

A photograph of a paved path leading to a bridge over a stream, with people walking on the bridge. The path is made of grey paving stones and leads to a bridge with a black metal railing. Three people are walking on the bridge: a woman in a blue shirt, a man in a yellow shirt, and a woman in a brown shirt. The background is filled with lush green trees and foliage.

La médiation interculturelle dans l'enseignement pour les enfants nouvellement arrivés

Une recherche qualitative sur cinq accueils

A. L. M. Snetselaar - 3500810

Mémoire de master - Communication interculturelle

Juillet 2016

Sous la direction de dr. E.M.M. Le Pichon-Vorstman

Université d'Utrecht

Sommaire

Introduction	5
1. Cadre théorique	8
1.1. Les enfants nouvellement arrivés	8
1.1.1. Origine des enfants nouvellement arrivés en 2014	8
1.1.2. Terminologie : enfant nouvellement arrivé	8
1.1.3. Les défis des enfants nouvellement arrivés	9
1.1.3.1. Le défi de la langue	10
1.1.3.2. Le défi interculturel	11
1.2. L'école	12
1.2.1. L'accueil des enfants nouvellement arrivés aux Pays-Bas	13
1.2.2. Système d'éducation des Pays-Bas	17
1.2.3. La pédagogie interculturelle.....	18
1.3. La médiation interculturelle.....	23
1.3.1. La définition de <i>médiation</i>	23
1.3.2. La médiation interculturelle	24
1.3.3. Les compétences en communication interculturelle	25
1.4. Conclusion du cadre théorique	29
2. Méthode de recherche	31
3. Résultats et analyses.....	38
3.1. Organisation et structure de classe	38
3.1.1. Les différents types	38
3.1.2. La durée de l'enseignement, à plein temps ou temps partiel.....	43
3.2. Contenu des enseignements.....	45
3.3. Fêtes et nourriture	46
3.3.1. Fêtes	47
3.3.2. Nourriture.....	49
3.4. Médiation et communication.....	51
3.4.1. Médiation	51

3.4.1.1. Enseignant comme médiateur interculturel	51
3.4.1.2. Enfant comme médiateur interculturel	53
3.4.2. Communication	56
3.4.2.1. La communication entre les enseignants et les enfants	56
3.4.2.2. La communication entre les écoles et les familles	58
4. Conclusion	63
5. Discussion.....	70
5.1. Limites et particularités de la recherche	70
5.2. Les recherches futures.....	71
Bibliographie	73

Introduction

Le nombre de demandeurs d'asile a augmenté aux Pays-Bas au cours de l'année 2014 en comparaison avec les années précédentes (CAO, 2014). De plus, il y a un grand nombre de travailleurs migrants des nouveaux pays européens. Ces deux groupes de migrants ont des effets sur tous les aspects de la société néerlandaise. La situation éveille des préjugés sur les migrants chez des néerlandais. Ils disent avoir peur que les personnes en situation de migration prennent leur travail et que les Pays-Bas ne puissent pas supporter les grands groupes de migration (EFA, 2014). Les partis politiques qui veulent fermer les frontières du Pays-Bas sont ainsi devenus de plus en plus populaires chez les électeurs (Trouw, octobre 2014¹).

L'immigration n'est pas seulement un point sensible pour la société néerlandaise. Les personnes nouvellement arrivées elles-mêmes, qui sont venues aux Pays-Bas pour différentes raisons, font face au défi de l'intégration, dans un nouveau pays, une nouvelle langue et une nouvelle culture. Leurs enfants passent par les mêmes étapes, à leur niveau.

Les journaux regorgent de sujets liés à la vague de migration actuelle ou aux effets des migrations précédentes. Par exemple, des experts s'inquiètent de la situation des enfants polonais, roumains et bulgares. Le Bureau du plan social et culturel des Pays-Bas (*Sociaal en Cultureel Planbureau*) a fait une étude sur les conditions de vie de ces enfants. Un nombre de problèmes apparaissent tels que la pauvreté, les mauvaises conditions de logement et les familles séparées. Les enfants sont laissés livrés à eux-mêmes à cause de longues heures de travail de leurs parents. Dans ces circonstances les enfants risquent de décrocher de l'école (NOS, septembre 2014²).

Est-ce que le mode d'accueil à l'école de ces enfants nouvellement arrivés peut aider dans le processus de leur inclusion dans la société néerlandaise ? Est-ce que l'accueil à l'école peut contribuer au bien-être de l'enfant ?

¹ Trouw. (2014, 26 octobre). *Peiling De Hond: PVV zou grootste partij worden*. Récupéré de <http://www.trouw.nl/tr/nl/4492/Nederland/article/detail/3776143/2014/10/26/Peiling-De-Hond-PVV-zou-grootste-partij-worden.dhtml>

² NOS. (2014, 23 septembre). *Zorgen over Poolse kinderen*. Récupéré de <http://nos.nl/artikel/701603-zorgen-over-poolse-kinderen.html>

Il est donc essentiel que les écoles soient bien préparées pour accueillir ces enfants. Selon ten Dam, professeur en sciences de l'éducation et président du Conseil consultatif de l'enseignement néerlandais, l'autonomie des écoles a augmenté ces dernières années. Les écoles ont maintenant la responsabilité d'avoir les moyens et l'expertise de soutenir et guider les enfants nouvellement arrivés pendant leur intégration dans le système scolaire de même que dans la société néerlandaise (Trouw, décembre 2014³).

L'école joue donc un rôle important dans le processus de l'intégration de l'enfant. Elle essaie d'intégrer les enfants par l'apprentissage de la langue néerlandaise (Inspectie van het Onderwijs, 2004). Je me demande si dans ce processus d'apprentissage du néerlandais, les écoles prennent en considération les appartenances culturelles des enfants nouvellement arrivés.

Ici, je voudrais introduire la pédagogie interculturelle, une pédagogie qui tente à surmonter la distance entre les modèles culturels théoriques et les rencontres interculturelles dans la vie quotidienne.

Dans ce contexte, je voudrais proposer la question clé de cette recherche :

L'organisation de l'école pour les enfants nouvellement arrivés dans la province X permet-elle une pédagogie interculturelle ?

Pour trouver une réponse à cette question, je l'ai divisée en quatre sous-questions :

1. Comment les écoles organisent-elles l'accueil des enfants nouvellement arrivés et la structure des classes?
2. Quel est le contenu de l'enseignement ?
3. Quelle est la prise en compte des cultures des enfants ?
4. Quel type de médiation est mis en place entre l'école et les enfants ?

Dans cette recherche, je me suis focalisée sur cinq villes de la province X.

³ Trouw. (2014, 10 décembre). *Scholen moeten meer aan integratie doen*. Récupéré de http://www.trouw.nl/tr/nl/4492/Nederland/article/detail/3807628/2014/12/10/School-moet-meer-aan-integratie-doen.dhtml?cw_agreed=1

Je présenterai les sujets et les théories qui ont été soulevés dans les questions. Le contenu du cadre théorique est le suivant :

1.1 L'enfant nouvellement arrivé : L'origine des enfants nouvellement arrivés en 2014 ainsi que les théories en ce qui concerne les défis de la langue et de la culture.

1.2 L'école : Une explication de l'enseignement pour les enfants nouvellement arrivés, le système d'éducation aux Pays-Bas et la pédagogie interculturelle.

1.3 La médiation interculturelle : La définition de la notion de médiation, la médiation interculturelle et les compétences interculturelles.

1. Cadre théorique

1.1. Les enfants nouvellement arrivés

Dans cette première partie du cadre théorique je parlerai des enfants nouvellement arrivés.

Pour mieux comprendre qui ils sont et dans quelle situation ils se trouvent, je parle d'abord de leurs origines et ensuite je définirai l'expression « enfant nouvellement arrivé ». Puis, je traiterai les théories en ce qui concerne les défis de ces enfants dans un nouveau pays.

1.1.1. Origine des enfants nouvellement arrivés en 2014

Au cours des quinze dernières années, des personnes d'origine afghane, iraquienne, iranienne et somalienne sont arrivées aux Pays-Bas en tant que migrants ou réfugiés. Ils ont été accueillis dans des centres d'accueil pour demandeurs d'asile (CADA), puis se sont installés de façon « éparpillée » à travers tout le pays. Contrairement aux migrants non-occidentaux issus des migrations précédentes, ils n'habitent pas en communauté, ni dans les mêmes villes. L'année dernière, des importants groupes de migrants de ces mêmes origines : afghane, iraquienne, iranienne et somalienne sont venus dans le cadre de regroupement familial. De plus, il y a aussi un grand nombre de demandeurs d'asile de nationalité érythréenne (CBS, 2014).

Les Pays-Bas ont également accueilli des groupes de migrants européens, en provenance de pays étant devenus membres de l'Union européenne en 2004 ou 2007. Presque immédiatement, la libre circulation des personnes fut possible, mais la libre circulation des travailleurs ne fut effective qu'en 2007 pour la Pologne et en 2014 pour les Roumains et les Bulgares. La nouvelle adhésion de ces états à l'Union Européenne a surtout donné lieu à une forte augmentation de migrants polonais. Parmi tous les migrants de nouveaux pays européens, membres de l'UE depuis 2004, entre la moitié et les deux tiers d'entre eux sont d'origine polonaise. Les groupes d'origine roumaine et bulgare ont aussi augmenté ces dernières années. Néanmoins, ces groupes ne sont pas aussi grands que les groupes polonais (CBS 2014).

1.1.2. Terminologie : enfant nouvellement arrivé

Le terme que j'utilise dans cette recherche pour décrire les enfants qui viennent de l'étranger aux Pays-Bas, vient d'un article de Galligani (2010). Les documents officiels utilisent différentes

catégorisations et expressions, comme "élèves immigrés", "primo arrivants", "enfants étrangers", "élèves de nationalité étrangère", "enfants nouvellement arrivés en France", "nouveaux arrivants" et "élèves non francophones". Elle-même utilise dans son article également une variété de termes comme « enfants de migrants » et « enfants venus d'ailleurs ». La plupart des expressions sont stigmatisantes en ce qui concerne l'origine, la nationalité, l'appartenance sociale ou le répertoire de langues. En 2002, l'expression « enfants nouvellement arrivés » est utilisée dans une circulaire du gouvernement de l'éducation en France. Cette expression ne préjuge pas de la nationalité ni de l'origine géographique, sociale, culturelle, linguistique ou religieuse de l'enfant ou de ses parents et ainsi elle contribue à réduire les stigmates (Galligani, 2010). L'expression équivalente utilisée dans les documents officiels néerlandais est «nieuwkomers» et peut être traduite comme « nouvel arrivant » ou « nouveaux venu ». Cette expression est utilisée dans l'enseignement primaire pour désigner un élève qui ne maîtrise pas encore la langue néerlandaise suffisamment pour être inclus dans l'enseignement régulier. Il peut s'agir d'enfants de demandeurs d'asile, d'enfants d'expatriés, d'enfants de travailleurs migrants par exemple de L'Europe centrale et orientale ou de mineurs qui viennent aux Pays-Bas au titre du regroupement familial (Inspectie van het Onderwijs, 2013).

1.1.3. Les défis des enfants nouvellement arrivés

L'enfant nouvellement arrivé fait face à de nombreux défis. Il doit non seulement apprendre une nouvelle langue – soit de nouveaux mots, de nouvelles structures de phrase, une nouvelle lecture et écriture –, mais aussi s'intégrer dans une nouvelle culture, avec de nouvelles habitudes et coutumes, d'autres fêtes, traditions culinaires et modes de communication.

Dans ce paragraphe, je décris ces défis :

1. *Le défi de la langue* : La différence entre les compétences de communication et les compétences en langue académique (Cummins, 1981, Abdelilah-Bauer, 2008).
2. *Le défi interculturel* : Définition de la culture, le point de vue essentialiste et non-essentialiste de la culture (Holliday, 2010).

1.1.3.1. Le défi de la langue

Dans des circonstances normales, chaque personne apprend au moins une langue, sa langue maternelle. On apprend les compétences d'expression orales qui sont nécessaires pour communiquer avec d'autres personnes. Cette interaction est accompagnée de gestes, de mimiques, d'intonations ; tout cela facilite la compréhension de ce qui est dit. Un enfant nouvellement arrivé et exposé à une nouvelle langue comme le néerlandais, apprend rapidement et assez facilement des compétences sociales de communication qui sont indispensables pour pouvoir parler avec d'autres enfants dans la vie quotidienne. Ces compétences sont aussi appelées BICS, une abréviation de Basic Interpersonal Communicative Skills (Cummins, 1981). Les enfants nouvellement arrivés sauront donc probablement assez rapidement s'exprimer en néerlandais.

La langue qui est utilisée dans la vie quotidienne est en effet d'un autre registre que la langue utilisée à l'école. Pour toutes les matières, la langue est le moyen de transmission des savoirs. De plus, l'enfant doit apprendre à utiliser cette nouvelle langue pour la lecture et l'écriture, ou même, en fonction de son âge et de son expérience d'enseignement, pour l'apprentissage de la lecture. Pour ce registre de langue, l'enfant a besoin de compétences en langue « académique », autrement dit le CALP, ou Cognitive Academic Language Proficiency (Cummins, 1981).

Pour un enfant scolarisé dès son plus jeune âge dans le système scolaire néerlandais, ses compétences se développeront au fur à mesure pendant son cursus scolaire. L'enfant nouvellement arrivé a la tâche difficile d'acquérir ces deux types des compétences en même temps dans une nouvelle langue. Au début, l'enseignement est encore, pour la plupart du temps, mis en contexte et dans les accueils des enfants nouvellement arrivés, l'enseignant donne des explications en utilisant des gestes et d'autres indices extralinguistiques. Dans les classes supérieures, les devoirs sont seulement expliqués par des mots, à l'oral ou à l'écrit, sans ces gestes et indices paralinguistiques (Abdelilah-Bauer, 2008).

Ces différents registres sont liés au contexte dans lequel la communication se déroule. La communication de la vie quotidienne est liée à des situations concrètes, comme par exemple

les salutations ou l'interaction dans le supermarché, tandis que la langue à l'école exige un niveau intellectuel plus développé. Par exemple, l'enfant doit être capable de faire un exposé, des réflexions et des raisonnements.

L'enfant nouvellement arrivé acquiert d'abord les compétences de communication simple et directe et il a besoin d'un stimulant intellectuel intense pour réussir également sur le plan des compétences académiques (Cummins, 1981, Abdelilah-Bauer, 2008).

Le paragraphe suivant parlera du défi interculturel. Je donnerai une description de la notion de « culture » et le point de vue essentialiste et non-essentialiste de la culture.

1.1.3.2. Le défi interculturel

L'enfant nouvellement arrivé est également confronté à une nouvelle culture. Un changement dans la vie en bas âge peut causer beaucoup de stress. Cela vaut également pour un changement culturel. D'abord, je traite la définition « culture » et deux vues de la culture.

Définition de culture

Qu'est-ce que la « culture »? Comme il est mentionné par Spencer-Oatey et Franklin (2009) le terme culture est difficile à définir. Plusieurs chercheurs ont proposé différentes définitions.

Spencer-Oatey et Franklin (2009) présentent quelques caractéristiques importantes de culture :

1. La culture est manifestée par différents types de régularités, l'un plus explicite que l'autre.
2. Elle est associée avec des groupes sociaux, cependant deux individus d'un groupe social n'ont pas exactement les mêmes caractéristiques.
3. Elle influence le comportement des gens et des interprétations de comportement.
4. Elle est acquise et/ou construite par l'interaction avec d'autres.

Quand on parle de culture, il faut faire attention aux 'risques' suivants:

1. Généraliser des groupes sur la base de preuves minimales.
2. Stéréotyper de manière déplacée, a.) un groupe est identifié par une "étiquette" spécifique comme nationalité ou religion, b.) un ensemble de caractéristiques est

attribué à un groupe dans son ensemble, c.) à l'identification d'une personne comme appartenant à un groupe, on l'attribue les caractéristiques supplémentaires que l'on associe au groupe dans son ensemble.

3. Adhérer une vue essentialiste, l'idée que tous les membres d'une catégorie partagent les mêmes caractéristiques distinctives.

Une vue essentialiste vs. non-essentialiste (Holliday, 2010)

Une vue essentialiste de la culture suppose qu'il existe une essence universelle, une homogénéité et une unité dans une culture spécifique. Ce point de vue promeut que la culture est associée à un pays et une langue. Des personnes appartiennent exclusivement à cette culture nationale et cette langue. De plus, des personnes d'une culture diffèrent des personnes d'une autre culture (Holliday, 2010).

La vue non-essentialiste suppose que la culture est associée à une valeur, et peut appartenir à un groupe de n'importe quel type ou taille, pour n'importe quelle période. Des cultures s'écoulent, changent, s'entremêlent, se traversent, quelles que soient les frontières nationales. Des individus peuvent appartenir à et changer d'une pluralité de cultures, dans une ou plusieurs sociétés (Holliday, 2010).

En réalité toutefois, les points de vue varient entre ces deux vues.

Dans le chapitre suivant, je décris l'accueil des enfants nouvellement arrivés et le système d'éducation aux Pays-Bas et j'introduis la pédagogie interculturelle.

1.2. L'école

Dans cette partie, je parle de « l'école ». Je commencerai par décrire l'éducation proposée aux enfants nouvellement arrivés. Ensuite, je présenterai le système d'éducation néerlandais qui est organisé d'une manière décentralisée, ce qui veut dire que les comités de gestion scolaires peuvent décider eux-mêmes d'un grand nombre des choses sur le plan organisationnel. Ainsi, les écoles ont la possibilité de répondre aux besoins en enseignement spécialisé pour les enfants nouvellement arrivés aux Pays-Bas. Finalement, j'introduis la pédagogie interculturelle.

