligatoire à Genève



Un continuum vers l'inclusion scolaire ?

Dans la *Figure 9* ci-dessus, les dispositifs d'accueil sont présentés en regard avec la notion d'inclusion scolaire. Il s'agit ici de rendre compte d'une progression de l'offre d'accueil qui va, avec l'avancée dans la scolarité, vers plus d'inclusion.

Nous avons examiné si, dans les entretiens, les acteurs opéraient un lien spontané entre accueil des élèves migrants et école inclusive. La question n'était donc pas directement posée aux acteurs. Nous avons effectué une recherche dans les entretiens du terme « école inclusive ». Sur la base de cette recherche, il apparaît que le lien entre accueil des élèves migrants et école inclusive est évoqué directement dans seulement deux entretiens, et toujours au CO. Et les classes d'alphabétisation sont alors perçues de manière très différente. Pour une direction d'établissement, le regroupement des élèves aux besoins les plus importants entre en contradiction avec l'école inclusive. Elle évoque sa réaction lors de la présentation de ces nouvelles classes par la DGEO : « Ça a été mis au PV que moi, je voyais vraiment une difficulté à faire une classe entière alpha 32h par semaine, pour les élèves. Eux, en termes d'être nourris, motivés, stimulés, j'y voyais un écueil pédagogique fondamental. Et que par rapport à l'école inclusive, c'était un peu étonnant comme mise en place » (D.CO).

Au contraire, une enseignante voit dans les classes d'alphabétisation une étape nécessaire pour permettre l'inclusion scolaire puis sociale des élèves. C'est ce qu'elle dit pour renforcer le propos d'une de ses collègues sur le temps trop court, selon eux, accordé aux élèves dans ces classes : « Et tout le monde a à y gagner, la structure globale de l'enseignement. Parce qu'après ces élèves-là peuvent aller en formation, exprimer toute leur richesse, plutôt que d'être à la charge du système, de souffrir et d'être à la rue. Alors que si on suit tout ce que préconise l'UNESCO, on devrait plutôt se diriger vers une école inclusive. Et l'école inclusive, c'est aussi offrir à des élèves le maximum de chances pour qu'ils puissent s'intégrer le mieux possible. Et ça passe évidemment par les connaissances fondamentales » (E.CO).

On voit ici comment l'inclusion des élèves peut être appréhendée de manière différente parmi les acteurs de terrain. Vaut-il mieux regrouper les élèves en fonction de leurs caractéristiques scolaires, voire de leur parcours de vie, ou les répartir dans des classes d'accueil classiques pour ne pas « cumuler » les difficultés dans une même classe ? La question n'a pas de réponse immédiate. Et les acteurs de ces deux CO ont d'ailleurs opté pour des réponses différentes avec, pour chacun d'eux, une perception positive du choix effectué et de ses effets pour les élèves.

Au primaire, si on ne retrouve pas directement le terme d'« école inclusive » dans les propos des acteurs, l'accueil des migrants est abordé sous l'angle des ressources plus globales des établissements pour répondre au mieux aux besoins des élèves et des enseignants. L'école inclusive est donc bien présente. Ces ressources, comme nous l'avons vu dans l'analyse des dispositifs de l'école primaire, varient d'un établissement à l'autre. Dans deux établissements, elles concernent l'ensemble des élèves : équipes pluridisciplinaires et éducateurs REP. Dans le troisième établissement, il s'agit d'un « éducateur migration ». Dans tous les cas, nous sommes ici dans une appréhension des ressources comme dédiées non pas à une classe ou à quelques élèves, mais bien à l'ensemble d'un établissement. À ce titre, il nous semble possible de parler de « mesures inclusives ». En effet, l'école inclusive peut se comprendre comme une école qui inclut tous les élèves, quels que soient leurs besoins particuliers (Thomazet, 2008 ; Ramel & Bonvin, 2014). Doter les établissements de moyens supplémentaires pour tous les élèves semble donc constituer l'essence même des mesures inclusives. Et si pour certains acteurs, ces ressources sont jugées en quantité insuffisante, elles n'en sont pas pour le moins perçues comme pertinentes et adaptées aux besoins des élèves migrants. L'enjeu porte alors plutôt sur la distribution équitable des ressources pour ne pas favoriser certains élèves (ou groupes d'élèves) au détriment d'autres. On touche ici, selon nous, à un questionnement plus général lié à l'école inclusive : comment articuler différents dispositifs de soutien liés à différents types de besoins ? Autrement dit, si les élèves migrants bénéficient de classes spécifiques censées répondre à leurs besoins, doivent-ils en plus bénéficier des autres ressources allouées à l'ensemble de leur établissement ? Cette question, si elle dépasse en partie la problématique au centre de ce rapport, nous semble importante du point de vue 1) de la perception par les autres élèves et par les familles des élèves migrants et 2) des dilemmes que les acteurs, et notamment les directeurs d'établissements, doivent gérer dans l'attribution des ressources.

Comment intégrer au mieux les élèves migrants ?

Dans l'ensemble, la dimension inclusive et/ou intégrative semble d'autant plus complexe qu'elle ne se pose pas forcément de la même façon pour ce qui relève du scolaire et pour ce qui touche au social et au relationnel, même si ces dimensions ne sont bien sûr pas indépendantes.

Un cocon pour permettre l'intégration scolaire

Mis à part un CO qui a fait d'autres choix en termes d'organisation, l'ensemble des acteurs interrogés défendent la nécessité de ces nouveaux dispositifs sur le plan pédagogique, avec deux étapes qui reviennent souvent. Dans un premier temps, les jeunes migrants doivent se préparer à apprendre à être « élèves ». Pour un directeur du primaire, ce temps est aussi nécessaire pour apprécier au mieux les besoins des élèves. Il devrait de fait être généralisé à tous les élèves migrants. Dans un second temps, après un « déclic », ils entrent dans des apprentissages fondamentaux pour lesquels ces classes sont également perçues comme indispensables, comme le note cette doyenne : « *Il y a quand même environ quatre-cinq mois pendant lesquels ils sont... C'est des mois qui ne devraient pas compter. Quand ces quatre-cinq mois sont passés, il y a un déclic, ils se mettent à progresser* » (D.CO).

En relation aux orientations d'acculturation, on se situe, du point de vue des apprentissages scolaires, plutôt dans une stratégie d'assimilation : il s'agit avant tout de privilégier l'apprentissage du français. Concernant la langue d'origine, elle n'est pas enseignée par les acteurs que nous avons rencontrés ni, dans la majeure partie des cas, dans l'établissement fréquenté par les élèves. Il ne s'agit pas de mettre de la distance entre les élèves et leur langue d'origine. Au contraire, comme le souligne un doyen : « *Pour moi, c'est extrêmement important d'avoir les cours de langue maternelle, parce que savoir d'où tu viens quand tu es migrant et garder le contact avec ta propre culture, c'est extrêmement important* » (D.CO). Mais l'enseignement de la langue d'origine ne relève pas du travail des professionnels des dispositifs étudiés. Au-delà de l'apprentissage du français, les élèves ont au CO des cours de « connaissance du milieu », ce qui plaide à nouveau en faveur d'une stratégie d'acculturation plutôt tournée vers l'assimilation.

Un cocon pour permettre l'inclusion sociale

L'analyse effectuée pour la dimension scolaire est à nuancer lorsqu'on se concentre sur l'intégration sociale des élèves au sein des établissements. À nouveau, deux temps peuvent être considérés. Durant les premiers mois de scolarisation, beaucoup d'acteurs évoquent à nouveau la notion de « sas » ou de « cocon », autant de termes qui encouragent plutôt une séparation qu'une inclusion des élèves, sans que cela n'empêche l'intégration de la classe dans les activités de l'établissement. Une directrice du primaire mentionne néanmoins l'importance de ne pas prolonger trop longtemps ce temps, et de pousser au maximum les élèves quand ils sont prêts à apprendre pour qu'ils puissent rejoindre l'enseignement régulier et ne pas s'habituer à un cocon dont ils auraient ensuite trop peur de sortir.

En termes d'intégration sociale, la scolarisation dans des classes séparées pose la question d'une éventuelle visibilité et d'un risque de stigmatisation des élèves de ces classes. Ce risque de stigmatisation se retrouve peu dans le discours des acteurs. Une enseignante du CO explique néanmoins le fonctionnement différent du CO4 sous cet angle : *« Il semblerait qu'il y ait une classe alpha qui ne fonctionne pas tout à fait comme une classe alpha. Ils ne veulent pas, ils trouvent que ça stigmatise les élèves de les mettre en classe d'alphabétisation ».*

Le contexte scolaire joue également un rôle. Dans certains établissements, les élèves de la classe, ou la classe elle-même, sont noyés dans une mixité sociale et scolaire existante, qui rend leur groupe social moins visible. C'est ce qui ressort des propos de cette enseignante (E.EP) : *« Il n'y a pas de stigmatisation, de regard différent par rapport à eux. Ils vivent dans notre école comme les autres. Et ceux qui sont à 50%, ben ici c'est vraiment une population, une école où on en accueille tout le temps. Donc c'est pas : 'Oh, il y a un nouveau, oh, il parle pas français'. C'est le quotidien. Quand on a fait la semaine interculturelle, on est arrivé, je ne sais pas, à 80 langues. Ils ont quasiment tous une deuxième langue, très peu n'ont que le français. Donc pour eux, c'est classique. Et puis on travaille là-dessus, sur l'intégration. »*

Ces propos se retrouvent également chez les acteurs du secondaire, pour qui la mixité des établissements permet de ne pas rendre visibles les nouveaux élèves. À l'inverse, dans d'autres contextes plus favorisés, ces élèves migrants sont source de mixité culturelle, mixité qui peut être recherchée par les professionnels ou les familles pour ces élèves, mais aussi pour les élèves non migrants.

Les éléments relevés ci-dessus sont pertinents pour tous les élèves migrants, et ce quel que soit le dispositif d'accueil qu'ils fréquentent. Le raisonnement au niveau groupe-classe apporte d'autres éléments d'information. Dans l'EP2, la discussion entre les enseignantes permet de mettre à jour les difficultés possibles non pas pour la classe d'accueil à plein temps, mais pour la classe d'accueil à mi-temps. Le groupe-classe, pour tous les élèves, constitue un élément identitaire important. Dans les classes à mi-temps, cette identité n'est pas facile à construire et à maintenir pour les élèves qui partagent leur temps entre cette classe et une classe de l'enseignement régulier.

