

L'entretien d'entrée dans une école de premier accueil aux Pays-Bas :

La communication entre familles primo-arrivantes et écoles lors de la  
première rencontre



Florence Monbredau

3854736

Master de Communication Interculturelle

Université d'Utrecht

Dr. E.M.M. Le Pichon-Vorstman (accompagnatrice)

Dr. J.D. ten Thije (deuxième lecteur)

Date: 23-08-2017 (version définitive)



**Universiteit Utrecht**

## Préface

Pendant ma quête de mon stage, dans le cadre du master Communication Interculturelle, j'ai rencontré Madame Marieke Postma. Elle est membre de LOWAN<sup>1</sup>, une plateforme pour le soutien des enseignants et écoles d'accueil des élèves allophones aux Pays-Bas. Un domaine de travail qui m'intéresse depuis toujours, en raison de la « fusion » de l'éducation, les enfants, les langues (surtout le bilinguisme) et l'interculturalité. À LOWAN, je n'ai pas trouvé de stage, par contre Marieke Postma m'a fourni un sujet intéressant. A savoir, le déroulement de la communication entre des parents (généralement) non-néerlandophones et le personnel des écoles d'accueil à l'entretien d'entrée. De quelle manière les interlocuteurs arrivent-ils à se comprendre mutuellement, malgré la barrière linguistique et culturelle ? Quelles solutions trouvent-ils pour des éventuels obstacles ? Peut-on trouver une « solution » afin de faciliter la communication tout en tenant compte le budget limité de ces écoles ?

J'aimerais remercier en premier mon accompagnatrice Madame Emmanuelle Le Pichon pour son aide, son soutien et sa grande patience. Je remercie également Madame Marieke Postma, de LOWAN, pour la conversation intéressante et l'idée du sujet de ce mémoire. Je souhaiterais également exprimer ma gratitude aux écoles, en particulier les deux responsables de l'entretien d'entrée Madame B et Monsieur A et aussi les familles primo-arrivantes qui ont acceptées de participer à mes interviews et observations. De plus, je remercie Vera Röttger pour sa coopération et son soutien ainsi que mes parents pour leurs bonnes idées. Et en dernier, mon ami Tim Bouman, qui m'a encouragé à finir ce travail.

Il me reste à dire que les noms des écoles et des personnes participantes ont été inventés, pour respecter l'anonymat des participants.

Je vous souhaite une bonne lecture.

Florence Monbredau

Culemborg, 14 août 2017

---

<sup>1</sup> La plateforme nationale d'éducation pour les élèves primo-arrivants aux Pays-Bas : Landelijk onderwijswerkgroep asielzoekers en nieuwkomers (LOWAN).

## Résumé

Ce mémoire est une recherche qualitative qui se focalise sur la communication interculturelle pendant trois entretiens d'entrée dans une école secondaire qui accueille des élèves primo-arrivants aux Pays-Bas. J'ai observé le déroulement de la communication entre trois familles primo-arrivantes aux Pays-Bas et le personnel néerlandophone, pendant leur entretien d'entrée et j'ai fait deux interviews dans deux écoles d'accueil secondaires différentes avec des responsables des premiers entretiens.

La recherche montre que le déroulement des entretiens d'entrée se passe de manière identique dans les deux écoles différentes. La procédure de l'entretien d'entrée est en deux parties, à savoir un moment pendant lequel le nouvel élève est testé et une conversation avec les parents, la famille ou le tuteur de l'élève, pendant laquelle l'élève est inscrite à l'école. Pour ces écoles, le but de cet entretien est l'inscription du nouvel élève dans le système administratif. Contrairement à la littérature et les conseils de Tuk et Verboom (2013), les observations montrent que les écoles ne donnent pas d'informations sur l'école aux familles pendant les entretiens, malgré les souhaits des familles exprimés par Tuk et Verboom. En ce qui concerne le déroulement de la communication, les observations montrent que plusieurs tactiques sont pratiquées et plusieurs moyens sont utilisés afin d'obtenir une compréhension mutuelle. Pendant les observations, il s'est avéré que la *médiation linguistique*, à l'aide d'un interprète (officiel ou non—officiel), est un élément important dans la compréhension mutuelle. La médiation est même indispensable quand les interlocuteurs ne trouvent pas de langue en commun. Si les interlocuteurs n'ont aucune langue en commun pour pouvoir communiquer et qu'ils ne peuvent pas faire appel à un médiateur, les observations montrent que le but des entretiens ne peut pas être atteint raisonnablement. Les responsables des entretiens disent avoir un certain nombre de souhaits et besoins pour la technique et l'organisation, plutôt que sur le plan de la communication. Alors que d'après les résultats des observations il s'avère que parfois ils ont des besoins communicationnels, par exemple l'intervention d'un interprète quand les interlocuteurs n'ont pas de langue en commun.

Cette recherche, limitée en nombre d'observations, montre qu'il est probable que pour une bonne communication, l'entretien doit satisfaire à certaines conditions. À savoir, une langue en commun (même si les participants ont seulement une connaissance élémentaire de cette langue) ou de l'aide d'un interprète. Si on ne peut pas satisfaire à une de ces conditions, la communication ne fonctionne pas adéquatement, même si le responsable a des compétences de communication interculturelle. En l'absence d'un interprète ou de langue en commun, il serait pratique de trouver quelques solutions afin d'optimiser la communication : un budget plus élevé pour faire intervenir un traducteur ou des aides visuelles par exemple.

## Table des matières

1. Introduction .....	5
2. Cadre théorique .....	8
2.1 Les écoles secondaires de premier accueil .....	8
2.2 Les familles et enfants primo-arrivants aux Pays-Bas .....	9
2.3 La communication Interculturelle : les compétences et les moyens .....	11
2.4 Genre de communication : l'entretien d'entrée .....	22
2.5 Recherche précédente – La théorie de Booiijink .....	23
3. Méthode .....	26
3.1 Analyse ethnographique .....	26
3.2 Écoles d'accueil participantes .....	29
3.3 Participants des interviews et observations : le personnel scolaire et les familles primo-arrivantes .....	31
4. Résultats analysés .....	34
4.1 Le déroulement de l'entretien d'entrée en général .....	34
4.2 Le déroulement de la communication pendant l'entretien d'entrée .....	39
4.3 Les souhaits et les besoins des responsables .....	48
5. Conclusion .....	53
6. Discussion .....	56
Bibliographie .....	58
Annexes .....	61
Annexe I : Liste des sujets pour les interviews .....	61
Annexe II : Interview 1 – Monsieur A .....	61
Annexe III : Interview 2 – Madame B .....	61
Annexe V: Observation 1 – École de premier accueil B .....	61
Annexe VI: Observation 2 - École de premier accueil B .....	61
Annexe VII: Observation 3 - École de premier accueil B .....	61

## 1. Introduction

Bien que le nombre de demandeurs d'asile ait diminué de 57.000 en 2015 à 31.200 en 2016, le nombre de jeunes demandeurs d'asile dans la catégorie d'âge d'élève scolaire secondaire (de douze à 18 ans) a augmenté légèrement de 4630 jeunes en 2015 à 4865 en 2016 (Dekker et Bussemaker, 2017). L'affluence croissante d'enfants primo-arrivants aux Pays-Bas, venant des quatre coins du monde, est un défi pour le système scolaire hollandais. Le *Landelijk Onderwijswerkgroep Asielzoekers en Nieuwkomers* (LOWAN), un groupe de travail national pour l'éducation des élèves primo-arrivants aux Pays-Bas, s'occupe du soutien des écoles et enseignants accueillant les élèves nouvellement arrivés (ENA), aussi appelés les élèves primo-arrivants. Celle-ci a remarqué que le personnel scolaire des classes d'accueil exprime la difficulté de la communication. Il s'agit ici de l'interaction interculturelle entre le responsable (dans la plupart des cas néerlandophone) et les familles primo-arrivantes (souvent allophones) pendant l'entretien d'entrée. C'est un entretien pendant lequel il est essentiel d'avoir une bonne communication afin d'obtenir les informations nécessaires pour l'inscription du nouvel élève à l'école.

LOWAN aimerait savoir comment améliorer tout en optimisant le déroulement de la communication pendant les entretiens d'entrée dans des écoles d'accueil (appelées des Classes Internationales de Transition aux Pays-Bas<sup>2</sup>). Il est important d'étudier d'abord le déroulement des entretiens et la communication, puis de savoir s'il existe déjà des moyens pour la facilitation ainsi que de connaître les souhaits des responsables d'entretien.

Depuis quelques années l'éducation d'accueil attire de plus en plus l'attention. Les municipalités et les chercheurs travaillent ensemble afin d'améliorer l'éducation et l'intégration des enfants primo-arrivants. La croissance d'élèves et classes d'accueil aux Pays-Bas demande une approche organisée et soutenue par des recherches académiques. La communication avec les parents des nouveaux élèves est un élément important et essentiel quand on parle de l'éducation de leurs enfants. Un accueil réussi et une bonne communication entre l'école et la famille est à la base d'un accompagnement adéquat lors du parcours scolaire de l'enfant.

Dans le cadre de l'éducation et le soutien éducatif des élèves primo-arrivants aux Pays-Bas, Le Pichon et Baauw (2016), ont fait une recherche pour le projet européen « EDINA », une abréviation de

---

<sup>2</sup> Classes Internationales de Transition: Internationale Schakel Klassen (ISK).

« Education des élèves migrants Internationaux Nouvellement Arrivés »<sup>3</sup>. Ce projet réunit écoles, responsables politiques et scientifiques de plusieurs pays : la Finlande, la Belgique ainsi que les Pays-Bas. Leur but est surtout de soutenir les municipalités, les écoles et bien sûr les enseignants pendant l'accueil et l'intégration des enfants primo-arrivants dans le système scolaire. Dans le cadre de la communication entre les parents allophones et le personnel scolaire aux Pays-Bas, Booijink (2007) a fait une recherche sur la communication des parents non-néerlandophones avec les écoles. Elle explique que les écoles, comme les parents, ressentent parfois que la communication se déroule de façon difficile. Tuk et Verboom (2013) ont, quant à eux, développé un protocole d'entretien d'entrée et des formulaires d'inscription pour des écoles qui accueillent des enfants Roma, en collaboration avec le programme européen « Lifelong Learning Programme »<sup>4</sup>.

Malgré un grand intérêt et plusieurs recherches faites dans le domaine de l'éducation d'accueil et dans la communication entre néerlandophones et allophones, le personnel de LOWAN explique que beaucoup d'écoles luttent encore avec les « problèmes de communication » ressentis par le personnel enseignant. Ceux-là apparaissent entre les familles primo-arrivantes et les écoles, surtout pendant l'entretien d'entrée. Marieke Postma, membre de LOWAN, m'a proposé de faire une recherche sur le déroulement de la communication pendant l'entretien d'entrée dans les écoles d'accueil. Le but étant de trouver une solution lorsque des difficultés linguistiques surviennent dans la communication. La question centrale de ce mémoire est alors :

*Comment se déroule la communication entre une famille primo-arrivante aux Pays-Bas et le personnel néerlandophone des écoles secondaires, qui les accueillent, pendant les entretiens d'entrée, et si nécessaire, comment pouvons-nous l'optimiser?*

Afin de pouvoir répondre à cette question, j'essayerai de répondre à trois questions secondaires, à savoir :

- 1. Comment se déroulent les entretiens d'entrée dans les écoles secondaires pour les élèves primo-arrivants aux Pays-Bas ? Quel est le but de ces entretiens?*
- 2. En ce qui concerne la différence de langue et de culture d'origine des participants aux entretiens, comment se déroule la communication verbale et non-verbale pendant ces entretiens? Quels moyens ou manières ont été mis en place pour faciliter la communication?*
- 3. Dans quelle mesure les responsables des entretiens d'entrée ont-ils des souhaits et des besoins en ce*

---

<sup>3</sup> Edina: EDucation of International Newly Arrives migrant pupils.

<sup>4</sup> Lifelong Learning Programme : un programme européen pour l'éducation et l'entraînement (2007-2013).

*qui concerne la facilitation de la communication interculturelle? Ou est-ce qu'il existe des souhaits et besoins sur d'autres plans que la communication?*

Ce mémoire étant une étude de cas, je ferai des observations ethnographiques principalement. Ainsi je ferai des interviews semi-directives avec deux responsables de deux écoles secondaires d'accueil différentes. Également j'analyserai et comparerai trois cas d'entretiens d'entrée réalisés dans une de ces écoles. J'espère que cette approche qualitative nous donnera un aperçu du déroulement de la communication interculturelle pendant les entretiens d'entrée. Le but est de déterminer si la communication se déroule réellement de façon optimale. Si non, quels moyens ou manières pourraient faciliter l'interaction.

Dans le cadre théorique de ce mémoire, je montrerai à quelles conditions les écoles d'accueil doivent satisfaire afin de porter ce titre. Le groupe étudié de cette recherche sera aussi défini. Ensuite j'éclaircirai les termes de la communication, des compétences de la communication interculturelle et le genre de communication. Ce mémoire accompagne une recherche de Booijink (2007), sur la communication entre parents et écoles, que je vous expliquerai en dernier. Deuxièmement la méthode de recherche sera décrite. En troisième seront analysés les résultats des trois sous-questions. En dernier, je m'efforcerai de répondre à la question de recherche dans la conclusion. J'interpréterai pendant la discussion les résultats précédents et j'apporterai également des recommandations pour une meilleure communication.

## 2. Cadre théorique

Cette recherche analyse la communication entre des personnes d'origine non-néerlandophone et le personnel scolaire (généralement) néerlandophone dans les écoles du premier accueil. Le groupe étudié de cette recherche est alors formé en grande partie par des primo-arrivants. Ce chapitre présente premièrement le contexte dans lequel se trouve le groupe étudié. Puis dans un second temps les compétences nécessaires pour une communication interculturelle et les moyens qui existent afin de faciliter la communication interculturelle. En dernier, un aperçu d'une recherche précédente sur la communication dans des écoles entre familles allophones et personnel scolaire aux Pays-Bas est donné.

### 2.1 Les écoles secondaires de premier accueil

Aux Pays-Bas les écoles secondaires accueillant les élèves primo-arrivants s'appellent les « Classes Internationales de Transition »<sup>5</sup>. Ces écoles s'occupent du premier accueil et de l'éducation des allophones mineurs.<sup>6</sup> Le but de ces écoles est que les élèves apprennent au plus vite le néerlandais et les coutumes scolaires néerlandaises, afin qu'ils puissent accéder à l'éducation régulière. Selon LOWAN et Le Pichon et Baauw (2016), il y avait en 2015 environ 11.350 élèves qui suivaient une éducation du premier accueil dans l'éducation secondaire. Ces élèves étaient subdivisés en approximativement 750 classes d'écoles secondaires.

Aux Pays-Bas chaque enfant a l'obligation d'aller à l'école jusqu'à ses 18 ans, comme est écrit dans la loi de la scolarité obligatoire. Chaque enfant primo-arrivant doit recevoir au plus vite possible une éducation scolaire. Selon les directives européennes les enfants demandeurs d'asile doivent aller à l'école dans les trois mois après leur demande d'asile. Les jeunes de 12 à 18 ans vont dans une école secondaire avec des classes internationales de transition. Néanmoins, il existe des différences entre les écoles en ce qui concerne les âges maximums (de 12-18 ans ou de 12-16 ans) et aussi sur la durée du parcours scolaire (d'un à trois ans). La moyenne d'un parcours scolaire dans une classe de transition est de deux ans. Selon LOWAN et Le Pichon et Baauw, la plupart des écoles se servent d'un instrument du Bureau ICE<sup>7</sup> pour pouvoir déterminer le parcours d'apprentissage dans lequel est éclairci quels buts doivent être réussis, comme la maîtrise du hollandais, afin que l'élève puisse continuer sa carrière scolaire dans l'éducation régulière.

---

<sup>5</sup> Classes Internationales de Transition: Internationale Schakel Klassen (ISK).

<sup>6</sup> Selon le ministère d'Éducation, Culture et Sciences aux Pays-Bas : Eerste Opvangonderwijs Anderstaligen (EOA).

<sup>7</sup> Bureau ICE: un bureau indépendant qui développe des instruments de mesure, des tests et des examens scolaires pour les Pays-Bas.

Les municipalités sont responsables de l'éducation des enfants scolarisables. L'Agence Nationale hollandaise de l'Accueil des Étrangers et des Migrations<sup>8</sup> peut donner des conseils aux municipalités pour les accompagner dans la scolarisation de leurs jeunes. Dans certains cas, cette agence peut aider à créer des nouvelles classes de transitions ou des bâtiments quand il y a une croissance d'élèves primo-arrivants.

À l'époque, la recherche d'Emmelot et De Kat (1993) avait montré qu'un « accueil central » offre les meilleures conditions pour l'acquisition d'une deuxième langue, plutôt que d'intégrer les enfants primo-arrivants dans des classes régulières. C'est pour cela que certaines communes aux Pays-Bas ont choisi d'instaurer l'accueil central. Tuk et de Neef (2015) expliquent que dans la plupart des écoles d'accueil les jeunes se retrouvent souvent dans des classes qui accueillent des filles et des garçons d'âges différents, originaires de continents différents, issus de milieux familiaux et socioculturels différents. Il existe souvent une grande variation entre les élèves en ce qui concerne la langue d'origine, la religion ou le niveau d'éducation. Il y a des enfants qui ont habité dans un camp de réfugiés pendant longtemps et qui n'ont jamais été à l'école, mais il y a aussi des enfants qui ont été à l'école toutes leurs vies mais qui ont appris un autre alphabet et une autre langue. La diversité des élèves dans une classe peut être énorme en ce qui concerne l'âge, la culture, la religion, la raison de migration, le développement personnel et la connaissance préalable, surtout dans les petites écoles. L'inscription des enfants peut se faire toute au long de l'année, ce qui peut entraîner le changement de la composition des classes.

Il existe aussi souvent un fossé entre le monde à la maison et à l'école. Pour beaucoup d'élèves primo-arrivants le chez-soi et l'école sont deux mondes complètement séparés. Pour pouvoir se développer de façon harmonieuse et pour des bons résultats scolaires il est important qu'il y ait une bonne connexion entre les parents et l'école. Cela commence par un entretien d'entrée détaillé et complet (Tuk, 2015).

Le paragraphe suivant traite de la définition des « primo-arrivants » : les élèves et les familles nouvellement arrivés aux Pays-Bas qui sont accueillis dans les écoles secondaires de premier accueil.

## 2.2 LES FAMILLES ET ENFANTS PRIMO-ARRIVANTS AUX PAYS-BAS

Dans cette recherche la communication entre des personnes d'origine non-néerlandophones et le personnel scolaire néerlandophone est analysée. Le groupe étudié de cette recherche est alors formé

---

<sup>8</sup> Agence Nationale hollandaise de l'Accueil des Étrangers et des Migrations: Centraal Orgaan Opvang Asielzoekers (COA).

en grande partie par des personnes primo-arrivantes aux Pays-Bas mais des responsables de l'entretien d'entretien d'entrée, eux néerlandais, en font également partis.