1.2.1. L'accueil des enfants nouvellement arrivés aux Pays-Bas

Tous les enfants entre 5 et 16 ans habitant aux Pays-Bas sont soumis à l'obligation scolaire à temps plein, imposée par la législation nationale. Les enfants entre 16 et 18 ans qui n'ont pas encore obtenu une « qualification de départ » (startkwalificatie) sont aussi obligés de suivre l'enseignement. Les mêmes obligations s'appliquent aux enfants d'une autre nationalité et aux enfants nouvellement arrivés (Rijksoverheid.nl).

Aux Pays-Bas, un grand nombre d'écoles propose de l'éducation aux élèves non-néerlandophones. Ces écoles essaient, par moyen d'un programme scolaire adapté, d'enseigner le néerlandais le plus vite possible, pour que les élèves non-néerlandophones puissent passer à l'école régulière (Inspectie van het Onderwijs, 2004).

Quand un grand nombre d'élèves non-néerlandophones ont besoin de cette éducation adaptée, les municipalités et les gestions scolaires organisent cet accueil souvent séparément de l'éducation régulière. Plusieurs appellations sont utilisées pour indiquer cette forme d'éducation, comme classe de transition, accueil pour des nouveaux venus, ou le premier accueil des enfants non-néerlandophones (Eerste Opvang Anderstaligen) (Inspectie van het Onderwijs, 2004). Dans cette recherche, j'utilise le terme *accueil des enfants nouvellement arrivés*, m'accrochant à la terminologie introduite dans la section 1.1.2.

Il existe de grandes différences entre les accueils aux Pays-Bas en ce qui concerne leur fondation, leur forme d'organisation, leur taille et le groupe cible et par conséquent aussi la méthode de travail et le programme d'éducation. Certaines écoles ont des accueils qui existent déjà depuis une trentaine d'années, leur organisation est bien structurée et elles disposent d'un vaste éventail de connaissances. D'autres écoles ont des accueils depuis peu de temps et sont toujours en phase de démarrage. Elles cherchent encore le mode d'accueil et la méthode de travail appropriés.

Les différents types des accueils

Les accueils des enfants nouvellement arrivés sont catégorisés en quatre types, en fonction de l'organisation de l'enseignement (Inspectie van het Onderwijs, 2015 : 9-11):

- Type 1: Des écoles liées aux centres d'accueil pour demandeurs d'asile, ces écoles se trouvent au centre ou dans les environs du centre.
- Type 2 : Des écoles qui s'occupent exclusivement de l'enseignement des enfants nouvellement arrivés et des écoles avec trois ou plus de groupes pour les enfants nouvellement arrivés.
- Type 3: Des écoles avec un ou deux groupes pour les enfants nouvellement arrivés. Ces groupes sont liés aux /font partie des écoles régulières.
- Type 4 : Des écoles où les enfants nouvellement arrivés suivent l'enseignement régulier. Il est possible que les enfants nouvellement arrivés reçoivent de l'aide supplémentaire pendant quelques heures par semaine.

(Inspectie van het Onderwijs, 2015 : 9-11)

Les caractéristiques de l'accueil des enfants nouvellement arrivés

La partie suivante présente un nombre de caractéristiques principales des accueils des enfants nouvellement arrivés.

Pour qui

L'enseignement vise l'accueil des enfants nouvellement arrivés. Il s'agit des élèves qui ne maîtrisent pas encore la langue néerlandaise suffisamment pour suivre l'enseignement régulier. Les élèves sont des enfants de demandeurs d'asile, des enfants des travailleurs migrants par exemple de L'Europe centrale et orientale ou des enfants qui viennent aux Pays-Bas au titre du regroupement familial (Inspectie van het Onderwijs, 2013).

Le nombre des enfants nouvellement arrivés aux Pays-Bas a fluctué durant les dernières années. Le 1^{er} octobre 2013, il y avait plus de 2.000 enfants entre 4 et 12 ans qui habitaient à un centre d'accueil de demandeurs d'asile. Le 26 janvier 2015, ce nombre a augmenté jusqu'à environ 2.800 enfants de cette catégorie d'âge (www.coa.nl).

Ces dernières années, le nombre des enfants des travailleurs migrants, surtout de l'Europe centrale et orientale, a augmenté. Le 1^{er} janvier 2013, un nombre d'environ 9.700 enfants polonais de l'âge 4 à 11 ans suivaient l'enseignement primaire (Forum, 2014).

L'inspection de l'enseignement constate qu'il existe aussi un nombre d'enfants nouvellement arrivés qui ne sont pas inscrit au registre national. Les chiffres mentionnés sont que les enfants enregistrés (Inspectie van het Onderwijs, 2015).

Classement des élèves

Dans les accueils avec un nombre élevé d'enfants nouvellement arrivés, les élèves sont classés selon leurs compétences, (à savoir le QI, le parcours scolaire et la connaissance de la langue néerlandaise). Les petits accueils n'ont pas cette possibilité de classification (Inspectie van het Onderwijs, 2004).

Où

Les écoles liées aux centres d'accueil pour demandeurs d'asile se trouvent donc souvent à ou dans les environs du centre. Les écoles avec un accueil pour les enfants nouvellement arrivés sont souvent partie d'une communauté d'écoles. Certaines écoles se trouvent dans le même bâtiment de l'école régulière, d'autres s'établissent séparément (Inspectie van het Onderwijs, 2004).

Les cours enseignés à l'accueil

L'enseignement donné aux accueils est principalement constitué de cours de langue néerlandaise. De plus, des matières telles que les mathématiques ou l'éducation physique sont ajoutées. Ce programme scolaire est différent à chaque école. D'abord, quand l'enfant arrive à l'école, il/elle suit surtout de cours de langue néerlandaise, au fur et à mesure les heures d'autres cours augmentent proportionnellement (Inspectie van het Onderwijs, 2004).

Matériaux pédagogiques

Plusieurs matériaux pédagogiques sont utilisés pour adapter un programme d'éducation aux enfants nouvellement arrivés. Il existe des matériaux pédagogiques développés pour les enfants nouvellement arrivés, comme *Mondeling Nederlands Nieuw* pour les cours d'expression oral (Lowan.nl). Pourtant, en pratique, les enseignants adaptent souvent les matériaux pédagogiques réguliers et fabriquent le leur en fonction de leurs besoins (Inspectie van het Onderwijs, 2004).

À plein temps/temps partiel et la durée

Dans les écoles de type 1, 2 et 3 les enfants nouvellement arrivés suivent l'enseignement spécialement adaptés aux enfants nouvellement arrivés à plein temps. Cela est différent pour les élèves aux écoles de type 4. A cette école, les enfants nouvellement arrivés suivent l'enseignement régulier et éventuellement ils suivent les cours de langue néerlandaise supplémentaire (Inspectie van het Onderwijs, 2015).

Les accueils peuvent bénéficier de subvention pour les élèves qui demeurent aux Pays-Bas depuis moins d'un an. Pour cette raison, les accueils s'efforcent de faire en sorte que les élèves puissent continuer avec l'enseignement régulier après une année à l'accueil (Inspectie van het Onderwijs, 2004). Dans la plupart des accueils, les élèves restent un à un an et demi, en fonction du développement d'élève (Inspectie van het Onderwijs, 2015). Ceci est différent pour les élèves à une école liée à un centre d'accueil pour demandeurs d'asile. L'élève fréquente cette école durant son séjour au centre. La durée de séjour varie considérablement (Inspectie van het Onderwijs, 2013).

Nombre d'élèves par classe

Les écoles aux Pays-Bas peuvent déterminer elles-mêmes le nombre des enfants par groupe. En 2013, 2014 et 2015, la taille moyenne d'une classe dans l'enseignement régulier était 23,3 élèves (Rijksoverheid.nl).

Dans les accueils des enfants nouvellement arrivés, le nombre des élèves par classe est en général relativement plus petit. De cette manière, les enseignants peuvent donner plus d'attention personnelle à l'enfant nouvellement arrivée (Inspectie van het Onderwijs, 2004).

Nombre de nationalités

Le nombre de nationalités est très variable et totalement dépendant de ce qui se passe à l'étranger (Inspectie van het Onderwijs, 2013).

Comme cela a déjà été mentionné, chaque accueil est organisé différemment. Ceci est possible par le fait que l'éducation aux Pays-Bas est organisée en grandes lignes d'une manière

décentralisée. Par exemple, les comités de gestion scolaires ont la responsabilité de la politique linguistique. Ce système d'éducation est le sujet du paragraphe suivant.

1.2.2. Système d'éducation des Pays-Bas

Dans l'histoire politique des Pays-Bas, beaucoup de développements sont intervenus en ce qui concerne la responsabilité de la politique en matière d'enseignement. Après des périodes de centralisation et décentralisation, le gouvernement a exécuté des réglementations de dérégulation dans les premières années du 21^{ème} siècle. Le terme « décentralisation » indique que les administrations locales reçoivent plus de pouvoir, tandis que le terme « dérégulation » signifie que les comités de gestion scolaires ont la responsabilité en fin de compte.

Un des arguments en faveur de la décentralisation est l'accessibilité du gouvernement et une plus courte distance entre le gouvernement et le citoyen.

Aujourd'hui, c'est la politique nationale qui détermine les grandes lignes de la répartition des tâches entre les municipalités et les comités de gestion scolaires. Par exemple, les municipalités sont responsables de l'obligation scolaire et de l'absentéisme scolaire, des classes de *transition*, du transport des élèves, du logement et de la sécurité autour de l'école. Les comités de gestion scolaires ont, entre autres, la responsabilité de la politique linguistique, de la participation des parents et de la répartition des élèves en difficulté (Kloprogge, 2008).

Dans le domaine des classes de transition, il y a une coopération entre la municipalité et les écoles. La municipalité reçoit le budget et elle a la responsabilité finale, tandis que les comités de gestion scolaires ont la tâche d'accomplir les politiques. Ils utilisent aussi leurs propres moyens pour réaliser ces classes de transition. La municipalité décide donc des budgets réservés aux classes de transition, qui sont distribués par le gouvernement national dans le cadre de la politique des retards scolaires. Cette administration locale peut déterminer librement de quelle manière elle souhaite dépenser ces moyens. La seule condition est que l'on ne dépense pas plus de quinze pour cent pour des tâches de coordination ou d'autres activités (Kloprogge, 2008).

La décentralisation est une condition essentielle pour l'ajustement du système éducatif. Les écoles ont la liberté et la possibilité de mieux répondre aux spécificités des besoins locaux et donc également aux besoins des enfants nouvellement arrivés. Par exemple, les écoles ont la possibilité d'engager des enseignants plus appropriés pour le travail (Commission européenne, 2012). D'un autre côté, il est souhaitable que les écoles échangent leur connaissance et expertise sur la façon d'accueillir les enfants. Autrement, chaque école doit le réinventer (Inspectie van het onderwijs, 2004).

Le nombre des enfants nouvellement arrivés continuera à fluctuer durant les prochaines années, de ce fait, il n'est pas possible de prévoir quelles écoles accueilleront des enfants nouvellement arrivés et pour combien de temps. Ainsi, il est difficile pour les écoles d'être bien préparées et de disposer d'un personnel suffisamment avec l'expertise de l'acquisition d'une langue seconde. Cette expertise est cependant extrêmement importante dans l'enseignement des enfants nouvellement arrivés. Il est donc important de développer une infrastructure de connaissance flexible au niveau national et/ou régional. Le gouvernement a assigné au centre de connaissance LOWAN la tâche de construire et de partager la connaissance de l'enseignement des enfants nouvellement arrivés ce qui représente un encouragement pour les écoles (Inspectie van het Onderwijs, 2015).

Le paragraphe suivant parle de la pédagogie interculturelle.

1.2.3. La pédagogie interculturelle

Le système scolaire néerlandais tente à intégrer les enfants nouvellement arrivés par l'enseignement de la langue néerlandaise. Il y a encore une autre pédagogie ou une pédagogie complémentaire qui peut contribuer à l'intégration de l'enfant nouvellement arrivé à l'école.

Ici, je voudrais introduire la « pédagogie interculturelle ». Martine Abdallah Pretceille est une des premières qui a écrit sur ce sujet. Dans son article « La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme » elle montre que le concept 'culture' est utilisé en tant que variable qui divise la société en groupes supposés homogènes, et qu'il ne suffit plus pour comprendre notre société caractérisée par la diversité culturelle. Chacun a sa manière d'exprimer sa ou ses appartenances et chacun ne représente que lui-même. Il n'est plus

possible de définir quelqu'un à partir d'une seule appartenance culturelle, ethnique ou nationale (Abdallah-Pretceille, 2010).

Abdallah-Pretceille (2010) parle encore de plusieurs idées de la culture, idées qu'elle rejette :

- Quand on parle de culture, on parle surtout de la culture de l'Autre comme quelque chose que l'on accepte ou rejette, sans être ouvert à une meilleure reconnaissance de l'Autre, comme il/elle est, un être singulier et universel.
- Le concept « culture » indique un état, au contraire, les cultures sont variables, changeantes, mouvantes et dynamiques. Il est important de n'enseigner pas que la culture est ceci ou cela, mais d'insister aux processus et à la mise en scène de la culture. Cela correspond aux points de vue décrits par Holiday (2010), le point de vue essentialiste et le point de vue non-essentialiste (mentionnés dans la partie 1.1.3.2. Le défi interculturel).

Selon Abdallah-Pretceille, il y a une distance entre les modèles culturels théoriques et les rencontres de l'autre dans la vie quotidienne. L'éducation à l'altérité et la diversité surmonte cette distance. Le but de cette éducation est, je cite : « comprendre l'expérience humaine dans ses singularités mais aussi dans sa totale universalité » (Abdallah-Pretceille, 2010 : 14).

L'exemple suivant clarifie cet enjeu, « rencontrer une personne étrangère est-ce rencontrer un étranger ou un individu dont une des caractéristiques est d'être étrangère ? » (Abdallah-Pretceille, 2010).

Le cadre ou modèle 'interculturel' propose une analyse de la culture qui prend en considération les différentes relations, les interactions entre les groupes et les individus. Contrairement à la culture, l'interculturel n'indique pas un état, mais une approche, une attitude ou un type d'analyse. Cette attitude est le cœur de la pédagogie interculturelle (Abdallah-Pretceille, 2010).

Constanzo et Vignac (2001) formulent les objectifs essentiels de la pédagogie interculturelle. Elles essaient de mettre la théorie en pratique.

La méthode d'enseignement classique où les connaissances sont transmises par un enseignant à un élève ne prend pas en compte le contexte et l'influence/la participation d'élève dans l'acte

de formation. En revanche, la pédagogie interculturelle est une méthode d'enseignement basée sur la co-construction. La méthode demande un dialogue et un respect de l'autre en continu, ce qui signifie que les enseignants acceptent de changer eux-mêmes et de s'adapter dans le même processus que leurs élèves.

La pédagogie interculturelle est surtout un outil de réflexion sur soi, ses représentations, ses croyances et ses valeurs. En plus, cette pédagogie aide à démanteler le point de vue essentialiste de la culture, de l'identité et des stéréotypes caricaturaux.

Certains éléments essentiels de la pédagogie interculturelle sont inspirés de la théorie d'apprentissage constructiviste, comme les approches multidisciplinaires, la méthodologie groupale, la médiation et la co-construction des connaissances. La pédagogie interculturelle est encore en cours de développement.

Constanzo et Vignac (2001) soulignent qu'il faut éviter de classer quelqu'un dans des groupes ou des catégories culturelles qui favorisent les stéréotypes. La pédagogie interculturelle déconstruit la vision « folklorique » de la culture, qui s'intéresse seulement aux aspects les plus superficiels de la culture. De plus, il ne faut pas nier les différences entre individus, mais reconnaître et apprécier ces différences en tant que inépuisable richesse de l'humain (Constanzo et Vignac, 2001 : 3).

Pour rendre la pédagogie interculturelle tangible, Constanzo et Vignac (2001 : 4) définissent un nombre d'objectifs essentiels de la pédagogie interculturelle, je résume :

- Reconnaître que nous sommes tous pluriculturels.
- Interroger sur nos présupposés de base, et leurs influences sur nos actions.
- Prendre conscience de nos propres valeurs et croyances, pour les relativiser et admettre la valeur d'autres visions du monde.
- Apprécier et respecter les différences.
- Développer une attitude de tolérance et d'ouverture d'esprit (il s'agit de la réceptivité, la capacité d'observation, l'adaptation au contexte, la création de nouvelles catégories et nouvelles solutions et la suspension de jugements de valeurs).

L'enseignant d'une pédagogie interculturelle relativise ses propres conceptions, s'adapte au système de référence d'élève, aide à déconstruire les connaissances préalables et qui comprend que l'on ne peut pas immédiatement saisir/concevoir la pensée de l'autre. Il/elle respecte les élèves ainsi que leurs cultures et il/elle a une bonne connaissance des élèves (Constanzo et Vignac, 2001).

Chaque pédagogue/enseignant interculturel ou chaque groupe qui veut pratiquer une pédagogie interculturelle, devra adopter ses propres méthodes, priorités et possibilités et trouver un bon équilibre entre les différentes activités proposées. Il n'y a pas une seule méthode ou une seule technique pour atteindre les résultats souhaitables. Plusieurs méthodes et techniques sont nécessaires pour acquérir cette attitude interculturelle. Les méthodes choisies doivent refléter les objectifs visés et prendre en compte la diversité culturelle des élèves (Constanzo et Vignac, 2001).

En faisant le choix des méthodes et techniques appropriées, il est important de prendre en considération les points suivants (Constanzo et Vignac, 2001 : 7-8):

- ✓ Chercher à comprendre les modes d'apprentissage des élèves et adapter la pédagogie en conséquence.
- ✓ S'adresser aux personnes au lieu de mettre l'accent surtout aux matières étudiées.
- ✓ Approche basée sur une co-construction avec les enseignants et les élèves et prendre en considération les expériences réelles et concrètes dans le domaine étudié.
- ✓ Créer une ambiance d'ouverture et de confiance, dans laquelle les élèves sont connus et respectés.
- ✓ Créer des moments d'interaction pour développer une conscience des différentes visions du monde.