Du point de vue de l'acculturation, des pratiques différentes peuvent permettre de valoriser la culture des élèves migrants. Ces pratiques peuvent se faire dans ou hors de l'école, avec une volonté des acteurs de prendre en compte et d'aller vers la culture des élèves, notamment dans le rapport aux familles et la compréhension de certains codes culturels qui peuvent entraver les relations avec l'élève et/ou ses proches. Sur le plan institutionnel, le DIP propose différentes offres de formation continue qui permettent aux enseignants qui le souhaitent de mieux connaître certaines cultures. Les différences culturelles peuvent en effet générer des malentendus entre les enseignants et les élèves ou leurs familles. Il s'agit donc de faire un pas vers la culture des élèves migrants pour encourager leur intégration. Les enseignants et les directions d'établissement peuvent également côtoyer les familles en dehors du cadre scolaire, à travers des visites dans les foyers ou autres. Une des difficultés que l'on peut déceler à travers certains des entretiens menés renvoie à la place et aux compétences professionnelles de chacun. Le métier d'enseignant est un métier complexe, aux multiples facettes. On retrouve par exemple, dans les recherches sur le redoublement, l'idée que les enseignants se muent en psychologues pour analyser et expliquer les problèmes rencontrés par les élèves (Crahay, 2007). Dans le cas des élèves migrants qui arrivent dans les dispositifs étudiés ici, les enseignants se trouvent confrontés à des élèves qui ont des besoins scolaires spécifiques importants, mais pas uniquement. Les

enseignants doivent-ils se muer en éducateur, en psychologue, en conseiller social, etc. ? L'appui de tels professionnels externes semble nécessaire à l'intégration sociale des élèves. Mais cet appui n'est pas toujours possible, en termes de ressources. Cela peut alors confronter les enseignants ou les directions à s'impliquer sur des dimensions qui ne sont a priori pas de leur ressort.

Nous avons ici procédé en deux temps pour nous intéresser, d'une part, à l'intégration scolaire et, d'autre part, à l'intégration sociale. Bien sûr, les deux dimensions sont largement interdépendantes. Si l'allophonie n'est pas le seul facteur de complexité pour l'intégration sociale, elle joue bien entendu un rôle. Et l'apprentissage du français est nécessaire à cette intégration. À l'inverse, si l'élève ne perçoit pas son environnement de manière positive, cela risque sans nul doute de complexifier son rapport aux apprentissages et, *in fine*, son parcours scolaire. Dans la partie suivante, nous revenons sur ce parcours scolaire et les enjeux qu'ils posent.

Continuité et cohérence de l'accueil scolaire des élèves migrants : de la théorie à la pratique

Cadre institutionnel et besoins de flexibilité

La question de la continuité du parcours scolaire et des transitions est l'une des questions complexes auquel tout système d'enseignement doit faire face. En théorie, le système d'accueil, tel que nous l'avons présenté jusqu'ici et tel qu'il est reproduit dans la *Figure 9*, doit permettre une scolarisation des élèves migrants qui tienne compte des nouveaux profils d'élèves et qui offre une continuité dans la prise en charge jusqu'à une intégration dans les classes régulières.

De l'avis général des personnes interrogées, la mise en place de ces dispositifs répond à un besoin réel, que ce soit au primaire ou au CO. Pour les directions comme pour les enseignants, il semble que l'ensemble des dispositifs permette en théorie une continuité dans la scolarisation des élèves migrants. Mais des décalages possibles entre pertinence théorique et difficultés pratiques rendent l'orientation des élèves et les transitions scolaires complexes.

Si les parcours scolaires sont une source de réflexion pour tous les élèves, cette réflexion commence dès l'entrée à l'école pour ces élèves qui arrivent, souvent, en cours de scolarité sans bagage antérieur. L'entrée à l'école est déjà un premier palier, d'une importance majeure. Pour le directeur d'un établissement primaire, une nouvelle politique d'accueil doit être pensée en s'appuyant sur cette notion de palier, et cela dès l'entrée dans la scolarité. Pour lui, le fameux sas de départ dont nous avons parlé et qui est évoqué comme une nécessité par l'ensemble des acteurs devrait bénéficier à tous les élèves issus de la migration de guerre et remplir une fonction de « *sas d'orientation* ». Ce laps de temps permettrait de remplir deux objectifs : 1) un temps d'observation et d'évaluation pour les enseignants afin de penser ensuite la scolarité des élèves par paliers ; et 2) un temps de compréhension par les élèves de ce qu'est l'école et de comment elle fonctionne.

En référence aux propos de ce directeur, il s'agirait donc de prendre le temps de mieux penser ce premier palier d'orientation. Au regard de la *Figure 9*, pourquoi ne pas envisager la mise en place d'un « niveau 0 », ces quelques mois de sas, de cocon, permettant aux jeunes de devenir « élèves » et aux acteurs de les orienter au mieux ?

Au-delà de ce premier temps de scolarisation, l'arrivée de ces nouveaux dispositifs a permis, selon les acteurs, une amélioration de la prise en charge des élèves migrants avec de nouveaux besoins à l'intérieur de chaque ordre d'enseignement, mais aussi entre l'école primaire et le CO. Comme le souligne la directrice d'un établissement primaire, un des points forts actuels, comparativement au système antérieur, est d'avoir mis en œuvre les classes d'alphabétisation au CO. Avec ces classes, la transition primaire/CO semble facilitée : « *Avec les plus grands, ça a été compliqué jusqu'à l'arrivée des classes alpha, justement quand ils arrivaient au terme de leur scolarité primaire. Chez nous, ils avaient bien progressé, ils avaient appris le français, ils commençaient à comprendre les maths, ils savaient lire, etc. Mais évidemment que par rapport à une épreuve cantonale de fin de 8P... Alors au CO ils étaient refusés...* »

Pour faciliter le parcours scolaire des élèves, les acteurs renvoient fréquemment aux notions de « souplesse » ou de « flexibilité ». C'est là un enjeu permanent de l'institution scolaire : tenir compte

des besoins de chacun tout en s'inscrivant dans un cadre institutionnel qui vaut pour tous. Cette flexibilité doit aussi permettre à l'institution d'adapter ses ressources en fonction des besoins du terrain, ceux-ci pouvant évoluer d'un mois à l'autre. À titre d'exemple, la direction d'un établissement primaire souhaiterait ainsi, du fait du nombre important d'élèves au profil « classe d'accueil à 100% » présents dans leur établissement, pouvoir bénéficier de l'ouverture d'une deuxième classe de ce type, tout en conservant la classe d'accueil à 50%.

L'échange ci-dessous entre des enseignants d'un même établissement primaire montre également le sentiment de décalage qui peut être ressenti sur le terrain et qui peut générer des ressentis négatifs à l'égard de l'institution.

E. classe accueil mi-temps : – « *On a un cadre institutionnel qui ne laisse pas suffisamment de souplesse par rapport à la réalité.* » – E. classe régulière : « *Oui, qui est resté sur une migration classique, de la communauté portugaise, italienne, espagnole qui était scolarisée. Donc le profil a changé et pas le cadre institutionnel. À l'époque, les classes d'accueil à mi-temps répondaient à un besoin, et dans certains quartiers ça répond très bien encore aux besoins, mais pas dans leur contexte actuellement. Et peut-être que ça peut rechanger [...]* » – E. classe accueil mi-temps : « *On essaie de s'adapter mais c'est vrai qu'aujourd'hui, notre demande c'est que là-haut, ils essaient de comprendre que sur le terrain on fait le maximum, mais qu'on a aussi besoin d'un peu de latitude, de souplesse, pour faire face à cette réalité-là. Ce n'est pas la réalité d'il y a 5 ou 10 ans.* » – E. classe accueil plein temps : « *L'école est ouverte à tout enfant sur le territoire donc ils doivent réfléchir un petit peu plus.* »

Une certaine flexibilité est également nécessaire compte tenu de l'incertitude liée aux flux migratoires. En effet, comment organiser les classes et, de manière plus générale, les ressources de l'établissement alors que les mouvements d'élèves sont parfois difficiles à anticiper ? Ces mouvements d'élèves sont bien sûr le fait des migrations internationales. Mais ils sont également le fait des réponses apportées au niveau local, notamment en termes de logement des familles migrantes. Comment, en effet, expliquer aux élèves et à leurs familles qu'un élève ne bénéficiera plus d'un dispositif soit parce que la famille déménage, soit parce que de nouveaux élèves arrivent et que l'on doit accélérer le passage en enseignement régulier des plus anciens pour laisser la place aux nouveaux ? À l'inverse, doit-on augmenter le nombre de places disponibles alors que les flux migratoires risquent de diminuer ?

Ces points de tension renvoient en grande partie à une problématique qui dépasse certainement le cadre de la scolarisation de ce nouveau public d'élèves migrants. Il entre dans les enjeux de l'école inclusive qui doit se construire dans un cadre collectif tout en étant à l'écoute des besoins individuels. Le cadre institutionnel devient alors rapidement une contrainte. Si cette flexibilité doit sans nul doute être entendue, elle doit alors pouvoir concerner tous les élèves. Il s'agit donc de promouvoir des modes de fonctionnement au niveau des établissements qui permettent cette flexibilité. Sans cela, on en vient à penser des parcours parallèles et donc, comme le souligne une enseignante, « *cela devient du spécialisé* ».

Dans cette partie, nous avons pensé les parcours des élèves sous l'angle de la complémentarité des dispositifs et la flexibilité plus ou moins grande offerte aux acteurs. Mais la complémentarité doit également se retrouver au niveau des enseignants et, bien sûr, de l'offre de formation.

Accueil : contenu de formation et coordination des acteurs

« *On ne peut pas tout faire en accueil. Cela arrive que les attentes soient trop grandes. Dire qu'un élève est prêt, ça ne veut pas dire qu'il a le niveau classe ordinaire.* »

Ces propos, tenus par une enseignante du CO, résument bien la problématique associée aux parcours de ces élèves migrants. Pour formuler cette problématique autrement, on peut se poser la question suivante : un élève allophone et non alphabétisé qui commence sa scolarité à 14 ans dans le canton de Genève peut-il obtenir une certification ? Et si oui, comment ?

On peut tout d'abord interroger l'entrée dans les apprentissages, les progressions d'apprentissage et les attentes fondamentales pour rejoindre la scolarité régulière. Ici, nous utilisons volontairement la terminologie du PER, dans la mesure où il régit le programme des classes régulières que les élèves migrants sont censés rejoindre. Mais, comme l'illustre l'extrait ci-dessus, l'écart entre les attentes du

PER et le niveau des élèves scolarisés dans ces dispositifs est important pour tous, même si cet écart peut être variable. Pourtant, ce sont ces attentes, ces compétences fondamentales qu'il faut atteindre. Les enseignants, dans les classes d'accueil à plein temps comme dans les classes d'alphabétisation, peuvent difficilement avoir une réflexion qui s'appuie d'emblée sur le PER. Mais comment alors évaluer les progrès des élèves et les connaissances qu'ils doivent maîtriser pour rejoindre des classes aux niveaux d'exigences supérieurs ?