Oomens, Aarsen et Kooij (2012) nous signalent que la composition du groupe étudié de ce mémoire est très diverse. Il y a des cas de réfugiés économiques et/ou politiques, des enfants de migrants travailleurs et des enfants de mariages internationales. L'inspection de l'Education (de la Ministère d'Education, Culture et Sciences) utilise le terme « les élèves primo-arrivants »<sup>9</sup> pour indiquer les enfants qui ont l'âge de l'obligation scolaire, qui viennent de s'installer aux Pays-Bas et qui ne possèdent pas la langue et les références culturelles du pays d'accueil (Inspectie van het Onderwijs, rapport 2016). Je me servirai de cette définition d'élève primo-arrivant dans ce mémoire parce que cette définition est aussi adoptée par les écoles avec les classes de transition aux Pays-Bas. Oomens, Aarsen et Kooij (2012) expliquent en outre que ces enfants primo-arrivants aux Pays-Bas ont besoin d'un apprentissage intensif de la langue afin de pouvoir intégrer par la suite une classe régulière avec des enfants de leur âge.

Tuk et de Neef (2015) expliquent que les élèves des classes de transition pour les enfants primo-arrivants aux Pays-Bas, viennent de tous les coins du monde. Pendant le XXème siècle, la plupart des élèves primo-arrivants aux Pays-Bas était d'origine du Maroc, de la Turquie, du Surinam et des Antilles (Gelauff-Hanzon, 1994).

Le Pichon et Baauw (2016, p. 7) expliquent que le nombre de demandeurs d'asile a presque quadruplé entre 2013 et 2015. Les chiffres présentés en 2016 par le Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS)<sup>10</sup>, nous montrent que le nombre de demandes d'asile par les personnes mineures était à 2800 en 2013 et à 10.220 en 2015. Ces chiffres démontrent la croissance des enfants demandeurs d'asile dans les écoles d'accueil. Le Pichon et Baauw (2016, p. 7) expliquent également que l'origine nationale de ces enfants a changé énormément au cours des années récentes (2012-2015). Selon le Bureau Central de la Statistique (CBS), la plupart des enfants de demandeurs d'asile en 2015 sont originaires de la Syrie (4030), de l'Érythrée (1720) et l'Afghanistan (1110). Alors qu'en 2012 la plupart des enfants étaient originaires de l'Afghanistan (400) et 105 enfants de la Syrie et 70 enfants de l'Érythrée. Le Pichon et Baauw disent que les classes d'accueil ne se composent pas seulement de demandeurs d'asile. Il y a aussi les enfants des parents travailleurs migrants. Tuk et de Neef (2015) expliquent que les pays de l'Europe de l'ouest, comme est le cas pour les Pays-Bas, accueillent de plus en plus de travailleurs migrants de l'Europe de l'Est et du centre, notamment des Polonais (Inspectie van het Onderwijs, rapport 2016).

---

<sup>9</sup> Les élèves primo-arrivants ou bien les Élèves Nouvellement Arrivés (ENA), appelés les *nieuwskomersleerlingen* en néerlandais.

<sup>10</sup> Bureau Central pour la Statistique aux Pays-Bas : Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS).

## 2.3 La communication Interculturelle : les compétences et les moyens

Il existe de nombreuses définitions différentes des notions *communication* et de *communication interculturelle*. Littéralement la communication interculturelle signifie la communication entre des personnes qui n'ont pas les mêmes origines culturelles et linguistiques. La communication interculturelle vise à atteindre une communication effective entre deux ou plusieurs personnes qui ne parlent pas la même langue. Samovar, Porter et McDaniel (2009 : 12) définissent le phénomène de la communication interculturelle comme l'interaction entre deux ou plusieurs personnes qui ont des différentes perceptions culturelles et systèmes de symboles, ce qui influence la communication. Spencer-Oatey et Franklin (2009 : 81) se focalisent sur l'influence que peut avoir la culture dans le processus de la compréhension et les compétences nécessaires à cela. Ils se concentrent en plus spécifique sur le contenu de l'échange entre deux interlocuteurs. Ou, comme ils disent « la construction de la signification d'un message ». Si deux interlocuteurs ne parlent pas la même langue, ou pas couramment, il devient difficile de se comprendre mutuellement. Mais, comme Spencer-Oatey et Franklin disent (2009 : 82), même si deux interlocuteurs parlent la même langue, il peut arriver qu'une incompréhension persiste. Cela contredit la théorie d'un ancien modèle de communication, le « modèle-code ». Ce modèle présume que la langue (transmet physiquement comme un son ou par écriture) transmet la signification exacte de ce que les gens envoient et perçoivent. La communication est réussie parce que le locuteur et l'auditeur ont lié les signaux et les messages de manière identique. Selon Spencer-Oatey et Franklin (2009 : 82) la communication se sert pour une grande partie d'un code (comme la langue française ou néerlandaise), mais il n'est pas possible que tout soit transmis explicitement dans ce code. Les interlocuteurs doivent encore résoudre d'autres facteurs de la communication. Dans les situations interculturelles cela peut devenir problématique, expliquent Spencer-Oatey et Franklin, parce que les interlocuteurs se concentrent peut-être sur des signaux différents. Il arrive également qu'ils finissent à une signification différente même en suivant les mêmes signaux. Dans ce paragraphe, il s'agit tout d'abord des compétences de la communication interculturelle, qui aident à réprimer l'apparition de « problèmes de communication interculturelle ». Ensuite, il s'agit des aides existantes pour la facilitation de la communication interculturelle et les manières communicatives qui peuvent être pratiquées pour la stimulation de la compréhension mutuelle dans les contextes interculturels.

### 2.3.1 Compétences de communication interculturelles

Spencer-Oatey et Franklin (2009 : 81) suggèrent que la compétence de communication est un élément important de la communication interculturelle. D'après Spencer-Oatey et Franklin (2009 : 82-83), pour arriver à un bon avancement de la communication dans une situation interculturelle, il est important de

se servir de plusieurs compétences. Ci-dessous (dans le tableau 1) six compétences qui sont associées à la communication des messages, selon Spencer-Oatey et Franklin, sont exposées.

Compétences de communication de message	
La concordance de message	Comprendre la signification de signaux indirects tels que le paralangage (par exemple l'intonation, le volume de la voix et la rapidité et la pause) et la communication non-verbale (par exemple le contact visuel, l'expression corporelle et du visage), et utiliser ces signaux pour en tirer des conclusions en ce qui concerne les significations des messages.
L'écoute active	Ne pas feindre la compréhension, contrôler et clarifier la signification des mots et des phrases et vérifier la compréhension des interlocuteurs.
La construction de connaissances partagées	Révéler et essayer d'obtenir des informations clés, y compris les intentions et le contexte plus large pour savoir pourquoi quelque chose est dite ou demandée, afin de contribuer à la confiance et à la compréhension mutuelle.
L'accommodation linguistique	S'adapter au niveau de compétence de l'interlocuteur avec son utilisation du langage (par exemple par le choix des mots, la rapidité du flux de mots et la clarté de la prononciation).
La structuration d'informations et la mise en évidence	Structurer et mettre en évidence l'information en utilisant les marques de discours par exemple en utilisant des aides visuelles ou écrites et en prêtant attention à la séquence de l'information.
La flexibilité stylistique	Utiliser différents styles et conventions linguistiques de manière flexible pour répondre aux différentes finalités, contextes et publics.

Tableau 1 : Spencer-Oatey et Franklin (2009 : 83, Concept 4.1).

Pour parvenir à une compréhension de la signification visée par le locuteur, il est important de trouver un équilibre entre ces six compétences, décrit plus approfondies ci-dessous.

#### La concordance de message

Gumperz (1992) part de l'hypothèse que les interlocuteurs doivent être capables de guider les interprétations qui dérivent du discours, tout en analysant le contexte de l'échange, l'histoire et l'environnement de l'interlocuteur et cetera. Ce processus mental permet d'interpréter le discours dans

le contexte culturel tout en tenant compte des différents codes sociaux. Il utilise le terme « contextualisation » pour désigner les signes verbaux et non-verbaux des interlocuteurs. Ces signes doivent être reliés à un moment, à un endroit et à des connaissances acquises par des expériences passées. À l'aide de ces signes on peut évaluer ce qu'est l'intention du locuteur. Selon Gumperz, les interlocuteurs utilisent une série de signaux qui les aident à se comprendre. Il les appelle les « indices de contextualisation » (les « contextualization cues »). Ces indices, ou signaux, aident les locuteurs à éclaircir ou indiquer la signification de leurs messages. Gumperz explique que la communication peut se dérouler de façon problématique si les interlocuteurs font attention à des indices différents.

Les signes de contextualisation se présentent surtout à quatre niveaux de production de discours, à savoir (Gumperz, 1992 : 23-232) :

1. La prosodie, qui inclut l'intonation (mélodieux ou monotone), l'accentuation et changement de volume.
2. Les changements paralinguistiques, comme le rythme, l'hésitation, la pause, la synchronie conversationnelle, le tour de rôle de la parole et cetera.
3. Le choix de langue, comme l'alternance codique.
4. Le choix de genres lexicaux ou des expressions, comme la routine de la salutation.

Ces signes servent à mettre en évidence ou à éclaircir la communication lexicale ou phonologique. Ils doivent toujours être regardés dans leur contexte.

En ce qui concerne le paralangage, Gumperz (1982) explique que ce sont les sons communicatifs derrière la langue et le langage, le silence et les mouvements : ce sont les fonctions vocales. On se sert de la prosodie afin de commencer une interaction verbale, mais aussi pour la finir. Les conventions prosodiques varient selon les cultures.

La communication non-verbale est un aspect indispensable de la communication. On utilise la communication non-verbale afin de faciliter la compréhension de notre message. Dans l'interaction interculturelle on peut voir que la signification de mouvement ou de gestes peut différer entre des cultures. Spencer-Oatey et Franklin (2009 : 93-94) exposent qu'il existe quatre types de comportement non-verbal :

- Les mouvements (kinésiques), *est-il d'usage de sourire ?*
- Les mouvements oculaires (le mouvement des yeux), *est-il d'usage que les gens se regardent dans les yeux en parlant ?*
- Le contact corporel (haptiques), *est-il d'usage de se tenir la main ?*
- Et l'espace personnel (proxémiques), *est-il d'usage d'entrer sans frapper ?*

Un autre aspect de la communication non-verbale est le langage gestuel. Kida (2011) explique que les gestes peuvent avoir une fonction redondante ou plutôt complémentaire dans le discours. Le geste peut fonctionner comme un simple auxiliaire communicatif ou peut aider à traduire la signification qui ne peut pas être exprimée en langue parlée. Les gestes et les signes peuvent avoir une signification différente dans une autre culture ou dans une autre langue. Il existe plusieurs types de gestes qui peuvent être regroupés dans plusieurs classes. Je me servirai de la catégorisation formelle, proposée par Kida (2011 : 43-44) :

1. Le geste indexical : il en existe deux types : le geste déictique et le geste physiographique. Le geste physiographique peut être subdivisé en geste iconique, geste kinétographique et geste métaphorique.
2. Le geste idiomatique : les emblèmes.
3. Le geste discursif : ici, on distingue aussi deux types, premièrement le geste batonique et deuxièmement le geste idéographique.

*Le geste indexical :*

Kida explique que les *gestes déictiques* sont les gestes de pointage, un locuteur peut se servir de ces gestes pour indiquer par exemple une direction.

En ce qui concerne les *gestes physiographiques*, on distingue trois types, premièrement le *geste iconique* pendant lequel les mains figurent la forme d'un objet (comme la forme d'un arbre). Le *geste kinétographique* désigne une action ou une activité humaine ou non-humaine (par exemple les gestes de boire). Le *geste métaphorique* exprime une qualité, une quantité, une durée, une approximation, une manière ou une exhaustivité (par exemple petit, un peu, à peu près, complètement et longtemps). De plus, les gestes pour les concepts spatiaux sont aussi vus comme métaphorique (gauche, dehors, ici et cetera). De même pour les gestes qui expriment un numéral (comme premier ou troisième) (Kida, 2011 : 44-46).

*Le geste idiomatique :*

En ce qui concerne *l'emblème*, il s'agit-ici de gestes utilisés par une communauté socioculturelle. La forme et la signification qui va de pair se sont établis sous une convention sociale au cours des années passées. Certains gestes sont compréhensibles par des gens qui ne font pas partis de la communauté. Un exemple est le geste pour « ok ». Rimé et Schiaratura (1991) expliquent que certains gestes sont symboliques, ils substituent la parole, plutôt que de l'accompagner. Ces gestes possèdent une signification précise, mais qui peut être différente ou inconnue dans une autre culture. Ce sont des équivalents lexicaux, traduisibles en mots. Un exemple est le pouce levé pour dire que tout va bien (Kida, 2011 : 48).

### *Le geste discursif :*

Le *geste batonique* est un mouvement avec un ou deux mains, ces gestes sont souvent répétitifs et fonctionnent comme accentuation des mots ou des phrases. Les gestes accompagnent le discours et sont abstraits, parfois ils aident à mettre en emphase un mot. Le *geste idéographique* semble d'être un geste figuratif, mais n'a pas de signification sémantiquement. Le geste qui se fait avec un mouvement des mains et la forme qui apparaît, semble proche a des gestes physiographiques, mais ils ne renvoient pas à des actions ou objets spécifiques. Ils ont comme fonction de présenter le discours, comme « voilà » ou pour la négation, le refus ou pour dire « attends ». Cette gesticulation est utilisée aussi pour attirer l'attention de l'interlocuteur ((Kida, 2011 : 46-48).

### L'écoute active

Selon Spencer-Oatey et Franklin (2009 : 86-87), l'écoute active se manifeste par exemple en l'usage du « feedback (non) verbal » (comme en hochant la tête ou en disant « hmm », « d'accord » ou « ok »). Elle peut se traduire en demandant un éclaircissement ou en résumant ce que l'autre personne a dit pour être certain d'une bonne compréhension. Cette compétence est importante pour atteindre une bonne compréhension mutuelle. Ils disent que souvent les locuteurs ont tendance à ne pas demander un éclaircissement s'il y a une incompréhension.

### La construction de connaissances partagées

La construction des connaissances partagées réfère à la révélation des informations clés, qui est fondamentale pour l'interaction interculturelle. Il est important de partager une base mutuelle afin de se comprendre (Spencer-Oatey et Franklin, 2009 : 88).

### L'accommodation linguistique

L'accommodation linguistique est importante pour aboutir à une compréhension mutuelle. Comfort et Franklin (2008 : 93) donnent une liste de conseils comment deux personnes avec des langues différentes peuvent s'accommoder linguistiquement:

- Parler plus clairement et lentement que normalement,
- Introduire plus de pauses et accentuer les mots clés,
- Répéter souvent et reformuler les phrases différemment,
- Éviter l'utilisation de mots techniques,
- Utiliser un vocabulaire simple et des phrases courtes,
- Utiliser des structures de phrase claires,
- Éviter les contractions,
- Poser des questions aux réponses oui/non,

- Donner plusieurs réponses aux auditeurs pour qu'ils ont du choix à choisir.

La mise en pratique de ces conseils et l'adaptation linguistique par un locuteur « natif » envers son interlocuteur allophone est très important pour atteindre le but de la compréhension mutuelle. En revanche, Spencer-Oatey et Franklin (2009 : 85-86) expliquent qu'il faut veiller à ne pas s'adapter trop non plus, par exemple à trop simplifier le langage. La compétence de l'accommodation linguistique est indispensable afin de trouver un degré approprié d'adaptation.

#### La structuration d'informations et leur mise en évidence

Spencer-Oatey et Franklin (2009 : 86) expliquent que pour une bonne compréhension mutuelle dans une conversation avec des personnes qui parlent une autre langue, il peut être très utile d'utiliser des marques de discours, comme « en premier », « après » ou « troisièmement », cela donne de la structure à la conversation et rend plus clair la signification.

#### Style de communication

Un manque de flexibilité de style peut gêner la construction de connaissances partagées. En ce qui concerne le style de communication, Moore (2004 : 379-380) explique que « style » désigne la manière de construire l'identité du locuteur en combinant les ressources sociales et linguistiques disponibles dans un groupe social. Spencer-Oatey et Franklin (2009 : 88) expliquent que les locuteurs ne sont souvent pas conscients de leurs styles de communication fréquemment basés sur leurs cultures. Ils disent que dans l'interaction interculturelle il est utile de faire remarquer les différences de styles aux interlocuteurs. Un locuteur, par exemple, qui utilise un style de discours direct peut s'attendre à la même chose chez son interlocuteur, alors que cette personne peut utiliser un style de discours plus indirect.

#### Les stéréotypes dans la communication interculturelle

Samovar, Porter et McDaniel (2009 : 41) expliquent que quand on parle d'un groupe de gens (une génération, une culture, un continent et cetera), on rencontre le problème des stéréotypes. Les stéréotypes sont une collection d'images ou d'idées que quelqu'un a d'un groupe de gens, basées sur une expérience ou une seule caractéristique, sans regarder l'individu. Des exemples sont les stéréotypes que tous les Allemands se nourrissent uniquement de saucisses et de bière ou que les Belges sont bêtes. Samovar, Porter et McDaniel expliquent que ces idées sont basées sur des suppositions fausses. Dans les études de la communication interculturelle, les stéréotypes peuvent être un problème. Samovar, Porter et McDaniel disent :

*« On peut prendre certaines précautions pour pouvoir minimaliser les effets néfastes des stéréotypes. Premièrement, les généralisations culturelles doivent être vues comme des approximations, et pas comme une représentation absolue [...] les conclusions et les déclarations sur les cultures devraient être*

*qualifiées pour qu'elles ne semblent pas être absolues, mais des prudentes généralisations.* »<sup>11</sup> (Samovar, Porter et McDaniel, 2009 : 42).

Coles (2006) explique que les mots et phrases comme « en moyenne » ou « sont plus susceptibles » peuvent être utilisés afin de modérer les généralisations. Ces énoncés qualificatifs aident quand on parle d'un groupe de personnes d'une autre culture, sans insinuer que chaque membre de ce groupe est exactement comme est décrit dans la généralisation (Samovar, Porter et McDaniel, 2009 : 42).

Dans ce paragraphe, plusieurs compétences de la communication sont décrites, des compétences qui peuvent être utiles dans les interactions interculturelles. Dans le paragraphe suivant, il s'agit des moyens qui peuvent également aider à faciliter l'interaction interculturelle.