La pédagogie interculturelle prend donc plusieurs formes, et est composée par les enseignants et les élèves qui sont tous deux les acteurs et les auteurs de l'enseignement (Constanzo et Vignac, 2001).

Dans cette recherche, je veux découvrir si l'organisation de cinq écoles pour les enfants nouvellement arrivés dans la province X permet une pédagogie interculturelle. Pour cette raison, je recherche par le biais d'entretiens quels aspects de la pédagogie interculturelle reviennent dans l'organisation, le contenu de l'enseignement, la prise en compte des cultures des enfants, la médiation et la communication de ces écoles ou dans quelle mesure les écoles pourraient adopter davantage (encore) l'attitude de pédagogie interculturelle.

Je vise aussi à découvrir quel type de médiation interculturelle est mise en place entre l'école et les enfants nouvellement arrivés et leurs familles. Avant que je puisse répondre à cette question je présente dans la partie suivante la définition de *médiation interculturelle*.

1.3. La médiation interculturelle

Cette partie développera la notion de « médiation interculturelle ». D'abord, je présente les définitions et l'origine du terme « médiation », ensuite je traite l'utilisation de ce terme dans le domaine de la communication interculturelle. Finalement, j'introduis les compétences interculturelles selon Byram (1997), des compétences indispensables pour un médiateur interculturel.

1.3.1. La définition de *médiation*

Le mot *médiation* vient du latin « *mediare* », ce qui a deux significations. La première signification a un rapport à l'acte de donner, dans le sens d'obtenir, d'acquérir et de procurer. L'autre signification a un rapport à l'acte d'intervenir, dans le sens de s'entremettre. Les deux significations se complètent pour former une définition de médiation qui a le sens de « transmettre au moyen de... » (Zarate, 2004).

Aujourd'hui on décrit le terme de « médiation » comme la mise en relation de deux individus ou de deux unités par une personne ou un objet tiers, avec le but de prévenir ou de résoudre un problème ou un différend (Levy, 2003 :11).

De plus, la médiation a également pour objectif d'établir ou de renforcer des relations pour minimaliser les coûts et les souffrances psychologiques. Moore (1996) dit que la médiation se manifeste essentiellement par le dialogue ou la négociation. Le médiateur a la tâche de concilier des intérêts contradictoires des deux parties. Le médiateur a le rôle d'assister les deux parties en découvrant leurs intérêts et besoins et, par ailleurs, de définir une relation satisfaisante en négociant avec les deux parties en question (Moore, 1996 :15, 16, 18).

En 1970, le terme de « médiation » a été introduit aux Etats Unis dans le domaine du droit et de la jurisprudence. Ensuite, le terme a commencé à être utilisé dans la plupart de l'Europe et le Commonwealth. Dans ce contexte, le terme « médiation » suppose qu'il y ait un conflit et qu'il y ait une personne neutre (Zarate, 2004). Au fur à mesure, le terme a également été utilisé dans le domaine de la psychologie, de l'Etat et de l'entreprise, familiale, sociale et éthique (Lévy, 2003). Peut-on également appliquer le mot « médiation » à la relation didactique, à la conception des ouvrages scolaires, à la construction identitaire, au domaine culturel ou aux

langues, d'éducation et de formation, quand généralement le mot est utilisé dans le contexte de conflit, de tensions, de souffrance et de guerre ? (Levy, 2003).

1.3.2. La médiation interculturelle

Dans le domaine de la communication interculturelle, la notion de médiation interculturelle est utilisée dans les situations d'incompréhension, d'intolérance ou de xénophobie. La médiation interculturelle essaie de résoudre ces situations dans le cadre de l'enseignement des langues (Zarate et al., 2004).

1.3.2.1. Le médiateur interculturel

Différentes recherches ont proposé de construire un cadre pour attribuer certains concepts au rôle du médiateur interculturel. Rudvin et Tomassini (2008) décrivent le rôle de médiateur comme quelqu'un qui est encouragé et formé à être un intermédiaire actif et participant dont on considère qu'il prévient les conflits et les incompréhensions. Les tâches du médiateur sont de promouvoir/ favoriser la communication en expliquant les différences culturelles, de promouvoir/favoriser l'intégration du migrant dans la société et, par ailleurs, de prédisposer la société aux différences culturelles. En outre, il a la tâche de créer une connaissance mutuelle pour aider à la compréhension mutuelle. Rudvin et Tomassini discutent aussi sur la terminologie de médiateur culturel. La médiation vue comme négociation dans « la négociation d'un traité de paix » ou « la négociation entre un couple dans un cas de garde partagée » exige que le médiateur soit totalement neutre, mais est-ce aussi le cas dans la médiation interculturelle ?

Zarate (2004) décrit le médiateur interculturel comme quelqu'un qui favorise la cohésion sociale par ses compétences conceptuelles indépendantes de catégories nationales et par sa préférence de décrire la culture comme des continuités culturelles. Une manière de penser qui correspond au point de vue non-essentialiste de culture (Holliday, 2010). Zarate présente également en termes plus élaborés quelques caractéristiques du médiateur interculturel. Premièrement, le médiateur interculturel est conscient de ses expériences interculturelles dans son histoire individuelle ou familiale, et également par rapport à l'Autre. Il/elle a une conscience réflexive de son expérience d'autres langues et d'autres cultures. De plus, le

médiateur interculturel a la compétence d'interpréter la communication entre deux parties en fonction de plusieurs identités, langues et cultures. Il/elle fait cela en développant / clarifiant plusieurs points de vue sur cette situation de communication interculturelle. En interprétant des processus de formation d'identité, le médiateur interculturel prend en considération, les contradictions d'une histoire nationale, mais aussi l'interaction d'identités. Enfin, le médiateur interculturel se manifeste comme médiateur : 1) dans les situations plurilingues et pluriculturelles quand ses compétences sont souhaitables dans la construction d'un lien social, 2) aux moments où il/elle met en pratique des stratégies d'explication, de négociation, de remédiation, 3) quand il/elle prend la tâche de médiateur dans une situation de tension ou de conflit entre plusieurs identités.

1.3.2.2 Qui sont les médiateurs interculturels ?

Souvent le médiateur interculturel est vu comme une tierce partie de l'extérieur. Si nous parlons des médiateurs interculturels dans l'éducation primaire, est-ce que nous pourrions dire que les enseignants à l'accueil remplissent ce rôle de médiateur interculturel, entre la culture de l'enfant et la culture de l'école et/ou la culture néerlandaise ? Est-ce que l'enseignant crée une sorte de pont (entre l'école et l'enfant) pour que l'enfant nouvellement arrivé puisse comprendre les usages et les coutumes néerlandaises. Est-ce que l'expérience personnelle des enseignants avec des cultures étrangères ou différentes peut contribuer à leur conscience interculturelle, et ainsi les compétences interculturelles (Zarate, 2004)?

Est-ce qu'il y a encore d'autres médiateurs dans la vie scolaire, comme un camarade de classe ou un enfant avec la même origine linguistique/culturelle qui habite déjà plus long aux Pays-Bas ? Ces enfants pourraient être un bon médiateur avec leurs expériences propres pour l'enfant nouvellement arrivé.

Quelles compétences sont indispensables pour être un médiateur interculturel ?

1.3.3. Les compétences en communication interculturelle

Byram (1997) donne un modèle descriptif des compétences en communication interculturelle. Ce modèle est une description des dimensions qui contribuent aux compétences de comprendre et d'établir un rapport entre des individus d'autres pays. Byram vise à créer une

description riche et claire de ce qui est désiré dans les circonstances de communication interculturelle les plus complexes et les plus favorables. Ce modèle est composé de quatre dimensions : les savoirs, le savoir être, le savoir comprendre et le savoir apprendre (Byram, 1997).

Le locuteur interculturel avec toutes ces compétences, savoirs et attitudes peut non seulement établir des relations entre sa propre identité et celle de l'interlocuteur, mais il peut aussi jouer le rôle de médiateur entre individus de différentes origines et identités (Byram, 1997).

Pour cette raison, ces savoirs, attitudes et compétences sont des préconditions indispensables pour des gens qui travaillent avec des individus des autres cultures et donc aussi pour les enseignants et autres personnes qui sont liés à l'accueil des enfants nouvellement arrivés.

Selon Byram (1997), on peut acquérir ces quatre aspects d'interaction : les savoirs, le savoir être, le savoir comprendre et le savoir apprendre par des expériences et des réflexions.

Les savoirs / knowledge

Dans la communication entre deux individus de différentes cultures, les deux utilisent leur propre connaissance du monde. Les savoirs qui sont important dans l'interaction interculturelle sont divisés en deux catégories.

Premièrement, il s'agit des savoirs qui rassemblent la connaissance du locuteur sur des groupes sociaux et les us et coutumes du pays de l'interlocuteur. Par exemple, on a des idées sur un autre pays, comme la situation géographique et le climat politique actuel. De plus, on dispose des connaissances sur des éléments essentiels de notre propre langue, notre propre groupe social ou pays, même si cette connaissance n'est pas consciente, et même si l'on ne sait pas sa pertinence dans l'interaction avec l'interlocuteur. La connaissance de son propre pays est une partie de l'identité de chacun, ce que l'on utilise dans la communication. Tous ces savoirs donnent forme et déterminent la communication (Byram, 1997).

Deuxièmement, on a aussi connaissance du processus général de l'interaction sur le plan social et entre individus (Byram, 1997).

Lussier (1997) ajoute que les savoirs sont : « *des éléments de connaissance liés à la mémoire collective, à la diversité des modes de vie et au contexte socioculturel des sociétés et cultures des communautés dans lesquelles une langue est parlée.* »

Ces éléments contribuent à une prise de conscience interculturelle, pour que l'on puisse comprendre les ressemblances et les différences distinctives entre son propre monde et le monde de l'interlocuteur.

Les savoirs de la première catégorie sont acquis en famille ou par l'éducation. La connaissance que l'on a de son propre groupe social et de l'autre a deux formes d'expression. Il s'agit des choses qui sont symboliques pour un groupe comme les façons de saluer ou les manières de s'habiller, cette connaissance est souvent inconsciente et considérée comme acquise. De plus, les autres éléments caractéristiques sont des contes de l'histoire, les institutes et les valeurs religieuses. Le tout un chacun est souvent très conscient de ces éléments et ils sont utilisés de se différencier d'autres groupes sociaux.

Savoir être / attitudes

Les préjugés et les stéréotypes négatifs peuvent produire une communication infructueuse. Cependant, les préjugés positifs pourront également empêcher une communication réussie. Les préconditions pour l'interaction interculturelle réussie sont les attitudes de curiosité et de franchise. Il faut être capable de mettre de côté les jugements et l'incroyance sur les intérêts, les convictions et les comportements des autres. De plus, il est important d'avoir la bonne volonté de suspendre sa propre croyance dans ses propres intérêts, convictions et comportements et de les analyser avec le point de vue de l'autre. Parfois, cette attitude est également nommée la compétence de « décentration » (Byram, 1997).

En faisant des interprétations et des relations, il est presque impossible de ne pas attacher de la valeur à des intérêts, des convictions et des comportements des autres. Néanmoins, si on devient conscient de ses propres valeurs, on peut être conscient de ses interprétations non-objectives.

Les savoirs et les attitudes sont des préconditions dans la communication interculturelle. Néanmoins, la nature du processus dépend aussi des « skills of interpretation and relating » comme aussi des « skills of discovery and interaction », c'est-à-dire les compétences de comprendre et les compétences d'apprendre.

Savoir comprendre / Skills of interpreting and relating

La dimension de « savoir comprendre » est caractérisée par des compétences d'interpréter un document ou un événement d'une autre culture et de l'expliquer et rapporter à ses propres documents ou ses propres événements. L'objectif de ces compétences est d'identifier des perspectives ethnocentriques dans ces documents ou ces événements et d'expliquer ces origines. De plus, cette compétence permet d'identifier des situations de malentendu et des dysfonctionnements dans l'interaction et donne la possibilité de expliquer ces phénomènes dans les termes des systèmes culturelles qui sont en jeu. Un autre objective de cette compétence est la capacité de servir comme médiateur si les interprétations des documents ou des événements se contredisent.

La compétence d'interpréter et de faire des rapports est fondée sur des connaissances existantes. La différence par rapport à la compétence de découverte et d'interaction, c'est qu'elle peut être acquise par une bonne source de référence/de consultation tandis que l'autre compétence est acquise dans l'interaction avec l'interlocuteur.

Savoir apprendre / Skills of discovering and interacting

Le « savoir apprendre » est caractérisé par les compétences d'acquérir de nouvelles connaissances d'une culture et des pratiques culturelles, et de plus il est caractérisé par la compréhension d'utiliser de la connaissance, des attitudes et des compétences sous les contraintes de la communication et de l'interaction réelles.

La compétence de découverte et d'interaction est utilisée quand un individu n'a pas ou presque pas encore un cadre de connaissance existante.

Cette compétence a l'objectif de reconnaître dans l'interaction avec l'interlocuteur, des concepts et des valeurs des phénomènes importants et de développer un système explicatif que l'on peut également utiliser pour des autres phénomènes.

Il s'agit également de l'identification des références au niveau culturelle et interculturelle et les significations et les connotations qui l'accompagnent. Cela est plus difficile si l'on interagit avec quelqu'un d'une culture qui a peu en commun avec sa propre culture.

La compétence s'épanouit donc dans la communication et l'interaction réelles par l'usage d'une combinaison bien choisie de connaissances, compétences et attitudes. Pendant la conversation on prend en compte des procédures d'interaction identiques ou différents, soit verbale, soit non verbale, mais aussi les ressemblances et les différences culturelles. De plus, on essaie d'identifier des relations anciennes et contemporaines entre sa propre culture et la culture de l'interlocuteur et également on essaie d'utiliser des institutions publiques et privées qui facilitent les contacts avec d'autres pays et cultures.

1.4. Conclusion du cadre théorique

D'abord, j'ai introduit les enfants nouvellement arrivés. Ils viennent des pays européens ou non-européens en tant que migrants ou réfugiés. Arrivés aux Pays-Bas, les enfants apprennent une nouvelle langue à l'accueil des enfants nouvellement arrivés. Ils ne doivent pas seulement acquérir des compétences de communication, mais également des compétences académiques pour faire des exposés et des épreuves écrites. De plus, ils sont confrontés à une nouvelle culture scolaire. J'ai essayé de décrire la notion de « culture », ainsi que les points de vue essentialiste et non-essentialiste de la culture.

Ensuite, j'ai traité le système scolaire néerlandais et l'enseignement proposé aux enfants nouvellement arrivés. Les écoles qui accueillent les enfants nouvellement arrivés essaient par le biais d'un programme scolaire adapté, d'enseigner le néerlandais le plus vite possible, pour que ces élèves puissent passer à l'école régulière. De plus, j'ai introduit la pédagogie interculturelle, une pédagogie qui tente à surmonter la distance entre les modèles culturels théoriques et les rencontres interculturelles dans la vie quotidienne.

Enfin, j'ai présenté également la notion de médiation dans le domaine de la communication interculturelle. La notion de médiation interculturelle est utilisée dans les situations d'incompréhension, d'intolérance ou de xénophobie. C'est le rôle du médiateur interculturel d'être un intermédiaire qui prévient ces situations d'incompréhension. Il/ elle favorise la cohésion sociale par ses compétences conceptuelles indépendantes de catégories nationales et par sa préférence de décrire la culture comme des continuités culturelles. Puis, j'ai décrit les compétences interculturelles qui sont importantes pour être un médiateur interculturel. Le chapitre suivant traite sur la méthode qui est utilisée pour obtenir les données de cette recherche.

2. Méthode de recherche

Par le biais d'entretiens avec des enseignants et des coordinateurs, j'ai cherché à donner un aperçu de l'accueil des enfants nouvellement arrivés et la médiation interculturelle par l'école primaire dans la province X.

Pour trouver une réponse à la question proposée dans l'introduction, j'ai effectué une recherche qualitative. Il s'agit plus précisément de la question suivante:

L'organisation de l'école pour les enfants nouvellement arrivés dans la province X permet-elle une pédagogie interculturelle ?

Dans ce chapitre je décrirai la méthode de cette recherche. Je commencerai par expliquer ce qu'est la recherche qualitative. Ensuite je parlerai de la fiabilité et la validité, les participants et la procédure. Puis, je donnerai une description détaillée de la méthode de faire un entretien.

2.1 La recherche qualitative

La recherche qualitative est une notion complexe, parce qu'il y a beaucoup de disciplines qui ont leur propre manière de faire une recherche. Les recherches ont en commun qu'elles ont le but de décrire, d'interpréter et d'expliquer le comportement, les expériences et les pratiques des personnes par des moyens qui interrompent le moins possible le cours ordinaire des choses. Le comportement des êtres humains est déterminé par l'entourage et le contexte. Pour cette raison il est important d'effectuer des entretiens ouverts et intensifs au moyen d'un questionnaire fixe (Boeije, 2005).

2.2 La fiabilité et la validité

Des erreurs accidentelles et des fautes non-systématiques ont une influence négative sur la fiabilité d'une recherche. Elle dépend de la précision de la méthode et de l'analyse. On peut agrandir la fiabilité par la standardisation de la méthode et de la collecte de données.

Néanmoins, la recherche qualitative est caractérisée par une méthode de travail non-standard. Pour favoriser la fiabilité, j'ai utilisé des questionnaires fixes.