Plusieurs des acteurs que nous avons interrogés questionnent l'absence de critères (ou de connaissances des critères) pour penser les transitions. Il n'y a pas de position unanime à ce sujet, mais plutôt une réflexion sur l'éventuelle plus-value de tels critères. Comment commencer les apprentissages ? Comment avancer dans ces apprentissages ? Et comment décider qu'un élève est prêt pour avancer dans son intégration scolaire, en passant par exemple d'une classe à plein temps à une classe à mi-temps ? Il ne s'agit pas ici de contraindre le travail enseignant, mais d'offrir un cadre de référence qui facilite la prise en charge et les transitions des élèves en tenant compte de leurs compétences à un moment donné et des attentes du dispositif de la classe qu'ils vont rejoindre. Des apprentissages communs, avec des outils communs et des moyens identiques de les évaluer pourraient faciliter la continuité de la prise en charge, sécuriser les enseignants dans leurs décisions d'orientation et, bien sûr, permettre aux élèves de progresser dans leurs apprentissages avec des moyens cohérents d'une classe à l'autre.

Ces transitions peuvent se faire à l'intérieur d'un établissement, mais aussi d'un établissement à l'autre. Les enjeux de communication peuvent être importants dans les deux cas, même s'ils sont a priori facilités au sein d'une même école ou, à un degré moindre, d'un même établissement.

Dans certaines écoles primaires et certains CO, les enseignants d'accueil fonctionnent en équipe et communiquent beaucoup autour des progressions des élèves. Pour certains, le fonctionnement en équipe permet un passage progressif d'un dispositif à l'autre. C'est ce que l'on retrouve dans les propos de cette enseignante primaire : *« On prend chaque semaine un moment toutes les deux et on regarde un peu. Quand ma collègue sent qu'[un élève] commence à lire, à comprendre, etc., je l'accueille. Au début on fait un accueil progressif, c'est-à-dire que [les élèves] sont encore dans sa classe et ils commencent un peu chez moi. Puis de plus en plus chez moi, du coup ils lâchent de plus en plus chez elle. Puis enfin ils sont vraiment à mi-temps chez moi et chez l'enseignante ordinaire. »*

On note ici l'importance de la communication entre les enseignants, qui peut aussi impliquer les enseignants de l'enseignement régulier. Elle permet un échange suivi sur les progrès des élèves et de la classe ainsi qu'une intégration progressive des élèves dans le niveau d'exigence supérieur. Cette collaboration entre enseignants peut aussi se retrouver au CO, soit entre enseignants de classes d'accueil classiques et de classes d'alphabétisation, soit entre enseignants de différentes disciplines intervenant dans les classes d'accueil. Mais cette collaboration n'est pas systématique. D'ailleurs, la diversité de la constitution des équipes que nous avons rencontrées en atteste : parfois une enseignante seule, mais parfois aussi quatre enseignants mobilisés autour de ce même objet. Ce travail en équipe permet des échanges de pratique, de points de vue, un soutien face aux situations complexes et semble donc un atout pour penser les parcours scolaires des élèves. Instituer cette collaboration et donner aux enseignants les ressources, notamment temporelles, pour la mener à bien pourrait faciliter le travail de chacun.

Conclusion et pistes de réflexion

Catégorisation sociale et école inclusive

Dans le système scolaire genevois, comme dans la majorité des systèmes scolaires, les élèves migrants constituent une catégorie administrative que la documentation officielle labellise sous l'appellation « élèves primo-arrivants allophones » (cf. p. ex. la procédure P-DGEP-02-03). Comme toute forme de catégorisation, cette catégorie administrative revêt des qualités de simplification de l'environnement utiles au fonctionnement de l'institution. Mais cette simplification conduit également à associer aux élèves identifiés par cette catégorie des caractéristiques générales qui ne reflètent que partiellement la réalité (« primo-arrivants » et « allophones ») et qui masquent l'hétérogénéité des élèves qui la composent. Et cette labellisation peut, comme l'ont montré certains auteurs dans le cas de l'éducation prioritaire (Merle, 2015 ; Dutrévis & Fouquet-Chauprade, 2016) avoir un effet sur la perception comme sur la prise en charge des élèves. La réponse à l'hétérogénéité des élèves migrants se trouve dans la mise en place de dispositifs qui vont redéfinir ces élèves en fonction de leurs besoins (UNESCO, 2018).

En regard de la politique scolaire actuelle dans le canton de Genève, la catégorisation sociale des élèves migrants et leur scolarisation dans des dispositifs spécifiques soulèvent la question de la cohérence entre politique d'accueil et école inclusive. En effet, les dispositifs créés récemment tendent à séparer les élèves migrants qui arrivent à Genève plutôt qu'à les intégrer dans les classes régulières. On est donc ici dans un mode de scolarisation qui s'éloigne de la perspective inclusive, tout comme des recommandations déjà anciennes de la CDIP citées en début de ce rapport (CDIP, 1991, cf. point 2.1 de ce rapport). Pourtant, les acteurs interrogés soulignent l'importance de scolariser les élèves nouvellement arrivés dans des classes qui remplissent à la fois une fonction de « cocon », d'apprentissage de la position d'élève et des premiers apprentissages nécessaires pour permettre leur intégration. Et la question centrale est bien de savoir quelles sont les meilleures conditions d'intégration des élèves. En effet, comme le rapporte Makarova (2015, p. 101), « *l'intégration sociale dans l'environnement scolaire occupe le premier rang parmi les facteurs qui sont susceptibles d'influencer positivement l'engagement scolaire et d'agir en même temps préventivement contre le décrochage.* »

La visibilité, la distinction des élèves migrants tient à leur scolarisation dans des classes séparées, mais pas seulement. Elle dépend également du contexte scolaire et plus particulièrement de la composition des établissements de rattachement. En tant que groupe-classe, les classes d'accueil (que l'on parle des anciens ou des nouveaux dispositifs) sont visibles du fait de leur séparation (totale ou à mi-temps) des autres classes et de leur labellisation en tant que classes d'accueil à mi-temps, à plein temps, ou d'alphabétisation. Le label les distingue des autres classes et les rend visibles. Cette visibilité varie sans nul doute en fonction de la communication qui est faite autour de ces classes. La visibilité de ces élèves varie également en fonction du contexte environnant. Comme nous l'avons vu, les dispositifs d'accueil sont situés dans des établissements très variés du point de vue de leurs caractéristiques sociodémographiques. Dans un établissement à composition sociale très mixte, ces élèves sont peu visibles dans la mesure où l'hétérogénéité est déjà la règle ; au contraire, dans d'autres établissements, ils se distinguent du reste de la population scolaire. Dans l'ensemble, les acteurs interrogés, qu'ils travaillent dans l'un ou l'autre type d'établissement, voient plutôt leur environnement comme favorable à l'intégration des élèves, soit parce qu'on ne les remarque pas comme différents, soit parce que, justement, leur distinction est mise en avant comme un atout. Néanmoins, lorsqu'il est question des ressources à disposition dans les établissements, la visibilité de ces élèves comme une catégorie à part entière peut devenir plus négative : peuvent-ils bénéficier des ressources « en plus » de leur dispositif spécifique ? Dans la distribution des ressources, sont-ils à considérer comme les autres élèves de l'enseignement régulier ? À travers ces questionnements, on voit ici les risques de la catégorisation

sociale, à savoir inclure et exclure dans un même geste administratif, qui fait de ces élèves un groupe considéré a priori comme distinct.

Catégorisation sociale des élèves et école inclusive semblent donc peu compatibles. D'ailleurs, comme l'expliquait Thomazet lors de la journée de lancement de l'école inclusive (novembre 2015), il s'agirait désormais de penser des catégories de besoins plutôt que des catégories d'élèves. Dans ce sens, des questions possibles seraient : quels sont les besoins des élèves qui intègrent ces dispositifs et rejoignent-ils des besoins que l'on retrouve chez d'autres élèves ? Peut-on penser des moyens d'enseignement, des pratiques pédagogiques qui soient pertinents pour tous ? Ou doit-on, pour permettre l'inclusion de ces élèves, passer par une étape préalable de scolarisation dans des classes à part (séparative), telle qu'elle existe pour l'instant ? La question qui se pose à Genève se pose également ailleurs, comme nous l'avons vu dans le point 2.1 de ce rapport. Il semble en tout cas essentiel de raisonner la politique d'accueil dans une perspective d'école inclusive et de penser les équipes de professionnels en charge de l'accueil dans cette perspective.

Travailler en « équipe accueil »

Au niveau des établissements, nous avons pu voir que différents modes de collaboration avaient été mis en place. Dans la plupart des cas, au primaire comme au CO, les enseignants des classes d'accueil classiques sont inclus dans l'équipe travaillant avec les élèves non alphabétisés. Parfois, c'est même un réseau à l'intérieur de l'établissement qui s'est organisé autour du nouveau dispositif d'accueil, avec une participation des enseignants du régulier, ou encore avec la participation d'autres professionnels faisant office de ressources supplémentaires (éducateur, équipe pluridisciplinaire). Dans le cadre de notre étude, il nous a ainsi été donné d'observer que ces différents niveaux de collaboration étaient perçus comme bénéfiques pour les élèves en termes d'intégration, car le fait de côtoyer d'autres enseignants évite un trop grand sentiment d'isolement, d'une part pour la classe à plein temps ou d'alphabétisation, mais également, d'autre part, pour l'enseignant qui en a la charge, le risque pour celui-ci étant de travailler seul en permanence. En outre, les stages au niveau supérieur sont également facilités par le fait que les enseignants de l'accueil classique ou de l'enseignement régulier connaissent potentiellement les élèves non alphabétisés et se rendent mieux compte de leur niveau de compétences ; ces stages peuvent contribuer, à terme, à l'intégration des élèves dans une classe d'accueil classique, voire plus tard dans l'enseignement régulier.