### *2.3.2 Moyens et manières pour la facilitation de la communication*

Il est intéressant de regarder en premier les conseils donnés par le personnel de LOWAN<sup>12</sup>, la plateforme nationale d'éducation pour les élèves primo-arrivants aux Pays-Bas, et les conseils donnés par le personnel du Centre pour les Étrangers des Pays-Bas.<sup>13</sup> Ensuite, il est intéressant d'étudier le recours à un interprète et la médiation, l'utilisation d'une langue en commun (la lingua franca) et l'alternance codique.

#### Les conseils de LOWAN et le Centre pour les Étrangers des Pays-Bas (NCB)

Le personnel de LOWAN (2014) a créé une liste avec des conseils pour obtenir une bonne communication avec des familles allophones dans le contexte scolaire.

Voici un extrait :

- Prendre le temps sans se presser,
- Créer une situation détendue dans un espace agréable avec un ordinateur ou un smartphone,
- Parler lentement et ne pas faire de phrases trop longues et compliquées,
- Utiliser des aides visuelles, comme des images, des gestes ou des objets,
- Utiliser une langue que les interlocuteurs ont en commun, il faut essayer plusieurs langues pour pouvoir trouver une langue en commun, le néerlandais, l'anglais ou le français et cetera.

Si les interlocuteurs ne trouvent pas une langue en commun, la liste donne d'autres conseils :

- Chercher un ami ou une connaissance de la famille qui peut agir comme traducteur informel,

---

<sup>11</sup> « *You can take certain precautions to minimize the damaging effects of stereotyping. First, cultural generalizations must be viewed as approximations, not as absolute representations. [...] conclusions and statements about cultures should be qualified so they do not appear to be absolutes, but only cautious generalizations.* » (Samovar, Porter et McDaniel, 2009 : 42).

<sup>12</sup> La plateforme nationale d'éducation pour les élèves primo-arrivants aux Pays-Bas : Landelijk onderwijswerkgroep asielzoekers en nieuwkomers (LOWAN).

<sup>13</sup> Le Centre pour les Étrangers des Pays-Bas : Nederland Centrum Buitenlanders (NCB).

- Utiliser le service de traduction de Google Translate,
- Chercher un autre parent ou élève de l'école qui peut traduire (sauf quand la conversation est confidentielle),
- Demander l'aide d'un traducteur officiel, par exemple par le service de traduction par téléphone (le téléphone doit être muni de haut-parleurs).

Quand la communication n'est pas possible entre l'école et la famille, il est probable que l'école n'obtienne pas les informations cruciales, ce qui peut mener vers des problèmes. C'est pourquoi le personnel de LOWAN explique que l'école doit peser le pour et le contre de l'intervention d'un traducteur officiel.

Le personnel du Centre pour les Étrangers des Pays-Bas donne également plusieurs suggestions pour bien communiquer avec des personnes d'origines allophones. Ainsi le personnel explique qu'il ne faut pas poser des questions auxquelles on peut seulement répondre par oui ou par non. Il faut poser des questions qui invitent à parler. Le personnel explique également, tout comme Spencer-Oatey et Franklin (2009) (paragraphe 2.3.1), qu'il est important de contrôler les informations reçues, par exemple en résumant leurs dires. De plus, il ne faut pas donner trop d'information en une fois. Il est conseillé d'éviter des constructions de phrases et de mots difficiles. Le centre pour les Étrangers des Pays-Bas explique aussi qu'il faut utiliser des moyens visuels, comme des exemples des formulaires. En dernier, il est conseillé de rester calme, aussi après la mécompréhension après une répétition d'une explication ou d'une question. Il faut être attentif aux aspects verbaux et non-verbaux. Le personnel explique qu'une attitude irritée par exemple, n'est pas favorable à l'avancement de la conversation.

### Le recours à un interprète

Pendant une conversation interculturelle, la communication peut se dérouler de manière indirecte. Les interlocuteurs peuvent alors faire appel à la médiation d'un interprète ou traducteur (le concept de la médiation et du médiateur est expliqué en plus détaillé ci-dessous). Il s'agit alors de trois parties, au moins deux interlocuteurs qui veulent communiquer, mais qui ne trouvent pas de langue en commun afin de parler ensemble. La troisième partie est ainsi l'interprète. Selon Spencer-Oatey et Franklin (2009 : 96-98) il est tout de même important que les interlocuteurs fassent appel à plusieurs compétences de communication comme avoir un discours clair et orienté directement vers son interlocuteur. En outre, il est important d'observer la physionomie et les expressions corporelles, le ton, les gestes et l'état émotionnel de l'interlocuteur. Également il est important de demander à l'interprète la signification d'un comportement ou message incompris.

Pendant la communication avec un interprète, celui-ci influence aussi la construction de la signification du message et ainsi un message transféré dépend de l'interprète. La culture peut influencer l'interprétation d'un message, ainsi parfois l'interprète doit faire un choix de traduction culturelle ou

linguistique. Ceci peut néanmoins conduire à un malentendu culturel (Spencer-Oatey et Franklin, 2009 : 98-99). Müller-Jacquier (2000 : 27-28) explique que les malentendus interculturels trouvent souvent leurs origines dans une interprétation différente du vocabulaire. On parle d'un malentendu lexical quand un même mot dans deux langues différentes, est lié à deux définitions ou connotations différentes. Un exemple peut être que la notion de « vélo » est liée à la connotation de « moyen de transport » aux Pays-Bas, alors qu'un vélo est vu comme un « attribut de sport » en Allemagne.

### La médiation et le rôle du médiateur

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) définit le concept de la médiation comme une reformulation (soit écrite, soit orale) d'un texte (écrit ou oral), à destination d'un seul ou plusieurs tiers, puisque ces tiers n'avaient pas accès au texte ou discours original. En ce qui concerne la reformulation, il s'agit par exemple d'un résumé ou une traduction linguistique. Selon Piccardo (2012 : 290-292) on peut distinguer plusieurs formes de médiation, à savoir :

- La médiation linguistique,
- La médiation culturelle,
- La médiation sociale.

En ce qui concerne la première forme, la médiation linguistique, il s'agit de la dimension interlinguistique. Par exemple les traductions ou les interprétations. Il s'agit également de la dimension intralinguistique, par exemple quand on résume un texte dans la même langue que le texte original (Piccardo, 2012 : 290). Par la médiation linguistique on essaye de faciliter la compréhension. Piccardo explique qu'un processus de médiation linguistique, pour la facilitation de la compréhension, est également un processus de médiation culturelle. La traduction d'une langue à une autre est forcément aussi un passage d'une culture à une autre. Pour la compétence de la médiation culturelle, la prise de conscience culturelle joue un grand rôle. Il est important de savoir que cette forme médiation ne se limite pas à la situation de plusieurs langues, la médiation culturelle peut aussi être présente dans le passage d'une langue à la reformulation dans la même langue (Piccardo, 2012 : 291). Pour la médiation sociale, Piccardo explique qu'il s'agit de la facilitation de la communication, de la (re)formulation d'un texte ou discours et de la (re)construction du sens du message. La médiation sociale met en relation deux ou plusieurs interlocuteurs qui ne peuvent pas communiquer, parce qu'ils ne se comprennent pas. Il s'agit d'une médiation inter- et intrapersonnelle. Les trois formes de la médiation, à savoir linguistique, culturelle et sociale, sont toujours entremêlées ((Piccardo, 2012 : 291-292).

Coste et Cavalli (2015 : 30) parlent de la diversité d'acteurs qui peuvent aider comme médiateur dans un contexte interculturel à l'école et les différents moyens de médiation qui existent :

- Les médiateurs professionnels. : comme un enseignant, un traducteur officiel, un travailleur social dans l'accueil aux migrants ou un médiateur juridique.
- Les acteurs informels de médiation : comme une personne originaire du même pays et qui parle les deux langues des deux interlocuteurs ou la famille.
- Les instruments de médiation : les dictionnaires (comme Google Translate) et les manuels scolaires.

Contrairement au conseil donné par le personnel de LOWAN (2014), sur la demande de l'aide à un élève pour pouvoir traduire (paragraphe 2.4.1), Siemann, Bazelmans, van Weel-Baumgarten en Prins (2015) expliquent qu'il est déconseillé de demander de l'aide à un enfant (qui a moins de dix-huit ans) comme acteur informel de médiation. Ils argumentent que ce rôle, comme interprète ou médiateur informel, peut être préjudiciable pour un enfant et il est très possible que l'enfant ne comprenne pas tout ce qui est dit pendant la conversation et transmette les informations de manière incorrecte ou dissimule certaines informations. Le personnel de LOWAN explique que les responsables de l'école doivent eux-mêmes évaluer la situation, et doivent décider s'il faut faire appel à un traducteur professionnel, ou s'ils peuvent faire intervenir un élève-interprète. Selon le personnel de LOWAN, l'avantage au recours à un élève-interprète est que le nouvel élève et la famille se sentent peut-être plus à l'aise en présence d'un élève qui se trouve dans la même situation et qui parle la même langue que la famille. En outre, l'intervention d'un élève-interprète n'affecte pas le budget scolaire, contrairement à l'intervention d'un traducteur officiel.

### La lingua Franca

Lorsque des interlocuteurs ne parlent pas la même langue, une solution pour pouvoir communiquer est d'utiliser une « lingua franca » : une langue en commune aux deux interlocuteurs mais qui n'est pas leur langue maternelle (Pözl, 2005). L'anglais est de plus en plus utilisé comme lingua franca dans le monde. House (2003) explique que l'anglais utilisé en langue commune (ELF<sup>14</sup>) n'est pas un anglais juste dans le sens grammatical et lexical. Le niveau d'anglais des locuteurs l'utilisant comme lingua franca est très variable, en outre les contextes sociaux et culturels des locuteurs jouent un rôle dans la pratique de l'anglais.

### L'alternance codique

Les gens sont capables d'adapter leur langue ou langage selon les personnes ainsi que selon les discussions. Les bilingues ou polyglottes changent non seulement de langue dans des contextes différents, mais aussi dans un discours particulier ou même dans une phrase. Quand une personne

---

<sup>14</sup> L'anglais comme Lingua Franca: English Lingua Franca (ELF).

change de langue pendant la même conversation, cela est appelé « code-switching », ou bien « l'alternance codique ». Backus (2005) explique que l'alternance codique est l'utilisation de mots de langues différentes dans une même interaction. Il suppose que ce changement de langue doit être considéré comme un résultat d'un contact linguistique.

En 1982 Gumperz parlait spécifiquement de « l'alternance codique conversationnelle », pendant lequel un locuteur passe à l'usage d'une langue (ou système grammaticale) à une autre dans une même conversation. Il explique que l'alternance codique est lorsqu'une personne change de langue lorsqu'il change de phrases : le changement de langue n'a pas lieu au sein d'une même phrase. Le locuteur utilise sa « deuxième langue » pour répéter sa phrase ou pour répondre à la prononciation de quelqu'un pour une meilleure compréhension (Gumperz, 1982).

Treffers-Daller (1994) apporte une autre appellation au phénomène, à savoir « le code-mixing ». Le code-mixing selon Treffers-Daller est lorsqu'un locuteur alterne plusieurs langues, souvent deux, au sein d'une seule et même phrase.

Dans sa recherche Alfonzetti (1998 : 7-11) explique les buts de l'alternance codique. Il distingue deux situations différentes : d'un côté l'utilisation de l'alternance codique pendant une situation dans laquelle le choix d'une langue particulière importe et de l'autre côté la situation dans laquelle le choix de la langue n'importe pas.

Pour la première situation, deux buts sont distingués :

1. L'alternance codique a lieu parce qu'une langue convient mieux au vu du contexte social.
2. L'alternance codique est utilisée afin de reformuler pour une meilleure compréhension.

Pour la deuxième situation, cinq buts sont distingués :

1. « L'auto-réparation »<sup>15</sup>, une autre langue peut être utilisée pour expliquer, éclaircir ou corriger ce qui est dit.
2. L'alternance codique peut être utilisée pour marquer le début ou la fin d'une conversation.
3. Le changement de langue peut avoir lieu pour raconter une histoire ou une blague. Cela se fait plus facilement dans un dialecte ou langue maternelle du locuteur.
4. L'alternance se fait aussi par exemple en changeant de sujet. Les locuteurs utilisent une langue qu'ils jugent convenable à un certain sujet.
5. Un locuteur peut changer de langue en citant quelqu'un d'autre.

---

<sup>15</sup> L'auto-réparation: self-repair.

Comme nous avons vu dans ce paragraphe, la communication interculturelle provoque parfois des malentendus. Pour parvenir à une compréhension de la signification visée par le locuteur, il est important de se servir de plusieurs compétences de la communication interculturelle. De plus, plusieurs tactiques et moyens existent afin de la facilitation de la communication interculturelle. À savoir, l'aide d'un médiateur officiel ou non-officiel comme traducteur, un instrument de médiation, l'utilisation d'une langue en commun et l'alternance codique. Pendant les entretiens d'entrée dans les écoles d'accueil les responsables de l'entretien et les familles allophones se trouvent dans une situation interculturelle, pendant laquelle ils peuvent faire recours à ces compétences et moyens mentionnés ci-dessus. Dans le paragraphe suivant, il s'agit de l'entretien d'entrée, le genre de communication sur lequel se focalise cette étude.

#### 2.4 Genre de communication : l'entretien d'entrée

Tuk et Verboom (2013) ont développé une procédure d'introduction et d'entretien d'entrée pour les enfants roms primo-arrivants dans un pays étranger dans le cadre d'un projet européen « What's Working ». Ils expliquent que cette procédure est également utilisable pour les enfants nouvellement arrivés depuis d'autres pays ou avec d'autres cultures.

Ils expliquent dans leur recherche que la plupart des écoles aux Pays-Bas ont des responsables qui s'occupent de l'entretien d'entrée. Ils plaident pour la présence des enseignants également qui vont s'occuper de l'éducation du nouvel élève. Ils disent aussi que l'enfant doit être invité pour participer à l'entretien. Si les parents ou les tuteurs ne parlent pas le néerlandais ou si les parents sont anxieux du premier jour de l'école de leur enfant, Tuk et Verboom (2013) pensent nécessaire la présence d'un interprète. Cet entretien est selon eux un moment important dans la construction d'une relation personnelle et positive entre l'école et la famille.

Il est important de fixer un jour par semaine pour les entretiens d'entrée afin d'être sûr qu'il y ait assez de temps pour l'inscription de l'élève et que les personnes nécessaires soient présentes.

Pendant un entretien d'entrée plusieurs questions formelles doivent être posées. Mais Tuk et Verboom disent qu'une grande partie des questions peuvent aussi être posées dans un rendez-vous informel. Ainsi les formulaires peuvent être complétés après le rendez-vous de l'entretien d'entrée. Ils expliquent que certains parents ne se sentent pas à l'aise quand le responsable de l'entretien prend des notes lors de l'entretien. Un formulaire d'inscription ne doit pas être vu uniquement comme notice afin de recueillir des informations basiques. Tuk et Verboom sont d'avis que ce formulaire doit fonctionner comme base d'une conversation sur le contexte de l'élève, plus précisément, la culture familiale, l'éducation précédente, les langues apprises, la religion et l'environnement sociale. De plus il est favorable que le nouvel élève soit soumis à un test informel, afin d'évaluer le niveau de la langue.

Le contenu d'un formulaire d'inscription doit être détaillé, selon Tuk et Verboom de la manière suivante:

- Informations personnelles du nouvel élève (noms, pays et date de naissance, religion, ethnicité, information médicale et statut de résidence),
- Langues maîtrisées par l'élève,
- Informations sur l'éducation précédente,
- Informations du médecin,
- Le contexte familial (raison de migration, situation financière),
- Les conditions de vie à la maison (les rythmes, l'organisation),
- Contexte sociale (hobby, famille et amis, comportement social),
- Informations sur les parents ou le tuteur,
- La composition familiale,
- Informations sur les besoins des parents ou tuteur (interprète),
- Permission des parents de la participation de l'élève à des sorties scolaires,
- Photo d'identité.

Les parents n'ont souvent pas beaucoup de connaissance des systèmes scolaires. Tuk et Verboom expliquent que la majorité des parents aiment faire une visite de l'école, connaître les noms des enseignants et ils apprécient de savoir qui contacter en cas de besoin.

Booijink (2007) expliquent que dans les écoles primaires de sa recherche, le directeur s'occupe de l'entretien d'entrée. Ils utilisent un questionnaire ou formulaire d'inscription. Il existe une grande variation entre ces écoles en ce qui concerne la façon de réaliser les entretiens d'entrée. Dans certains cas, le responsable de l'entretien s'occupe uniquement de l'inscription. Cela est le cas quand les parents ne maîtrisent pas assez la langue néerlandaise. Néanmoins dans d'autres écoles, les conversations sont plus amples : le responsable et les familles arrivent par exemple à parler de leurs attentes mutuelles. Dans le paragraphe suivant vous pouvez trouver un aperçu plus approfondi de la recherche de Booijink.

## 2.5 Recherche précédente – La théorie de Booijink

En 2007 Booijink a présenté sa recherche dans le domaine de la communication interculturelle entre les écoles et les parents aux Pays-Bas (Le compte rendu : Onderzoeksrapport Terug naar de basis : communicatie tussen leerkrachten en allochtone ouders in het primair onderwijs, 2007). Dans sa recherche, elle se concentre spécifiquement sur la communication pendant les contacts individuels entre professeurs et parents d'origine non-néerlandophone dans des écoles régulières néerlandaises. Le sujet central est la satisfaction du personnel scolaire et des parents en ce qui concerne la

conversation et la compréhension mutuelle. Booiijink a réalisé ces études en analysant la communication dans quatre écoles primaires de quatre villes différentes. Elle explique que ces écoles sont conscientes de l'intérêt d'avoir un bon contact avec les parents : un bon dialogue est à la base d'une bonne coopération entre famille et école. Puisque les parents et l'école s'occupent ensemble de l'apprentissage et de l'éducation de l'enfant, l'interaction est indispensable pour un bon accompagnement de l'élève. C'est pour cela que les écoles essaient d'améliorer le contact scolaire-parental. Booiijink conclut que le contact entre parents et écoles se déroule presque toujours de manière similaire dans les différentes écoles. Il existe différents moments d'interactions dans les écoles aux Pays-Bas : des entretiens d'entrée, les conversations informelles dans la cour de l'école, l'interaction pendant des visites à domicile, les conversations de conseil à la fin de l'école primaire et les réunions d'intervalle (aussi appelée les *conversations de dix minutes*<sup>16</sup>), pendant lesquelles l'enseignant et les parents ou tuteurs parlent du parcours scolaire et la vie privée de leur élève/enfant. Cette limite de temps (dix minutes par conversations) peut être ressentie comme choquante et très limitée pour les parents. Il est difficile de savoir à l'avance dans combien de temps les parents et l'enseignant peuvent se dire tout. Dans le cas des situations interculturelles (avec des enseignants néerlandophones et des familles allophones), cette limite de temps peut causer des problèmes. Dans le paragraphe 2.3.2 nous avons pu lire que le personnel de LOWAN et le personnel du Centre pour les Étrangers des Pays-Bas disent qu'il est important de créer une ambiance agréable et détendue, qu'il ne faut pas se presser et qu'il faut parler lentement et répéter ses phrases quand les interlocuteurs ne comprennent pas, lors d'une conversation avec des parents allophones. Quand il y a une limite de dix minutes, il n'est peut-être pas toujours possible de suivre ces conseils.