La non-standardisation de la méthode a aussi des avantages parce que le chercheur peut observer ce qui est pertinent pour la recherche de ce moment. Cela favorise la validité. Si l'on

observe ou interprète ce que l'on devrait observer ou interpréter, on parle de la validité (Boeije, 2005).

Dans la partie « 2.5 interviewer » j'approfondie les thèmes de fiabilité et de validité en ce qui concerne les entretiens.

2.3 Participants

Pour trouver des écoles qui accueillent des enfants nouvellement arrivés, j'ai consulté le site internet de LOWAN. Sur ce site internet, une liste avec des écoles qui accueillent des élèves nouvellement arrivés est présentée. J'ai sélectionné les écoles primaires de la province X. Ensuite, j'ai contacté ces écoles primaires par téléphone et/ou par mail. Quelques écoles ne proposaient plus un accueil pour les enfants nouvellement arrivés, parce que l'accueil était déménagé à un autre endroit/école, et une autre école était fermée. Les écoles qui ont participé à cette recherche ont une classe ou une section concentrée sur l'accueil des élèves nouvellement arrivés.

Les personnes interviewées sont toutes liées à l'accueil, comme par exemple les enseignants et les coordinateurs (intern-begeleider, locatiecoordinator).

Le tableau suivant présente par école primaire: l'endroit, la fonction de l'informateur et la durée de l'entretien.

Tableau 1. Information des entretiens

	Ville A	Ville B	Ville C	Ville D	Ville E
1. Fonction d'informateur	Coordinateur	Coordinateur	Enseignant	Coordinateur/enseignant	Enseignant
2. Durée de l'entretien (hr:min:sec)	00.37.34	00.23.25	00.32.55	00.38.18	00.40.08

2.5 Procédure

J'ai fait les entretiens pendant une période allant du 22 mai au 19 juin 2014. Pour les entretiens, j'ai rendu visite aux informateurs des écoles à province X. De cette manière,

l'entretien n'a pas pris beaucoup de temps pour la personne interrogée. De plus, j'ai pu ainsi me faire une idée de l'école, des salles de classe et de l'environnement.

Les entretiens ont été enregistrés au moyen d'un enregistreur sonore avec la permission des personnes interrogées.

Les entretiens ont été semi-structurés, avec un ordre fixe de questions. La langue parlée pendant les entretiens était le néerlandais.

2.6 Entretiens

J'ai utilisé le livre de base de Baarda (2012) pour commencer et effectuer un entretien. Dans cette partie, je présente les points les plus importants.

Le type d'entretien qui est utilisé dans cette recherche s'appelle un entretien semi-structuré/directif et se trouve dans la catégorie des « entretiens ouverts », une dénomination commune pour des entretiens qui ne sont pas complètement structurées. Un entretien ouvert a plusieurs avantages. Par exemple, on peut obtenir beaucoup d'information sur plusieurs sujets et il est possible d'approfondir certains sujets et de poser des questions d'éclaircissement.

2.6.1 L'entretien semi-structuré/directif

Un entretien semi-structuré/directif est composée d'un nombre de sujets fixe, qui sont mis dans un ordre logique, cependant l'interviewer peut dévier de cet ordre si cela lui convient mieux. Néanmoins, il est important que tous les sujets soient traités à la fin de l'entretien.

Les questions d'introduction qui sont formulées dans le schéma de l'entretien forment la base de l'entretien. Par sujet, l'interviewer a aussi une liste avec quelques mots clés pour poser plus de questions si quelques sujets ne sont pas encore traités (Baarda, 2012:19).

2.6.2 L'entretien avec l'expert

Le type d'entretien qui est utilisé dans cette recherche peut également être classifié d'« entretien avec l'expert ». Cela veut dire que la personne interrogée est un informateur clé, qui est au courant des affaires et des politiques. Quand on a rendez-vous avec un expert, il n'est

pas vraiment apprécié d'utiliser une enquête standard. Dans ce cas, il est recommandé d'utiliser le format d'un entretien semi-structuré (Baarda, 2012 : 23).

2.6.3 Fiabilité et validité des entretiens

L'information qui est réunie pendant les entretiens doit être fiable. Il est donc important qu'elle ne dépende pas du hasard. Il y a pourtant des choses qui ont une influence sur les réponses, comme l'humeur de l'interlocuteur.

L'interviewer peut également influencer l'entretien et l'ambiance pendant la conversation. Il est donc important que l'interviewer ne donne pas son opinion au cours de l'entretien. Si la personne interrogée insiste pour avoir l'opinion de l'interviewer, ils peuvent en discuter après l'entretien.

L'interviewer est obligé d'oublier ses propres convictions, ou du moins, à mettre ses convictions entre parenthèses, pour qu'il puisse garder une attitude neutre et compréhensive. De cette manière, l'interlocuteur se sent libre de tout dire. La participation de la personne interrogée est essentielle. Il est donc important que la personne interrogée se sente à l'aise (Baarda, 2012 et Levy, 2003).

Néanmoins, l'interviewer est aussi une personne avec des émotions et des opinions, et il est difficile de ne pas exprimer cette opinion verbale et /ou non-verbale (Baarda, 2012). De cette manière, l'interlocuteur est poussé dans une certaine direction. C'est pour cela qu'il faut formuler des questions précises, claires et neutres.

Il est pourtant presque impossible d'exclure des influences de ce genre. Pour garantir la fiabilité, l'interviewer doit se rendre compte de sa propre opinion avant d'effectuer l'entretien, pour qu'il puisse se retenir d'influencer l'interlocuteur sans le savoir. En outre, il ne faut pas faire des suppositions injustement, même si l'on a fait le même entretien pour la dixième ou centième fois ; il faut rester neutre. Chaque personne a son histoire (Baarda, 2012 :135).

On peut également augmenter la fiabilité au moyen d'un enregistrement sonore. Cela donne la possibilité d'écouter les entretiens plusieurs fois. De plus, les entretiens sont vérifiables par d'autres personnes (Baarda, 2012).

La fiabilité n'est pas la même chose que la validité. Il est important que les résultats des entretiens soient fiables, cependant, il est également essentiel que les résultats soient valides.

On parle d'une validité haute, quand les données réunies sont un reflet de la réalité. La « désirabilité sociale » joue sur ce point un rôle négatif. Les personnes interrogées ont souvent une idée de ce que l'interviewer veut entendre et elles conforment leurs opinions et donnent une réponse complaisante. C'est souvent le cas s'il s'agit de sujets sensibles comme la politique ou des phénomènes sociaux. On tend à suivre l'opinion dominante (Baarda, 2012 :69).

On peut agrandir la chance de résultats valides en posant des questions concrètes. De plus, la validité est augmentée en réunissant des données de plusieurs manières ou en utilisant plusieurs sources d'information. Si les différentes données se correspondent, la validité est probablement très haute.

2.6.4 Structure d'un entretien

Dans l'introduction d'un entretien, il est souhaitable de répéter le sujet, le but, la durée de l'entretien et ce que l'on fait avec les résultats.

Si l'on fait l'ordre d'un entretien, il faut d'abord traiter les sujets neutres et ensuite les sujets plus difficiles ou plus délicats. Au cours d'un entretien, l'interviewer et son interlocuteur s'habituent l'un et l'autre et l'interlocuteur se familiarise avec la matière (Baarda, 2012 : 41).

Dans cette recherche, cinq personnes sont interviewées, c'est pour cette raison qu'il est pratique d'utiliser un schéma de questions standard/fixe. Si les formulations sont différentes, les réponses seront différentes aussi.

Mieux que de finir abruptement, l'interviewer peut donner l'opportunité à l'interlocuteur d'ajouter quelques dernières remarques, à la fin de l'entretien.

Après l'entretien, quand on a déjà arrêté d'enregistrer, il est bien possible que l'informant commence à donner des informations très utiles. Dans ce cas, il est avisé de demander si cette information peut être traitée avec les autres résultats.

2.6.5 Poser les bonnes questions

Les bonnes questions pendant un entretien ont un nombre de caractéristiques. Premièrement, les questions sont concrètes autant que possible, si bien que l'interlocuteur sait sur quoi il doit répondre et peut aussi donner une réponse concrète autant que possible. L'interviewer peut concrétiser les réponses en demandant un exemple.

Les questions ne peuvent pas être suggestives et ne doivent pas pousser l'interlocuteur dans une certaine direction. Par exemple la question « est-ce que vous pensez que la communication entre l'enseignant et les parents se passe bien ? » est suggestive ou « qu'est-ce que vous faites dans une situation de malentendu avec des parents ? ». Cette question implique qu'il y a de toute façon des situations de malentendu. Il faut plutôt demander « comment se passe la communication entre l'enseignant et les parents ? ».

Les questions suggestives sont souvent fermées et l'interlocuteur peut seulement y répondre par 'oui' ou 'non'. En outre, il n'est pas souhaitable de donner des ajouts juste après la question ou quand l'interlocuteur n'y répond pas immédiatement. Autrement, on pousse l'interlocuteur dans une certaine direction avant qu'il puisse y réfléchir par lui-même.

De plus, il faut formuler les questions de façon compréhensible, pour qu'elles soient claires sans autres explications. L'interviewer doit adapter son langage à l'interlocuteur. Par exemple, on peut éviter l'argot comme par exemple « médiation interculturelle » et des formulations compliquées, mais aussi des négations et double négations dans les questions.

Une question claire contient un aspect, autrement dit il ne faut pas demander plusieurs choses dans une question comme par exemple : « Quelle langue parlez-vous avec les parents de l'enfant et que faites-vous quand les parents ne parlent pas le néerlandais ? ». Souvent, on se souvient seulement de la dernière partie de la question et la première partie reste sans réponse.

Au cours d'un entretien, il ne faut pas seulement être attentif à la communication verbale, mais aussi à la communication non-verbale. Comme l'interviewer, on peut encourager l'interlocuteur en écoutant attentivement et en réagissant adéquatement. L'endroit, l'attitude, la posture, le

contact visuel et les expressions du visage sont tous des facteurs qui jouent un rôle pendant la conversation (Baarda, 2012 : 83).

L'usage d'interjections comme « oui, oui » et « ah bon » ou la répétition de ce que l'interlocuteur a dit peut l'encourager à répondre à la question. De cette manière, l'interviewer montre qu'il écoute bien et suit l'histoire. Néanmoins, une interjection qui est mal placée/ posée peut avoir un effet inverse. Si l'interviewer pose une interjection trop tôt dans la réponse de l'information, l'interlocuteur pensera que l'interviewer a déjà compris sa réponse et de ce fait il arrêtera de raconter (Baarda, 2012 : 91).

Dans le chapitre suivant, je donne les résultats, obtenu par le biais des entretiens.

3. Résultats et analyses

Les résultats sont divisés en quatre parties. Dans lesquelles je vise à répondre les quatre sous-questions :

1. Comment les écoles organisent-elles l'accueil des enfants nouvellement arrivés et la structure des classes?
2. Quel est le contenu de l'enseignement?
3. Quelle est la prise en compte des cultures des enfants?
4. Quel type de médiation est mise en place dans la communication entre l'école et les enfants?

Ensuite je répondrai dans la conclusion la question clé de cette recherche:

L'organisation de l'école pour les enfants nouvellement arrivés dans la province X permet-elle une pédagogie interculturelle ?

3.1. Organisation et structure de classe

Dans cette première partie de l'analyse, je parle de l'organisation des accueils, la structure des classes et la durée de l'enseignement pour trouver une réponse à la première sous-question :

Comment les écoles organisent-elles l'accueil des enfants nouvellement arrivés et la structure des classes ?

Je conclus cette partie avec une analyse sur la mesure dans laquelle ces organisations et cette structure des classes permettent une pédagogie interculturelle.

3.1.1. Les différents types

L'enseignement des enfants nouvellement arrivés est organisé de plusieurs façons. Comme il a été traité dans la section 1.2.1. *L'accueil des enfants nouvellement arrivés aux Pays-Bas*, l'Inspection de l'enseignement néerlandaise décrit quatre types des accueils des enfants nouvellement arrivés. Dans l'annexe 1 se trouve un tableau avec tous les variables par école.

Type 1

Les écoles de type 1 sont des écoles liées aux centres d'accueil pour demandeurs d'asile. Les

écoles se trouvent souvent à un centre d'accueils pour demandeurs d'asile (Inspectie van het Onderwijs, 2015). Cette description correspond à l'école à Ville D. La personne interrogée élucide que l'école des enfants nouvellement arrivés se trouve dans le centre d'accueil pour demandeurs d'asile (CADA). Conformément au droit néerlandais, l'école est une annexe d'une école régulière qui se trouve à Ville D, à 7 km du centre. Cela veut dire que l'école appartient sur le plan administratif à cette école régulière. En pratique, les deux écoles ne travaillent pas souvent ensemble, l'école du centre a son propre programme d'enseignement.

L'école primaire du centre est pour les enfants qui habitent dans ce centre. L'école partage le bâtiment avec une école d'enseignement secondaire pour les demandeurs d'asile mineurs non-accompagnés.

Structure de la classe

La personne interrogée explique que les classes sont structurées de deux manières. Un jour d'école commence souvent avec les cours d'expression orale néerlandais. Les élèves sont divisés en groupes correspondant à leur niveau d'expression orale néerlandais. Ces niveaux divergent énormément parce que l'école a un afflux et départ continu d'élèves. Après les cours d'expression orale les élèves retournent dans leur classe. Ces classes sont groupées selon l'âge des enfants. L'école a un groupe pour les petits enfants de 4 -6 ans, un groupe pour les enfants de 6 à 9 ans, et deux groupes pour les enfants de 10 à 13 ans. Les enseignants essaient de donner des enseignements collectivement. En outre, le groupe le plus âgé travaille aussi avec des fiches d'exercices individuels autant que possible. Une fiche d'exercices individuels décrit les tâches d'une semaine. L'école essaye de promouvoir un rôle actif des élèves tout en les responsabilisant davantage vis-à-vis de leur propre processus de développement: « qu'est-ce que je veux apprendre? ». La plupart des enfants ne sont pas habitués à ce système. Beaucoup des enfants n'ont jamais fréquenté l'école avant d'arriver aux Pays-Bas.

Type 2

Les écoles de type 2 sont les écoles qui ont trois ou plus de groupes pour les enfants nouvellement arrivés (Inspectie van het onderwijs, 2015). Les écoles à Ville A et à Ville B correspondent à cette description.

La personne interrogée de l'accueil à Ville A explique que l'accueil avec cinq classes pour les enfants nouvellement arrivés est une annexe d'une école primaire régulière. Cette école est la seule à Ville A avec un accueil des enfants nouvellement arrivés et de fait elle remplit une fonction régionale. Les élèves habitent à Ville A ou dans une des communes périphériques. Pour cette raison, la plupart des enfants viennent en autobus.

L'accueil à Ville B est lié à une école primaire régulière qui héberge quatre classes pour les enfants nouvellement arrivés. La personne interrogée raconte que cette école à Ville B est (en 2014) la seule dans la région où les enfants nouvellement arrivés peuvent être accueillis. Ils ont pris cette tâche de l'accueil des enfants nouvellement arrivé il y a deux ans d'une autre école régulière à Ville B.

Structure de la classe

La structure de la classe dans l'accueil de Ville A correspond à celle de l'école à Ville D. Les élèves sont divisés en ce que l'on appelle des classes de base (des « stamgroepen »), ces classes sont divisées selon les âges. Au cours de la matinée, les élèves suivent des cours de néerlandais, divisés en cours de lecture puis d'expression orale. L'enseignement pour ce cours est donné dans différents groupes par niveau de langue : pour les cours de lecture comme pour les cours d'expression orale. A l'origine, tous les élèves avec des niveaux différents étaient regroupés dans une classe, et ainsi il n'était pas possible d'enseigner en classe. Tous les enfants avaient besoin d'instruction individuelle. A présent, les élèves sont regroupés, de sorte que l'enseignant peut donner des instructions en classe. Il y a plus d'interaction entre les enfants et éventuellement ils peuvent s'aider les uns les autres.

Dans l'accueil à Ville B, la division des groupes est la suivante : un groupe pour les petits enfants de 4 à 6 ans, un groupe travaillant avec la méthode « Veilig leren lezen » (apprendre à lire), et deux groupes travaillant avec la méthode « Horen, zien en schrijven » (écouter, voir et écrire). Les enfants sont divisés en groupes selon leur niveau. Les autres aspects pris en compte sont leur âge, leur pays d'origine et si l'enfant a déjà reçu un enseignement ou non. Les enfants de plus de 6 ans non-scolarisés sont placés dans le groupe « apprendre à lire ».

Cet accueil pour les enfants nouvellement arrivés est donc établi depuis deux ans dans cette école primaire régulière. Pour cette raison, l'école est encore en train de chercher la meilleure forme de cet enseignement. En ce moment, les enfants suivent individuellement quatre périodes de 10 semaines, chaque période se termine par un test. Cette méthode d'enseignement représente une somme de travail très élevée pour l'enseignant. Au cours de l'année scolaire 2014/2015, l'école veut davantage regrouper les enfants, pour que les enfants puissent faire le test collectivement.

Type 3

Les écoles de type 3 ont un ou deux groupes pour les enfants nouvellement arrivés. Ces groupes sont liés aux écoles régulières où ils sont installés (Inspectie van het Onderwijs, 2015). Ce mode d'accueil correspond à l'accueil à Ville C. La personne interrogée à Ville C explique que l'accueil est appelé *L'accueil C*. L'accueil C a trois groupes qui sont chacun installés dans une autre école primaire régulière aux quartiers différents à Ville C. Il s'agit d'un accueil à l'est, au sud et à l'ouest de Ville C. Les enfants sont inscrits à l'école régulière dans laquelle l'accueil C est installé.