Si ces éléments démontrent les bénéfices de la mise sur pied d'un travail collectif entre membres du corps enseignant, ceci vaut également pour l'ensemble des professionnels actifs dans les établissements scolaires. Dans un article discutant des impacts de la collaboration interprofessionnelle au sein des trois équipes pluridisciplinaires pilotes implémentées dans l'enseignement primaire à Genève, une équipe du SRED avait déjà relevé les nombreux apports de cette collaboration évoqués par les acteurs de terrain eux-mêmes (Guilley et al., 2017). Depuis, ces mêmes équipes pluridisciplinaires (composées à l'origine d'un éducateur, d'un enseignant spécialisé, d'un logopédiste, d'un psychologue et d'un infirmier scolaire) ont été pérennisées, tandis que le dispositif a en outre été mis en œuvre dans d'autres établissements, dont celui de l'EP1, dans laquelle l'équipe est, selon sa direction, susceptible d'intervenir dans la classe d'accueil à plein temps. Lorsqu'elle implique d'autres professions, la collaboration *« induit [selon les enseignants] un développement professionnel en termes d'enrichissement de leurs compétences et de diversification de leurs pratiques, et augmente leur sentiment de compétence dans la gestion des difficultés des élèves. [Elle] amène un nombre conséquent d'enseignants à évoluer en termes de représentations vis-à-vis des difficultés des élèves »* (id., p. 59). Les bénéficiaires finaux de la mise en place d'un réseau de travail interprofessionnel seraient ainsi les élèves *« primo-arrivants allophones »*, dont la prise en charge pourrait être améliorée. Ainsi, selon D'Amour et al. (1999, p. 69), la collaboration interprofessionnelle constitue *« un ensemble de relations et d'interactions qui permettent à des professionnels de mettre en commun, de partager leurs connaissances, leur expertise, leur expérience pour les mettre, de façon concomitante au service des clients pour le plus grand bien de ceux-ci. »* Dans un établissement donné, un travail en « équipe accueil » permettrait aussi une plus grande flexibilité avec la possibilité, en début comme en cours

d'année, de modifier la prise en charge en fonction des besoins réels observés (nombre d'élèves, difficultés particulières de ceux-ci). Cette équipe idéalement constituée de profils professionnels très divers aurait de plus l'avantage de répondre aux besoins spécifiques non pédagogiques qui caractérisent souvent ces élèves.

Afin que les professionnels actifs dans l'école s'engagent plus naturellement dans ce travail collectif, différents éléments doivent être dans l'idéal réunis. Tout d'abord, les enseignants et les professionnels du domaine médico-pédagogique doivent adhérer à l'idée de collaborer et cela passe par une compréhension mutuelle des enjeux et des avantages. Les bénéfices d'une relation de collaboration encouragent les acteurs à l'investir (Allenbach et al., 2016). Si elles sont intéressées à travailler ensemble pour le bien de ce nouveau public, ces personnes auront peut-être également besoin d'être formées, ou en tout cas sensibilisées à la problématique de l'accueil (interculturalité, aspects pédagogiques particuliers). On pourrait ainsi envisager d'élargir aux membres des équipes pluridisciplinaires la formation continue déjà suivie par une partie des enseignants de classe d'accueil à plein temps ou de classe d'alphabétisation. Néanmoins, le temps est un facteur déterminant pour la réussite de la collaboration interprofessionnelle. Comme c'est le cas dans d'autres projets à visée inclusive, le manque d'espace-temps à disposition des enseignants pour échanger peut s'avérer être un frein à une collaboration aboutie (Jendoubi et al., 2017). Des moments prévus à cet effet, dans le temps de travail des enseignants et des membres des équipes pluridisciplinaire, pourraient les inciter à investir le champ de la collaboration.

Ce travail collectif pourrait également se poursuivre et être encouragé sous la forme d'une collaboration, cette fois-ci, entre établissements, très peu observée au cours de notre étude. On peut imaginer qu'un partage de pratiques et un développement des échanges entre les diverses équipes enseignantes auraient des effets bénéfiques sur le travail de chacun et s'avèreraient complémentaires à la formation continue mentionnée plus haut. Dans cette optique, la construction de nouveaux matériels, voire de matériel tout court, pourrait encourager chaque professionnel actif dans l'accueil à échanger avec ses pairs d'autres établissements. Dans un autre registre, le partage d'informations entre l'école primaire et le CO concernant les élèves allophones faciliterait leurs transitions entre les deux cycles de scolarité. En outre, la création d'un pool de remplaçants sensibilisés à la problématique de l'accueil serait un véritable atout. Les interventions ponctuelles de ces enseignants – souvent des étudiants – s'en trouveraient plus cohérentes. On pourrait également imaginer qu'au vu de ce public d'élèves bien précis, ces enseignants au profil particulier puissent intervenir aussi bien dans une classe de primaire qu'au CO (chaque niveau d'enseignement a d'ordinaire ses propres remplaçants).

Finalement, le travail en « équipe accueil » pourrait dans l'idéal se voir converti en un véritable « réseau d'accueil » incluant tous les partenaires externes actifs dans l'accueil (Hospice, Croix-Rouge, associations, etc.), ceci en coordination avec les établissements. Le tout dans le but de rendre plus complète la prise en charge des élèves et plus ajustée à leurs besoins. La mise en place d'un tel réseau impliquerait de sélectionner les partenaires externes et d'éventuellement trouver un interlocuteur principal dans les établissements, à l'image des « référents FO18 ». Par collaborations externes, on entend tout d'abord l'Hospice général ; celui-ci étant en charge de l'accueil et de l'hébergement des migrants du niveau cantonal, des contacts réguliers entre lui et le DIP aideraient à anticiper les mouvements des familles à l'intérieur du canton pour cibler les besoins en termes d'ouvertures de classes d'accueil. Ceci a par ailleurs déjà été observé avec l'ouverture de la classe à plein temps de l'EP3 proche d'un centre d'hébergement destiné principalement aux familles. Au niveau des établissements, il semble ensuite important que la collaboration perdure avec les foyers, ceci afin d'ajouter de la cohérence à l'accueil scolaire des jeunes migrants. Parallèlement, un travail collectif avec les communes, les associations de parents ou encore les associations sportives et culturelles améliorerait l'intégration sociale des élèves. Tout ceci démontre bien la pluralité d'acteurs impliqués dans l'accueil des élèves primo-arrivants allophones, que cela soit au sein des établissements ou à l'extérieur (Sanchez-Mazas et al., 2018). Nous avons pu parfois le relever dans notre étude, tous ces acteurs ont un rôle à jouer et le travail en réseau a une influence positive sur l'accueil.

Processus global d'accueil dans le système de formation : les enjeux de transition et d'orientation

Dans le parcours scolaire de tout élève, l'orientation et les périodes de transition constituent des étapes fondamentales. De la petite enfance jusqu'à la fin de la scolarité, plusieurs choix d'orientation sont décidés ou subis par l'élève ; ces choix sont décisifs pour la carrière scolaire de l'élève et, par conséquent, pour son avenir professionnel. Ces étapes sont complexes pour tous les élèves ; elles le sont d'autant plus pour les élèves qui s'écartent, pour différentes raisons, des parcours scolaires « classiques ». C'est le cas des élèves migrants dont il est question dans ce rapport.

Pour clore ce rapport, nous examinons ci-dessous les différentes étapes d'éducation offertes aux enfants du canton, en allant du préscolaire jusqu'à la fin de la scolarité, pensées sur la base nouvelle d'une scolarité jusqu'à 18 ans (FO18).

Considérons tout d'abord *la petite enfance*. Le rôle de l'éducation à la petite enfance est aujourd'hui au cœur de nombreux questionnements. Quelle place pour les structures de la petite enfance ? Et quels objectifs ? Il ne s'agit pas ici d'entrer dans le cœur des choix éducatifs de ces structures, mais plutôt de mettre en avant les résultats de nombreuses recherches qui soulignent le rôle du préscolaire dans la réussite future des élèves, et en particulier des élèves de milieux défavorisés (Pecorini, Lurin, Jendoubi, & Navarro, 2012 ; pour une synthèse, voir p. ex. Gausse, 2014). La petite enfance jouerait alors le rôle de préparation à l'école, dont les élèves au cœur de ce travail semblent avoir un besoin important. Comment sont pris en charge les enfants migrants qui arrivent avant l'âge de 4 ans ? Ont-ils accès (voire un accès privilégié) aux structures de la petite enfance ? Ce point nous semble important à examiner afin de déterminer s'il est possible d'améliorer ce qui constitue une première étape de transition : le passage d'enfant à élève.

Vient ensuite *l'entrée à l'école*. Nous l'avons vu, le choix a été fait à Genève d'inclure les élèves en début de scolarité (1P-3P) dans des classes régulières. En amont de la récolte de données, nous faisons l'hypothèse que ce choix constituait la solution la plus pertinente pour favoriser l'intégration des plus jeunes élèves migrants, qui commencent ainsi leur parcours scolaire dans des conditions similaires – du point de vue de la structure de scolarisation – que tous les autres élèves. Pourtant, les directions des établissements primaires que nous avons rencontrés dans le cadre de cette étude se positionnent clairement pour la mise en place d'un dispositif d'accueil pour les élèves en début de scolarité. Il s'agit pour eux d'offrir à ces élèves, comme aux autres, un sas qui leur permette de disposer du temps nécessaire pour être prêt à « être élèves ». Non seulement ce sas serait bénéfique pour les élèves concernés, mais il permettrait également d'offrir un cadre de travail pour les classes régulières de la 1P à la 3P de ces mêmes établissements. Il s'avère donc que si tous les élèves de 4 ans découvrent l'école et les apprentissages scolaires, cette découverte recouvre des réalités bien différentes. À la fin de cette période, la transition suivante, pour ces élèves, se fait avec la 4P et la possibilité d'intégrer des classes d'accueil à mi-temps ou, pour certains, à plein temps. Pour un élève arrivé en 3P et donc, a priori, scolarisé en classe régulière, comment vivre la transition du régulier vers la classe d'accueil ? Cette transition n'est-elle pas vécue comme une relégation ?

Les étapes suivantes, *de la 4P à la fin du CO*, font l'objet de ce travail ; nous n'y reviendrons pas ici. La question des transitions mérite néanmoins une attention particulière. Concernant le passage du primaire au CO, les acteurs relèvent l'amélioration de la transition pour les élèves avec la création des classes d'alphabétisation. Malgré tout, peu (voire pas) d'informations circulent entre le primaire et le CO entre les compétences acquises dans les structures d'accueil du primaire et les compétences attendues pour intégrer les structures d'accueil du CO. Dans les nouveaux dispositifs d'accueil, les élèves ne peuvent acquérir les connaissances et compétences suffisantes pour intégrer les classes régulières. Mais ont-ils le bagage scolaire nécessaire pour passer par exemple d'une classe à plein temps au primaire à une classe d'accueil classique au CO ? Dans l'ensemble, ces questions soulèvent une lacune sur laquelle il semble important de travailler. Les élèves migrants fréquentent des structures de l'enseignement régulier et sont, comme tous les élèves, soumis au PER. Mais les attentes fondamentales et les progressions d'apprentissage définies dans ce plan d'études ne sont pas directement transférables aux nouveaux dispositifs d'accueil et peut-être, à une moindre échelle, aux

dispositifs d'accueil dans leur ensemble. Il serait donc utile de travailler à l'élaboration d'un référentiel qui permette de savoir où en sont les élèves, ce qu'ils sont censés avoir appris et les apprentissages dans lesquels ils vont devoir entrer. Pour penser et organiser mieux l'orientation des élèves, ce travail est indispensable. Si ce constat vaut pour les transitions précédemment abordées, il vaut également pour la transition suivante, à savoir le passage à l'enseignement secondaire II.