En ce qui concerne le déroulement des conversations, la satisfaction de la communication et de la compréhension chez les professeurs et parents varie selon les différents aspects. Booiijink dit que certains professeurs sont satisfaits modérément du déroulement des entretiens. Ils pensent que les entretiens aident à informer les parents et ils ressentent souvent un grand engagement de la part de ceux-là. Néanmoins beaucoup de professeurs sont insatisfaits de la compréhension réciproque. Les professeurs parlent d'un problème de langue : les différences de langues causent souvent de l'incompréhension. Les professeurs expliquent que cela a pour conséquence un contact unilatéral. Spécifiquement pour les entretiens d'entrée, l'étude de Booiijink nous montre qu'une conversation informative a lieu avec les parents du nouvel élève avant l'inscription de l'enfant. Dans les quatre écoles (qui ont participées à la recherche de Booiijink), cet entretien est dirigé par le directeur. Il donne des informations sur l'école aux parents et il suit les questions du formulaire d'inscription. Lorsqu'il y a une bonne communication, le directeur donne beaucoup d'informations sur l'école et arrivent à rendre

---

<sup>16</sup> Les conversations d'intervalle : de tienminutengesprekken.

claire ce que l'école attend des parents en ce qui concerne la scolarité des enfants. Ils expliquent comment l'école aimerait que les parents accompagnent leurs enfants à la maison, par exemple pour les devoirs. Néanmoins si des difficultés de compréhension se présentent à cause de différences de langues, la conversation ne va pas plus loin que les questions sur le formulaire d'inscription.

Booijink expose que le contenu de l'entretien d'entrée dépend aussi des questions des parents eux-mêmes. Les directeurs expliquent que pendant les conversations l'attention sur le sujet contact école/parents varie beaucoup selon les parents. Les parents, quant à eux, disent que les entretiens d'entrée se déroulent de manière différente dans les différentes écoles. Les parents reçoivent parfois beaucoup d'informations du directeur mais dans la plupart des cas, l'entretien d'entrée c'est juste l'inscription de l'enfant à l'aide d'un formulaire.

Ce mémoire se situe dans le prolongement de la recherche de Booijink. Je me concentrerai également sur la communication entre les parents et les écoles. Alors que Booijink s'est concentrée plus à la communication pendant les entretiens d'entre-temps entre des professeurs néerlandophones et des parents d'origine non-néerlandophones, je me concentrerai spécifiquement sur la communication pendant les entretiens d'entrée entre des professeurs néerlandophones et des parents d'origine non-néerlandophones : Booijink n'a pas approfondi ce type de conversation. De plus, le cadre instauré pour mon mémoire n'est pas le même que le sien. Ainsi, les études de Booijink ont été faites dans des écoles primaires régulières tandis que pour ma recherche, je me concentrerai sur la communication dans des écoles secondaires accueillant des primo-arrivants aux Pays-Bas.

Les concepts théoriques, discutés ci-dessus, se manifesteront de nouveau dans le chapitre de l'analyse des résultats.

### 3. MÉTHODE

Dans ce chapitre je présenterai les différentes méthodes que j'ai utilisées pour obtenir des résultats et pour analyser la communication entre une famille primo-arrivante aux Pays-Bas et les employés, dans la plupart des cas néerlandophones, dans les écoles secondaires de premier accueil.<sup>17</sup> Cette recherche sera une recherche qualitative qui suivra la méthode de recherche d'une analyse ethnographique avec des entretiens semi-directifs, des observations et une analyse des données. Premièrement, j'expliquerai les méthodes de recueil des résultats par des interviews et des observations. Ensuite je parlerai du traitement des données obtenues par cette méthode. A la fin, je donnerai une vue d'ensemble des écoles et des personnes participantes.

#### 3.1 Analyse ethnographique

Pour pouvoir donner une vision réelle sur le déroulement d'un entretien d'entrée dans des écoles d'accueil aux Pays-Bas, j'ai choisi d'utiliser la méthode anthropologique de Spradley. C'est-à-dire l'analyse ethnographique que Spradley présente dans *Participant observation* (1980). Selon Spradley (1980 : 3), l'ethnographie peut être expliquée par : « *L'étude disciplinée de ce qu'est le monde pour les personnes qui ont appris à voir, à entendre, à parler, à penser et à agir de manières différentes.* »<sup>18</sup> Une analyse ethnographique complète est une combinaison d'observation et d'interviews. Il explique que de cette façon le chercheur se concentre sur le quotidien qu'il essaie d'étudier de l'intérieur. Le but de l'analyse ethnographique est de déterminer le déroulement de la communication pendant les entretiens d'entrée dans les écoles d'accueil.

##### 3.1.1 Observations du déroulement des entretiens d'entrée

En suivant la méthode de Spradley, de l'analyse ethnographique (1980), j'observerai trois entretiens d'entrée dans une école d'accueil. Dans ces cas, j'analyserai comment se passe la communication entre le personnel scolaire principalement néerlandophone et la famille ou l'élève allophone. Je suivrai le modèle « SPEAKING » du sociolinguistique Hymes (1974) pour les observations. Un modèle qui permet d'étudier, d'analyser et d'interpréter la communication en décrivant le déroulement d'une interaction.

Le modèle « SPEAKING » est formé par huit éléments qui constituent une situation communicative (Hymes, 1974 : 55-60) :

- Setting and scene (la situation)

*Dans quel cadre la conversation a lieu ? Et quand ?*

---

<sup>17</sup> Les écoles d'accueil sont appelées aux Pays-Bas : ISK ou bien Internationale Schakelklassen (Classes internationales de Transition).

<sup>18</sup> « The disciplined study of what the world is like for people who have learned to see, hear, speak, think, and act in ways that are different. » (Spradley, 1980 : 3).

- **Participants** (les participants)

*Qui sont les interlocuteurs pendant l'interaction ?*

- **Ends** (les buts)

*Pour quelles raisons les participants communiquent-ils ? Quel est le but de leur conversation ?*

- **Act sequence** (la forme et le sujet de l'interaction)

*Quelle est la forme de la conversation ? On peut par exemple constater qu'une personne parle plus qu'une autre. Et quel est le contenu de l'interaction ? Souvent plusieurs sujets sont traités pendant une même interaction.*

- **Key** (la tonalité)

*Quelle est la tonalité ? Le son émotionnel de l'interaction détermine plus ou moins la signification ou valeur de la conversation. Ainsi deux conversations identiques (en ce qui concerne les mots) dans les mêmes conditions peuvent se dérouler complètement différentes à cause d'une tonalité différente.*

- **Instrumentalities** (la langue utilisée)

*De quelle manière les participants communiquent entre eux ? Utilisent-ils des langues différentes, des dialectes, un langage formel ou informel ?*

- **Norms** (les normes)

*Quelles normes influencent l'interaction ? Est-ce qu'il y a des règles sociales appliquées ? Ces règles sont-elles appliquées consciemment ou inconsciemment pendant l'échange ?*

- **Genre** (le genre de communication)

*Quel genre d'interaction a lieu ? S'agit-il d'un entretien d'entrée ?*

Pour mes observations j'ai complété le modèle « SPEAKING » avec d'autres points me semblant importants (annexe IV), afin de pouvoir faire une ethnographie complète de la communication. Pendant les observations je suivrai ces points en prenant des notes et en faisant des dessins.

### *3.1.2 Interviews semi-directives*

En complétant l'analyse ethnographique, je ferai aussi deux interviews, pour lesquelles je me servirai du manuel de Baarda, Van der Hulst et De Goede (2012). Comme les auteurs l'expliquent dans l'introduction de leur manuel, une interview permet de réunir des informations importantes. Il arrive parfois de déceler un point de blocage. Les interviews ont souvent une dynamique spéciale. Il est important que cette compilation de données se déroule de manière fiable. Par la méthode des interviews, il est possible d'obtenir des réponses détaillées et des explications aux questions posées. Il est aussi possible de demander à l'interviewé s'il peut donner des exemples et d'insister sur des questions qui nécessitent des plus denses réponses (cela n'est pas possible avec la méthode des questionnaires). Mes interviews ont pour but de formuler les réponses à mes questions de recherches et de savoir comment se déroule l'entretien d'entrée aux écoles d'accueil. Avec les informations obtenues je voudrais essayer de formuler des idées pour faciliter la communication entre des gens qui

ne parlent pas la même langue. Cela n'a alors pas seulement un intérêt académique, mais aussi un intérêt social. Le rôle de l'interviewé est d'expliquer quelle est son expérience de l'entretien d'entrée. Pour cette recherche, j'interviewerai deux personnes travaillant dans des écoles secondaires du premier accueil aux Pays-Bas. Les interviews se dérouleront en néerlandais car les personnes participantes sont néerlandophones. Ils sont tous les deux experts dans l'interculturel. L'approche de ces entretiens sera alors : « dans quelle mesure je peux (scientifiquement) apprendre des enseignants et dans quelle mesure je peux les aider ? » Ces deux personnes s'occupent de l'entretien d'entrée dans leur école secondaire. Mes interviews sont selon Baarda, Van der Hulst et De Goede, des interviews « *elite* » ou « *expert* ». Ils expliquent que les « spécialistes » préfèrent l'approche de l'entretien semi-directif. Ils apprécient souvent l'approche individuelle avec une interaction active (2012 : 22). L'entretien semi-directif est une interview qualitative. Il permet de compléter et approfondir les informations théoriques. En ce qui concerne la technique de l'entretien semi-directif, les questions et bien sûr les réponses ne sont pas fixées à l'avance, par contre les sujets de discussion le sont. Il est important de ne pas trop fixer le déroulement de l'interview, mais il faut laisser de la liberté aux interviewés (Baarda, Van der Hulst & De Goede, 2012 : 19).

J'ai choisi de faire mon interview selon ce type d'entretien pour ne pas trop influencer les réponses des participants. J'ai réalisé une liste avec un certain nombre de sujets et des questions de départ et d'autres questions auxquelles je voudrais avoir une réponse (annexe I).

Au niveau des questions, Baarda, Van der Hulst et De Goede expliquent qu'il existe quelques règles (2012 : 69). Il est important de poser des questions concrètes, de ne pas pousser les réponses des interviewés dans une certaine direction et de ne pas les influencer. Il faut formuler ces questions de manière compréhensible et demander seulement une seule chose à la fois. Il ne faut surtout pas jouer au « jeu de question-réponse ». Le but est alors de poser des questions auxquelles les gens peuvent répondre ouvertement (Baarda, Van der Hulst et de Goede : 69-72). Le déroulement d'un entretien semi-directif se fait de manière structurée. Selon Baarda, Van der Hulst et de Goede une interview peut être introduite par un mail (2012 : 33). L'entretien même doit suivre quelques points pour pouvoir se dérouler correctement. Tout d'abord, il faut donner une petite introduction sur la recherche et le sujet étudié. Puis il faut expliquer le but de l'interview. Après il est important d'expliquer ce que l'intervieweur va faire avec les résultats de l'interview, si les réponses vont être incorporées dans un rapport par exemple. Ensuite il faut parler de la durée de la conversation. En dernier l'interviewé peut poser des questions avant de commencer l'entretien.

Après avoir fait mon introduction je passerai aux sujets de mon interview, à savoir : les élèves/la famille, les entretiens d'entrée en général, le personnel et /ou ceux qui s'occupent des entretiens d'entrée, la communication et l'amélioration de cette communication.

Pour pouvoir comparer les résultats, il est important de traiter dans les différentes écoles les mêmes sujets avec classes de transition. De plus, les deux interviews vont être enregistrées et retranscrites.

Après avoir retranscrit les interviews je voudrais schématiser les réponses en les divisant en six cadres que vous pouvez voir ci-dessous (tableau 2). Pour faciliter ce procès, les questions et sujets de l'interview sont liés avec un code (annexe I). Chaque code réfère à une question de recherche (question principale, secondaire ou information générale). Ces codes m'aideront pendant l'analyse des résultats à regrouper les réponses avec la question de recherche correspondante.

1.	Informations générales	I.)
2.	Question de recherche principale	P.)
3.	Question secondaire 1	S1.)
4.	Question secondaire 2	S2.)
5.	Question secondaire 3	S3.)

Tableau 2 : Codes réponses interviews.

La comparaison et l'analyse des informations des deux interviews devront aider à formuler des réponses aux questions de recherche posées. La liste de sujets (topics) comprend cinq parties, avec chacune une question préliminaire et plusieurs sujets (questions) correspondants. Les cinq parties sont :

- L'information générale sur les élèves et familles primo-arrivants aux Pays-Bas qui viennent s'inscrire à l'école d'accueil
- L'information générale sur les entretiens d'entrée dans cette école
- Le point de vue du responsable sur l'entretien d'entrée
- La communication et la culture
- L'amélioration/optimalisation de la communication pendant l'entretien d'entrée

### 3.2 Écoles d'accueil participantes

Dans cette deuxième partie du chapitre, j'aimerais donner un aperçu des écoles et des participants qui vont aider à formuler les réponses aux questions de cette recherche. Grâce à une recherche sur internet, j'ai trouvé plusieurs écoles secondaires d'accueil aux Pays-Bas. J'ai contacté cinq écoles par mail en leur demandant si je pouvais interviewer une personne qui s'occupe des entretiens d'entrée dans leur école et si je pouvais être présentes pendant quelques entretiens pour observer. Deux écoles ont réagi positivement et m'ont invité à venir faire des interviews et des observations. En contrepartie, j'ai proposé de les aider pendant des cours de néerlandais comme bénévole. Pour ma recherche ces deux écoles sont très intéressantes. En effet, ce sont deux écoles complètement différentes ce qui rend ma

recherche d'autant plus riche. La première école, l'école de premier accueil A se situe dans une région rurale de la Hollande, tandis que l'autre école, l'école de premier accueil B, se situe dans une région urbaine.

### *3.2.1 L'école de premier accueil A*

La première école que je présente ici, est une école secondaire (collège et lycée) publique dans une petite ville de province aux Pays-Bas. C'est une école régulière, avec un département de classes de transition pour des élèves primo-arrivants aux Pays-Bas. L'école occupe trois bâtiments dans lesquels différentes formations sont proposées. Le nombre d'élèves est d'environ 3000 élèves (pour l'année scolaire 2015-2016). Le nombre d'élèves dans les classes d'accueil change très régulièrement. C'est la seule école dans la région qui propose d'accueillir des élèves primo-arrivants. C'est pour cette raison certains élèves viennent de loin pour aller à cette école.

Le département des classes de transition accueille des jeunes de onze à dix-huit ans, qui vivent aux Pays-Bas seulement depuis quelque temps (au maximum un an). Il accueille aussi les élèves qui ont déjà passé un ou deux ans dans une école primaire pour enfants primo-arrivants aux Pays-Bas, mais qui ne maîtrisent pas assez la langue néerlandaise pour aller dans une école régulière.

Après le parcours « d'accueil », les élèves peuvent aller dans tous les niveaux scolaires proposés par le département des classes régulières qui est liée au département de premier accueil. Il existe plusieurs niveaux scolaires aux Pays-Bas à savoir du niveau de l'enseignement professionnel pratique au niveau du lycée classique.<sup>19</sup> Le nombre d'élèves dans les classes de transition à l'école de premier accueil A varie entre cinq et vingt élèves. Souvent les enfants commencent dans une petite classe qui accueille cinq ou dix élèves, mais ils finissent dans des classes de dix à vingt élèves.

#### *L'entretien d'entrée et l'inscription à l'école de premier accueil A*

Pendant toute l'année des enfants primo-arrivants aux Pays-Bas peuvent être inscrits dans le département d'accueil. Tous les lundis après-midi quelques personnes (enseignants et coordinatrice de l'entretien d'entrée) s'occupent de l'inscription des nouveaux élèves. L'entretien d'entrée se compose de deux parties. D'abord il y a l'inscription générale et ensuite les nouveaux élèves sont évalués. Les enfants doivent donc toujours être présents à l'entretien d'entrée et doivent apporter plusieurs documents personnels, comme le passeport et la carte d'assurance maladie.

### *3.2.2 L'école de premier accueil B*

La deuxième école qui a voulu participer à cette recherche est une école secondaire publique dans une grande ville aux Pays-Bas. C'est une école d'accueil avec uniquement des classes de transition : elle

---

<sup>19</sup> Dans le système scolaire néerlandais les élèves sont subdivisés selon un certain niveau scolaire.

accueille uniquement des élèves primo-arrivants aux Pays-Bas. Cette école se compose de deux bâtiments et elle accueille des élèves entre douze et vingt ans. En 2013 l'école comptait environ 300 élèves de 43 nationalités différentes. Environ 45% des élèves habitent dans la ville même. Les autres élèves habitent dans les petites villes et villages aux alentours.

L'école de premier accueil B est organisée autour de trois groupes. Les élèves qui sont admis à cette école sont divisés en trois groupes d'après des tests qui ont été faits pendant l'entretien d'entrée. Ces tests déterminent à titre indicatif le niveau scolaire des élèves. Cela va du niveau de l'enseignement professionnel pratique au niveau du lycée classique.<sup>20</sup> Dans les classes qui préparent les élèves pour le niveau scolaire de LWOO<sup>21</sup>, les groupes se composent d'environ seize à vingt élèves. Les groupes qui préparent les élèves pour l'enseignement secondaire professionnel se composent de vingt à vingt-huit élèves. Puis les filières qui préparent les élèves pour le niveau de VMBO<sup>22</sup>, HAVO<sup>23</sup> et VWO<sup>24</sup> se composent aussi de vingt à vingt-huit élèves environ. Le nombre d'années de scolarité peut varier entre un et trois ans.

#### L'entretien d'entrée et l'inscription à l'école de premier accueil B

Pendant tout l'année les enfants primo-arrivants aux Pays-Bas peuvent venir s'inscrire à l'école de premier accueil B. Cette école ne fonctionne pas avec des listes d'attentes. Les élèves qui s'inscrivent après le premier mai doivent souvent attendre jusqu'à la rentrée scolaire de septembre pour pouvoir commencer. Tous les lundis après-midi, il y a la possibilité de s'inscrire. Après l'inscription les nouveaux élèves sont évalués. L'enfant doit alors toujours venir à l'entretien d'entrée, de préférence avec ses parents ou son tuteur.