Structure de la classe

Dans un groupe, il y a les enfants de tous âges (entre 6 et 12 ans). La personne interrogée raconte qu'elle préférerait que les trois classes de l'accueil C se trouvent dans le même établissement. De cette manière, les enfants pourraient être divisés en classes selon leur âge. L'enseignante pourrait ainsi davantage faire concorder les cours au niveau de l'enfant. Elle prend comme exemple le cours de musique:

«...au début ce n'est pas grave, parce qu'ils aiment tous, parce qu'ils ne comprennent rien de toute façon, et ainsi pour chaque chanson, c'est comme si on apprenait le chinois, que ce soit une chanson pour enfants ou pour bébés, on ne le sait pas, donc ça nous est égal, mais au fur et à mesure, ils ne veulent plus participer, surtout les enfants plus âgés. C'est la même chose pour le cours de danse, ce qu'on propose aux petits enfants est différent que ce qu'on propose à un

enfant de 10 ou 11, et ça c'est un des obstacles que l'on peut prévenir. »⁴ (Annexe 4. Entretien à Ville C : p.117)

L'enseignante préférerait donc que les enfants puissent être divisés en classes correspondant à leur niveau. Elle prend Ville X comme exemple, où se trouve une école spécialisée dans l'accueil des enfants nouvellement arrivés. Autrefois, Ville C avait une école pour les enfants des demandeurs d'asile, mais selon l'enseignante : *« C'est une manière démodée en ce moment, car maintenant tous les enfants doivent être regroupés dans une classe »⁵*

La raison principale pour ce mode d'accueil est que les enfants ne sont pas obligés d'aller loin, mais qu'ils peuvent fréquenter l'école qui se trouve proche de chez eux. Autrement, les frais de transport seraient très chers.

Quand un enfant est inscrit dans l'accueil C, il est placé dans un certain "parcours/trajet" pour les cours de compréhension à la lecture et l'orthographe, en tenant compte des variables : en premier ou second cycle à l'école, ayant déjà appris à lire ou non, parlant une langue de parenté génétique ou non. Les enfants peuvent suivre six « parcours/trajets ». Pour les cours de mathématiques, les enfants sont groupés par âge. Les développements des enfants sont suivis et notés dans un système de suivi pour les élèves qui est basé sur ces six « parcours/trajets ».

Type 4

Il y a également des écoles où les enfants nouvellement suivent l'enseignement régulier. Il est possible que les enfants nouvellement arrivés reçoivent de l'aide supplémentaire pendant quelques heures par semaine (Inspectie van het Onderwijs, 2015). Ceci est également le cas à Ville E. La personne interrogée de l'accueil à Ville E raconte que cet accueil est organisé à temps partiel. Les enfants nouvellement arrivés fréquent l'école primaire régulière. Selon la personne interviewée, cela contribue au processus de l'attachement de l'enfant. Ils peuvent se familiariser avec l'école. Néanmoins, en raison de la barrière linguistique il n'est pas encore

⁴ "...in het begin geeft het niet want dan vinden ze alles leuk, want ze verstaan er toch niks van, dan is elk liedje, ga maar na als je zelf chinees moet gaan leren, of het een kinder of een kleuterliedje is dat weet je niet, dus dat maakt niks uit, maar gaande weg hebben ze zoiets van, vooral die oudere kinderen, van ja, daar ga ik niet aan meedoen, flauwe kul, dat bedoel ik ook met dans, wat je een kleintje aanbiedt is anders dan een kind van tien, elf jaar, en dat is iets waar je wel heel vaak tegenaan loopt, ik denk ja, dat zou je kunnen voorkomen"

⁵ "dat is inmiddels een ouderwetse manier, want nu moet alles in de klas"

possible de participer avec toutes les cours et les activités. Pour cette raison les enfants reçoivent plus de soutien dans l'accueil E. Plusieurs fois par semaine les enfants viennent en petits groupes dans l'accueil E.

L'accueil à Ville E est ainsi organisé un peu différemment en comparaison avec les villes de Ville A, Ville B et Ville C, où l'enfant est accueilli dans une classe passerelle pour une année. Ici, ils ont opté pour une autre organisation. La formation de l'accueil était une réponse à la pression ambiante il y a deux ans. Une famille d'étrangers avec trois enfants était arrivée à Ville E et c'est ainsi que la question pour l'enseignement spécialisé est apparue. En concertation avec *Stichting Vluchtelingenwerk* (organisation pour les réfugiés) l'école primaire a décidé de proposer une assistance sur place, pour que les enfants ne soient pas obligés de se déplacer chaque jour dans une autre ville pour apprendre le néerlandais. De cette manière les enfants pouvaient s'intégrer dans le village dans lequel ils habitaient.

Structure de la classe

L'enseignante interviewée détermine par enfant de ce dont il/elle a besoin. Ensuite, elle fait un planning et un horaire. Elle essaie de regrouper les enfants avec le même niveau pour qu'elle puisse utiliser son temps le plus efficacement possible.

« Cette année, il est arrivé que trois enfants sont venus de l'étranger, des enfants nouvellement arrivés du même âge, donc ils pouvaient former un groupe. Cela fait gagner beaucoup de temps, ce que je peux utiliser pour aider des autres enfants. Si j'enseigne les enfants individuellement, j'ai besoin de plus de temps évidemment. »⁶ (Annexe 6. Entretien à Ville E : p.135)

L'enseignante essaie d'aider autant que possible les enfants avec le temps dont elle dispose.

3.1.2. La durée de l'enseignement, à plein temps ou temps partiel

Dans les accueils de Ville A, Ville B et Ville C, les enfants suivent l'enseignement des enfants nouvellement arrivés pour un an ou un an et demi. L'enseignement à ces écoles est donné à

⁶ "Toevallig kwamen er dit jaar drie kinderen nieuw vanuit het buitenland, nieuwkomers zelfde leeftijd dus die konden met z'n drieën in één klasje, dus dat scheelt natuurlijk uren. En dan kan ik andere kinderen weer die andere tijd geven. Als je kinderen apart les moet geven, heb je natuurlijk meer tijd nodig."

plein temps. Après cette année, les enfants poursuivent leur parcours scolaire à une école régulière. Cela correspond parfaitement avec ce qui est décrit par l'Inspection de l'enseignement (2015).

Les autres deux écoles sont organisées différemment. À l'école à Oistwijk, les enfants suivent également l'enseignement à plein temps. Néanmoins, il n'est pas certain pour combien de temps les enfants fréquentent l'école parce que cela dépend de la durée de leur séjour au centre. Si une famille/un enfant obtient l'asile, l'enfant poursuit l'enseignement à une école comme à Ville A, Ville B, Ville C ou Ville E. Ces écoles accueillent aussi les enfants qui viennent d'un centre d'accueil.

À Ville E, une enseignante aide les enfants nouvellement arrivés qui vont aux écoles régulières. Il s'agit donc de soutien supplémentaire à temps partiel. Les enfants nouvellement arrivés peuvent fréquenter cet accueil pendant deux ans.

Analyse Interculturelle

D'abord, je veux dire que la pédagogie interculturelle est une pédagogie qui peut être réalisée à chaque école. Comme Constanzo et Vignac (2001) le disent, il n'y a pas une seule méthode qui est la méthode parfaite. Chaque école qui veut utiliser la pédagogie interculturelle, devra choisir ses propres méthodes. Pour cette raison, je ne veux pas dire que telle ou telle organisation de l'accueil des enfants nouvellement arrivés est la plus parfaite. Néanmoins, je suis tentée de dire que l'organisation des écoles de type 4 vont bien ensemble avec la pédagogie interculturelle. Les enfants nouvellement arrivés qui suivent l'enseignement régulier peuvent s'habituer dès le départ à l'enseignement régulier et les autres enfants des écoles peuvent rencontrer les enfants nouvellement arrivés. Comme Abdallah-Pretceille (2010) l'explique : rencontrer un étranger, est-ce rencontrer un étranger ou un individu dont une des caractéristiques est d'être étrangère ? C'est-à-dire, cet individu est un être comme tout le monde avec des appartenances et caractéristiques divers, dont une est d'être étrangère. J'applique cet exemple à l'enfant nouvellement arrivé. L'enfant nouvellement arrivé porte une des caractéristiques d'être nouvellement arrivé et en même temps il/elle est un enfant comme tous les enfants. Il pourrait être bien pour cette raison que les enfants nouvellement arrivés

fréquent l'école régulière, avec de l'aide supplémentaire pour la langue néerlandaise comme il est organisé à Ville E.

La partie suivante parle du contenu des enseignements.

3.2. Contenu des enseignements

Dans cette partie, je parle des matériels pédagogiques et je réponds à la question : *Quel est le contenu de l'enseignement ?*

Il existe plusieurs méthodes développées spécialement pour l'enseignement des enfants nouvellement arrivés (Lowan.nl). A plusieurs accueils, les enseignants développent et collectent le matériel didactique eux-mêmes (Inspectie van het Onderwijs, 2004). Les enfants suivent principalement les cours de langue néerlandaise. De plus, ils suivent une variété d'autres matières. Le programme scolaire diffère à chaque école (Inspectie van het Onderwijs, 2004).

Il est clair que les cours de langue néerlandaise ont la priorité aux accueils. La personne interrogée de l'école à Ville D raconte :

*« Nous poussons les élèves à lire, écrire et parler en néerlandais le plus rapidement possible. Quand ces matières sont en bonne voie d'assimilation, les disciplines d'éveil sont également traitées. Nous sommes officiellement enregistrés comme une école primaire régulière, mais l'inspection de l'enseignement comprend bien que l'école ne peut pas commencer directement avec les matières comme l'histoire et la géographie. »*⁷ (Annexe 5. Entretien à Ville D : p.123)

Les cours de langue néerlandaise sont enseignés à l'aide des méthodes développées pour l'enseignement de néerlandais comme deuxième langue (NT2), comme « Mondeling Nederlands Nieuw ».

Les accueils proposent également d'autres cours. Il y a une variété des cours proposés qui est différent suivant la classe de réception. Il s'agit des cours de théâtre, gymnastique, musique,

⁷ "We proberen snel het lezen, het schrijven, het mondeling Nederlands, het schriftelijk Nederlands allemaal op gang te brengen. En als dat enigszins lukt doen wij natuurlijk ook wel aan wereld oriënterende vakken. We zijn officieel gewoon een reguliere basisschool, maar ook de inspectie begrijpt dat wij niet meteen met aardrijkskunde en geschiedenis gaan beginnen."

histoire, géographique, calcul, de dessin, de danse, de travaux manuels, code de la route/ sécurité routière et les disciplines d'éveil. Comme mentionné par l'Inspection de l'enseignement (2004) les enseignants utilisent en effet des parties ou certains thèmes des méthodes de l'enseignement régulier, ce qu'ils adaptent aux besoins des enfants nouvellement arrivés. La personne interrogée de l'accueil à Ville A explique qu'un des enseignants a développé un programme annuel pour ces cours. Il a pris des parties des méthodes régulières qui ne sont pas trop compliqués par rapport à leur niveau de langue.

L'accueil à Ville E est organisé différemment sur ce point. Cet accueil propose que des cours de langue néerlandaise à temps partiel. Les enfants nouvellement arrivés fréquentent en même temps des écoles primaires régulières.

Analyse interculturelle

Les accueils des enfants nouvellement arrivés mettent donc l'accent sur l'apprentissage de la langue néerlandaise. Constanzo et Vignac (2001) décrivent que la pédagogie interculturelle mets l'accent surtout à l'élève, au lieu de mettre l'accent sur les matières enseignés. L'élève est au cœur de la formation. Quels sont les besoins de l'enfant ?

Nous avons déjà vu dans la partie sur « L'organisation et structure de classe » que les enfants suivent les cours de langues, mais aussi les cours de maths, à leur niveau. Pour ces matières, l'enseignant cherche de ce dont l'enfant a besoin. Il est cependant bon pour l'évolution de l'enfant nouvellement arrivé qu'il/elle suit également les autres cours. Même s'il est important d'apprendre la langue, les autres cours ne devraient pas être négligées.

Il est évident qu'une journée à l'école a un nombre limité de heures pour apprendre des choses et pour c'est pourquoi il est important d'avoir l'élève au cœur de la pédagogie.

La partie parle de la prise en compte des cultures des enfants.

3.3. Fêtes et nourriture

Chaque individu est pluriculturel et peut changer d'une pluralité de cultures, dans une ou plusieurs sociétés (Abdallah-Pretceille, 2010 ; Holliday, 2010). L'enfant nouvellement arrivé est donc aussi un individu pluriculturel avec ses appartenances et il/elle ne représente que lui-

même (Abdallah-Pretceille, 2010). Dans cette partie, je voudrais discuter de la troisième sous-question : *Quelle est la prise en compte des cultures des enfants ?*

Les sujets les plus saillants et récurrents, qui sont soulevés pendant les entretiens, à propos de la culture, sont les sujets 'fêtes' et 'nourriture'. Je voudrais présenter quelques exemples de ce qui est dit des fêtes et habitudes alimentaires et je discute dans quelle mesure cela correspond avec une pédagogie interculturelle.

3.3.1. Fêtes

Dans tous les cinq accueils les enfants participent aux célébrations des fêtes néerlandaises, comme le saint Nicolas. Dans l'école à Ville A, les fêtes néerlandaises sont complétées par les enfants. A Pâques, les enfants peuvent toujours apporter quelque chose à manger de leur pays d'origine. Comme la personne interrogée raconte :

« Alors, il y a une cacophonie d'odeurs. (...) parmi elles se trouvent des choses très bonnes. Toutes sont mises à la table dans les classes de base et les enfants présentent ce qu'ils ont apporté et ils peuvent raconter quand on le mange et comment elle est préparée. »⁸ (Annexe 2. Entretien à Ville A : p.86)

L'école essaie aussi d'accorder une attention aux fêtes que les enfants célèbrent selon leur habitude, comme le Ramadan, Aïd-el-Fitr (fête du Sucre) et le Nouvel an chinois. La personne interrogée raconte qu'il y a beaucoup d'enfants chinois dans l'accueil en ce moment. Pour cette raison, les enseignants traitent en classe le Nouvel an chinois et ses ressemblances et ses différences aux autres fêtes.

Les écoles à Ville D, Ville C et Ville E accordent également une attention aux fêtes des enfants. La personne interrogée à Ville D raconte par exemple :

« Nous avons bien sûr un calendrier international indiquant un nombre de fêtes qui sont importantes pour eux, comme Aïd-el-Fitr (la fête du Sucre)...le Ramadan, etc. bien sûr, ils ont la

⁸ "Dan is het hier een kakofonie aan geuren. (...) Heerlijke dingen zitten daar tussen. En dat wordt allemaal op tafel gezet in de stamgroepen en de kinderen mogen een beetje vertellen wat het is en wanneer je dat eet en hoe dat gemaakt is."

*possibilité de pratiquer ces fêtes. Mais en outre, les enfants font aussi connaissance avec notre héritage culturel, le saint Nicolas, Noël. »*⁹ (Annexe 5. Entretien à Ville D : p.125)

L'école ne fête pas le Noël chrétien, mais elle organise un repas de Noël et on raconte des histoires avec l'idée sous-jacente que les hommes vivent en paix avec l'un et l'autre. Selon la personne interrogée, c'est une pensée universelle, pas forcément liée à Noël ou une culture spécifique.

A Ville C et Ville E, les enseignants parlent aussi de fêtes néerlandaises avec les familles des enfants. L'école à Ville C organise une réunion de parents pour parler des fêtes néerlandais :

*« Nous avons une réunion de parents, pour laquelle les parents des enfants sont invités et pendant laquelle nous parlons de la tradition aux Pays-Bas de saint Nicolas, ou Noël »*¹⁰ (Annexe 4. Entretien à Ville C : p.109)

L'enseignante de l'accueil à Ville E organise également une réunion de parents sur le thème 'fêtes'. Les parents sont invités d'apporter des petits repas provenant de leur pays d'origine. De plus elle écrit une lettre aux parents pour expliquer les coutumes des fêtes néerlandaises ou de la province X, comme 'venir déguisé à l'école' ou 'faire un cadeau sous forme de surprise' pour un camarade de classe pour le saint Nicolas'. Ainsi, l'enseignante espère que tous les enfants peuvent participer aux fêtes.

Analyse interculturelle

Les enseignants sont donc très ouverts à d'autres fêtes et habitudes. Les enfants ont la possibilité de célébrer et de parler de leurs propres fêtes et d'apporter un repas de leurs pays.

Cette attention accordée à différentes fêtes montre que les enseignants admettent la valeur d'autres visions du monde, un des objectifs essentiels de la pédagogie interculturelle (Constanzo et Vignac, 2001).

⁹ "Wij hebben ook wel natuurlijk een internationale kalender waarop een aantal feesten die voor hun belangrijk zijn op staan, die wij ook weten zoals suikerfeest ofzo... de Ramadan, dat soort zaken, daar is natuurlijk ook aandacht voor, ruimte voor om dat te beleven. Maar voor de rest is het ook kennis maken met onze culturele achtergrond, Sinterklaas, Kerstmis."

¹⁰ "We hebben ook een ouderbijeenkomst meestal waarin de ouders van kinderen uitgenodigd worden waarin we vertellen wat de traditie is in Nederland met Sinterklaas, of Kerst."

Néanmoins, cette manière de parler de 'culture', comme le terme 'de leur pays d'origine', colle une étiquette 'folklorique' sur le dos de l'enfant. Constanzo et Vignac (2001) mentionnent que c'est exactement ce qu'une pédagogie interculturelle ne devrait pas être : « une vision 'folklorique' de la culture, qui s'intéresse à ses aspects les plus superficiels ». Les choses comme les repas traditionnels d'une culture sont les choses superficielles qui ne disent pas nécessairement quelque chose des appartenances culturelles de l'enfant. Il convient plus à l'attitude 'interculturelle' de demander l'enfant d'apporter quelque chose qu'il/elle aime, plutôt que d'apporter un repas de son pays d'origine.