Dans ce travail, nous n'avons pas abordé la scolarité dans *l'enseignement secondaire II*. Pour autant, la problématique est différente de ce que nous avons vu pour le début de la scolarité. En effet, l'offre d'accueil est bien existante puisque les élèves migrants peuvent suivre une formation à l'ACCESS II, dont l'objectif est de leur permettre d'intégrer une formation professionnelle ou une filière scolaire du secondaire II. Afin de poursuivre le travail mené dans ce rapport, un recueil de données à l'ACCESS II serait indispensable. Il permettrait d'explorer plus avant l'offre globale d'accueil des élèves migrants dans le canton de Genève et les transitions scolaires proposées aux élèves. Avec la mise en place à la rentrée scolaire 2018 de la formation obligatoire jusqu'à 18 ans, il conviendrait également de s'interroger sur les effectifs de cette structure, qui recevait déjà dans les dernières années de plus en plus d'élèves (Petrucci et Martz, 2017, avec des données sur l'ACPO, structure antérieure de l'ACCESS II).

Enfin, la dernière transition concerne la *fin de la scolarité obligatoire* : quelle intégration pour les élèves migrants ayant fréquenté les structures d'accueil ? Obtiennent-ils un diplôme ? Parviennent-ils à s'intégrer comme adultes ? C'est bien là l'objectif principal de ces dispositifs, et il faudra donc analyser les effets à long terme de ces dispositifs sur l'intégration sociale et professionnelle des élèves. Et plus les élèves débutent tard leur scolarisation, plus le défi de l'accueil se révèle important.

L'enchaînement de ces étapes dans la carrière scolaire des jeunes élèves primo-arrivants allophones présuppose néanmoins une certaine stabilité dans leur situation migratoire, alors que la réalité montre que régulièrement, l'installation à long terme de ces migrants en Suisse n'est pas une évidence. Une poursuite volontaire du parcours migratoire vers un autre pays d'accueil ou un refus du droit d'asile de la part des autorités suisses en sont les causes principales. Il semble ainsi parfois difficile pour certains acteurs de s'investir totalement dans un accueil scolaire qui pourrait s'avérer relativement bref. Cela concerne les élèves migrants, mais c'est également observable pour leurs enseignants, voire leurs camarades.

Recommandations

	Constats	Pistes d'amélioration
Politique d'inclusion des élèves migrants	Avantages et désavantages des classes séparées par rapport à l'intégration directe en régulier	➤ Trouver un équilibre entre inclusion et séparation, notamment par rapport à des parcours de vie difficiles
	Flux migratoires variables d'une année à l'autre (type et quantité)	➤ Évaluer régulièrement l'évolution du nombre d'élèves concernés par les nouveaux dispositifs pour proposer l'offre scolaire la plus adaptée
	Catégorie unique pour tous les élèves « primo-arrivants allophones »	➤ Améliorer l'identification des besoins spécifiques des nouveaux élèves migrants ➤ Revoir la manière de catégoriser ces nouveaux migrants
	Dispositifs d'accueil qui placent parfois les élèves en marge du système régulier	➤ Penser la politique d'établissement en y incluant l'offre en matière d'accueil
	Peu de place accordée à la culture d'origine des élèves migrants dans les enseignements	➤ Laisser une place (plus importante) à la culture d'origine dans le programme scolaire
Parcours, transitions et apprentissages des élèves migrants	Difficulté des transitions et des orientations des élèves	➤ Mettre en place, dans les établissements, un « sas » d'observation et d'orientation des élèves à leur arrivée dans le système scolaire ➤ Continuité des apprentissages dans les différentes classes d'accueil ➤ Cohérence avec le système régulier d'évaluation des compétences (PER) ➤ Construire un projet scolaire individualisé pour faciliter le suivi de l'élève tout au long de sa scolarité ➤ Élaborer des outils d'évaluation diagnostique et pronostique pour faciliter l'orientation des élèves
	Distance entre les exigences de l'enseignement régulier et les compétences scolaires des élèves migrants	➤ Flexibilité sur la durée de protection des notes ➤ Souplesse en matière de durée d'accueil
	Inadéquation entre l'âge des élèves et les moyens d'enseignement existants pour les apprentissages nécessaires	➤ Mise en commun des ressources pédagogiques construites sur le terrain ➤ Imaginer la création de moyens d'enseignement ad hoc dans toutes les disciplines
	Proportion élevée de 1P-2P-3P non alphabétisés dans les classes de « petits degrés » des trois écoles étudiées (parfois 4-5 élèves)	➤ Mise en place d'un dispositif d'accueil déjà dès la 1P ➤ À défaut de la création d'un accueil spécifique, envisager de répartir ces élèves dans les autres écoles de l'établissement
	Penser la prise en charge des élèves de 0 à 18 ans	➤ Réfléchir à la fréquentation par les élèves migrants des structures de la petite enfance ➤ S'interroger sur les structures de l'ACCESS II

	Constats	Pistes d'amélioration
Réseau d'accueil et collaborations	Formation initiale et continue des enseignants lacunaire	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Institutionnaliser et généraliser la formation donnée par Camarada ➤ Renforcer les compétences en matière de prise en charge des élèves en grande difficulté ➤ Encourager la formation à l'éducation interculturelle
	Hétérogénéité des pratiques collaboratives dans les établissements	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Envisager, dans chaque établissement, la création d'un réseau d'accueil impliquant les enseignants d'accueil, des enseignants du régulier et des professionnels extra-pédagogiques ➤ Encourager le partage et les échanges entre établissements ou encore avec les partenaires externes
	Difficulté à trouver des remplaçants pouvant s'occuper de ce public d'élèves	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Création d'un pool de remplaçants sensibilisés à la problématique de l'accueil
	Communication peu aisée avec les élèves et leurs familles	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pour la communication avec les familles, s'inspirer du matériel utilisé dans la petite enfance (<i>Entre nous</i>)

Bibliographie

- Amin, A. (2012). Stratégies identitaires et stratégies d'acculturation : deux modèles complémentaires. *Alterstice*, 2, 103-116.
- Allenbach, M., Borri-Anadon, C., Leblanc, M. et al. (2016). Les relations de collaboration entre enseignants et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire. In L. Prud'homme et al. (Ed.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 71–86). Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.
- Berry, J.W. & Sam, D.L. (1997). Acculturation and adaptation. Dans J.W., Berry, M.H. Segall et Ç. Kagitçibasi (dir.), *Handbook of cross-cultural psychology (vol. 3)* (p. 291-326). Boston: Allyn & Bacon.
- Berry, J.W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. In P.M. Padilla (dir.), *Acculturation theory, models, and some new findings* (p. 9-25). Boulder: Westview.
- Berry, J.W., Phinney, J.S., Sam, D.L., & Vedder, P. (2006). Immigrant youth: acculturation, identity and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 55, 303-332.
- Biarnes, J. (1997). Scolarisation des jeunes non francophones peu ou pas scolarisés antérieurement : analyse d'une innovation pédagogique. *Migrants formation*, 108, 86–108.
- Bonvin, P., Ramel, S., Curchod-Ruedi, D., Albanese, O., & Doudin, P.-A. (2013). Inclusion scolaire : de l'injonction sociopolitique à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques efficaces. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 7, 127-134.
- Buth, J., Hacker, S. (2017). Integration oder Separation ? Beschulung von neuzugewanderten und geflüchteten Kindern an Berliner Grundschulen nach dem Modell „Willkommensklasse“. Bachelorarbeit : Evangelische Hochschule Berlin.
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.
- CDIP (1991). « Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère ». 24 octobre 1991.
- CODE (2017). *Dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants : état des lieux*. Bruxelles : Coordination des ONG pour les droits de l'enfant.
- D'Amour, D., Sicotte, C., & Lévy, R. (1999). L'action collective au sein d'équipes interprofessionnelles dans les services de santé. *Sciences sociales et santé* 17(1), 67-94.
- DEPP (2018). 60'700 élèves allophones en 2016-2017 : 90% bénéficient d'un soutien linguistique. *Note d'information de la DEPP n°18.15*, juin. Paris : DEPP.
- Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) (2012). Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 : « Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés ». Paris : ministère de l'Éducation nationale.
- DIP (2015). « Genève hier et aujourd'hui, en chemin vers l'école inclusive ». Présentation lors de la journée de travail et d'échanges du DIP « Sur le chemin de l'école inclusive » (21.11.2015). <https://www.ge.ch/document/journee-du-21-novembre-2015-presentation-mme-marchesini/telecharger>
- Dutrévis, M., & Fouquet-Chauprade, B. (2016). Labelliser des territoires. Les risques de stigmatisation en éducation prioritaire. *Diversité*, 186, 59-58.
- Engel, B., & Le Roy-Zen Ruffinen, O. (2017). B1 : Diversité sociale et linguistique des élèves de l'enseignement public. *Repères et indicateurs statistiques, B1, No 40*. Genève : SRED.