### 3.3 Participants des interviews et observations : le personnel scolaire et les familles primo-arrivantes

#### 3.3.1 Le personnel scolaire

Monsieur A était le premier à accepter de collaborer pour ma recherche. Il est directeur du département d'accueil de l'école de premier accueil A. De plus, il travaille aussi comme enseignant de néerlandais et de néerlandais langue étrangère<sup>25</sup>. Il peut lui arriver de s'occuper de l'entretien d'entrée avec des enfants et familles primo-arrivants aux Pays-Bas à son école. Monsieur A a participé à une interview sur le déroulement de l'entretien d'entrée à son école.

---

<sup>20</sup> Dans le système scolaire néerlandais les élèves sont subdivisés selon un certain niveau scolaire.

<sup>21</sup> Enseignement professionnel de soutien: Leerwegondersteunend Onderwijs (LWOO).

<sup>22</sup> Enseignement secondaire professionnel préparatoire: Voorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs (VMBO).

<sup>23</sup> Enseignement secondaire général: Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs (HAVO).

<sup>24</sup> Enseignement scientifique: Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs (VWO).

<sup>25</sup> NT2 : Nederlands als tweede taal

La deuxième participante est Madame B. Elle est enseignante de néerlandais langue étrangère à l'école de premier accueil B. Elle s'occupe chaque lundi des entretiens d'entrée à son école. Elle a accepté de participer à une interview et elle était le responsable lors des entretiens d'entrée à l'école de premier accueil B pendant lesquels j'ai réalisé mes observations.

### 3.3.2 Les familles primo-arrivantes aux Pays-Bas

Pour cette recherche j'ai fait trois observations à l'école de premier accueil B. Trois familles primo-arrivantes aux Pays-Bas étaient d'accord avec ma présence comme observatrice pendant leur entretien d'entrée avec Madame B. Dans le tableau ci-dessous (3) sont décrits le nombre de participants, la nationalité, la date et la durée de l'entretien.

	École	Participants à l'entretien d'entrée	Nationalité(s) d'origine	Date de l'observation	La durée de l'entretien d'entrée
<b>Observation 1</b>	École de premier accueil B	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Madame B, personnel scolaire : la responsable de l'entretien d'entrée</li> <li>2. Le père de la nouvelle élève</li> <li>3. Le petit frère de la nouvelle élève</li> <li>4. Florence, observatrice</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Néerlandaise</li> <li>2. Syrienne</li> <li>3. Syrienne</li> <li>4. Néerlandaise</li> </ol>	4 avril 2016	+/- 1 heure
<b>Observation 2</b>	École de premier accueil B	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Madame B, personnel scolaire : la responsable de l'entretien d'entrée</li> <li>2. La tante du nouvel élève</li> <li>3. Le neveu de la tante</li> <li>4. Florence, observatrice</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Néerlandaise</li> <li>1. Syrienne</li> <li>2. Syrienne</li> <li>3. Néerlandaise</li> </ol>	4 avril 2016	+/- 1,5 heure

<b>Observation 3</b>	École de premier accueil B	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Madame B, personnel scolaire : la responsable de l'entretien d'entrée</li> <li>2. Un nouvel élève (le frère, le plus âgé)</li> <li>3. Une nouvelle élève (la sœur)</li> <li>4. Une nouvelle élève (la sœur, la plus jeune,)</li> <li>5. Florence, observatrice</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Néerlandaise</li> <li>2. Syrienne</li> <li>3. Syrienne</li> <li>4. Syrienne</li> <li>5. Néerlandaise</li> </ol>	4 avril 2016	+/- 30 minutes
--------------------------	----------------------------------	---	---	--------------	----------------

Tableau 3 : Informations générales des observations ethnographiques à l'école de premier accueil B.

## 4. Résultats analysés

Pour pouvoir répondre à la question principale de ce mémoire, j'ai fait deux interviews semi-directives dans deux écoles d'accueil différentes. En outre, des observations de trois entretiens d'entrée ont été faites dans une de ces écoles. Ces deux écoles secondaires répondent aux conditions décrites dans le cadre théorique (paragraphe 2.1) d'école d'accueil, à savoir, elles s'occupent du premier accueil et de l'éducation des allophones mineurs. Les interviewés sont des responsables de l'entretien d'entrée dans leur école. Les familles observées répondent aussi aux conditions déterminées dans le cadre théorique, elles étaient toutes des familles primo-arrivantes aux Pays-Bas (paragraphe 2.2). Dans le cas des observations, les trois familles étaient originaires de la Syrie. Ces enfants ne maîtrisaient pas assez la langue néerlandaise afin d'aller dans une école secondaire régulière aux Pays-Bas.

Dans ce chapitre les descriptions des interviews et observations sont comparés et analysés, d'après l'ordre des questions secondaires. Tout d'abord, je décrirai le processus du déroulement de l'entretien d'entrée en général et le but de cet entretien pour les écoles. En deuxième, le déroulement de la communication et les manières et moyens qui sont utilisés pour la facilitation de la communication sont analysés. Dans le dernier paragraphe de ce chapitre, il s'agit des souhaits et des besoins des responsables en ce qui concerne la facilitation des entretiens d'entrée. Les ressemblances dans les deux écoles, les différences entre les écoles et les faits remarquables sont exposés et liés aux concepts du cadre théorique. Les transcriptions des interviews et les aperçus des observations sont disponibles en annexe.

### 4.1 Le déroulement de l'entretien d'entrée en général

La première question secondaire à répondre afin de pouvoir formuler une réponse à la question principale est « *Comment se déroulent les entretiens d'entrée dans les écoles secondaires pour les élèves primo-arrivants aux Pays-Bas ? Quel est le but de ces entretiens ?* ». Dans ce paragraphe il s'agit de la forme, du contenu et le but de l'entretien d'entrée. En premier, les descriptions des interviews sont discutées. En second les descriptions des observations sont traitées. En dernier, une petite comparaison est faite des résultats.

#### 4.1.1 Résultats des interviews

##### La forme des entretiens d'entrée

Comme Tuk et Verboom (2013) expliquent, un jour fixe par semaine pour les entretiens d'entrée est une bonne idée, afin que les personnes pertinentes soient présentes (paragraphe 2.4). Dans les deux écoles, les entretiens d'entrée se déroulent toujours pendant un jour fixe de la semaine. Dans les écoles de premier accueil A et B, les entretiens d'entrée se font donc chaque lundi après-midi (interviews : annexes II-2 et III-2). D'après les deux interviews avec des responsables des entretiens d'entrée, dans

les deux écoles la procédure de l'entretien d'entrée est en deux parties (interviews : annexes II-2 et III-2). Plus spécifiquement, l'entretien d'entrée consiste en un moment de tests et une conversation avec les parents, la famille ou le tuteur du nouvel élève (ou parfois avec les élèves dans le cas où les parents sont absents à l'entretien d'entrée) pour inscrire l'élève. L'élève est soumis à un test de calcul et un test de langue(s) : l'école regarde si l'élève est alphabétisé dans l'écriture occidentale. Le test de calcul doit être fait individuellement et le test de langue est fait avec un instituteur.

Ce mémoire se focalise sur la conversation pendant laquelle l'élève est inscrit. L'entretien avec la famille ou le tuteur a, dans la plupart des cas, lieu en même temps que les élèves sont testés, sauf quand les élèves sont venus sans leurs parents ou un tuteur. Le fait que l'enfant n'est pas présent lors de la conversation est en contradiction avec ce que Tuk et Verboom disent (paragraphe 2.4). Ils sont d'avis que l'enfant doit être invité pour participer à l'entretien d'inscription, puisque c'est important dans le processus de la construction d'une relation personnelle. Pour cette même raison, Tuk et Verboom plaident également pour la présence des enseignants qui vont s'occuper du nouvel élève. A part la famille et le responsable des entretiens, personne n'assiste à l'entretien (interviews : annexes II-2 et III-2). Les résultats montrent une différence entre ce qui se passe à l'école de premier accueil A et à l'école de premier accueil B. À l'école de premier accueil A il y avait une coordinatrice pour les entretiens d'entrée, qui s'occupait de presque tous les entretiens. Le travail de coordination devenant de plus en plus chargé, une autre personne est venue en renfort. A tour de rôle un enseignant doit s'occuper des entretiens d'entrée, cela fait partie des travaux. À l'école de premier accueil B un petit groupe d'instituteurs fixe s'occupe chaque semaine de l'entretien d'entrée. Les instituteurs font cela en plus de leurs travaux d'enseignant. Trois enseignants s'occupent des tests et des élèves : une personne s'occupe des ordinateurs et des matériaux ; une autre s'occupe des tests de langues individuelle et la dernière corrige les exercices de calcul faits par les nouveaux élèves. Et deux ou trois collègues s'occupent des conversations avec la famille (interviews : annexes II-2 et III-2). Cela montre en outre que les responsables qui s'occupent des entretiens d'entrée ont d'autres postes que les responsables dans la recherche de Boijink (2007). Boijink constate que dans les écoles primaires le directeur dirige ces entretiens (paragraphe 2.5).

Comme est décrit ci-dessus, le nouvel élève est obligé de venir à l'école pour les tests. Les parents ou le tuteur doivent venir aussi pour pouvoir signer. La pratique montre que la présence des familles est variable : parfois les parents (ensemble ou seul) viennent à l'entretien d'entrée, dans d'autres cas ce sont les frères et sœurs, les tantes ou les oncles ou un tuteur qui viennent s'occuper de l'inscription (interviews, annexes II-1 et III-1).

Les entretiens d'entrée, concernant les deux écoles, ont lieu dans les bâtiments principaux de l'école : dans un local, dans un bureau ou dans la médiathèque, un espace calme et où la confidentialité est respectée (interviews : annexes II-2 et III-2). La durée des entretiens dépend de plusieurs facteurs : par exemple si la famille a un bon accompagnateur ou bénévole qui les aide. La durée varie entre une demie heure et une heure et demie. Tout de même, la moyenne est généralement d'une heure (interviews : annexes II-2 et III-2).

Les deux écoles utilisent un modèle fixe pour les tests et pour l'entretien et l'inscription (interviews : annexes II-2 et III-2). Pour les élèves alphabétisés avec l'écriture occidentale, ils utilisent un test de capacité d'apprendre une langue, à savoir le « taalleerbaarheidstoets », d'une organisation commerciale.<sup>26</sup> Selon les deux interviewés ce test donne une bonne indication du niveau. A l'aide d'un autre test, un livre (Siemonsma et Sparla, 1998), le personnel peut regarder si un élève est alphabétisé dans sa langue d'origine et parfois ils essaient de faire écrire l'enfant. Ils expliquent que ces méthodes ne sont pas complètes. Le responsable de l'école de premier accueil A explique dans ce cas le personnel commence à connaître l'enfant pendant les cours après quelques semaines (interview : annexe II-2). Pour ce qui est la conversation et l'inscription, les écoles utilisent un formulaire standard d'inscription conçu par les écoles elles-mêmes.

#### Le contenu et le but des conversations

Le contenu des entretiens d'entrée (en ce qui concerne la conversation) des deux écoles de premier accueil est pour une grande partie identique à la théorie de Tuk et Verboom (2013) (à voir dans le paragraphe 2.4), dans laquelle ils expliquent à quoi doit satisfaire un formulaire d'inscription. Dans les deux écoles les informations personnelles du nouvel élève sont demandées : l'histoire scolaire et les langues parlées sont traitées, tout comme le contexte familial, social et médical de l'enfant. Les écoles doivent faire des photocopies des passeports et les papiers d'immigration et d'assurances (interviews : annexe II-2 et III-2). Pendant l'entretien d'entrée les écoles ne demandent pas spécifiquement aux familles la raison de migration. Monsieur A de l'école de premier accueil A explique pourquoi:

*« L'histoire de fuite n'est presque jamais mentionnée. Chez nous c'est aussi un point de discussion, dans quelle mesure devons-nous avoir des connaissances préalables sur quelqu'un afin de bien pouvoir enseigner ? Nous choisissons d'entrer en contact avec tous les élèves de façon générale. Si après un moment on reçoit des signes qu'on doit réagir de manière différente, nous le faisons qu'à ce moment. Nous n'avons pas l'approche que chaque élève chez nous est un élève troublé par essence. Nous sommes alors*

---

<sup>26</sup> Bureau ICE.

*d'opinion que la raison d'arrivée aux Pays-Bas n'a pas nécessairement besoin d'être discutée pendant l'entretien d'entrée. »<sup>27</sup> (traduction libre, interview : annexe II-1).*

Le déroulement des entretiens d'entrée dans les deux écoles interviewées se fait selon la même procédure et vise les mêmes buts. Contrairement au conseil de Tuk et Verboom, qui plaident pour une visite guidée dans le bâtiment scolaire pour les parents avec une explication aux parents concernant les personnes ou enseignants que les parents peuvent contacter par exemple en cas d'urgence, les deux écoles ne donnent pas d'informations pratiques sur l'école et les enseignants pendant l'entretien d'entrée. Monsieur A explique:

*« Les informations pratiques, comme les heures de classe, les règles et cetera, nous n'en parlons pas pendant l'entretien d'entrée, ceci vient plus tard et est discuté pendant les cours. »<sup>28</sup> (traduction libre, interview : annexe II-2).*

Cette citation montre que les parents ne sont donc pas mis au courant en ce qui concerne les informations pratiques de l'école. La question se pose de savoir, si les parents seront mis au courant une autre fois ou s'ils ne recevront jamais ces informations par l'école même. Il n'était pas possible de demander aux familles avec quelles attentes et quels buts elles sont venues à l'entretien d'entrée (à cause d'une limite de temps pour les entretiens d'entrée à l'école de premier accueil B). Selon les deux interviewés, le but de la première conversation est d'annoncer et d'inscrire un nouvel élève à l'école. L'objectif est également d'obtenir des informations, jugées obligatoires par l'école (voir ci-dessus). De plus, il est important que les écoles reçoivent une signature des parents ou tuteurs, avec laquelle les parents ou tuteurs acceptent cette école pour leurs enfants. Les deux interviewés expliquent qu'ils sont satisfaits du déroulement des entretiens (interviews : annexes II-5 et III-4). Monsieur A dit que dans la plupart des cas l'école arrive à obtenir toutes les informations nécessaires (interview : annexe II-4). La satisfaction chez les familles. Le but de la partie des tests n'est pas spécialement de pouvoir constater dans quelle classe l'élève doit commencer mais l'entretien se fait plutôt pour pouvoir constater le score provisoire de l'enfant et déterminer à quel rythme l'enfant doit commencer.

---

<sup>27</sup> « Een vluchtverhaal wordt daar bijna nooit genoemd. Dat is voor ons ook onderwerp van gesprek: in hoeverre moet je die voorkennis weten om goed les te kunnen geven? We kiezen er over het algemeen meer voor om alle leerlingen als leerling te benaderen. En als er signalen zijn dat we op een andere manier moeten ingrijpen, dan doen we dat dan pas. We hebben niet de insteek dat alle leerlingen per definitie zorgleerlingen zijn. Het is dus niet iets dat per se bij de intake naar voren moet komen. Vinden wij ten minste. » (interview : annexe II-1).

<sup>28</sup> « Praktische zaken zoals schooltijden, regels en zo doen we niet tijdens de intake, dat komt wel in de lessen. »

#### *4.1.2 Résultats des observations*

##### **La forme des entretiens d'entrée**

Les trois observations ont été faites pendant des conversations d'entretien d'entrée. La composition de personnes présentes pendant les observations est visible dans le tableau 3 (paragraphe 3.3.2).

Les conversations pendant les deux premières observations se sont déroulées de manière identique. Quand les élèves étaient dans une classe en train de faire les tests, madame B est allée chercher les familles dans la salle d'attente. Une fois entrés dans le bureau, chacun s'est assis autour d'une table. D'un côté la responsable et l'observatrice et de l'autre côté la famille (observations : annexes V-1 et VI-1). Le dernier entretien d'entrée s'est déroulé de manière différente en comparaison avec les deux autres. Après les deux conversations, chaque nouvel élève présent le jour des observations avait fait les tests. La responsable croyait qu'il n'y avait plus de conversation à faire, mais il y avait encore une famille de trois élèves qui étaient venus sans leurs parents ou tuteurs. Ces enfants ne parlaient pas le néerlandais, ni l'anglais et la responsable ne parlait pas leur langue. Il y avait un désaccord entre la responsable et la coordinatrice des entretiens d'entrée : madame B a refusé de les inscrire : elle a proposé de remettre le rendez-vous à la semaine suivante en présence des parents. La coordinatrice a insisté qu'elle essaye quand même de les inscrire (observation : annexe VII-1). On peut en conclure que la responsable n'arrivait pas à inscrire les enfants, parce qu'ils ne pouvaient pas communiquer adéquatement.

Pendant les trois conversations la responsable remplissait un formulaire sur son ordinateur (observations : annexes V-1, VI-1 et VII-1), ce qui est en contradiction avec le conseil de Tuk et Verboom (2013). Ils disent qu'il faut compléter les formulaires après le rendez-vous de l'entretien d'entrée, parce que certains parents ne se sentent pas à l'aise quand quelqu'un prend des notes lors de l'entretien (paragraphe 2.4). Après qu'elle eut rempli le formulaire sur son ordinateur, la responsable est allée faire des photocopies de plusieurs papiers (voir ci-dessous).

##### **Le contenu et le but des conversations**

Pendant les deux premières observations, la responsable a réuni les informations sur les nouveaux élèves, données par les familles. Les sujets traités étaient les données personnelles des élèves et leurs familles et l'histoire du passé scolaire. De plus, elle a rassemblé les papiers des familles, à savoir les passeports, les papiers d'assurance, les papiers du service d'immigration et de naturalisation et les papiers de la commune (l'arrivée dans le domicile) pour en faire des photocopies (observations : annexes V-1 et VI-1). Pendant la troisième observation, la responsable a rassemblé quelques informations qu'elle a trouvées sur les papiers apportés par les élèves. Les documents étaient les photocopies des passeports de leurs parents, les documents du service d'immigration et de

naturalisation et les papiers de la commune, comme l'arrivée dans le domicile (observation : annexe VII-1).

En ce qui concerne le but des entretiens d'entrée, le but entier (la compilation de données et l'obtention de la signature des parents ou tuteurs) n'a été atteint que pendant la première observation. Pendant la deuxième observation, le but n'a été atteint que partiellement. L'élève avait été accompagné par sa tante et un neveu de cette femme. Puisqu'elle n'est pas la mère ou la tutrice de cet enfant, elle ne pouvait pas signer le contrat. Alors les documents ont dû être envoyés chez sa tutrice officielle de la protection de l'enfance des enfants réfugiés.<sup>29</sup> En ce qui concerne la troisième observation, on peut conclure que le but n'a pas été atteint du tout. La responsable n'a obtenu les informations voulues ni la signature des parents (observations : annexes V-1, VI-1 et VII-1).

#### *4.1.3 Conclusion des analyses : le déroulement des entretiens d'entrée en général*

La description du déroulement des entretiens d'entrée pendant les observations à l'école de premier accueil B, confirment la description du déroulement des entretiens qui est donnée dans les interviews avec les responsables. La satisfaction exprimée par les deux interviewés en ce qui concerne le déroulement des entretiens d'entrée (paragraphe 4.1.1) est étonnante, dans le sens que les observations ont montré que le but entier a été atteint qu'une seule fois (pendant la première observation). Pendant les deux dernières observations, il manquait les signatures des familles ou tuteur et des informations nécessaires (paragraphe 4.1.2). De plus, on peut constater que le déroulement des entretiens d'entrée pendant les observations est souvent en contradiction avec la littérature (Tuk et Verboom, 2013). Dans le paragraphe suivant il s'agit également de l'analyse du déroulement des entretiens, mais en plus spécifique de la communication verbale et non-verbale.

#### *4.2 Le déroulement de la communication pendant l'entretien d'entrée*

La deuxième question qui a été posée dans cette recherche est « *En ce qui concerne la différence de langue et de culture d'origine des participants aux entretiens, comment se déroule la communication verbale et non-verbale pendant ces entretiens? Quels moyens ou manières ont été mis en place pour faciliter la communication?* » Dans ce paragraphe il s'agit de détecter la présence ou l'absence de compétences de communication interculturelle, de communication verbale et non-verbale, les malentendus et les stratégies et moyens pour la facilitation de la communication. Premièrement, les descriptions des interviews sont analysées. Deuxièmement, les descriptions des observations seront discutées. Pour conclure, ces deux paragraphes sont comparés et analysés.

---

<sup>29</sup> Protection de l'enfance des enfants réfugiés : Jeugdbescherming voor vluchtelingen (Nidos).

#### 4.2.1 Résultats des interviews

##### La communication verbale et non-verbale

Les résultats de la recherche de Booijink (2007) ont montré que beaucoup d'enseignants sont insatisfaits de la compréhension réciproque dans les conversations parentale-scolaire dans les situations des parents allophones dans les écoles régulières. Elle explique que les écoles parlent d'un « problème de langue » : les différences de langues causent souvent de l'incompréhension. Si des difficultés de compréhension se présentent à cause de différences de langues, la conversation ne va souvent pas plus loin que les questions sur le formulaire d'inscription (paragraphe 2.5). Contrairement à l'insatisfaction des enseignants qui ont participé à la recherche de Booijink, les deux interviewés pour ce mémoire expliquent être satisfaits du déroulement de la communication, parce qu'ils disent trouver des manières ou moyens de communiquer (interviews : annexes II-4 et III-4). L'explication de la différence de la satisfaction des participants des deux recherches peut être que les responsables des entretiens d'entrée travaillent dans une école pour élèves primo-arrivants, ce qui fait que les responsables sont habitués à communiquer avec des allophones. Ils disent qu'ils n'ont pas peur des différences culturelles et linguistiques (interviews : annexes II-4 et III-4). Deuxièmement, la raison de la différence peut être que les interviewés disent que leur but n'est pas d'avoir une conversation qui va plus loin que les questions sur le formulaire d'inscription. La stratégie est de ne pas aborder les sujets qui provoquent probablement une conversation difficile pendant l'entretien d'entrée (interview : annexe II-4).

L'un des interviewé explique qu'au fil des années ils ont appris à ne juger les informations qu'ils reçoivent des familles pendant les entretiens d'entrée et de ne pas donner tout de suite une signification. Les deux responsables pensent que les malentendus surviennent de temps en temps (interviews : annexes II-4 et III-4). Par contre, certains sujets sont plus difficiles à traiter et à comprendre. Monsieur A de l'école de premier accueil A explique que parfois les différences culturelles causent un problème en ce qui concerne les définitions des mots. Dans l'exemple suivant il explique qu'il reste attentif et sa tactique de résoudre ce « problème » est la suivante :

*« Les parents polonais disent souvent que leurs enfants allaient au 'gymnasium'<sup>30</sup> et ils savent que cela existe aussi aux Pays-Bas. Mais en Pologne c'est le nom de l'école secondaire en général, pour tous les niveaux, ils ne savent souvent pas qu'aux Pays-Bas c'est différent, que cela a à faire à un niveau scolaire. Ce qui est compliqué aussi, surtout en ce qui concerne les pays africains, la définition du mot 'école'. Quand nous demandons si l'élève est déjà allé à l'école, la réponse est toujours 'oui'. Dans ces cas il faut toujours continuer à poser des questions, parce que souvent il s'avère que l'élève a reçu des cours*

---

<sup>30</sup> Aux Pays-Bas le lycée classique est appelé le « gymnasium », c'est le niveau scolaire le plus élevé.

*d'anglais à la maison donné par un oncle deux fois par semaine. »*<sup>31</sup> (traduction libre, interview : annexe II-4).

En ce qui concerne les malentendus, il s'agit ici de malentendus lexicaux, comme est expliqué par Müller-Jacquier (2000) dans le paragraphe (2.3.1). Le mot « gymnasium » peut provoquer une différente connotation aux Pays-Bas qu'en Pologne. La même chose pour le mot « école », pour lequel Monsieur A a remarqué qu'il existe plusieurs définitions. Ce discours peut être désigné comme étant stéréotypant. Comme Samovar, Porter et McDaniel (2009) expliquent, les stéréotypes sont l'image que quelqu'un peut avoir sur des personnes qui forment un groupe (un groupe de gens d'une culture ou un pays par exemple), sans regarder l'individu. Monsieur A a créé des opinions sur des groupes de gens d'un pays ou d'un continent. Dans le cas du stéréotype sur les parents polonais, monsieur A utilise le mot « souvent », pour montrer qu'il est conscient du fait que sa généralisation n'inclut pas tous les Polonais. Les stéréotypes se manifestent également dans les discours de madame B, par exemple quand elle parle des parents syriens, elle explique que les syriens sont parfois impatients (interview : annexe III-3). Elle utilise l'énoncé qualificatif « parfois », ce qui démontre qu'elle n'insinue pas que chaque syrien est impatient.

En ce qui concerne la communication non-verbale, les deux interviewés expliquent aussi qu'ils utilisent souvent leurs mains pour faire des gestes (interviews : annexes II-4 et III-4), afin de rendre plus compréhensible ce qui est dit pendant les entretiens d'entrée (plus d'informations sur l'utilisation des gestes dans le paragraphe 2.3.1).

#### Les moyens et manières pour la facilitation de la communication

Outre les stratégies utilisées par les interviewés afin de pouvoir communiquer pendant les entretiens d'entrée (comme ne pas aborder les sujets trop difficiles à expliquer et de continuer à poser des questions quand les responsables pensent qu'il s'agit d'un malentendu), les interviewés expliquent que dans presque tous les cas un « médiateur » est présent lors de l'entretien. Plusieurs « types » de médiateurs sont décrits par Coste et Cavalli (2015) dans le paragraphe 2.3.3. Selon les deux interviewés nous pouvons trouver tous les types de médiateur dans la pratique, à savoir les médiateurs professionnels, les acteurs informels de médiation et les instruments de médiation. Les interviewés

---

<sup>31</sup> « *Poolse ouders zeggen vaak dat hun kinderen standaard op het gymnasium hebben gezeten en ze weten dat dat ook bestaat in Nederland. En dat dat in Nederland anders is, is vaak dan toch lastig te begrijpen. Wat nog weleens ingewikkeld is, met name vanuit Afrikaanse landen, wat je definitie van school is. 'Ben je wel eens naar school gegaan?' Dan is het antwoord altijd ja. Maar dan moet je altijd doorvragen en dan blijkt dat twee keer in de week een oom thuis Engelse les heeft gegeven en dat is dan dus ook school. Dus in dat opzicht moet je wel altijd even doorvragen. Wat is school en in wat voor taal, daar hebben we ook een soort afvinklijstje voor. Dat is dus kwestie van even doorvragen. »* (interview : annexe II-4).

disent que presque chaque famille amène quelqu'un qui parle l'anglais ou déjà un peu le néerlandais. Cette personne fonctionne alors comme « interprète » pour les familles et les responsables. Cet interprète peut être un membre de la famille (un enfant, un oncle et cetera), une connaissance ou un travailleur social dans l'accueil aux migrants réfugiés connaissant assez bien la famille (interviews : annexes III-4 et II-4). Dans le cas d'un interprète qui est membre de la famille ou une connaissance, on parle d'un acteur informel de médiation. Un exemple d'un acteur informel de médiation (à distance) est donné par madame B:

*« Une fois, j'avais quelqu'un devant moi et elle portait des oreillettes. Quelqu'un à l'autre côté de l'appareil traduisait pour cette femme. »*<sup>32</sup> (traduction libre, interview : annexe III-5).

Selon Coste et Cavalli, le travailleur social peut être vu comme médiateur professionnel. En ce qui concerne les traducteurs officiels, les deux interviewés expliquent qu'ils n'en engagent jamais. Monsieur A explique qu'ils n'en ont pas besoin, parce que la plupart du temps une personne qui parle l'anglais ou le néerlandais est présente (interview : annexe II-4). Néanmoins, il explique que le responsable de l'entretien demande de l'aide de deux collègues, un d'origine marocaine qui donne des cours de français et qui parle arabe. L'autre collègue polonais aide à traduire en néerlandais-polonais. Ils interviennent de temps en temps mais cela ne se fait presque pas pour les entretiens d'entrée (interview : annexe II-4). Cette « solution » ne convient pas dans tous les cas, ces deux traducteurs ne peuvent qu'intervenir dans les cas des personnes parlant l'arabe (ou français) ou le polonais. De plus, il existe la possibilité que ces enseignants ne sont pas présents à l'école le jour des entretiens d'entrée. Madame B explique que ce n'est pas une option d'engager un traducteur (comme le service de traduction par téléphone<sup>33</sup>), parce que ce service est très coûteux et son école n'a pas de budget pour ce service. Si les familles n'ont pas amené d'interprète et qu'il y a des difficultés en ce qui concerne la compréhension, un dernier recours existe. L'interviewée dit sur ceci:

*« Parfois nous allons chercher un "interprète" dans une de nos classes. Un élève qui est déjà depuis plus longtemps chez nous à l'école et qui peut nous aider à traduire. »*<sup>34</sup> (traduction libre, interview : annexe III-4).

Cet « élève-interprète » parle alors la langue de la famille et la langue néerlandaise. Comme nous avons vu dans le paragraphe 2.3.3, Siemann, Bazelmans, van Weel-Baumgarten et Prins (2015) explique qu'il

---

<sup>32</sup> « Ik had ook een keer iemand die zat met oortjes in haar oren, iemand was voor haar door de telefoon aan het vertalen. » (interview : annexe III-5).

<sup>33</sup> Service de traduction par téléphone: tolkentelefoon.

<sup>34</sup> « Ook halen we wel eens een "tolk" uit de klas. Een leerling die al bij ons op school zit en ons kan helpen vertalen. » (interview : annexe III-4).

est déconseillé de donner un rôle de traducteur à un enfant de moins de dix-huit ans parce que l'enfant ne comprend pas tout probablement et peut traduire les informations de manière incorrecte. Ce recours n'est pas une solution parfaite. Premièrement, l'enfant est dérangé dans son travail. De plus, il est possible qu'au moment des entretiens d'entrée il n'y ait pas moyen de trouver un enfant qui sait parler les deux langues.

Comme nous pouvons voir ci-dessus, la médiation linguistique joue un grand rôle dans les entretiens d'entrée. Les deux responsables préfèrent que les familles amènent quelqu'un qui peut fonctionner comme interprète, autrement ils doivent faire appel à leur dernier recours (interviews : annexes II-4 et III-3).

Une autre manière afin de faciliter la communication, qui est appliquée souvent selon les interviewés, est l'utilisation d'une langue en commun, qui n'est pas la langue maternelle des interlocuteurs (Pözl, 2005). Selon les interviewés, les familles ou leur interprète parlent souvent (un peu) l'anglais. Une langue dans laquelle les responsables de l'entretien d'entrée savent aussi communiquer. Dans beaucoup de cas, les familles, ainsi que le personnel scolaire utilisent l'anglais comme « lingua franca », pour se faire comprendre (interviews : annexes II-4 et III-4).

#### 4.2.2 Résultats des observations

La communication verbale et non-verbale

Pendant les interactions, la responsable prenait l'initiative de poser des questions et d'aborder des sujets. Pendant les deux premières observations la communication était plutôt unidirectionnelle que bidirectionnelle car la responsable parlait plus que les familles. Mais les familles répondaient à ses questions. En analysant la troisième observation on peut conclure qu'il s'agissait d'une communication verbale unidirectionnelle. Un grand nombre de compétences de la communication de message, comme traitées par Spencer-Oatey et Franklin (2009) (paragraphe 2.3.1) se sont manifestées effectivement par les interlocuteurs des entretiens d'entrée.

##### 1. L'accommodation linguistique

Premièrement, la responsable de l'entretien d'entrée (Madame B) se servait de la compétence de l'accommodation linguistique pendant les trois observations. Spencer-Oatey expliquent qu'en exerçant la compétence de l'accommodation linguistique, les locuteurs essaient de s'adapter au niveau de compétence langagière de ses interlocuteurs (paragraphe 2.3.1). La responsable des entretiens essayait de s'adapter au niveau de langage et de vocabulaire des destinataires (observations : annexes V-2, VI-2 et VII-2). Elle commençait la conversation en parlant rapidement, mais quand elle remarquait qu'elle n'arrivait pas à transmettre une information, elle changeait de manière de parler. Elle continuait son discours en utilisant un langage simplifié et informel (un exemple est quand elle demandait « *quel est le numéro de votre contrat d'assurance ?* » au moment où elle avait compris que sa phrase n'avait pas été

comprise (parce qu'elle ne recevait pas de réponse) elle reformulait sa phrase en « *carte d'assurance ?* ». Ou elle donnait des synonymes, comme « *médecin ?* », « *docteur ?* ». Durant les trois observations, la plupart du temps, elle faisait attention à une prononciation claire et quand elle abordait un sujet plus difficile, elle parlait plus lentement. Parfois, quand le destinataire ne répondait pas à une question, souvent après un haussement d'épaules ou un regard « vide », elle changeait de langue et continuait en anglais. L'exemple se faisait par exemple après la question « *assurance ?* », « *insurance ?* ». Cette compétence avait un effet positif efficace pendant les deux premières observations parce qu'elle a reçu les réponses voulues à ses questions. Les familles suivaient la manière de parler de Madame B : le langage se caractérisait en prononçant des phrases courtes, souvent consistant de deux ou trois mots. Puis la répétition était plus saillante. Lorsque Madame B ne comprenait pas ce que disait un membre de la famille, ils le répétaient plus lentement en donnant souvent aussi une traduction en anglais. Par contre, pendant la troisième observation, malgré les efforts de la responsable en utilisant l'adaptation linguistique (elle leur demandait où était leur père, en demandant « *papa ?* »), elle n'arrivait pas à obtenir une compréhension mutuelle, cela se montrait par le fait que la famille ne répondait pas verbalement aux questions de la responsable (observation : annexe VII-2).

### 2. *L'écoute active*

Deuxièmement, la compétence de *l'écoute active* était pratiquée par tous les participants pendant les deux entretiens d'entrée. Spencer-Oatey et Franklin (2009) disent qu'il est important de ne pas feindre la compréhension et de contrôler et clarifier la signification des mots, afin de bien se comprendre mutuellement (paragraphe 2.3.1). Les interlocuteurs participaient activement. Chacun des participants ne feignait pas la compréhension. Lorsque quelque chose n'était pas clair, la responsable, aussi bien que les familles partageaient leur incompréhension, soit en demandant une précision ou explication (« *quoi ?* »), soit en faisant un signe compris par le destinataire en haussant par exemple les épaules ou en fronçant les sourcils (observations : annexes V-2 et VI-2). Lorsque que les participants se comprenaient, ceux-ci utilisaient tous le *feedback verbal*, notamment Madame B qui disait souvent « *oke* », « *hmm* », « *oui* ». Les familles montraient qu'elles comprenaient en hochant la tête. Madame B résumait souvent ce que ses interlocuteurs avaient dit. De plus, elle lisait à voix haute les données recueillies dans son ordinateur (observations : annexes V-2 et VI-2) Pendant la troisième observation la compétence de *l'écoute active* ne pouvait pas être exercée par Madame B, car la famille n'a pas communiqué verbalement avec Madame B (sauf un « *bye bye* » en mots à la fin de l'entretien) (observation : annexe VII-2).

### 3. *La concordance de message*

Troisièmement, Spencer-Oatey et Franklin expliquent l'importance de la compétence de *la concordance de message*. Il est essentiel de comprendre la signification des signaux indirects qui peuvent être

transmis par le paralangage ou la communication non-verbale, comme les gestes (paragraphe 2.3.1). La responsable se servait souvent d'indices de contextualisation, afin d'éclaircir ou indiquer la signification de son message. Le signal indirect le plus frappant est par exemple l'intonation interrogative utilisée par Madame B. Elle changeait d'intonation pendant son discours, surtout quand elle posait une question consistant d'un seul mot, comme « assurance ? ». En prononçant des mots clés, elle les « soulignait » aussi en parlant plus fort et moins rapide. Les familles des deux premières observations changeaient également d'intonation, surtout pour exprimer leur incompréhension ou pour souligner des mots importants (observations : annexes V-2, VI-2 et VII-2).

Pour ce qui est la communication non-verbale, pendant les trois observations tous les participants se regardaient dans les yeux lors une interaction verbale. L'expression de visage et de corps de Madame B se montrait pressée et frustrée envers son ordinateur. Sa frustration se montrait en des mouvements rapides, elle bougeait en cahotant et tapait brusquement sur son clavier de temps en temps (cela avait à faire avec son ordinateur et le formulaire qui ne fonctionnaient pas comme elle voulait) (observations : annexes V-2, VI-2 et VII-2). Ce comportement est en contradiction avec le conseil de LOWAN (2014). Dans leur conseil de 2014, le personnel de LOWAN explique qu'il faut créer une ambiance détendue pendant les moments de communication avec des familles allophones (paragraphe 2.3.2). Quand elle regardait les familles elle se montrait réticente, mais intéressée et ouverte, car elle les regardait dans les yeux. Parfois elle se montrait amusée, dans ce cas-là, elle riait. Les deux premières familles donnaient l'impression de se sentir un peu incommodées (et pressées). Les expressions de visage étaient souvent sérieuses et tendues (observations : annexes V-2 et VI-2). Il est possible que les expressions et mouvements de la responsable (de frustration) avaient pour conséquence les sentiments d'inconfort et tension chez les familles. Des sentiments qui ne sont peut-être pas bénéficiers à un bon déroulement de l'entretien. Quand les personnes voulaient dire quelque chose, elles s'asseyaient à l'extrémité de leur chaise. Pendant la dernière observation, l'expression de Madame B était aussi frustrée et même irritée. Elle gémissait souvent et elle regardait plus souvent son écran que les enfants. Les enfants s'étaient mis au fond de leurs chaises. Le plus âgé se montrait intéressé envers Madame B et tenait la tête en l'air. Parfois il hochait la tête quand Madame B lui disait quelque chose. Il ne lui répondait pas en mots verbaux, mais en donnant les documents qu'il avait dans les mains. Les deux autres se montraient timides, quand Madame B leur posait une question, ils regardaient leur frère avec de grands yeux (observation : annexe VII-2).

Un aspect remarquable, en ce qui concerne la communication non-verbale, était l'utilisation d'un langage gestuel, un sujet mentionné déjà brièvement dans le paragraphe 2.3.1. La responsable, aussi bien que les familles faisaient des gestes afin d'éclaircir leur discours. Les interlocuteurs faisaient des gestes métaphoriques, expliqués par Kida (2011) dans le paragraphe 2.3.1, comme des gestes qui

expriment par exemple une qualité, une quantité, ou un concept spatial. Quand la responsable voulait représenter des mots comme « petit » et « loin » elle se servait de ses mains et bras. Elle utilisait également des gestes déictiques, les gestes de pointage. Par exemple, lorsqu' elle voulait savoir un peu plus sur les frères et sœurs de la famille (une information qu'elle avait trouvée dans les papiers), elle indiquait une quatrième personne (non-présente). Ensuite, elle faisait un geste iconique pour désigner un autre enfant, en figurant la forme d'un enfant avec les mains (observations : annexes V-2, VI-2 et VII-2).

Pendant les deux premières observations, les interlocuteurs ont appliqué plusieurs compétences de la communication interculturelle, comme décrites par Spencer-Oatey et Franklin (2009) (paragraphe 2.3.1). La responsable des entretiens d'entrée essayait de s'adapter linguistiquement à la famille, afin d'atteindre le but d'une bonne compréhension mutuelle. La compétence de l'écoute active est appliquée par la responsable, mais aussi par les familles. La troisième compétence qui est appliquée effectivement souvent pendant les deux premiers entretiens, était la compétence de la concordance de message. Malgré les efforts de la responsable, en appliquant ces trois compétences, elle n'arrivait pas à atteindre le but d'une bonne compréhension mutuelle pendant la troisième observation.

#### Les moyens et manières pour la facilitation de la communication

Outre les compétences de la communication interculturelle, comme l'adaptation linguistique, l'écoute active et la concordance de messages, pratiquées par la responsable des entretiens d'entrée et les familles, d'autres moyens et manières pour la facilitation de la communication sont mis en pratique pendant les observations.

##### 1. La médiation par le biais d'un médiateur

Les résultats des interviews (paragraphe 4.2.1) ont montré que les deux interviewés expliquent qu'un « médiateur » est présent dans presque tous les cas des entretiens d'entrée. Soit un *médiateur professionnel* (comme un travailleur social ou un enseignant qui parle plusieurs langues et peut aider à traduire pendant la conversation), soit un *acteur de médiation informel* (comme une connaissance de la famille ou un *élève-interprète*) (Coste et Cavalli, 2015). Dans la pratique des trois observations nous pouvons retrouver qu'un seul acteur de médiation informel. Pendant la deuxième observation, la famille avait réglé quelqu'un qui prenait le rôle d'interprète informel. Pendant cette observation, la tante du nouvel élève avait amené son neveu qui parlait mieux de néerlandais qu'elle. Il s'agissait de la *médiation linguistique* (Piccardo, 2012), car le neveu traduisait les questions que la responsable posait à sa tante et il traduisait les réponses de sa tante en néerlandais (observation : annexe VI-2). Durant la première observation, la famille (le père) se débrouillait en néerlandais et en anglais. De plus, il se servait d'un *instrument de médiation* (Coste et Cavalli, 2015) : il utilisait son portable et le programme de traduction « Google Translate ». Il s'en servait plusieurs fois pour traduire des mots en néerlandais en arabe et vice

versa pour pouvoir montrer à la responsable (observation : annexe V-2). Pendant la troisième observation, la famille n'avait pas amené d'interprète. La solution d'un élève-*interprète*, qui est un des derniers recours auquel la responsable peut faire appel dans la plupart des cas, n'était pas possible, parce que les classes étaient sorties (sortie scolaire) le jour des observations (observation : annexe VI-2). Ces résultats montrent que l'école compte beaucoup sur les efforts des familles, en ce qui concerne la médiation par un médiateur ou interprète. Si les familles et la responsable arrivent à communiquer (de manière basique), en utilisant une langue en commun (comme le néerlandais ou l'anglais), ils n'ont pas besoin de faire appel à un traducteur ou médiateur. S'il n'est pas possible de trouver une langue en commun, et qu'il n'est pas possible d'engager un traducteur (officiel ou non-officiel), la pratique montre que le but de la conversation n'est pas atteint.

### 2. *Lingua Franca*

Comme est mentionné déjà plus haut, les interlocuteurs utilisaient parfois la langue anglaise comme lingua franca. Selon Pölz (2005) une langue en commune aux deux interlocuteurs, mais qui n'est pas leur langue maternelle (paragraphe 2.3.2). La responsable et les familles dans les deux premières observations avaient trouvé une base d'anglais pour pouvoir communiquer, au moment que le néerlandais ne convenait pas à la compréhension mutuelle. L'utilisation de l'anglais apparaissait surtout en combinaison avec le phénomène de *l'alternance codique* (Backus, 2005) et le *code-mixing* (Treffers-Daller, 1994). Les interlocuteurs changeaient de langue pendant la conversation, non seulement dans les phrases consécutives, pour répéter la question ou la phrase dans une autre langue, mais aussi dans une seule phrase. L'autre langue était utilisée comme technique de reformuler des mots pour une meilleure compréhension (Alfonzetti, 1998). Par exemple quand la responsable change de code pour traduire le mot « assurance » à « insurrance » en anglais (observation : annexe V-2). Aussi dans la communication entre les membres de la famille, l'alternance codique se manifestait. Les deux premières familles se parlaient en arabe, mais de temps en temps des mots hollandais survenaient comme « basisschool »<sup>35</sup> et « middelbare school »<sup>36</sup> (observation : annexe VI-2).

### 3. *Les documents officiels*

Un dernier moyen facilitant la réalisation du but de l'entretien d'entrée (le recueil de données du nouvel élève) était les papiers et documents apportés par les familles. Il s'agit ici de passeports, de documents attestant le lieu d'habitation dans la commune, de documents du service d'immigration et de naturalisation et des justificatifs de l'assurance maladie. Ces documents étaient une source

---

<sup>35</sup> École primaire.

<sup>36</sup> École secondaire.

d'informations importantes et nécessaires pour remplir le formulaire d'inscription (observations : annexes V-1/2, VI-1 et VII-1/2).

#### 4.2.3 Conclusion des analyses : le déroulement de la communication

Contrairement aux résultats de Booijink (2007), les responsables interviewés disent être satisfaits de la manière dont la communication se déroule pendant les entretiens d'entrée dans leurs écoles. Les interviews et les observations ont montré que les responsables dépendent beaucoup des efforts des familles. Ils disent que la plupart des familles parlent un peu le néerlandais ou l'anglais ou qu'ils amènent quelqu'un qui aide à traduire. Autrement, les responsables peuvent faire appel à plusieurs stratégies, aides et recours qui facilitent la communication. Ils n'ont pas les moyens de faire intervenir un service de traduction officielle (à cause du budget), mais ils font avec ce qu'ils ont. Les observations ont montré que si la famille n'a réglé personne pour aider à traduire, que les interlocuteurs ne trouvent pas de langue en commun et que la responsable ne peut pas faire appel à un dernier recours (par exemple l'aide d'un élève-interprète ou un enseignant-traducteur), la communication se déroule difficilement et la compréhension mutuelle n'est pas établie. La médiation linguistique joue alors un grand rôle dans les entretiens d'entrée. Sans une langue en commun ou l'intervention d'un médiateur, la conversation n'est pas réussie. Il y a également une contradiction entre l'insatisfaction exprimée par les enseignants de LOWAN et la satisfaction de ces deux interviewés. D'autre part, l'analyse a montré que malgré la satisfaction des responsables respectifs, les observations étaient souvent en contradiction avec la littérature (Tuk et Verboom, 2013).

### 4.3 Les souhaits et les besoins des responsables

Pour la troisième question secondaire de cette recherche, cette étude se focalise sur les souhaits et besoins des responsables des entretiens d'entrée, la question qui a été posée est : « Dans quelle mesure les responsables des entretiens d'entrée ont-ils des souhaits et des besoins en ce qui concerne la facilitation de la communication interculturelle? Ou est-ce qu'il existe des souhaits et besoins sur d'autres plans que la communication? » Ce paragraphe se concentre sur les souhaits et besoins des responsables sur le plan de la communication et montre les souhaits et besoins sur d'autres plans que la communication. Les résultats mentionnés ci-dessous montrent tout d'abord les informations obtenues par les interviews et ensuite les informations obtenues par les observations. En dernier, ces deux paragraphes sont comparés.

#### 4.3.1 Résultats des interviews

##### Les souhaits et les besoins au niveau de la communication

Les deux interviewés expliquent qu'ils n'ont pas de souhaits ou besoins sur le plan de la facilitation de la communication avec les parents allophones pendant la première rencontre. Comme nous avons déjà

vu dans le paragraphe 4.2.1, les deux interviewés disent qu'ils sont satisfaits du déroulement de la communication pendant les entretiens d'entrée (interviews : annexes II-5 et III-4). Monsieur A de l'école de premier accueil A explique sur ceci:

*« Pour nous c'est notre travail quotidien de communiquer avec des gens qui ne parlent que très peu la langue néerlandaise. Je pense et j'espère que nous sommes un peu plus experts que le Hollandais moyen. Nous n'avons pas peur de commencer une conversation avec quelqu'un qui ne parle pas ou peu la langue. »<sup>37</sup> (traduction libre, interview : annexe II-5).*

Selon les interviews, il semble que dans la plupart des entretiens d'entrée, ils arrivent à obtenir les informations nécessaires pour l'inscription du nouvel élève. Ce n'est pourtant pas ce que j'ai pu observer dans les trois entretiens. Ils suivent plusieurs conseils de LOWAN (2014) (paragraphe 2.3.2) en ce qui concerne la communication avec les familles allophones. Comme mentionné ci-dessus dans le paragraphe 4.2, les interviewés expliquent que si la famille ne parle pas le néerlandais, ils cherchent d'abord à trouver une autre langue qu'ils ont en commun, comme l'anglais. Ils s'appuient sur le recours des familles, ils préfèrent que la famille amène quelqu'un qui peut aider à traduire. Soit en direct, soit par téléphone ou par google translate. Si les familles n'amènent personne, ils peuvent faire appel à un dernier recours. L'école de premier accueil A demande de l'aide de deux enseignants qui peuvent aider à traduire en néerlandais-arabe ou en néerlandais-polonais. L'école de premier accueil B demande de l'aide d'un des élèves qui parlent la langue de la famille et le néerlandais. Le personnel de LOWAN explique s'il n'est pas possible de trouver une langue en commun ou il n'y a pas la possibilité de trouver un traducteur (informel), il faut faire appel à un traducteur officiel téléphonique. Contrairement à ce conseil, les interviewés ne disent jamais se servir de ce service, parce que ce service est trop coûteux pour les écoles (interviews : annexes II-4 et III-4).

En ce qui concerne la communication interne, l'un des interviewés, Madame B, est moins satisfaite de la communication entre les collègues responsables des entretiens d'entrée. Parfois des informations sont échangées informellement entre collègues. Il arrive que tous les responsables ne reçoivent pas ces informations. De plus, elle est d'avis qu'il n'y a pas assez de communication entre eux.

#### Les souhaits et les besoins au niveau de l'organisation

Selon les deux interviewés, ils n'ont pas de souhaits ou besoins sur le plan de la facilitation de la communication. En revanche, ils expliquent avoir des souhaits et des besoins sur d'autres plans.

---

<sup>37</sup> *« Weet je wat ik denk, het is voor ons toch dagelijks werk om te communiceren met mensen die weinig Nederlands spreken. Ik denk, ik hoop, dat wij daar toch wat beter in zijn dan de gemiddelde persoon hier in Nederland. We schrikken er ook niet zo van om een gesprek aan te gaan met iemand die niet of nauwelijks Nederlands spreekt. » (interview : annexe II-5).*

Madame B dit avoir des souhaits sur le plan de l'organisation. Elle explique qu'il y a tellement de choses à faire et ces entretiens d'entrée sont un travail extra. Il arrive aussi qu'elle ne soit pas toujours d'accord avec les décisions de la responsable des entretiens. Parfois elle a l'idée qu'elle gaspille un temps précieux en inscrivant des élèves, alors qu'elle n'y voit pas l'utilité. Comme elle dit:

*« Les trois nouveaux élèves sont venus sans leurs parents et ne parlaient pas un mot d'anglais ou de néerlandais. Là, j'avais d'autres idées que la coordinatrice dirigeante. Puisque les autres élèves de l'école étaient déjà partis et qu'on ne pouvait trouver personne pour nous aider à traduire, dans ce cas-là je peux savoir à l'avance que l'inscription ne va pas se faire comme il faudrait. Alors je mets du temps, pour les inscrire à l'aide de papiers que les enfants ont apporté et je sais pertinemment qu'ils devront sûrement revenir une deuxième fois. Alors la deuxième fois j'y mettrai encore du temps à remplir les mêmes cadres et de refaire des photocopies. Moi, je suis d'avis que nous pouvons mieux faire le tout en une seule fois. »*<sup>38</sup> (traduction libre, interview : annexe III-5).

De plus, au niveau technique elle voudrait voir des changements (comme des ordinateurs et formulaires digitaux qui fonctionnent correctement).

Monsieur A voudrait aussi voir des changements au niveau technique. Premièrement il voudrait que le formulaire d'inscription soit digitalisé. Il souhaite également que les familles le remplissent digitalement à la maison avant de venir au rendez-vous. Cela permettrait d'après lui de gagner du temps pendant l'entretien d'entrée et donnerait ainsi davantage d'espace aux histoires supplémentaires des familles (interview : annexe II-5).

#### 4.3.2 Résultats des observations

##### Les souhaits et les besoins au niveau de la communication

Pour la première observation, la responsable n'avait pas de souhaits ou de besoins au niveau de la communication, elle a atteint son but (observation : annexe V-3). Pendant la deuxième observation, la responsable n'avait pas beaucoup de besoins ou souhaits pour la facilitation de la communication, seulement quand elle voulait savoir le numéro de contrat d'assurance de l'élève. La question n'était pas comprise (observation : annexe VI-3). Il est probable qu'une aide visuelle, un aperçu avec des images de

---

<sup>38</sup> « En zoals net dat er dan drie nieuwe leerlingen zijn die zonder hun ouders zijn gekomen en geen woord Nederlands of Engels spreken, dan heb ik daar andere ideeën over dan de leiding. Omdat alle leerlingen al weg waren en we dus niemand konden vinden om te tolken, dat zij<sup>38</sup> [de leidinggevenden] dan toch vinden dat we moeten proberen ze in te schrijven, hoewel ik dan van tevoren al kan zeggen dat het geen zin heeft, dus dan verdoe ik nu mijn tijd om alles in te vullen wat we dan wel te weten kunnen komen aan de hand van de papieren en zo, maar dat ze sowieso nog een tweede keer voor een gesprek moeten komen omdat er van alles mist. Dan ben je dus de volgende keer weer net zoveel tijd kwijt, want dan moet je weer van alles invullen en papieren kopiëren. Ik denk dat we het dan beter gewoon allemaal in één keer kunnen doen. » (interview : annexe III-5).

plusieurs cartes d'assurances maladies par exemple, puisse aider dans un contexte identique, comme le personnel de LOWAN (2014) et du Centre de pour les Étrangers des Pays-Bas conseille d'utiliser pendant la communication (paragraphe 2.3.2). À l'aide de cette aide visuelle, la responsable pourrait indiquer ce qu'elle veut savoir. Pendant la troisième observation, la responsable avait besoin d'un traducteur. Dans le paragraphe 4.2.2 nous avons vu qu'elle ne pouvait pas faire appel à son dernier recours, de chercher un élève à l'école qui parle la langue de la famille et la langue de la responsable (observation : annexe VII-3). Les compétences et stratégies de la communication interculturelle que la responsable a utilisées, n'étaient pas suffisantes au niveau d'une compréhension mutuelle.

Les interviews et les observations ont montré que les responsables ne font pas attention aux souhaits et besoins des familles, les responsables veulent seulement atteindre le but de l'inscription du nouvel élève. Tuk et Verboom (2013) disent que certains parents n'ont pas beaucoup de connaissance du système scolaire aux Pays-Bas. Ils plaident alors pour la communication d'informations scolaires pratiques pendant l'entretien d'entrée.

#### Les souhaits et les besoins sur le niveau de l'organisation

Sur le plan technique la responsable avait plusieurs souhaits. Premièrement le formulaire digital de la responsable était rempli par un collègue et elle devait enlever toutes les informations avant de pouvoir commencer inscrire la nouvelle élève. Elle expliquait que c'était sa collègue qui avait mémorisé le document de manière incorrecte. Deuxièmement l'ordinateur s'éteignait plusieurs fois au début de la conversation. Elle voulait que le matériel marche au moment nécessaire, parce que cela la rend stressée : cette ambiance ne bénéficie pas à la communication (observation : annexe V-3).

Sur le plan de l'organisation, la responsable avait besoin de la signature de la tutrice d'un des nouveaux élèves. Elle explique qu'elle aimerait avoir une liste avec les noms et numéros de téléphones des tuteurs de la protection de l'enfance des enfants réfugiés (observation : annexe VI-3).

#### *4.3.3 Conclusion des analyses : les souhaits et les besoins*

Les deux interviewés constatent de ne pas avoir des souhaits ou des besoins au niveau de facilitation de la communication interculturelle, ce qui est remarquable quand on regarde les résultats des observations. La pratique (vue dans les observations) montre que, même s'il s'agit de cas rares, les responsables ont parfois besoin de l'intervention d'un médiateur professionnel par exemple. Un service auquel ils ne font pas appel, à cause des grands frais.

Les deux interviewés ont indiqué avoir plusieurs souhaits en ce qui concerne l'organisation et la technique utilisée pendant les entretiens d'entrée.

En ce qui concerne les souhaits et les besoins des familles, il n'était pas possible de leur demander sur leur sentiment de satisfaction et leurs souhaits, à cause d'un manque de temps pendant les entretiens d'entrée. En contradiction avec la littérature (Tuk et Verboom, 2013), les responsables ne tiennent pas en compte des souhaits et besoins potentiels des familles, lors des entretiens d'entrée.

## 5. Conclusion

Ce mémoire avait pour ambition de répondre à la question principale de recherche concernant la communication entre les familles primo-arrivantes aux Pays-Bas et le personnel scolaire (généralement néerlandophone) des écoles d'accueil secondaires pendant les entretiens d'entrée. Et si nécessaire, de quelle manière il sera possible d'optimiser la communication. Dans cette conclusion, je présenterai tout d'abord les conclusions sur le déroulement général des entretiens d'entrée. Ensuite, j'expliquerai la communication interculturelle, comprenant les moyens qui sont mis en place et les manières qui sont déjà pratiquées afin de faciliter la communication. En dernier, j'exposerai une conclusion sur les souhaits et les besoins des responsables de l'entretien. Les résultats de cette étude sont obtenus par la méthode de l'analyse ethnographique. La recherche en soi est assez limitée en ce qui concerne le nombre d'interviews et observations. C'est pour cela que je ne peux que tirer des conclusions partielles.

### Le déroulement général des entretiens d'entrée

Les cas étudiés ont montré des similitudes et des différences avec le déroulement des entretiens d'entrée décrit comme étant idéal par Tuk et Verboom (2013). Les descriptions du déroulement ont montré que les entretiens d'entrée se déroulent en deux parties, à savoir une partie d'inscription et une partie de test. Comme Tuk et Verboom le conseillent, les entretiens d'entrée ont lieu un jour fixe par semaine dans les deux écoles. Contrairement aux conseils de Tuk et Verboom, qui disent que la présence de l'enfant lors de la conversation est favorable pour la construction d'une relation entre l'école et l'enfant, l'enfant n'est pas présent à la conversation lors de l'inscription dans la plupart des cas. Les cas étudiés montrent que les enfants sont absents, car les conversations avec les familles ont lieu en même temps que le moment de tests des enfants.

Les interviews et les observations ont montré un fait remarquable en ce qui concerne le contenu des entretiens d'entrée. Pendant les entretiens d'entrée dans les écoles étudiées l'échange des informations entre les familles et les responsables se faisait à sens unique. C'est-à-dire que les écoles demandaient beaucoup d'informations sur le nouvel élève, mais les écoles ne donnaient pas d'informations sur l'école (comme les règles et les horaires). Ceci est en contradiction avec les conseils donnés par Tuk et Verboom (2013), qui plaident pour un échange bidirectionnel pendant l'entretien d'entrée. Ils disent que les parents souhaitent apprendre à connaître l'école pendant l'entretien d'entrée. Le contenu des entretiens suit le but des écoles. Les écoles ont pour but d'inscrire un nouvel élève avant tout. Pour cela les responsables ont besoin des informations concernant l'enfant. Leur but n'est pas d'informer les parents sur l'école, bien que ceci soit conseillé dans la littérature (Tuk et Verboom, 2013).

J'ai pu analyser que le but visé par l'école, d'inscrire des nouvelles élèves, avait été atteint complètement que pendant une des observations. Pendant une autre observation, il manquait une formalité : la signature du tuteur. La raison pour laquelle le but entier n'avait pas été atteint pendant une autre observation est décrite ci-dessous.

#### Le déroulement de la communication pendant les entretiens d'entrée

Les observations ont montré que la responsable des entretiens d'entrée se servait de plusieurs compétences communicatives interculturelles, comme décrites par de Spencer-Oatey et Franklin (2009), afin de favoriser la compréhension mutuelle chez les interlocuteurs. Pour ceci, il est constatable que les mêmes stratégies de communication sont utilisées pendant les trois observations, principalement par la responsable. Les compétences les plus marquantes sont l'accommodation linguistique, l'écoute active et la concordance de message. On peut conclure que ces stratégies de communication avaient un effet positif dans les deux premiers entretiens d'entrée, car la responsable recevait les réponses aux questions posées. En revanche, pendant la dernière observation, malgré les efforts de la responsable, l'échange ne s'est pas passé au mieux. Les observations ont donc montré que pour un bon avancement de la communication et une compréhension mutuelle qui mènent vers l'atteinte du but des entretiens, se servir uniquement des compétences de communication interculturelle n'est pas suffisant. Les cas étudiés ont montré qu'il est nécessaire que les participants des entretiens d'entrée trouvent au moins une langue en commun (de niveau au moins élémentaire), dans la forme d'une *Lingua Franca* ou dans la forme de la langue d'origine d'un des participants, pour pouvoir communiquer ensemble. En dernier recours, on peut utiliser quelqu'un ou quelque chose comme médiateur ou interprète pendant la conversation. Dans la réalité quotidienne, mise en avant dans les interviews et les observations, il y a plusieurs formes de médiation qui jouent un rôle pendant les entretiens d'entrée. Les écoles essaient de faire avec les moyens qu'elles ont : le service de traduction officiel est trop coûteux selon les interviewés. Selon les interviewés encore, ceci ne provoque pas de problème dans la plupart des cas, parce que les familles amènent souvent quelqu'un qui peut aider à traduire. En revanche, selon mes observations, je peux conclure qu'il y a un problème au niveau de la communication et la compréhension si les interlocuteurs ne peuvent pas faire appel à une langue en commun ou un interprète, comme était le cas pendant la dernière observation.

Contrairement à l'insatisfaction exprimée par des écoles selon LOWAN et Booijink (2007) sur le déroulement de la communication pendant les entretiens d'entrée, les deux interviewés disent être satisfaits de ceci. Mais malgré leur satisfaction exprimée, les cas étudiés pendant les trois observations ont montré que le but a été complètement atteint qu'une seule fois. On peut conclure prudemment que le

responsable doit avoir au moins la possibilité de faire appel à une forme de médiation ou la possibilité de parler dans une langue que les interlocuteurs ont en commun.

Il est remarquable que, malgré le contact quotidien des responsables avec des personnes d'origines d'autres cultures, le discours des deux interviewés est formé par plusieurs manifestations de stéréotypes culturels. Samovar, Porter et McDaniel (2009) expliquent que la création de stéréotypes peut avoir un effet néfaste et qu'il faut prendre des précautions pour minimaliser les stéréotypes. Une forme de précaution, qui est mentionnée par Samovar, Porter et McDaniel, se manifeste dans les discours des responsables. L'analyse des stéréotypes (exprimés par les deux interviewés), a montré que les responsables sont conscients du fait que leurs généralisations ne sont que des approximations. Ceci s'est avéré par l'utilisation de mots et de phrases qui aident à modérer les généralisations. Il est probable que les responsables utilisent les stéréotypes dans la plupart des cas pour pouvoir parler d'un groupe de gens, sans y accorder un sentiment de valeur.

#### Les souhaits et les besoins des responsables

Les interviewés de deux écoles exprimaient surtout avoir des besoins et souhaits de changement sur le plan de l'organisation des entretiens d'entrée, plutôt que sur le plan du déroulement de ces derniers. Néanmoins, quand on regarde l'efficacité des entretiens, même si le nombre d'observations de cas est limité, on pourrait s'attendre à des souhaits des responsables comme la possibilité de faire intervenir un traducteur officiel. Il est probable que les responsables ne pensent pas à des solutions comme cela, parce qu'ils savent d'avance que l'école n'a pas le budget pour ce service.

Les observations ont montré que la responsable travaillait avec un ordinateur inadapté. Les souhaits et besoins, exprimés par les responsables, concernent surtout l'organisation interne et la technique. Bien que ces désirs soient compréhensibles, ils ne se trouvent pas dans la portée de cette étude, car cette étude se focalisait sur la communication pendant les entretiens d'entrée.

Cette étude limitée en nombre d'observations a esquissé une image sur le déroulement des entretiens d'entrée dans deux écoles de premier accueil secondaires. Il semblerait que le déroulement des entretiens d'entrée peut être optimisé. Il est frappant que le but n'ait pas été atteint pour deux des trois cas étudiés (dans un des cas en raison de la communication « problématique »). Dans ces situations, il serait intéressant de prévoir un budget pour un service de traduction formel. Il est impossible de constater si les cas étudiés pour ce mémoire reflètent la réalité générale, il serait donc désirable de faire une recherche et analyse quantitative dans plusieurs écoles de premier accueil. Dans le prolongement de cette conclusion, j'interpréterai les résultats dans la discussion et je donnerai des recommandations pour l'optimisation des entretiens d'entrée.

## 6. Discussion

Les résultats obtenus par la méthode qualitative pratiquée dans cette recherche, à savoir l'observation ethnographique, donnent une idée du déroulement actuel des entretiens d'entrée dans les écoles d'accueil et des moyens et manières qui sont utilisés pendant ces interactions interculturelles. Cependant, je me rends compte que les résultats et les constatations de cette recherche sont basés sur un petit nombre d'observations et interviews. Cela fait, que je ne peux pas y attacher des conclusions contraignantes. Il serait intéressant d'étudier la pratique et les expériences dans plusieurs écoles d'accueil. Avec ce mémoire, j'espère quand même fournir une contribution modeste au sujet des entretiens d'entrée.

La constatation de LOWAN<sup>39</sup>, en ce qui concerne le déroulement de la communication « problématique » selon les écoles d'accueil pendant les entretiens d'entrée entre le responsable et les familles primo-arrivantes, n'est pas tout à fait en accord avec les résultats de cette recherche. Contre toute attente, les responsables de l'entretien d'entrée de deux écoles qui ont participé à cette recherche, ne jugent pas la communication avec les familles comme problématique. Je pense que cela a à faire avec le travail des responsables, ils ont l'habitude de communiquer quotidiennement avec des allophones, ce qui fait que les responsables sont entraînés dans les compétences communicatives interculturelles et ils ne sont probablement pas conscients des manques. Ils ont surtout des souhaits sur d'autres plans en ce qui concerne les entretiens, comme sur la communication interne et la technique utilisée. En revanche, les observations ont montré que pour une bonne communication et l'atteinte du but de l'école, l'entretien doit satisfaire à quelques conditions. À savoir, une langue en commun (même si les participants ont seulement une connaissance élémentaire de cette langue) ou de l'aide d'un médiateur (traducteur). Si on ne peut pas satisfaire à une de ces conditions, la communication ne fonctionne pas adéquatement, même si le responsable a des compétences de communication interculturelle.

Dans les cas de manque de langue en commun et de médiateur, une solution pourrait être de faire appel à un aide existant, à savoir le service de traduction par téléphone. Toutefois, cette aide s'avère un service trop coûteux pour les écoles. Une autre solution, à mon avis, serait par exemple de développer un support avec des images, par exemple des photos de plusieurs cartes d'assurance maladie, afin d'obtenir cette carte des familles pour y trouver des informations nécessaires. Ou une image d'une famille avec plusieurs enfants, sur laquelle on peut indiquer du doigt la composition familiale. Pour les familles lettrées, ces aperçus peuvent aussi se composer de phrases et questions en

---

<sup>39</sup> Constatation acquise pendant une conversation avec Madame Marieke Postma, le 3 janvier 2015.

néerlandais et en anglais et dans quelques langues comme l'arabe, le chinois, le portugais ou le polonais, des langues qui sont parlées par un grand nombre de familles. Dans ce cas, les familles peuvent lire elles-mêmes et indiquer du doigt la bonne réponse ou donner ensuite les documents demandés par le responsable. Une autre solution serait de développer un petit film, dans lequel on expliquerait dans différentes langues (les plus fréquentes) le but de l'entretien d'entrée. Ce film, montré au début de l'entretien, favoriserait une bonne compréhension pour l'ensemble des parties. Malheureusement, ces solutions ne sont pas parfaites, parce qu'elles ne fonctionnent que quand les familles savent lire ou parler une des langues choisies pour les aperçus ou film.

Il serait intéressant d'étudier plus en profondeur la perspective des familles et élèves primo-arrivant, plutôt que l'optique des responsables. Ceci pourrait être une idée pour une recherche suivante, de demander quelles sont les expériences et idées des familles primo-arrivantes aux Pays-Bas, en ce qui concerne la communication pendant les entretiens d'entrée à l'école. Ils ont peut-être d'autres attentes ou des besoins différents que le personnel scolaire.

## Bibliographie

- Alfonzetti, G. (1998). The conversational dimension in code-switching between Italian and dialect in Sicily. Dans P. Auer (Éd.). *Code-Switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*. London: Routledge, p. 182-186.
- Baarda, B., Van der Hulst, M. et De Goede, M. (2012). *Basisboek Interviewen: Handleiding voor het voorbereiden en afnemen van interviews*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Backus, A. M. et autres. (2005). Codeswitching and contact-induced language change. *The International Journal of Bilingualism*, 9, p. 307.
- Booijink, M. (2007). Onderzoeksrapport Terug naar de basis: communicatie tussen leerkrachten en allochtone ouders in het primair onderwijs. Leiden: Universiteit Leiden, p. 33-70, <<http://www.cbozeist.nl/docs/Onderzoeksrapport%20Terug%20naar%20de%20Basis.pdf>>.
- Coles, R. (2006). *Race and Family: A Structural Approach*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Comfort, J. et Franklin, P. (2008). *The Mindful International Manager: Competences for Working Effectively Across Cultures*. York : York Associates.
- Coste, D. et Cavalli, M. (2015). *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*. Conseil de l'Europe.
- Dekker, S. (Secrétaire d'Etat d'Education, Culture et Science) et Bussemaker, J. (Ministre d'Education, Culture et Science). (2017). Kamerbrief: Voortgangsrapportage onderwijs aan asielzoekers.
- Emmelot, E. Et De Kat, E. (1993). *Rechtstreeks uit het buitenland de basisschool in. Kenmerken en resultaten van eerste opvang*. Amsterdam: SCO-Kohnstamminstituut.
- Gelauff-Hanzon, C. (1994). *Nieuwkomers van 12-18 jaar. Schets van een situatie*. Leiden: PEWA.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge U.P.
- Gumperz, J.J. (1992). Contextualization and understanding. Dans C. Duranti. A. Goodwin. (Éd.). *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 229-232.
- House, J. (2003). English as a lingua franca: A threat to multilingualism? *Journal of sociolinguistics*, 7 (4), p. 556-578.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Inspectie van het Onderwijs. (2016). Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. *De kwaliteit van het onderwijs aan nieuwkomers, type 1 en 2, 2014/2015*. p. 6.
- Kida, T. (2011). Nouvelle méthode de constitution d'un corpus pour transcrire gestes et intonations. *Corpus*, 10. p. 41-60.
- Le Pichon, et Baauw, S. (2016). *Edina. Education of Newly arrived migrant pupils. Country Report: The Netherlands*. Universiteit Utrecht.
- Moore, E. (2004). Sociolinguistic style: A multidimensional resource for shared identity creation. *Canadian Journal of Linguistics/ Revue Canadienne de linguistique*, 49 (3-4), p. 397-380.

Oomens, M. Aarsen, E. et Kooij, D. (2012). Onderwijskundig rapport nieuwkomers. *Vormgeving van leerprocessen*, 91. Utrecht : Oberon.

Piccardo, E. (2012). Médiation et apprentissage des langues : Pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion ? *Etudes de linguistique appliquée (ELA)*, 167, 285-294.

Pölz, U. (2005). *Exploring the third space: negotiating culture in english as a lingua franca*. Thèse, University de Vienna.

Rimé, B. et Schiaratura, L. (1991). Gesture and speech. Dans *Fundamentals of nonverbal behavior*. Cambridge University Press.

Samovar, L. Porter, R. et McDaniel, E. (2009). *Communication between cultures* (7e édition). Wadsworth Publishing.

Siemann, I. Bazelmans, E. Weel-Baumgarten, E, van. et Prins, J. (2015). *Communicatie en consultvoering. Een persoonsgerichte benadering*. Nijmegen: Radboud UMC.

Siemonsma, M., Sparla, A. (1998). *Lezen over grenzen heen*. Rotterdam: CED Groep.

Spencer-Oatey, H. et Franklin, P. (2009). *Intercultural Interaction. A multidisciplinary Approach to intercultural communication*. Londres: Palgrave Macmillan.

Spradley, J. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Statistics Netherlands (CBS) (01-03-2016). "Asielverzoeken; nationaliteit, geslacht en leeftijd." *CBS StatLine*.

Treffers-Daller. J. (1994). *Mixing two Languages. French-Dutch Contact in a Comparative Perspective*. Berlin/New York : Mouton de Gruyter.

Tuk, B. et de Neef, M. (2015). *Welkom op School. Mentormethode en lessen relaties en seksualiteit voor nieuwkomers*. Utrecht: Pharos.

Tuk, B. et Verboom, A. (2013). *The admissions and induction protocol. Intake en introductieformulieren nieuwkomers (primair) onderwijs*. Lifelong Learning Project.

#### *Sites web consultés*

Bureau ICE : <http://www.toets.nl/>. Consulté le 12-08-2017.

CECRL: <http://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>. Consulté le 12-08-2017.

COA : <http://www.coa.nl>. Consulté le 12-08-2017.

LOWAN : Communicatie met niet-Nederlands sprekende ouders. <http://www.lowan.nl/wp-content/uploads/2015/10/Communicatie-met-niet-Nederlands-sprekende-ouder.pdf>. Consulté le 09-08-2017.

LOWAN : Beginsituatie. <https://www.lowan.nl/primair-onderwijs/onderwijs/onderwijsorganisatie-2/beginsituatie/>. Consulté le 22-08-2017.

NCB : <https://www.ncbnet.nl/>. Consulté le 22-08-2017.

Onderwijsraad: <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2017/vluchtelingen-en-onderwijs.-naar-een-efficiëntere-organisatie-betere-toegankelijkheid-en-hogere-kwaliteit/volledig/item7509>. Consulté le 28-06-2017.

Rijksoverheid: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/asielbeleid/vraag-en-antwoord/onderwijs-asielzoekerskinderen>. Consulté le 28-06-2017.

<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/leerplicht>, Internationaal Verdrag van de Rechten van het Kind (artikel 28). Consulté le 28-06-2017.

Taaluniversum: <http://taaluniversum.org/onderwijs/termen/term/150/isk/>. Consulté le 28-06-2017.

## Annexes

Pour respecter l'anonymat des interviewés et personnes observées, les pièces annexes ont été retirées de ce mémoire pour la « version IGITUR ».

Annexe I : Liste des sujets pour les interviews

Annexe II : Interview 1 – Monsieur A

Annexe III : Interview 2 – Madame B

ANNEXE V: OBSERVATION 1 – ÉCOLE DE PREMIER ACCUEIL B

ANNEXE VI: OBSERVATION 2 - ÉCOLE DE PREMIER ACCUEIL B

ANNEXE VII: OBSERVATION 3 - ÉCOLE DE PREMIER ACCUEIL B