La partie suivante parle des habitudes alimentaires des élèves.

3.3.2. Nourriture

Les entretiens montrent que les enseignants et les enfants/les familles des enfants n'ont pas toujours les mêmes idées sur la nourriture. Dans les accueils à Ville C et Ville D, les enseignants expliquent aux enfants ce qui, selon eux, est la nourriture *saine*. La personne interrogée de Ville C raconte qu'elle explique aux enfants :

*« Pas de gâteaux aux chocolat, juste un sandwich sain, l'un ou l'autre apporte de temps en temps d'autre chose, une crêpe n'est pas un sandwich sain bien sûr, mais bon, pour une fois. Alors, j'explique pourquoi pas et pour boire, du jus ou du lait, mais pas de boisson gazeuse ou de coca, mais ces règles s'appliquent pour/dans toute l'école. »*¹¹ (Annexe 4. Entretien à Ville C : p.116)

À Ville D, les enseignants parlent également des habitudes alimentaires et une alimentation *saine*. La personne interrogée l'explique comme suit :

« Nous parlons bien sûr de la nourriture saine. On voit souvent que les habitudes alimentaires sont plutôt différentes. Il arrive parfois que les parents se sentent coupables envers leurs

¹¹ "Geen chocoladekoeken, en hè, gewoon een gezonde boterham, de een of de andere wijkt daar wel eens vanaf want een pannenkoek, ja dat is natuurlijk geen gezonde boterham, maar goed, voor één keer, dan leg ik ook uit waarom niet en drinken, sap of melk, maar geen prik en cola, maar dat zijn regels die gelden door de hele school."

*enfants, parce qu'ils ont les amenés partout dans le monde et ensuite les enfants sont gâtés de/avec des bonbons. »*¹² (Annexe 5. Entretien à Ville D : p.130)

L'école aimerait que les enfants aient une alimentation *saine*. Pour cette raison, les enseignants essaient de sensibiliser les enfants et aussi leurs parents. Pour montrer ce qui est la nourriture *saine* selon l'école, un petit-déjeuner pour les enfants est organisé à l'école. La personne interrogée raconte :

*« C'est pourquoi nous organisons, deux ou trois fois par ans en tous cas, un petit-déjeuner à l'école pour montrer ce qui est la nourriture saine. »*¹³ (Annexe 5. Entretien à Ville D : p.130)

Analyse interculturelle

Les exemples décrits impliquent que les habitudes alimentaires des enfants sont *moins* saines. L'alimentation saine est cependant un construit qui varie selon la culture, mais également variable par individu (Eyer, Favre et Zwick, 2004). 'Ces règles d'alimentation saine' varient donc par culture. Les enseignants pensent du point de vue néerlandais en ce qui concerne la nourriture saine. En générale, il est d'usage que les néerlandais mangent et boivent pour le petit-déjeuner et le déjeuner du pain et du lait (voedingscentrum.nl). Les habitudes des individus varient bien sûr de cette image. Une crêpe ou un biscuit au chocolat ne correspondent pas à cette habitude alimentaire qui est considérée saine. C'est pour cette raison qu'il n'est pas incompréhensible que les enseignants veulent que les élèves ne mangent pas ces aliments sucrés, mais qu'ils mangent pour le déjeuner des sandwiches. Les enfants ont cependant des autres habitudes alimentaires et peut-être le sandwich n'est pas considéré comme de la nourriture saine.

Un des objectifs essentiels de la pédagogie interculturelle est de « prendre conscience de nos propres valeurs et croyances, pour les relativiser dans une démarche vers la décentration » (Constanzo et Vignac, 2001 : 4). Quand l'enseignant prend conscience de ses propres visions de nourriture saine, il/elle peut voir que c'est n'est pas la seule vision. Au lieu d'avoir le règle à

¹² "Wij hebben het natuurlijk ook over gezond eten enzo, vaak zie je dat gebruiken toch wat anders zijn. Soms speelt ook wel een rol dat, ouders soms wel een soort schuldgevoel naar hun kinderen hebben, want ze hebben ze toch overal over de wereld mee naar toe gesjouwd en dat ze dan wel verwend worden met snoep"

¹³ "We doen dan ook aan, twee drie keer per jaar zeker ontbijt op school om een beetje te laten zien wat gezond eten is."

l'école 'mange un tartine', l'école peut indiquer qu'elle veut que les élèves mangent sainement, quoi qu'il en soit. Comme Constanzo et Vignac (2001) disent, il est essentiel d'apprécier et respecter les différences, de même les enseignants pourront apprécier et respecter les différentes habitudes alimentaires des enfants.

La partie suivante parle de la médiation et la communication entre les enseignants et les enfants et leurs familles.

3.4. Médiation et communication

Dans cette partie, j'essaie de donner une image de ce qu'est la médiation interculturelle à l'accueil des enfants nouvellement arrivés. Je cherche à répondre la question : *Quel type de médiation est mise en place dans la communication entre l'école et les enfants ?*

Je parle d'abord des médiateurs interculturels et ensuite de la communication entre les enfants et les enseignants, et entre les familles et les enseignants.

3.4.1. Médiation

Qui sont les médiateurs et de quelle manière favorisent-ils la communication et la connaissance mutuelle, et comment préviennent-ils les conflits et les incompréhensions (Rudvin et Tomassini, 2008) ? Utilisent-ils leur expérience interculturelle pour interpréter des situations plurilinguistiques et pluriculturelles (Zarate, 2004) ? Les entretiens donnent des exemples dans lesquels les enseignants, mais aussi les enfants des accueils et des écoles, jouent le rôle d'un médiateur interculturel dans des situations d'incompréhension. Différentes caractéristiques d'un médiateur interculturel, décrit par Zarate (2004), mais aussi par Rudvin et Tomassini (2008), sont ici présentes.

3.4.1.1. Enseignant comme médiateur interculturel

Selon Zarate (2004), un médiateur interculturel est conscient de son expérience dans d'autres langues et d'autres cultures. Il peut ainsi utiliser son expérience pour interpréter et expliquer des situations pluriculturelles et plurilinguistiques. Est-ce qu'il en est de même pour les enseignants ?

La plupart d'enseignants ont une expérience significative avec l'enseignement des enfants nouvellement arrivés. Ils parlent différentes langues et ils ont des affinités à travailler avec plusieurs cultures et dans un système d'enseignement personnalisé. Ces caractéristiques (connaissance d'autres langues et attitude de curiosité envers d'autres cultures) pourraient conduire à des compétences interculturelles, qui sont indispensables pour un médiateur interculturel (Byram, 1997).

Une des tâches d'un médiateur interculturel, comme décrit par Rudvin et Tomassini, c'est de prédisposer la société aux différentes langues et cultures. Je retrouve un exemple dans l'entretien avec l'enseignante de l'accueil à Ville E, où les enfants nouvellement arrivés suivent l'enseignement régulier. L'enseignante aide l'enfant nouvellement arrivé à préparer et faire un exposé de son pays d'origine, (comme une présentation power-point de photos). La personne interrogée explique :

*« Ces enfants peuvent montrer quelque chose d'eux-mêmes, pour laquelle ils n'ont pas normalement la possibilité en classe. Les autres enfants apprennent pourquoi un enfant a des difficultés à comprendre certaines choses. »*¹⁴ (Annexe 6. Entretien à Ville E : p.148)

L'enseignante a aidé, par exemple, un enfant de l'origine arabe à préparer et donner une présentation dans sa classe de l'école régulière. Dans la présentation, ils ont montré un passage en arabe et ensuite, ils ont demandé aux autres enfants de le lire à haute voix. C'était trop difficile pour eux et ainsi, les enfants comprenaient pourquoi il est si difficile pour l'enfant nouvellement arrivé d'apprendre le néerlandais. Les enfants prennent conscience de différentes langues et cultures. Cela est une manière de prédisposer la classe, « la société ».

Dans l'entretien avec le coordinateur de Ville A, je retrouve un autre exemple d'une situation dans laquelle une enseignante prend le rôle de médiateur interculturel. La personne interrogée raconte que de temps en temps, il y a des disputes dans la cour de l'école. Quelques enfants (surtout les garçons) commencent une dispute s'ils ne savent pas le dire en mots :

¹⁴ "Die kinderen kunnen een stukje van zichzelf laten zien, waar eigenlijk in de klas geen aandacht meer voor is. En de andere kinderen leren begrijpen waarom een kind bepaalde dingen moeilijk vindt of niet begrijpt."

*« Ils confisquent un ballon ou ils repoussent un enfant, parce qu'ils ne connaissent pas encore les mots pour dire 'je ne veux pas que tu fais cela' ou 'est-ce que je peux jouer', et vous voyez au fur et au mesure quand ils développent leurs compétences en néerlandais, ils deviennent aussi plus sensible au niveau social. Et voilà, on comprend que c'est la seule chose que tu peux faire, tu peux seulement utiliser ton langage corporel »*¹⁵ (Annexe 2. Entretien à Ville A : p.90)

Les enseignants essayent d'arbitrer ces disputes :

*« Et si tu expliques que c'est en effet embêtant/énervant et nous accompagnons l'enfant, et je dis : 'il faut demander si tu peux jouer avec eux ou quelque chose comme ça...et alors nous expliquons qu'il ne connaît pas encore les mots, et c'est pourquoi il fait cela, mais en fait il veut...alors on le comprend. »*¹⁶ (Annexe 2. Entretien à Ville A : p.90)

Dans cet exemple, les enseignantes essayent d'arbitrer une dispute entre enfants en expliquant les différences linguistiques. Cela correspond aux descriptions de Rudvin et Tomassini (2008) du médiateur interculturel qui prévient les conflits et les incompréhensions, il favorise la communication en expliquant les différences culturelles/linguistiques. Zarate (2004) décrit aussi cette compétence d'interpréter la communication entre deux parties en fonction de plusieurs langues.

La section suivante décrit les exemples des entretiens où l'autre enfant a le rôle du médiateur interculturel.

3.4.1.2. Enfant comme médiateur interculturel

Les entretiens montrent que les enfants aident également les 'nouveaux' enfants nouvellement arrivés et montrent le chemin dans la vie scolaire en utilisant leurs expériences personnelles et leur répertoire linguistique. Les enfants n'interprètent pas régulièrement, mais uniquement dans les situations délicates, d'urgence, d'incompréhension pour éviter des malentendus. Des caractéristiques qui correspondent au profil d'un médiateur interculturel décrit par Rudvin et

¹⁵ Want die pakken een bal af. Of die duwen een kind weg, omdat ze nog niet de woorden kennen om aan te geven van ik wil niet dat je dat doet of mag ik ook meedoen met voetballen, dus en dan zie je inderdaad dat naarmate ze taalvaardiger worden, dat ze ook socialer worden en dan is dat inderdaad, dan denk je jaaa, dat is het enige wat je kan, je kan alleen maar je lichaamstaal gebruiken.

¹⁶ "En als je dan uitlegt, dat is ook vervelend en dan lopen we mee, dan zeg ik: dan moet je zeggen mag ik mee doen of zo... en dan leggen we ook uit maar hij kent de woorden nog niet zo goed, dus daarom doet hij dat zo, maar eigenlijk bedoelt ie ... nou dat is dan ook wel weer een beetje begrip."

Tomassini (2008) et Zarate (2004). L'enfant n'est pas identifié consciemment comme médiateur interculturel (Zarate, 2004), mais il le devient spontanément dans ces situations d'urgence.

Au début/ dans cas d'urgence

Les personnes interrogées de Ville A, Ville B, Ville D et Ville C racontent toutes des situations dans lesquelles les enseignants demandent à un autre enfant de l'école d'aider/de faciliter la communication entre l'enseignant et l'enfant nouvellement arrivé. Il s'agit toujours des situations d'urgence quand un enfant vient d'arriver à l'accueil ou quand l'enfant pleure abondamment :

« Si je veux vraiment qu'ils me comprennent ou par exemple, si un enfant pleure abondamment, quelque chose est arrivé, je vais chercher de l'aide à un autre groupe et nous avons à l'école déjà pas mal de nationalités, donc il y a toujours un enfant, qui était dans ma classe et qui peut m'aider. »¹⁷ (Annexe 4. Entretien à Ville C : p.112)

Les autres enfants sont donc seulement engagés comme interprète dans les situations d'urgence. Quand les enfants viennent d'arriver à l'accueil, il n'est pas directement possible de communiquer en néerlandais. Parfois l'enseignante essaie de parler dans une autre langue comme l'anglais ou le français, lorsque cela n'est pas possible et il est quand même très important de communiquer quelque chose, l'enseignante demande à un enfant qui parle la même langue de l'école régulière d'interpréter.

La personne interrogée à Ville D décrit une situation comparable dans lequel les autres enfants sont demandés d'interpréter. Il insiste que les enfants ne sont pas engagé structurellement comme interprète:

« La communication entre enfant et enseignant, oui, au début en particulier, la communication est difficile, alors nous profitons du fait qu'il y a des enfants qui sont ici déjà plus long temps et qui parlent la même langue. (...) Nous essayons de n'engager pas structurellement les enfants

¹⁷ "Als ik echt wil dat ze me goed begrijpen of ik wil weten van, een kind wat bijvoorbeeld heel erg huilt of dat er iets gebeurt is, dan ga ik vaak naar een andere groep en inmiddels hebben we op de hele school nogal wat nationaliteiten, dus er is altijd wel een kind, of die bij mij heeft gezeten, denk ik van oh die zit nu in die groep, die ga ik even halen."

*comme interprète. Ce n'est pas du tout l'intention. Pourtant, nous avons parfois une situation d'incompréhension, dans ce cas, nous faisons appel aux autres enfants. »*¹⁸ (Annexe 5. Entretien à Ville D : p.129)

Enfants comme 'aide'

Les personnes interrogées à Ville E et Ville A parlent également des situations dans lesquelles les autres enfants de l'accueil/l'école aident les enfants, mais pas comme interprète. Les autres enfants aident les enfants nouvellement arrivés dans la vie scolaire/ les habitudes et usages scolaires :

*« Et parfois nous désignons un enfant d'une classe comme 'aide' pour un enfant nouvellement arrivé, pour montrer le chemin à cet enfant dans la nouvelle école. »*¹⁹ (Annexe 6. Entretien à Ville E : p.148)

L'enseignante demande donc à un enfant néerlandais de l'école régulière de mettre l'enfant nouvellement arrivé au courant des usages et des pratiques de l'école.

La personne interrogée de Ville A raconte que les enfants nouvellement arrivés qui viennent d'arriver, sont pris par la main par les autres enfants de la classe, comme l'exemple suivant montre :

*« La plupart des enfants viennent d'arriver aux Pays-Bas, donc c'est assez intense, tu es mis dans le bus et tu arrives là et tous les enfants ont connu ça, donc la solidarité et la volonté entre l'un et l'autre est là. En effet, les enfants nouvellement arrivés sont pris par la main par les autres. Comme j'ai dit sur le changement des groupes, il y a toujours un enfant qui dit 'vient avec moi' ou le mot toilette, tous les enfants le connaissent, donc si quelqu'un crie le mot toilette, il y a un enfant qui dit 'vient, je te montrerai' »*²⁰ (Annexe 2. Entretien à Ville A : p.90)

¹⁸ "De communicatie tussen kind en leerkracht, ja dat is natuurlijk soms ook, vooral in het begin moeilijk, maar, ja dan wordt er toch ook wel eens gebruik gemaakt van kinderen die er al wat langer zijn en die dezelfde taal spreken. (...) We proberen kinderen niet structureel als tolk in te zetten. Dat is ook weer niet de bedoeling. Maar ja, soms hebben we echt onbegrip ofzo, dan gaan we hulp invoeren."

¹⁹ "En we koppelen soms een kind uit een klas als maatje aan een nieuwkomer. Om dat kind de weg te wijzen, in de nieuwe school."

²⁰ "De meeste kinderen zijn echt nog maar net in Nederland, dus dat is best heftig, je wordt in de bus gestopt en je komt daar aan en alle kinderen hebben dat een keer meegemaakt, dus de solidariteit en de onderlinge bereidheid is er wel. Dus kinderen worden in de regel, ook de nieuwkomers best wel aan de hand genomen door anderen. Zeker wat ik ook zei met die wisseling van de groepen in het begin, er is altijd wel

Conclusion/ analyse interculturelle

La pédagogie interculturelle est une pédagogie de co-construction avec les enseignants et les élèves (Constanzo et Vignac, 2001). Nous revoyons cette co-construction dans les exemples de la médiation interculturelle qui est mise en place. Les enseignants bien que les élèves aident l'enfant nouvellement arrivé à s'habituer dans la vie scolaire.

La plupart des enseignants ont déjà une expérience significative dans l'enseignement des enfants nouvellement arrivés. Néanmoins, comme Constanzo et Vignac (2001) le disent il reste important que les enseignants continuent à relativiser ses propres conceptions, valeurs, croyances et idées de la culture. L'enseignant d'une pédagogie interculturelle est quelqu'un qui déconstruit les stéréotypes et qui est intéressé aux élevés et leurs appartenances culturelles (Constanzo et Vignac, 2001).

3.4.2. Communication

Dans ce paragraphe, je parle de la communication entre enseignants et enfants et enseignants et familles des enfants.

3.4.2.1. La communication entre les enseignants et les enfants

Les enseignants parlent dès le début en néerlandais avec les enfants. Néanmoins, les enfants nouvellement arrivés doivent encore apprendre le néerlandais et pour cette raison les enseignants cherchent l'aide de quelques ressources pour faciliter la communication. S'il n'est pas possible de parler en néerlandais, les enseignants utilisent des pictogrammes, des autres enfants comme interprète ou des gens de l'organisation *VluchtelingenWerk*. Je traite des exemples des entretiens dans ce paragraphe.