- Evrard, A., Hrizi, Y., Ducrey, F., & Rastoldo, F. (2016). *Analyse des dispositifs d'accueil des élèves primo-arrivants allophones. Rapport 2 : Étude des parcours scolaires des élèves issus des classes d'accueil à Genève*. Genève : SRED.
- Hrizi, Y. (2014). Les parcours de formation des adolescents migrants non-francophones. *Note d'information du SRED n° 67*. Genève : SRED.
- Gaussel, M. (2014). Petite enfance : de l'éducation à la scolarisation. *Dossier de veille de l'IFÉ, n° 92*.
- Gonzales, L., & Linder, K.T. (2016). « L'accueil des élèves allophones primo-arrivants. Perception des enseignants et ressources mobilisées pour l'intégration en classe ». Mémoire de maîtrise : Université de Genève.
- Guilley, E., Cecchini, A., Brüderlin, M. & Jendoubi, V. (2017). Des équipes pluridisciplinaires à l'école primaire : défis et apports de la collaboration interprofessionnelle. *Revue suisse de pédagogie spécialisée, 4*, 55-62.
- Haenni Hoti, A. (2015). Égalité des chances et gestion de la diversité culturelle à l'école. In A. Haenni Hoti (éd.), *Équité – Discrimination et égalité des chances au sein du système éducatif. Migration et origine sociale* (pp. 89-99). Berne : CDIP.
- Jendoubi, V., Guilley, E., Brüderlin, M. & Cecchini, A. (2017). *Évaluation du projet pilote « Équipes pluridisciplinaires »*. Genève : SRED.
- Jendoubi, V., Guilley, E. & Benninghoff, F. (2015). *Évaluation du dispositif d'intégration et d'apprentissages mixtes (DIAMs)*. Genève : SRED.
- Krompæk, E. (2015). L'égalité des chances par l'enseignement linguistique destiné aux élèves plurilingues issus de la migration. In A. Haenni Hoti (éd.), *Équité – Discrimination et égalité des chances au sein du système éducatif. Migration et origine sociale* (pp. 117-125). Berne : CDIP.
- Lasplacettes, G., & Guyon R. (2017). *À l'école des dispositifs*. Diversité 190. Réseau Canopé/DES.
- Makarova, E. (2015). La perception de la discrimination chez les élèves issus de la migration, un facteur de risque de décrochage latent. In A. Haenni Hoti (éd.), *Équité – Discrimination et égalité des chances au sein du système éducatif. Migration et origine sociale* (pp. 100-107). Berne : CDIP.
- Mallwitz, G. (2018). Viele Flüchtlinge lernen nicht schnell genug Deutsch. *Berliner Morgenpost* [en ligne]. 23 juillet 2018. [Consulté le 9 août 2018]. Disponible à l'adresse : <https://www.morgenpost.de/berlin/article214908567/Berlin-hat-Probleme-in-Willkommensklassen.html>
- Mendonça Dias, C. (2013). Les progressions linguistiques et scolaires par les collégiens nouvellement arrivés, non ou peu scolarisés antérieurement. *Revue Recherches en didactique des langues et des cultures (RDLC) : les Cahiers de l'Acedle, 10*, 159-175.
- Merle, P. (2015). La politique française de l'éducation prioritaire. Quel bilan ? Quelles nouvelles orientations ? *Éducation comparée, 13*, 93-117.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2016). *Eduscol - Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés*. Paris : MESR.
- OCDE (2016). *Perspectives de migrations internationales 2016*. Paris : OCDE.
- OCSTAT (2017). *Population du canton de Genève selon l'origine et le statut migratoire. Résultats 2012-2014 et évolution depuis 1960*. Genève : Office cantonal de la statistique.
- OURAGHI, A. (2017). « L'évaluation de l'oral en UPE2A – NSA ». Mémoire de Master : Université Sorbonne-Nouvelle Paris 3.
- PCFB - Parlement de la Communauté française de Belgique (2012). « Décret visant à la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française ». 18 mai 2012.

- Pecorini, M., Lurin, J., Jendoubi, V., & Navarro, E. (2012). Encouragement de l'intégration dans le domaine préscolaire. *Note d'information du SRED n° 53*. Genève : SRED.
- Petrucci, F., & Martz, L. (2017). Prévisions cantonales d'effectifs d'élèves de l'enseignement public pour la période 2017-2020. *Note d'information du SRED n° 74*. Genève : SRED.
- Ramel, S., & Bonvin, P. (2014). D'une pratique intégrative à une école inclusive : nécessité d'un accompagnement des établissements scolaires sur ce chemin. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 6-12.
- Rastoldo, F., Wassmer, P.-A., Evrard, A., & Kaiser, C.A. (2013). *Analyse des dispositifs d'accueil des élèves primo-arrivants allophones. Rapport 1*. Genève : SRED.
- Rousseau, N., Bergeron, G., & Vienneau, R. (2013). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité. Des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35, 71-90.
- Sahrai, D. (2015). Égalité des chances et discrimination dans le cadre de la scolarisation spécialisée des enfants et des jeunes issus de la migration. In A. Haenni Hoti (éd.), *Équité – Discrimination et égalité des chances au sein du système éducatif. Migration et origine sociale* (pp. 51-63). Berne : CDIP.
- Sanchez-Mazas, M., Changkakoti, N., & Mottet, G. (2018). Scolarisation des enfants de demandeurs d'asile : nouvelles pratiques, nouveaux dispositifs, nouveaux « métiers » sous le signe de l'incertitude. *Raisons éducatives*, 22, 223-248.
- Sanchez-Mazas, M., Mechi, A., & Giesch, A. S. (2014). *Apprendre en contexte hétérogène*. Genève : Carnet des sciences de l'éducation.
- Sanchez-Mazas, M., Fernandez-Iglesias, R., & Mechi, A. (2014). *Enseigner en contexte hétérogène*. Genève : Carnet des sciences de l'éducation.
- Schwob, I. (2011). Les élèves allophones nouvellement arrivés et leur accueil dans le système scolaire genevois. *Note d'information du SRED n° 48*. Genève : SRED.
- SEE (2017). *Précisions cantonales relatives à l'application du Plan d'études romand (PER). Année scolaire 2017-18*. Genève : DGEO/DIP.
- Tajfel, H., Billig, M.G., Bundy, R.P., & Flament, C. (1971). Social categorization and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 1, 149-178.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34, 123-139.
- Tucci, I. (2015). Analyse comparée des parcours scolaires de descendants d'immigrés en France et en Allemagne. *Revue Française de Pédagogie*, 191, 47-60.
- UNESCO (2018). *Résumé du rapport mondial sur l'éducation 2019. Migration, déplacement et éducation : bâtir des ponts, pas des murs*. Paris : UNESCO.
- UNICEF-Lagebericht (2016). *Zur Situation der Flüchtlingskinder in Deutschland*. Cologne : Deutsches Komitee für UNICEF.
- Zimmermann, B. (2003). Éléments pour une socio-histoire des catégories de l'action publique. In P. Laborier et D. Trom (éd.), *Historicités de l'action publique* (pp. 241-258). Paris : PUF.

Annexes

Annexe 1. Mandat du Secrétariat général

Annexe 2. Enquête CDIP auprès des cantons

Annexe 3. Canevas des entretiens avec les directions

Annexe 4. Tableau *Fidel sons-couleurs* de la méthode Gattegno

**Annexe 5. Proposition de grille horaire pour les classes
d'alphabétisation**

Annexe 1. Mandat du Secrétariat général



MANDAT

ÉTUDE SUR LES NOUVEAUX DISPOSITIFS D'ACCUEIL POUR ÉLÈVES PRIMO-ARRIVANTS ALLOPHONES

Considérant:

- Les recommandations de la CDIP en matière de scolarisation des enfants de langue étrangère.
- L'inscription de la migration comme axe 3 de développement de l'école inclusive à Genève.
- Les récents changements de profils des migrants arrivés dans l'enseignement public genevois, liés au contexte migratoire international.
- L'existence, au sein de l'ensemble des degrés d'enseignement, de différents dispositifs et structures d'accueil destinés à l'accueil des migrants primo-arrivants allophones, certains ayant déjà fait l'objet d'une analyse.
- La mise en œuvre de deux nouveaux dispositifs d'accueil; les classes d'accueil à plein temps dans l'enseignement primaire depuis la rentrée scolaire 2015, et les classes d'alphabétisation au cycle d'orientation depuis la rentrée scolaire 2016.
- Plus précisément, l'existence, durant l'année scolaire 2016-2017, de quatre classes d'accueil à plein dans quatre établissements primaires, ainsi que de cinq classes d'alphabétisation dans cinq établissements de l'enseignement secondaire I.

La secrétaire générale du département de l'instruction publique, de la culture et du sport (DIP) mandate le service de la recherche en éducation (SRED) pour mener une étude sur les nouveaux dispositifs d'accueil pour élèves primo-arrivants allophones.

Objectifs

D'une manière générale, il s'agit de récolter et d'analyser des données et des informations concernant les dimensions pédagogiques et sociales de ces nouveaux dispositifs d'inclusion des élèves primo-arrivants allophones. Les effets de ces dispositifs sont à questionner tant sur le plan individuel (pour l'élève primo-arrivant) que sur le plan collectif (pour la classe, voir pour l'établissement). Cette étude a donc pour objectifs principaux :

1. D'analyser la structure et le fonctionnement des deux nouveaux dispositifs d'accueil créés à l'enseignement obligatoire.

2. D'apprécier, d'une part, la complémentarité entre ceux-ci et les dispositifs préexistants et, d'autre part, leur cohérence avec le processus d'accueil des élèves primo-arrivants allophones à Genève.

Modalités

La méthodologie, le déroulement du projet avec un calendrier, ainsi que les livrables sont précisés dans un plan de projet élaboré par le SRED et validé par la secrétaire générale.

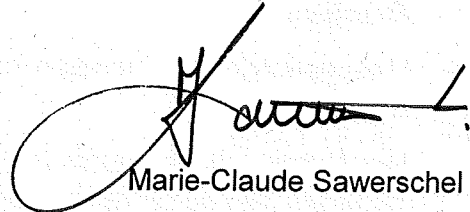
Délai

Le projet se déroule en deux étapes:

- En février 2018, le SRED présente à la chargée des affaires migratoires du DIP et à la DGEO les premiers constats de l'étude pour information et discussion.
- Un document final de restitution des résultats de l'étude est produit en juin 2018.

Date:

21.08.2017



Marie-Claude Sawerschel

Annexe 2. Enquête CDIP auprès des cantons

Förderangebote für Fremdsprachige / offres de soutien destinées aux apprenant(e)s allophones Kindergarten (Jahre 1-2) / école enfantine (années 1-2)

Kanton	Förderung von Fremdsprachigen: Frage 22: Wie werden gemäss kantonalen Regelungen fremdsprachige Kinder in der Unterrichtssprache gefördert?	Bemerkungen
Canton	Soutien aux enfants allophones: Question No 22: Quelles sont les formes de soutien qui sont prévues pour les enfants allophones dans le domaine de la langue d'enseignement?	Remarques
AG	Förderung in speziellen Klassen für Fremdsprachige (Integrationsklassen, Einführungsklassen etc.) Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse	
AI	Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse	
AR	Ja, ein Anspruch auf Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse	
BE	Förderung durch Deutsch (resp. Französisch) als Zweitsprache in klassenintegrierter, kooperativer Unterrichtsform, in Intensivkursen oder in Aufbaukursen	Erfolgt nicht ergänzend sondern integrativ
BL	Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse	Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in Gruppen (2-6 Schüler/innen) während 2 Lektionen pro Woche; Intensivkurs in Deutsch als Zweitsprache (Gruppen von 2-4 Schüler/innen) 4 Lektionen pro Schulwoche; Einzelunterricht im Einzelfall
BS	Förderung der Unterrichtssprache im Rahmen seines Förderkonzepts mit doppelt besetzten Kindergartenstellen (sog. Förderlektionen). Die Zahl der Förderlektionen pro Woche hängt vom Sozialindex ab.	
FR-d	Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse.	
FR-f	Cours supplémentaires dans la langue d'enseignement (FLS)	
GE	LIP Art. 26 Elèves allophones Afin de permettre aux élèves allophones d'acquérir en priorité des connaissances et compétences suffisantes en français, le département délivre des prestations complémentaires d'enseignement dans cette discipline et prend les mesures d'organisation adaptées selon les degrés d'enseignement, telles que les cours complémentaires de français ou des classes d'accueil.	Les élèves allophones 1P-2P sont intégrés dans une classe régulière. Ils peuvent bénéficier de cours d'appui pour l'acquisition du français.
GL	Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse	
GR	Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse	
JU	Cours supplémentaires dans la langue d'enseignement.	Pour les degrés primaires, il n'y a pas de classe d'accueil pour enfants allophones. Les enfants concernés sont pris en charge pour un enseignement d'appui en français dispensé par un-e enseignant-e auxiliaire. Pour les degrés secondaires, ces élèves sont en principe admis pour une année dans une classe d'accueil pour élèves allophones dispensant un enseignement du français de manière intensive.

EDK/IDES-Kantonsumfrage / Enquête CDIP/IDES auprès des cantons
Stand: Schuljahr 2016-2017 / Etat: année scolaire 2016-2017

LU	Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse	
NE	Cours supplémentaires dans la langue d'enseignement.	
NW	Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse	Es gibt Empfehlungen.
OW	Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse	Die integrative Heilpädagogische Förderung ist Poolfinanziert (1 Vollpensum für 80 bis 100 Volksschulkinder)
SG	Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse	
SH	Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse	
SO	Ja, ein Anspruch auf Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse	Unterricht in der Umgangssprache
SZ	Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse	
TG	Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse	
TI	Cours supplémentaires dans la langue d'enseignement.	
UR	Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse	
VD	Soutien dans le cadre de classes particulières destinées aux enfants allophones (groupes d'accueil) Cours intensifs de français Cours intensifs d'allemand Cours intensifs d'anglais	
VS	Ils peuvent prétendre à des cours supplémentaires dans la langue d'enseignement.	
ZG	Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse	
ZH	Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse (wenn möglich integrativ).	
FL	Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse	

Informationszentrum IDES der EDK
Centre d'information IDES de la CDIP

Kontrolliert durch die Bildungsdepartemente im Juni 2017
Contrôlé par les départements cantonaux de l'instruction publique en juin 2017



EDK | CDIP | CDPE | CDEP |

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione
Conférenza svizra dals directurs chantunals da l'educaziun publica

Förderangebote für Fremdsprachige / offres de soutien destinées aux apprenant(e)s allophones Primarstufe (Jahre 3-8) / degré primaire (années 3-8)

Kanton	Förderung von Fremdsprachigen: Frage 55: Wie werden gemäss kantonalen Regelungen fremdsprachige Kinder in der Unterrichtssprache gefördert?	Bemerkungen
Canton	Soutien aux élèves allophones: Question No 55: Quelles sont les formes de soutien qui sont prévues pour les enfants allophones dans le domaine de la langue d'enseignement?	Remarques
AG	Förderung in speziellen Klassen für Fremdsprachige (Integrationsklassen, Einführungsklassen etc.) Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse	
AI	Förderung in speziellen Klassen für Fremdsprachige (Integrationsklassen, classes d'accueil etc.) / Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse	
AR	Ja, ein Anspruch auf Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse	
BE	Förderung durch Deutsch (resp. Französisch) als Zweitsprache in klassenintegrierter, kooperativer Unterrichtsform, in Intensivkursen oder in Aufbaukursum	Soutien de "français langue seconde", soit dans la classe régulière, soit par des cours intensifs puis par des cours d'approfondissement. (dès 1.8.09)
BL	Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse, maximal drei Jahre (§ 44 und § 45 Verordnung Kindergarten und Primarschule); Deutsch als Zweitsprache (Gruppen von 2 bis 6 Schüler/innen; 2 Wochenlektionen); Intensivkurs Deutsch als Zweitsprache (Gruppen von 2 bis 4 Schüler/innen; 4 bis 6 Wochenlektionen in der 1. und 2. Klasse der Primarschule; 4 bis 8 Wochenlektionen in der 3. bis 5. Klasse der Primarschule; Dauer ein Jahr); Integrationsklassen an der Primarschule für Schüler/innen ohne Deutschkenntnisse (Dauer in der Regel ein Jahr); Möglichkeit der Bewilligung von Einzelunterricht durch die Schulleitung	Zusatzlektionen für Integrative Schulung in der Primarschule: bei 1 oder 2 geförderten Schülerinnen und Schülern in einer Klasse 4-6 Lektionen; für jede weitere geförderte Schülerin und jeden weiteren geförderten Schüler in einer Klasse 2 Lektionen
BS	Förderung in speziellen Gruppen für Fremdsprachige und Förderkurse ergänzend zum resp. anstelle von Unterricht in der Regelklasse	
FR-d	Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse	Art. 94 RSchG
FR-f	Cours supplémentaires dans la langue d'enseignement et/ou soutien dans le cadre de classes particulières destinées aux enfants allophones (classes d'intégration, classes d'accueil, etc.).	RLS, art 94.
GE	dès la 4P : soutien dans le cadre de classes particulières destinées aux élèves allophones (classe ordinaire avec enseignement différencié, classes d'accueil, etc.). /	Les élèves allophones fréquentent simultanément à temps partiel une classe d'accueil et une classe ordinaire. Dès que le niveau de maîtrise de la langue d'enseignement le permet, ils rejoignent à temps plein la classe ordinaire, en cas de doute sur des difficultés, ils peuvent être évalués dans leur langue. La durée de prise en charge en classe d'accueil est en principe limitée à 12 mois à partir du début de la scolarisation à Genève. Ce délai peut être prolongé en cas de

EDK/IDES-Kantonsumfrage / Enquête CDIP/IDES auprès des cantons
Stand: Schuljahr 2016-2017 / Etat: année scolaire 2016-2017

		nécessité sur la base d'une analyse de la situation pédagogique de l'élève Die Schulleitungen können die Verlängerung der Förderung bewilligen.
GL	Förderung in speziellen Klassen für Fremdsprache (Integrationsklassen, classes d'accueil etc.) / Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse	
GR	Förderung in speziellen Klassen für Fremdsprache (Integrationsklassen, classes d'accueil etc.) / Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse	
JU	Cours supplémentaires dans la langue d'enseignement	Il ne s'agit pas de cours supplémentaires mais de mesures d'appui intégré dans le programme ordinaire des élèves.
LU	Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse	
NE	Cours supplémentaires dans la langue d'enseignement	
NW	Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse	
OW	Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse	es gibt Empfehlungen
SG	Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse	
SH	Förderung in speziellen Klassen für Fremdsprache (Integrationsklassen) / Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse bei direkter Integration nach Absprache	
SO	Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse	Intensivkurse und Aufbaukurse, in einzelnen Schulgemeinden Klasse für Fremdsprache
SZ	Förderung in speziellen Klassen für Fremdsprache (Integrationsklassen, classes d'accueil etc.) / Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse	
TG	Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse	
TI	Cours supplémentaires dans la langue d'enseignement	tutti gli allievi di altra lingua e cultura possono fruire di corsi di lingua italiana pur essendo inseriti nelle classi regolari.
UR	Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse	Der grundsätzliche Anspruch kann jedoch im Falle von illegal oder mit Touristenvisum anwesenden Kindern im Einzelfall rechtlich nicht immer durchgesetzt werden.
VD	Soutien dans le cadre de classes particulières destinées aux élèves allophones (classes ou groupé d'accueil) / Cours intensifs de français / Cours intensifs d'allemand / Cours intensifs d'anglais	classes seulement depuis la 5P
VS	Ils peuvent prétendre à des cours supplémentaires dans la langue d'enseignement	
ZG	Förderung in speziellen Klassen für Fremdsprache (Integrationsklassen, classes d'accueil etc.) / Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse	
ZH	Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse Förderung in speziellen Klassen für Fremdsprache (Integrationsklassen, Einführungsklassen etc.)	
FL	Förderung in speziellen Klassen für Fremdsprache (Integrationsklassen, classes d'accueil etc.) / Ja, ein Anspruch auf Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse	

Informationszentrum IDES der EDK
Centre d'information IDES de la CDIP

Kontrolliert durch die Bildungsdepartemente im Juni 2017
Contrôlé par les départements cantonaux de l'instruction publique en juin 2017



EDK | CDIP | CDPE | CDEP |

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione
Conférenza svizra dals directurs chantunals da l'educaziun publica

Förderangebote für Fremdsprachige / offres de soutien destinées aux apprenant(e)s allophones Sekundarstufe I / degré secondaire I

Kanton	Förderung von Fremdsprachigen: Frage 88: Wie werden gemäss kantonalen Regelungen fremdsprachige Schülerinnen und Schüler in der Unterrichtssprache gefördert?	Bemerkungen
Canton	Soutien aux élèves allophones: Question No 88: Quelles sont les formes de soutien qui sont prévues pour les enfants allophones dans le domaine de la langue d'enseignement?	Remarques
AG	Förderung in speziellen Klassen für Fremdsprachige (Integrationsklassen, Einführungsklassen etc.) Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse	Rechtlicher Anspruch besteht nur bei Quereinsteigenden, resp. spät Zugezogenen
AI	Förderung in speziellen Klassen für Fremdsprachige (Integrationsklassen, classes d'accueil etc.) / Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse	
AR	Ja, ein Anspruch auf Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse	
BE	Förderung durch Deutsch (resp. Französisch) als Zweitsprache in klassenintegrierter, kooperativer Unterrichtsform, in Intensivkursen oder in Aufbautkursen	
BL	Förderung in speziellen Klassen für Fremdsprachige (Integrationsklassen); Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse (Deutsch als Zweitsprache)	
BS	Förderung in speziellen Klassen für Fremdsprachige (Integrationsklassen, Einführungsklassen etc.) Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse	
FR-d	Förderung in speziellen Klassen für Fremdsprachige (Integrationsklassen, classes d'accueil etc.). Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse	RSchG Art. 94
FR-f	Soutien dans le cadre de classes particulières destinées aux élèves allophones (classes d'intégration, classes d'accueil, etc.) / Cours supplémentaires dans la langue d'enseignement.	RLS, art 94.
GE	Soutien dans le cadre de classes particulières destinées aux élèves allophones (classes d'accueil et classes d'alphabétisation)	
GL	Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse.	2 Lektionen DAZ während 2 Jahren, sofern der Übertritt aus der Deutsch-Intensivklasse erfolgt.
GR	Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse	
JU	Soutien dans le cadre de classes particulières destinées aux élèves allophones (classes d'intégration, classes d'accueil, etc.) / Cours supplémentaires dans la langue d'enseignement.	Pour les élèves de degrés 9 à 12, il est prévu une classe d'intégration à plein temps.
LU	Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse	