Parler en néerlandais

Les enseignants et les enfants parlent donc dès le début en néerlandais. Comme la personne interrogée à Ville A explique, les enfants nouvellement arrivés apprennent le néerlandais très vite :

een kind die dan zegt kom maar mee of uh naja 'toilet' is een woord dat kennen alle kinderen wel. Dus als dat geroepen wordt is er wel een kind zegt van kom maar mee, ik laat het wel zien."

« C'est merveilleux de voir à quelle vitesse les enfants l'apprennent. Tous les enfants sont arrivés un jour tous nerveux et anxieux et sans parler le néerlandais. Dans une période de deux ou trois semaines, les enfants parlent déjà des phrases courtes. »²¹ (Annexe 2. Entretien à Ville A : p.90)

La personne interrogée de l'école à Ville D raconte comment se fait la communication au début :

« Cela commence bien sûr avec une sorte de langue de l'école : le crayon, le stylo, le portemanteau, entrer et aller dehors, jouer dehors, des mots qu'ils peuvent apprendre assez rapidement dans la première semaine. »²² (Annexe 5. Entretien à Ville D : p.129)

Les deux personnes interrogées indiquent donc que les enfants apprennent rapidement le néerlandais.

Pictogrammes pour exprimer les sentiments

Quand les enfants viennent d'arriver, il est encore difficile de communiquer dans une langue. Pour cette raison l'enseignante à Ville E a inventé des pictogrammes d'émotions. De cette façon, les enfants peuvent indiquer comment ils se sentent :

« Parfois, il est difficile à dire, pour ça j'ai inventé ces pictogrammes, de cette manière les enfants peuvent indiquer comment ils se sentent. Ce sont des pictogrammes d'émotions pour indiquer comment ça va, si tu te sens bien, pour qu'ils puissent s'exprimer. C'est très important bien sûr. »²³ (Annexe 6. Entretien à Ville E : p.144)

Enfants comme interprète

Comme déjà décrite dans la partie sur médiation, les enseignants demandent aux enfants qui ont la même langue maternelle d'aider l'un et l'autre :

²¹ «Ja, het is wonderlijk om te zien hoe snel kinderen dat oppakken. Alle kinderen zijn hier op een dag helemaal zenuwachtig en bangig en niet aanspreekbaar binnengekomen.(...) En binnen een tijdsbestek van twee, drie weken, spreken ze toch al best wel korte zinnnetjes.»

²² «Dat begint met een soort schooltaal natuurlijk over potlood en pen en de kapstok en binnenkomen en naar buiten gaan, buitenspelen, dat zijn woorden die moeten ze in de eerste week eigenlijk al vrij snel kunnen oppikken.»

²³ «Ja, dat is dan soms moeilijk te achterhalen, daar heb ik die pictoos voor bedacht. Om kinderen aan te laten geven hoe ze zich voelen. Dus van die emotie pictoos van ja hoe voel je je en gaat het goed met je? Dat ze toch zichzelf kunnen uiten, want dat is natuurlijk wel heel belangrijk.»

*« Certains enfants pensent quelque chose comme: 'qu'est-ce qu'elle dit', et ils souhaitent qu'il y a quelqu'un qui interprète. Et parfois quand il y a une chose très compliquée, il est agréable de pouvoir dire : dis-le en polonais ou dans une autre langue à une autre personne. C'est plus agréable.»*²⁴ (Annexe 3. Entretien à Ville B : p.101)

Interprète de l'extérieur

La personne interrogée de Ville E, où les enfants fréquentent l'école régulière, raconte que dans certains cas quelqu'un de l'organisation *VluchtelingenWerk* (organisation qui aide les réfugiés) peut donner de l'aide supplémentaire à un enfant pour comprendre l'enseignant:

*« Nous avons eu parfois quelqu'un de l'association des réfugiés qui a assisté l'enfant en classe au début, pendant quelques heures par semaines, pour interpréter, parce que l'enfant ne savait pas du tout de ce que l'on parle, ou pour expliquer des choses supplémentaires. Oui, cela dépend des moyens que nous avons et de ce dont l'enfant a besoin. »*²⁵ (Annexe 6. Entretien à Ville E : p.147)

Conclusion

Les enfants sont obligés d'apprendre le néerlandais et c'est pour cette raison que les enseignants communiquent généralement en néerlandais. Sauf dans les situations exceptionnelles de rupture de communication (comme dans le cas de l'arrivée d'un nouvel élève), les enseignants demandent l'aide d'une tierce partie ou dans un cas, l'enseignant utilise des pictogrammes.

3.4.2.2. La communication entre les écoles et les familles

Dans cette partie, je traite les différentes stratégies de communication entre les enseignants et les parents. Quatre des cinq personnes interrogées raconte que les enseignants essayent d'abord de parler en anglais ou en néerlandais. La personne interrogée de l'école à Ville D raconte que la communication est souvent en anglais ou en français. La communication écrite

²⁴ "Sommige kinderen die hebben zo iets van oh wat zegt ze nou, en die willen echt vertaald worden. en soms als het heel ingewikkeld is dan is het echt wel fijn als je even kunt zeggen, zeg het maar gewoon in het Pools of het hè, weet ik veel wat voor een taal tegen iemand anders, dan is dat wel fijn, ja."

²⁵ "We hebben ook wel eens iemand van *VluchtelingenWerk* in het begin enkele uren per week in de klas erbij gehad, gewoon naast het kind, om te vertalen, omdat het kind anders totaal niet wist waar het over ging, of om dingen uit te leggen, dus nog aanvullend. Ja, het is echt puur afhankelijk van welke middelen hebben we, wat heeft het kind nodig."

est dans la plupart des accueils également présentée en néerlandais. De plus, les enseignants utilisent quelques autres ressources pour faciliter la communication. Je parle des interprètes, films et photos, et publication en langue d'origine.

Interprètes

La personne interrogée de Ville B dit : « *Il nous serait utile d'avoir quelqu'un par coup de baguette, parce qu'on nous a besoin parfois d'un interprète neutre et cela est souvent difficile* »²⁶ (Annexe 3, p. 102). Cet extrait montre que la communication entre les enseignants et la famille est empêchée parfois par la barrière linguistique. Les personnes interrogées donnent des exemples de plusieurs interprètes qui facilités la communication entre les enseignants et les parents. Les personnes qui prennent la tâche d'interprètes sont les suivants :

- Un parent de la famille (tante ou voisin)
- Les enfants
- Interprète par téléphone (Tolkentelefoon)
- Interprète de *VluchtelingenWerk*

La personne interrogée de l'accueil à Ville C explique qu'elle parle parfois avec les parents des enfants à l'aide d'un parent qui parle le néerlandais :

« *...une voisine ou une tante, peu importe qui, (...) mais je ne parlerai pas avec cet enfant* »²⁷
(Annexe 4. Entretien à Ville C : p.113)

La personne interrogée de l'accueil à Ville B donne un exemple dans lequel les enfants fonctionnent comme messenger/interprète:

« *Comme les enfants de l'école régulière, ils reçoivent chaque semaine un, ce que l'on appelle, bulletin Mosaïque, un bulletin d'information, dans lequel l'enseignant souligne ce qui est*

²⁶ "Het zou toch wel handig zijn als je zo af en toe een potje open kon trekken en iemand, want je moet soms een onafhankelijke tolk hebben en dat is vaak het moeilijke"

²⁷ "...een buurvrouw of een tante, maakt me niet uit wie,(...) maar ik ga niet met dat kind praten"

*intéressant pour les parents et souvent ces choses sont lus à haute voix, pour que les enfants puissent le traduire pour leurs parents »*²⁸ (Annexe 3. Entretien à Ville B : p.103)

A Ville D, les enseignants utilisent de temps en temps le *Tolkentelefoon*. Le *Tolkentelefoon* est un service que l'on peut téléphoner sur rendez-vous ou spontanément. Le service offre un interprète par téléphone qui parle par exemple le Dari, une langue parlée en Afghanistan. Le *Tolkentelefoon* a des interprètes pour toutes les langues :

*« Si nous parlons avec les parents, par exemple, et nous voulons parler en détail avec les parents du carnet scolaire, nous pouvons utiliser le Tolkentelefoon. »*²⁹ (Annexe 5. Entretien à Ville D : p.131)

A Ville E, l'enseignante demande l'aide des interprètes pour parler avec les parents qui ne parlent ni le néerlandais, ni l'anglais. (Quand elle parle des 'enfants', elle parle des familles de ces enfants) :

*« Nous avons un interprète pour communiquer avec les enfants irakiens et enfants arabes. Un interprète de VluchtelingenWerk avec lequel nous collaborons. Oui, je peux le toujours passer un coup de fil si nécessaire. »*³⁰ (Annexe 6. Entretien à Ville E : p.140)

Films et photos

Les enseignants utilisent également de ressources visuelles pour communiquer avec les parents. Les personnes interrogées à Ville A et Ville C racontent que les enseignants utilisent des films et des photos pendant les réunions des parents pour montrer quelque chose de la vie scolaire.

L'accueil à Ville A par exemple organise chaque année en septembre une soirée d'information pour les parents, parce que le plus grand afflux des élèves vient en août. Un des enseignants

²⁸ "Ja, ze krijgen net als de reguliere kinderen elke week ook gewoon een, School B-stukjes noemen we dat hier, een nieuwsbrief mee en daarin wordt vaak door de leerkracht ge-high-light wat interessant is voor de ouders hè en dat wordt vaak ook voorgelezen, dat de kinderen dat ook wel zo goed kunnen vertalen naar hun ouders toe."

²⁹ "Als wij in communicatie met de ouders bijvoorbeeld bij rapportbesprekingen en we willen echt ook gedetailleerder er op in gaan dan kunnen we wel gebruik maken van tolkentelefoon."

³⁰ "We hebben voor de Irakese kinderen, Arabische kinderen hebben we een tolk. Via Vluchtelingen Werk, daar werken we mee samen. Ja, die kan ik altijd bellen als het nodig is."

fait un film de la vie scolaire à l'accueil, et ce film est montré pendant cette soirée d'information. Le film donne une impression d'un jour à l'accueil : dans les classes, pendant le déjeuner, à la salle de gymnastique et à la cour de récréation. La personne interrogée l'explique comme suit:

*« Je peux parler de choses très informatives pendant 25 minutes, une inutile perte de temps/tant pis pour le temps perdu parce que les parents ne le comprennent pas. Et le film, ils le trouvent formidable ! »*³¹ (Annexe 2. Entretien à Ville A : p.91)

Ce film est donc un moyen de communication parfaite dans cette situation plurilingue.

Publications en langue d'origine

L'accueil à Ville E est le seul accueil qui utilise des publications en langue d'origine pour communiquer avec les parents. La personne interrogée raconte :

*« C'est parce que nous avons tellement d'enfants polonais, que j'ai fait traduire une explication sur papier par un parent polonais. (...) surtout les parents polonais, ne parlent pas la langue néerlandaise bien sûr, et parce que nous avons tellement de parents polonais, nous avons choisi d'avoir cela sur papier en polonais et de le donner aux parents. »*³² (Annexe 6. Entretien à Ville E : p.139)

Conclusion

Selon les personnes interrogées, les enseignants et les parents communiquent souvent en néerlandais ou en anglais et parfois en français. Quand la langue de communication est néerlandaise cela veut dire qu'un des parents est depuis plus longtemps aux Pays-Bas. Toutes les informations écrites sont fournies par les accueils en néerlandais. Un seul accueil a aussi l'information écrite en polonais. Le motif invoqué pour toute la communication en néerlandais est que les parents doivent aussi apprendre le néerlandais. Néanmoins, certains accueils essaient de communiquer l'information d'une manière compréhensible avec une vidéo par

³¹ "Ik kan een heel informatief praatje gehouden van 25 minuten, maar dat is echt zonde van de tijd want die ouders die snappen dat niet. En die film dat vinden ze geWELdig!"

³² "Ja, en omdat we zoveel Poolse kinderen hebben, heb ik ook een uh een een schrijven, ja, op papier een uitleg op papier laten vertalen door een Poolse ouder. (...)Want vooral de Poolse ouders ja, spreken natuurlijk ook de taal niet, omdat we er zoveel hebben, hebben we ervoor gekozen om dat gewoon op papier in het Pools en aan de ouders mee te geven."

exemple. Dans les situations délicates, l'enseignant demande l'aide d'un interprète pour éviter des ambiguïtés et des malentendus. Cet interprète peut être quelqu'un de *VluchtelingenWerk*, *Tolkentelefoon*, une aide-enseignante qui parle l'arabe, un voisin et parfois un enfant.

4. Conclusion

Dans cette recherche, j'ai décrit quatre types d'accueils d'enfants nouvellement arrivés et j'ai regardé si leur organisation, leur contenu des enseignements, leur prise en compte des appartenances culturelles permettent une pédagogie interculturelle. Dans la conclusion, je vise à répondre à la question clé posée dans l'introduction :

L'organisation de l'école pour les enfants nouvellement arrivés dans la province X permet-elle une pédagogie interculturelle ?

Pour trouver une réponse à cette question, je l'ai divisée en quatre sous-questions. Je réponds d'abord à ces sous-questions avant de revenir à la question clé.

1. Comment les écoles organisent-elles l'accueil des enfants nouvellement arrivés et la structure des classes?

Les cinq accueils que j'ai visités peuvent être classés en quatre types, élaborés par l'Inspection de l'enseignement (Inspectie van het Onderwijs, 2015). Je les présente avec leurs caractéristiques distinctives dans le tableau suivant.

Type 1: L'accueil à Ville D	<ul style="list-style-type: none">• L'école se trouve au centre de demandeurs d'asile à Ville D.• Les élèves sont principalement les enfants de demandeurs d'asile qui habitent au centre, occasionnellement les enfants nouvellement arrivés viennent du dehors du centre, parce qu'ils ont besoin de l'enseignement de la langue néerlandais comme langue seconde.• Combien de temps les enfants fréquentent l'école dépend de la durée de leur séjour au centre.• Les élèves sont classés selon leur niveau et leur âge.• Environ 15 enfants par classe, l'école ne veut pas des listes d'attente, par conséquent une classe compte parfois 20 ou 22
-----------------------------	---

	enfants.
Type 2 : L'accueil à Ville A et à Ville B	<ul style="list-style-type: none"> • Trois ou plusieurs classes pour les enfants nouvellement arrivés • Les élèves sont les enfants qui viennent d'une école du centre de demandeurs d'asile qui ont obtenu un statut, les enfants des travailleurs migrants qui viennent des pays européens centraux et orientaux et les enfants qui viennent aux Pays-Bas au titre du regroupement. • Les élèves sont classés selon leur niveau de langue et leur âge. • Après un an ou un an et demi, l'élève continue à une école régulière. • Maximum de 15 ou 20 enfants par classe.
Type 3 : L'accueil à Ville C	<ul style="list-style-type: none"> • Une classe pour les enfants nouvellement arrivés. • Le groupe cible est le même de celui des accueils de type 2. • Tous les élèves de différents âges sont placés dans une classe. • Après un an ou un an et demi, l'élève continue à une école régulière. • Maximum de 20 enfants par classe.
Type 4 : L'accueil à Ville E	<ul style="list-style-type: none"> • Les enfants nouvellement arrivés fréquentent des écoles régulières à Ville E. Ils vont à l'accueil pour quelques heures par semaines pour des cours de néerlandais supplémentaires. • 1. Des enfants nouvellement arrivés qui viennent d'arriver de l'étranger. • 2. Des enfants nouvellement arrivés "prolongés" (plus d'une année

	<p>aux Pays-Bas).</p> <p>3. Des enfants qui ont un ou deux parents non- néerlandophones.</p> <p>4. Des enfants allophones avec un retard du langage.</p> <p>5. Des enfants néerlandophones avec un retard du langage</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les enfants sont regroupés selon leur niveau en néerlandais • Les enfants nouvellement arrivés ont droit de deux ans d'aide supplémentaire à l'accueil.
--	---

2. Quel est le contenu de l'enseignement ?

Les enfants suivent principalement les cours de langue néerlandaise. De plus, ils suivent une variété d'autres matières. Toutes ces écoles ont la tâche d'enseigner le néerlandais le plus vite possible de sorte que les enfants nouvellement arrivés puissent passer à l'école régulière après un an ou un an et demi (Inspectie van het Onderwijs, 2004). Les cours de langue néerlandaise ont en effet la priorité aux accueils. Chaque élève peut apprendre le néerlandais à son niveau. Les écoles donnent aux enfants ce stimulant intellectuel, dont Cummins (1981) parle, pour apprendre ces compétences académiques dans une langue seconde.

3. Quelle est la prise en compte des cultures des enfants ?

Les personnes interrogées associent « culture » principalement avec des fêtes nationales et des habitudes alimentaires. Apparemment, elles sont les aspects les plus saisissables et concrets d'une culture. Souvent les personnes interrogées voient le concept « culture » comme une chose fixe, ou pour reprendre le terme de Holliday (2010) : ils ont une vue essentialiste de la culture. Je retrouve ce point de vue dans les entretiens. Les personnes interrogées associent le terme « culture » à un pays, une langue et certaines habitudes.

Les fêtes nationales : Quatre des cinq personnes interrogées disent que, les différentes fêtes sont expliquées en détail aux enfants comme aux parents. Certains des accueils utilisent les fêtes néerlandaises comme moyen de créer une occasion où les enfants peuvent aussi montrer quelque chose de leurs propres fêtes. Par conséquent, les fêtes deviennent un mélange de

différentes habitudes culturelles. J'observe un détachement par rapport aux fêtes locales et un ancrage dans ce que les enseignants croient être les fêtes des enfants nouvellement arrivés. L'approche par les fêtes représente pourtant en ce qui concerne l'interculturel, une certaine forme d'essentialisme. Les enseignants parlent de 'pays d'origine' et 'les fêtes de leurs pays' ce qui encourage une vision 'folklorique' ou 'nationale' des cultures des enfants. Au contraire, il est important de voir que l'enfant est un être pluriculturel qui ne peut pas être classé dans une catégorie folklorique ou nationale (Abdallah, 2010 ; Holliday, 2010).