EDK/IDES-Kantonsumfrage / Enquête CDIP/IDES auprès des cantons
Stand: Schuljahr 2016-2017 / Etat: année scolaire 2016-2017

NE	Soutien dans le cadre de classes particulières destinées aux élèves allophones (classes d'intégration, classes d'accueil, etc.) / Oui, ils peuvent prétendre à des cours supplémentaires dans la langue d'enseignement. /	Ces deux solutions sont possibles selon les cas.
NW	Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse.	
OW	Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse	
SG	Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse /	
SH	Förderung in speziellen Klassen für Fremdsprachige (Integrationsklassen, classes d'accueil etc.) / Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse	
SO	Förderkurse	Intensivkurs 3-5 Lektionen pro Woche während längstens 2 Semestern; Klassen für Fremdsprachige möglich bei genügend Schülerinnen und Schülern; Aufbaukurs (an Intensivkurs anschliessend) während längstens 2 Jahren; ausschliesslich Aufbaukurs: während längstens 3 Jahren
SZ	Förderung in speziellen Klassen für Fremdsprachige (Integrationsklassen, classes d'accueil etc.) / Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse	
TG	Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse	
TI	Se sono rispettate alcune condizioni di base per gli allievi sono previste lezioni mirate di lingua italiana.	
UR	Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse	
VD	Soutien dans le cadre de classes particulières destinées aux élèves allophones (classes ou groupes d'accueil). Cours intensifs de français Cours intensifs d'allemand Cours intensifs d'anglais	
VS	Ils peuvent prétendre à des cours supplémentaires dans la langue d'enseignement.	
ZG	Förderung in speziellen Klassen für Fremdsprachige / Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse	
ZH	Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse Förderung in speziellen Klassen für Fremdsprachige (Integrationsklassen, Einführungsklassen etc.)	DaZ-Unterricht kann in Aufnahmeklassen oder in speziellen Lektionen angeboten werden.
FL	Förderung in speziellen Klassen für Fremdsprachige (Integrationsklassen, classes d'accueil etc.) / Ja, ein Anspruch auf Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse	

Informationszentrum IDES der EDK
Centre d'information IDES de la CDIP

Kontrolliert durch die Bildungsdepartemente im Juni 2017
Contrôlé par les départements cantonaux de l'instruction publique en juin 2017



EDK | CDIP | CDPE | CDEP |

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione
Conferenza svizra dals directurs chantunals da l'educaziun publica

Annexe 3. Canevas des entretiens avec les directions

Nouveaux dispositifs d'accueil - Entretien avec les directions du primaire

Parcours professionnel	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quelle est votre formation professionnelle? 2. Depuis combien d'années occupez-vous votre poste? 3. Pouvez-vous faire ressortir des expériences antérieures personnelles utiles à votre responsabilité dans le cadre des classes d'accueil ?
Débuts / Préparation	
	<ol style="list-style-type: none"> 4. Par quel biais avez-vous été mis-e au courant de l'ouverture de classes d'accueil à plein temps ? 5. Comment votre établissement a-t-il été sollicité? 6. Est-ce que le personnel de votre établissement a bénéficié d'une préparation/formation particulière?
Objectifs du dispositif / Informations reçues	
	<ol style="list-style-type: none"> 7. Quelles informations vous ont été transmises? Sur le plan pédagogique? Administratif? Organisationnel? 8. Quels sont vos principaux répondants à la DGEO? 9. En cas de difficultés, quels sont vos interlocuteurs privilégiés?
Public cible	
	<ol style="list-style-type: none"> 10. Qu'est ce qui caractérise les élèves de cette classe ? 11. S'agit-il d'une classe homogène ou hétérogène? Au niveau de leur parcours migratoire? Origine? Langue maternelle? Age? Niveau scolaire? 12. Quelles différences relevez-vous par rapport aux élèves des classes d'accueil classiques?
Organisation	
	<ol style="list-style-type: none"> 13. Quel était le cadre d'activité qui vous a été donné / quelles étaient les consignes qui vous ont été données ? 14. En plus de l'enseignant, d'autres personnes interviennent-elles en classe/avec cette classe? Si oui, qui? A quelle fréquence interviennent-elles? Et quel rôle jouent-elles dans les décisions pédagogiques concernant les élèves? 15. Sur quels aspects constituez-vous une ressource pour les intervenants pédagogiques? Administrative? Pédagogique? Autre? 16. En cas de besoin, à quel remplaçant faites-vous appel?
Enseignement	
	<ol style="list-style-type: none"> 17. Etes-vous impliqué-e dans la définition des objectifs d'apprentissage? des contenus des cours? des méthodes d'enseignement? 18. Qu'est-ce qui diffère des classes d'accueil classique en matière d'enseignement? 19. Comment se fait le lien avec le curriculum des degrés équivalents et avec le PER?

Nouveaux dispositifs d'accueil - Entretien avec les directions du primaire

	<p>20. Les élèves sont-ils toujours dans ces classes à plein temps ou existe-t-il des temps d'immersion/ de stage dans des classes à mi-temps ou dans des classes ordinaires?</p> <p>21. Quelle place est faite à la langue maternelle? <i>Fait-elle l'objet d'un enseignement dans la classe? Est-elle utilisée dans l'enseignement d'autres disciplines? Ou dans d'autres contextes?</i></p> <p>22. Quelle place est faite à la culture d'origine?</p> <p>23. Comment les objectifs pédagogiques sont-ils évalués?</p>
Orientation	
	<p>24. Comment se déroule le processus d'orientation des élèves? Pour décider de l'entrée dans les classes d'accueil? Et de leur orientation ensuite vers une classe mi-temps/ordinaire/spécialisée/...)?</p> <p>25. Il existe une grille d'entretien que vous pouvez/devez utiliser à l'arrivée des élèves (cf. accueil CA mi-temps). Est-ce que vous l'utilisez? Est-ce qu'elle est utile? Utilisez-vous d'autres ressources? Matérielles? Humaines: enseignant? Interprète? Autre...?</p> <p>26. Pourriez-vous nous dresser un panorama général sur l'orientation des élèves de la classe actuelle? Et/ou de celle de l'an passé? <i>On dispose des données nBDS, mais pas d'informations sur le processus.</i></p>
Relations / Intégration	
<i>Dans l'établissement</i>	<p>27. Comment percevez-vous – en tant que directeur-trice – l'intégration/l'inclusion de ces élèves, de leur classe, et de leur enseignant-e dans l'établissement ?</p> <p>28. Existe-il des activités communes organisées dans l'établissement? Figure-t-il des éléments dans le projet d'établissement?</p> <p>29. Les temps scolaires sont-ils similaires à ceux des autres classes de l'établissement? <i>On sait déjà que le mercredi matin, ils fréquentent la classe régulière.</i></p> <p>30. Comment se passe la collaboration avec les classes d'accueil classique (à 50%)?</p> <p>31. Existe-t-il une collaboration entre les trois classes d'accueil à 100% mises en place à Genève? Et entre les trois directeurs-trices concernés?</p> <p>32. Existe-il une collaboration avec d'autres personnes-ressources du DIP (psychologue, logopédiste, enseignant spécialisé, éducateur ...)?</p> <p>33. Existe-t-il une collaboration avec d'autres acteurs extérieurs au DIP?</p> <p>34. Pouvez-vous dire qu'il existe une collaboration avec les parents des élèves? Si oui, comment se déroule-t-elle?</p>
<i>Vers l'extérieur</i>	

Nouveaux dispositifs d'accueil - Entretien avec les directions du primaire

Appréciations	
	<p>36. Selon vous, ce dispositif semble-t-il déjà porter ses fruits ?</p> <p>37. Observe-t-on un transfert d'élèves vers les classes d'accueil classique et/ou vers l'enseignement régulier?</p> <p>38. Combien de temps vos élèves restent-ils en moyenne au sein de cette classe? Selon vous, le temps maximum prévu dans ces classes est-il suffisant pour les élèves concernés?</p> <p>39. D'après votre connaissance, quelle est la plus-value de ce dispositif par rapport au système d'accueil qui pré-existait à Genève?</p> <p>40. Selon vous, y a-t-il une cohérence entre les classes à mi-temps et les classes à plein temps?</p> <p>41. Avez-vous rencontré des difficultés lors de la mise en place de ce nouveau dispositif? Ou lors de la prise en charge de cette classe?</p> <p>42. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez actuellement dans le cadre du travail avec ces élèves?</p> <p>43. Quelles améliorations du projet proposeriez-vous ?</p> <p>44. Quels seraient vos besoins éventuels?</p>
Formations	
	<p>45. Quelles sont les formations spécifiques ou générales utiles dont ont pu bénéficier les personnes en contact avec ces classes ?</p> <p>46. Quels seraient les besoins en termes de formation?</p>
Documents/Formation	
	<p>47. Avez-vous des documents à nous transmettre?</p>

Annexe 4. Tableau *Fidel sons-couleurs* de la méthode Gattegno

FIDEL sons-couleurs français

a u i e eu eu ou
é è o au an on un in
oi oin

m n r l p b v y g
j z s c h gn x x

Annexe 5. Proposition de grille horaire pour les classes d'alphabétisation

GRILLE HORAIRE ELEVES Projet CLAL - pistes possibles

Proposition de grille horaire dans le cadre du dispositif expérimental des classes d'alphabétisation (CLAL) au CO pour la rentrée 2016 – comparaison avec les classes d'accueil ordinaires.

	9 CO / 10 CO	10 CO / 11 CO		Alpha
Branches		<i>Elèves avec allemand</i>	<i>Elèves sans allemand</i>	
Allemand	4	4	0	
Français	10	11	11	7
Alphabétisation				7
Anglais	3	3	3	
Mathématiques	5	5	6	6
Ed. physique	2	2		2
ACM				2
Conn. du milieu	2	2		3
Langue maternelle	3	3		3 a)
Appuis, langues, ...	3	2 - 5		
Appuis, autres disciplines – Si possible : LM bis				2
TOTAL :	32 heures / élève			

a) Les heures de **langue maternelle** sont remplacées par des heures d'écoute dans d'autres classes du degré si aucun cours n'est organisé dans la langue maternelle de l'élève.