Les habitudes alimentaires : L'étude des habitudes alimentaires s'est révélée particulièrement intéressante. Les enseignants s'accrochent, en ce qui concerne les habitudes alimentaires dans la vie quotidienne, aux normes néerlandaises de la nourriture. Les habitudes alimentaires des enfants sont considérées comme moins saines que la tartine néerlandaise. De fait, ce sujet est aussi traité en classe par les enseignants. Les enseignants semblent être moins ouverts aux habitudes alimentaires des autres cultures. Les enfants et leurs familles ont cependant des autres habitudes alimentaires et des autres visions de la nourriture saine. Dans ce cas, il est important de prendre conscience de ses propres valeurs, pour les relativiser et voir qu'il a plusieurs visions sur une nourriture saine. Au lieu d'avoir des règles spécifiques en ce qui concerne la nourriture, l'école peut indiquer qu'elle veut que les élèves mangent sainement, quoi qu'il en soit et respecter les différentes habitudes alimentaires des enfants.

4. Quel type de médiation est mise en place dans la communication entre l'école et les enfants ?

Les entretiens donnent des exemples dans lesquels les enseignants, mais aussi les enfants des accueils et des écoles, jouent le rôle d'un médiateur interculturel dans des situations d'incompréhension. Différentes caractéristiques d'un médiateur interculturel, décrit par Zarate (2004), mais aussi par Rudvin et Tomassini (2008), sont ici présentes.

Les enfants : Les enfants néerlandais, d'origine étrangère ou nouvellement arrivés jouent un rôle de médiateur interculturel entre les enseignants et les enfants nouvellement arrivés. Les enfants aident les 'nouveaux' enfants nouvellement arrivés et montrent le chemin dans la vie scolaire en utilisant leurs expériences personnelles et répertoire linguistique. Dans ces

situations, leur plurilinguisme est légitime. Les enfants n'interprètent pas régulièrement, mais uniquement dans les situations délicates, d'urgence, d'incompréhension, pour éviter des malentendus. Des caractéristiques qui correspondent au profil d'un médiateur interculturel décrit par Rudvin et Tomassini (2008) et Zarate (2004).

Les enseignants : La plupart des enseignants ont une expérience significative dans l'enseignement des enfants nouvellement arrivés. Ils parlent différentes langues et ils ont des affinités pour travailler avec plusieurs cultures (Zarate, 2004). Ces caractéristiques (connaissance d'autres langues et attitude de curiosité pour d'autres cultures) pourraient conduire à des compétences interculturelles, qui sont indispensables pour un médiateur interculturel (Byram, 1997). Un médiateur interculturel a la tâche de créer une connaissance mutuelle pour aider à la compréhension mutuelle (Rudvin et Tomassini, 2008). Les enseignants créent aussi la possibilité pour les enfants d'échanger leurs connaissances culturelles. Les enfants ont la possibilité de montrer quelque chose ou parler de leur propre culture, spontanément ou sous forme d'une présentation, visant à sensibiliser les autres enfants des différences linguistiques et culturelles. De plus, des exemples dans lesquels les enseignants jouent le rôle d'un médiateur interculturel en arbitrant une dispute ou en évitant des malentendus sont aussi retrouvés dans les entretiens, une tâche importante d'un médiateur interculturel (Rudvin et Tomassini, 2008).

La communication entre les enseignants et les enfants :

1. Dès qu'un enfant vient d'arriver à l'accueil, les enseignants parlent à l'enfant en néerlandais. Au début, la communication entre enseignant et enfant se réduit à des mots, des phrases courtes, des gestes et des pictogrammes.
2. Dans les situations d'urgence, les enseignants demandent parfois à un enfant de la même origine d'interpréter, pour que le message soit bien transmis entre l'enfant nouvellement arrivé et l'enseignant.
3. Dans l'accueil à Ville E, où les enfants suivent l'enseignement régulier, on demande parfois l'aide d'un interprète de l'organisation *VluchtenlingenWerk*. L'interprète peut aider l'enfant au cours des premières semaines.

Les enseignants et les parents communiquent dans la plupart des cas en néerlandais ou en anglais. Quand cela n'est pas possible les enseignants demandent à un interprète d'aider. L'interprète peut être quelqu'un de l'organisation *VluchtenlingenWerk*, le service d'interprète *Tolkentelefoon* mais aussi un voisin ou un parent de la famille de l'enfant ou même un enfant. De plus, quelques écoles utilisent des ressources visuelles pour montrer quelque chose de la vie scolaire.

En conclusion, je cherche à répondre à la question clé de savoir si l'organisation de ces écoles permet une pédagogie interculturelle, une pédagogie qui surmonte la distance entre les modèles culturels théoriques et les rencontres de l'autre dans la vie quotidienne. J'ai vu que chaque école est organisée de manière très différente. Toutes ces écoles ont la tâche d'enseigner le néerlandais le plus vite possible de sorte que les enfants nouvellement arrivés puissent passer à l'école régulière après un an ou un an et demi. La pédagogie interculturelle est une pédagogie qui peut être réalisée à chaque école. Chaque école qui veut utiliser la pédagogie interculturelle, devra choisir ses propres méthodes. Pour cette raison, je ne veux pas dire que telle ou telle organisation de l'accueil des enfants nouvellement arrivés est la plus parfaite.

Les écoles mettent l'accent sur l'apprentissage de la langue néerlandaise (NT2). Néanmoins, Constanzo et Vignac (2001) décrivent que la pédagogie interculturelle met l'accent surtout sur l'élève, au lieu de mettre l'accent sur les matières enseignées. L'élève est au cœur de la formation. J'ai vu que les enfants suivent les cours de langues et les cours de maths à leur propre niveau. L'enseignement dans ces matières est adapté à leurs besoins. Néanmoins, il est important que les autres cours comme les cours d'histoire ou de géographie ne soient pas négligés.

En ce qui concerne la prise en compte des appartenances culturelles des enfants nouvellement arrivés, je vois que les enseignants ont de bonnes intentions. Les enseignants prennent le temps de parler de fêtes nationales et autres éléments culturels. Cette attention accordée à différentes fêtes montre que les enseignants admettent la valeur d'autres visions du monde, un des objectifs essentiels de la pédagogie interculturelle (Constanzo et Vignac, 2001). Néanmoins,

les enseignants peuvent encore adopter plus l'attitude de la pédagogie interculturelle. Ils peuvent voir qu'il ne faut pas classer l'enfant dans une catégorie/image folklorique de son pays d'origine. Au lieu de cela, il est important que les enseignants relativisent leurs propres valeurs et croyances et travaillent à déconstruire les stéréotypes folkloriques pour rencontrer l'enfant comme il/elle est.

De plus, la pédagogie interculturelle est une pédagogie de la co-construction avec les enseignants et les élèves (Constanzo et Vignac, 2001). Nous revoyons cette co-construction dans les exemples de la médiation interculturelle qui est mise en place. Les enseignants bien que les élèves aident l'enfant nouvellement arrivé à s'habituer dans la vie scolaire.

5. Discussion

Cette recherche est fondée sur des entretiens menés dans cinq accueils pour des enfants nouvellement arrivés. À cause de l'aspect qualitatif de cette recherche, je n'implique pas à faire une généralisation par rapport à l'enseignement pour les enfants nouvellement arrivés aux Pays-Bas en totalité. Cependant, la recherche donne une image intéressante des accueils dans un nombre de grandes villes, mais également de petits villages dans la province X. Cette recherche connaît certaines limites et particularités, que je clarifierai dans la section 5.1. De plus, je donne quelques suggestions pour de nouvelles recherches dans la section 5.2.

5.1. Limites et particularités de la recherche

Dans cette recherche, je n'ai utilisé qu'une seule méthode de recherche pour obtenir des résultats. Afin de renforcer la fiabilité, il aurait été mieux de faire aussi, par exemple, des observations dans les classes des accueils.

En outre, je n'ai pas seulement parlé avec des enseignants, mais également avec des coordinateurs. Dans la plupart des cas, les coordinateurs avaient aussi enseigné dans les classes. Néanmoins, un coordinateur ou un enseignant regardent d'une autre perspective à l'enfant et l'enseignement. Cela pourrait avoir un effet sur les réponses. Par exemple, l'enseignant donne plus d'exemples, parce qu'il/elle travaille plus avec les enfants. Cependant, la fonction de l'interviewé semblait d'avoir aucun effet aux réponses.

Un entretien est un instantané et un grand nombre de facteurs peuvent influencer la conversation. L'intervieweur est aussi un facteur, non des moindres, qui peut influencer l'entretien, positivement ou négativement. La manière dont l'intervieweur réagit peut avoir une influence sur l'interviewé, par exemple s'il/elle continue à parler ou non. Pendant une des entretiens, l'interviewé recevait des messages WhatsApp, ce qui est également un brouilleur dans la conversation. En plus, l'interviewé donnait des réponses assez brèves et concises. Dans ce cas, j'avais du mal à insister, parce que je ne voulais pas provoquer certaines réponses. Peut-être que si j'avais posé d'autres questions, j'aurais obtenu des réponses plus élaborées.

Rétrospectivement, après avoir fait les transcriptions des entretiens, j'ai l'idée que j'aurais pu continuer à poser des questions en ce qui concerne certains sujets. Il y a eu des moments dans

les entretiens où j'ai passé trop vite un nouveau sujet. Certains sujets sur lesquels il aurait été intéressant de savoir plus.

En faisant une recherche qualitative, on ne travaille en générale pas avec une collecte des données standardisée. Selon Boeije (2005) cela peut être un désavantage pour la fiabilité de la collecte des données. Si l'intervieweur continue à poser des questions en improvisant une fois et l'autre fois non, les résultats seront différents (Boeije, 2005:282).

La médiation culturelle et *la culture* sont des concepts complexes et ils peuvent être interprétés de multiples façons. Le concept culture est difficile à résumer en une seule phrase et la littérature scientifique donne plusieurs définitions. Pour cette raison, le sujet est assez difficile à étudier. Tout le monde a des idées sur le concept 'culture' et chacun peut l'interpréter différemment.

Qu'est-ce que nous avons appris de cette recherche, qu'est-ce que les résultats signifient pour un temps où un bon nombre de réfugiés vient vers l'Europe. Cette recherche qualitative a montré que les enseignants, et aussi les camarades de classe et camarades d'école, jouent un rôle important comme médiateur interculturel pour l'enfant nouvellement arrivé. Il est donc important d'accorder une attention à la formation des enseignants et l'enseignement des camarades de classe, dans ce temps où le nombre des enfants nouvellement arrivés continuera d'augmenter.

5.2. Les recherches futures

Suite à cette recherche, il y a certains sujets qui pourraient être intéressants à rechercher dans d'éventuelles études ultérieures. Par exemple, il serait intéressant de focaliser davantage sur « l'enfant comme médiateur interculturel ». De quelle manière un enfant qui est déjà plus long à l'accueil ou un enfant de l'école primaire régulière peut aider l'enfant qui vient d'arriver dans la vie scolaire. Cette recherche pourrait résulter à la compréhension comment le camarade de classe peut aider l'enfant nouvellement arrivé à se sentir à l'aise dans la classe. Peut-être il est souhaitable de commencer un système d'amis/d'aides avec les enfants de l'école et les enfants nouvellement arrivés comme c'est déjà le cas dans un des accueils de cette recherche.

Il sera également intéressant à étudier comment les enseignants devraient être préparé comme médiateur interculturel. Plusieurs enseignants ont suivi une formation pour enseigner la langue néerlandaise comme langue seconde. Cependant, il serait aussi bien d'instruire les enseignants davantage sur le plan interculturel. Quelle est la manière la plus appropriée et efficace de le faire ?

Bibliographie

Abdelilah-Bauer, B. (2008). *Le défi des enfants bilingues*. Paris, France: La Découverte.

Abdallah-Pretceille, M. (2010). La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme. Dans Alaoui, D. *Éducation et formation interculturelles : regards critiques, Recherches en éducation*, n° 9, 10-17.

Baarda, B. (2012). *Basisboek Interviewen, Handleiding voor het voorbereiden en afnemen van interviews*. Pays-Bas: Noordhoff Uitgevers.

Boeije, H. (2005). Kwalitatief onderzoek. Dans Hart 't, H. et al. (dir.) (2005). *Onderzoeksmethoden*. Amsterdam, Pays-Bas: Boom Uitgeverij B.V. pp 253-290

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative competence*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.

Centraal Bureau voor de Statistiek. (2014). *Jaarrapport Integratie 2014*. Récupéré de <http://www.cbs.nl/NR/rdonlyres/E6878ED8-0347-4ED0-8A8D-360AB79022B2/0/jaarrapportintegratie2014pub.pdf>

Centraal Bureau voor de Statistiek. (2014, 11 augustus). Immigratie loopt op. Récupéré de <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/bevolking/publicaties/artikelen/archief/2014/2014-047-pb.htm>

Centraal Bureau voor de Statistiek. (2016, 4 février). CBS: Immigratie remt bevolkingskrimp in gemeenten Récupéré de <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/bevolking/publicaties/artikelen/archief/2016/immigratie-remt-bevolkingskrimp-in-gemeenten1.htm>

COA. (2014). Feiten en cijfers. Récupéré de <https://www.coa.nl/nl/over-coa/feiten-en-cijfers>

Constanzo, S. et Vignac, L. (2001) *La pédagogie interculturelle : revoir nos approches et définir les objectifs essentiels*. Actes du VIIIème Congrès de l'Association pour le Recherche InterCulturelle (ARIC), Université de Genève – 24-28 septembre 2001

Cummins, J. (1981). *Bilingualism and Minority-Language Children*. Toronto, Canada: Ontario Institute for Studies in Education.

European Commission. (2013). *Study on educational support for newly arrived migrant children*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Récupéré de <http://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2013/09/Educational-Support-for-NAMS.pdf>

Eyer, J., Favre, R., et Zwick, M. (2004). *Les perceptions sociales de l'alimentation et du corps chez les jeunes* (Université de Fribourg). Récupéré de http://www.ecoles-en-sante.ch/data/data_94.pdf

Galligani, S. (2010). «Identités plurielles à l'école: catégorisations et diversité des pratiques», dans *Les Cahiers de l'Acedle*, 7, 1, p. 63-82.

Holliday, A., Hyde, M. & Kullman, J. (2010). *Intercultural Communication: an advanced resource book for students*. Londres, Royaume-Uni: Routledge Applied Linguistics.

Inspectie van het Onderwijs. (2004). *Het onderwijs eerste opvang anderstaligen*. Récupéré de <http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/publicaties/2004/Het+onderwijs+eerste+opvang+anderstaligen.pdf>

Inspectie van het Onderwijs. (2013). *Evaluatie toezicht op voorzieningen voor nieuwkomers 2011/2012*. Récupéré de <http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/publicaties/2013/toezicht-op-voorzieningen-nieuwkomers-20112012.pdf>

Inspectie van het Onderwijs. (2015). *De kwaliteit van het onderwijs aan nieuwkomers, type 1 en 2, 2013/2014*. Récupéré de <http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/publicaties/2015/10/de-kwaliteit-van-het-onderwijs-aan-nieuwkomers-type-1-en-2-def.pdf>

Klopprogge, J. (2008). *Decentralisatie in het onderwijsbeleid*. Utrecht, Pays-Bas : Oberon.

Lázár I. et al. (2007). *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle*. Strasbourg / Graz, France / Autriche : Centre européen pour les langues vivantes.

Lévy, D. et Zarate, G. (2003). *La médiation et la didactique des langues et des cultures : Le français dans le monde, recherches et applications*. Paris, France : CLE.

LOWAN. Lesmateriaal. Récupéré de <http://www.lowan.nl/primair-onderwijs/onderwijs/onderwijspraktijk/lesmateriaal/>

Moore, C. (1996). *The Mediation Process*. San Francisco, Etats-Unis: Jossey-Bass Publishers.

NOS. (2014, 23 septembre). Zorgen over Poolse kinderen. Récupéré de <http://nos.nl/artikel/701603-zorgen-over-poolse-kinderen.html>

Rijksoverheid, Leerplicht en kwalificatieplicht. Récupéré de <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/leerplicht/inhoud/leerplicht-en-kwalificatieplicht>

Rijksoverheid, Hoe is de groep van mijn kind op de basisschool samengesteld? Récupéré de <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-zijn-de-groepen-in-het-basisonderwijs-bo-samengesteld>

Spencer-Oatey, H. et Franklin, P. (2009). *Intercultural Interaction*. Royaume-Uni: Palgrave Macmillan UK.

Strouken, I. (1991). *Beschuit met muisjes en andere gebruiken rond geboorte*. Utrecht, Pays-Bas: Uitgeverij Kosmos.

Trouw. (2014, 26 octobre). Peiling De Hond: PVV zou grootste partij worden. Récupéré de <http://www.trouw.nl/tr/nl/4492/Nederland/article/detail/3776143/2014/10/26/Peiling-De-Hond-PVV-zou-grootste-partij-worden.dhtml>

Trouw. (2014, 10 décembre). Scholen moeten meer aan integratie doen. Récupéré de http://www.trouw.nl/tr/nl/4492/Nederland/article/detail/3807628/2014/12/10/School-moet-meer-aan-integratie-doen.dhtml?cw_agreed=1

Voedingscentrum.nl. (2016). Hoeveel en wat kan ik per dag eten. Récupéré de <http://www.voedingscentrum.nl/nl/gezond-eten-met-de-schijf-van-vijf/hoeveel-en-wat-kan-ik-per-dag-eten-.aspx>

Zarate G. et al. (2004). *Cultural Mediation in Language Learning and Teaching*. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing.