

Promotion de la réussite scolaire et de l'égalité des chances en éducation

Assurer la qualité dans des classes et des écoles hétérogènes sur les plans linguistique, social et culturel

Les points de vue et conclusions publiés dans la série «Etudes + rapports» de la CDIP émanent d'expertes et d'experts et ne doivent pas être considérés comme une prise de position des organes de la CDIP.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
(CDIP)
Berne 2001

Auteures et auteurs:

Groupe d'expertes et experts: Michel Nicolet, Peter Rüesch, Sonja Rosenberg, Markus Truniger (direction du projet)

Silvia Bollhalder et Mechtild Gomolla (autres contributions)

Margrit Gigerl (rédaction)

Titre de l'édition allemande:

Leistungsförderung und Bildungschancen: Qualitätssicherung in sprachlich, kulturell und sozial heterogenen Klassen und Schulen

Editeur:

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)

Commandes:

Secrétariat CDIP, Zähringerstrasse 25, Case postale 5975, 3001 Berne

Impression:

Schüler SA, Bienne

Table des matières

Préface	5
1 Introduction (Markus Truniger)	7
1.1 Pourquoi cette étude	7
1.2 Mandat: définition, objet et objectifs	8
1.3 Interrogations et vue d'ensemble	10
2 Le débat actuel sur la qualité des écoles hétérogènes	
sur le plan culturel (Peter Rüesch)	11
2.1 Remarques préliminaires	11
2.2 Les classes à faibles effectifs sont-elles meilleures?	11
2.3 Qu'est-ce un bon enseignement dans une classe hétérogène?	12
2.4 Intégration versus séparation: est-ce nécessairement l'un ou l'autre?	14
2.4.1 Résultats de la recherche	14
2.4.2 Conséquences de l'idée d'intégration au niveau de l'organisation scolaire	15
2.4.3 Partage de la responsabilité pédagogique: problèmes d'interaction	15
Digression: des formes d'apprentissage intégratives et séparatives peuvent se compléter	16
2.4.4 Former une équipe: problème d'organisation	17
2.5 Quelle mise à disposition de moyens supplémentaires? (Michel Nicolet)	17
3 Un modèle de qualité de l'école (Peter Rüesch)	19
3.1 Que signifie qualité dans le domaine scolaire?	19
3.1.1 A propos de la notation de qualité	19
3.1.2 Les caractéristiques essentielles des bonnes écoles	19
3.1.3 De bonnes écoles pour tous?	21
3.2 Champs d'intervention de la qualité de l'école	22
3.2.1 Causes proches et causes lointaines	22
3.2.2 Possibilités d'action	22
3.2.3 Exemple: collaboration avec les parents	23
3.2.4 Un modèle de garantie de la qualité	24
4 Propositions d'action pour améliorer la réussite scolaire et l'égalité des chances en éducation (Sonja Rosenberg)	26
4.1 S'accorder sur l'expression «qu'entendons-nous par qualité de l'école?»	26
4.2 De mesures isolées à une stratégie à plusieurs niveaux	27
4.3 Pour promouvoir la réussite scolaire et l'égalité des chances en éducation, il faut partir avant tout de l'enseignement au niveau	

	de la salle de classe	28
4.4	Autre point de départ: l'organisation de l'apprentissage (flexibilité au niveau de la composition des groupes d'apprentissage et travail en équipe)	29
4.5	Des relations avec l'environnement et, en particulier, collaboration avec les parents	31
4.6	Les autorités scolaires et les responsables de la politique éducationnelle définissent des conditions cadre favorables à l'objectif visé et garantissent la qualité	32
4.7	Durant leur formation, les enseignantes et enseignants développent des compétences en matière de gestion de projets, d'organisation scolaire et d'organisation de l'apprentissage	33
4.8	Intensification de la recherche dans le domaine de la pratique de l'enseignement	34
4.9	La CDIP élabore des recommandations et met à disposition la documentation existante	35
Annexes		37
A	Exemples de mesures et de programmes de politique scolaire	39
1	Les limites d'une politique axée sur les moyens: le cas des zones d'éducation prioritaire en France (Michel Nicolet)	39
2	Genève: de la maîtresse ou bien du maître généraliste non titulaire (GNT) à la mise en place d'équipes pédagogiques (Michel Nicolet)	42
3	Des mesures particulières destinées aux écoles en situation difficile à un projet de développement scolaire dans les écoles multiculturelles à Zurich (Markus Truniger)	44
4	Canton de Bâle-Ville – L'intégration, une tâche globale (Silvia Bollhalder)	47
5	Le programme «Success for All» (USA) (Peter Rüesch)	50
6	Stratégies d'amélioration des résultats scolaires des minorités ethniques dans le cadre des actions de «School-Improvement» en Grande-Bretagne (Mechtild Gomolla)	53
7	L'entente interculturelle comprise comme champ du développement scolaire dans le programme «Gestaltung des Schullebens und Öffnung der Schule» (GÖS) du land de Rhénanie-du-Nord-Westphalie (Mechtild Gomolla)	58
B	Bibliographie	63

Préface

Nos écoles, et tout le contexte qui les entoure, deviennent de plus en plus hétérogènes sur les plans linguistique, social et culturel¹. Partant de ce constat, et parce que la question mérite d'être traitée en priorité, le Groupe de travail Scolarisation des enfants de langue étrangère de la CDIP lui a consacré ses deux dernières réunions traditionnelles, les CONVEGNO 1998 et 2000.

Alors qu'en 1998, on élaborait des propositions concrètes pour intégrer la pédagogie interculturelle dans la formation des enseignantes et enseignants, deux années plus tard, l'intérêt s'est porté surtout sur la promotion de la réussite scolaire et de l'égalité des chances en éducation, autrement dit sur le quotidien scolaire, du point de vue apprenant et enseignant.

Au cours des travaux préparatoires à la réunion d'octobre 2000, et dans le document qui lui a servi de base et qui, depuis, a été révisé, on a pu tirer profit de tout le savoir-faire acquis dans ce domaine par le canton de Zurich à travers les projets «QUIMS» (la qualité dans les écoles multiculturelles). La réunion a rassemblé un large public d'initiés, et a permis de jeter un regard critique sur l'expérience zurichoise, et sur d'autres expériences du même ordre, en Suisse et à l'étranger, d'analyser leurs résultats, en discuter et les développer.

C'est ainsi qu'est né ce document, un document qui ne se borne pas à faire le bilan des discussions, mais livre des bases de décision et montre comment élaborer des solutions concrètes. Le groupe de travail espère avoir fait là un apport constructif pour toutes celles et ceux qui s'efforcent de mettre sur pied une école obligatoire de haute qualité.

Urs Kramer
Président du Groupe de travail
Scolarisation des enfants de langue étrangère
de la CDIP

¹ Pour une formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles/Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Rapport final, Dossier no 60 de la CDIP, Berne 2000

1 Introduction

Markus Truniger

1.1 Pourquoi cette étude

Force nous est de constater la véhémence du débat politique engendré par la question de l'hétérogénéité de la population scolaire (cf. Rapport de la Commission fédérale contre le racisme sur «Des classes séparées?», 1999). Dans des parlements communaux et cantonaux de Suisse alémanique, des voix se sont fait entendre qui réclamaient des classes pour germanophones et des classes pour étrangers séparées dans les écoles dans lesquelles les enfants de nationalité suisse se trouvaient en minorité. On justifiait les initiatives en alléguant que des mesures étaient nécessaires pour garder intactes les chances de réussite des élèves germanophones dans lesdites écoles. Ces initiatives ont été, et sont encore, vivement débattues dans les media. Elles ont été, pour la plupart, rejetées par les parlements compétents, et ne se sont concrétisées que dans quelques classes, à Rorschach et à Lucerne.

Faut-il en conclure que toute la discussion n'était qu'un feu de paille dans l'arène politico-médiatique, ou y a-t-il autre chose la derrière? On peut penser que cette discussion surchauffée n'est certes pas représentative, mais qu'elle renvoie à une problématique qu'il convient de prendre au sérieux. Plusieurs éléments prêchent en faveur de cette hypothèse:

- Les parents se plaignent d'une baisse – effective ou supposée – du niveau de performances dans les écoles accueillant une forte proportion d'élèves migrants, et leurs plaintes ne se limitent pas au cadre des discussions ou du courrier des lecteurs. Leurs propos, il est vrai, sont souvent suivis d'effets: ils font – souvent sous d'autres prétextes – des demandes pour que leurs enfants soient dirigés vers des écoles dans lesquelles la proportion d'enfants d'origine étrangère est moins élevée, ou cherchent à élire domicile dans des quartiers dans lesquels les conditions de scolarité leur semblent moins problématiques. Et ceci ne vaut pas que pour les parents de nationalité suisse; c'est également valable pour les immigrants conscients de l'importance de l'instruction.
- Les organisations d'enseignantes et enseignants laissent entendre que l'augmentation du phénomène de migration dans les années 90 fait qu'il est devenu plus difficile de s'acquitter de la mission d'intégration. En l'occurrence, elles font moins souvent référence à une baisse du niveau de performances qu'à la charge supplémentaire (cf. Rosenmund, entre autres) à laquelle est quotidiennement exposé le personnel enseignant, et qui va au-delà de ce qui est supportable. Elles demandent que les écoles et les enseignantes et enseignants concernés reçoivent davantage de soutien de la part des autorités scolaires, mais, en même temps, la plupart d'entre elles s'opposent résolument à des classes séparées (voir la prise de position de l'association faîtière des enseignantes et enseignants de Suisse, 1999). Quelques voix isolées réclament quand-même – pour un temps limité en tous cas – des formes de scolarisation ségréguatives, par exemple pour les nouveaux immigrants au degré secondaire I ou pour

les enfants issus de familles de requérants d'asile, ou même, en dernier ressort, des dispenses de scolarité pour les élèves «non-intégrables». Des mesures restrictives ont été réclamées surtout après l'assassinat d'un enseignant à Saint-Gall (voir le rapport à l'intention du gouvernement saint-gallois, Chancellerie d'Etat, Saint-Gall, 1999).

- La statistique de l'éducation confirme que le nombre des classes dites très hétérogènes est en augmentation: de 20% de l'ensemble des classes en 1980, il est passé à 34% en 1998. Mesurée à l'augmentation, au cours des dix dernières années, du taux de fréquentation des classes dotées d'un plan d'études particulier et des écoles du secondaire I à exigences élémentaires, la réussite scolaire des élèves d'origine étrangère s'est révélée une fois encore nettement inférieure à la moyenne et toujours en baisse (cf. Office fédéral de la statistique «Intégration – histoire d'un (in)succès», indicateurs de l'enseignement, 1999). Cela indique que l'école obligatoire ne parvient pas à combler l'écart qui existe entre migrants et autochtones en ce qui concerne les chances de réussite. Au contraire, car à voir leur répartition au sein des différentes filières du système d'enseignement, cet écart se creuse.
- Il émane de la recherche en éducation qu'en Suisse également la composition sociale d'une classe influence le niveau moyen des performances des élèves: une très forte proportion d'enfants issus des couches sociales à faible niveau d'instruction et une forte proportion d'enfants de langue maternelle étrangère ont une incidence négative – mais dans une faible mesure seulement (Rüesch, 1998; Moser et Rhyn, 1999 et 2000; une enquête récente n'a d'ailleurs pas confirmé cette assertion: voir Kronig, 2000). La composition des classes n'est cependant qu'un facteur parmi tant d'autres dont les conséquences ne doivent être, ni négligées, ni dramatisées, conclue par exemple Moser. On trouve du reste, dans les mêmes enquêtes, des classes dans lesquelles l'effet négatif de la composition de la classe est manifestement compensé par d'autres éléments, comme, par exemple, la qualité de l'enseignement, et dans lesquelles on observe aucune baisse des performances.
- Dans quelques grandes villes, les milieux politiques, en général, et les responsables de la politique de l'éducation, en particulier, se sont davantage penchés ces dernières années sur les conséquences du phénomène de migration et la nécessité de promouvoir l'intégration. A Berne, Bâle, Zurich et Lucerne ont été élaborés des modèles politiques qui proposaient, entre autres, des mesures destinées à maintenir la qualité de l'enseignement dans les écoles accueillant une forte proportion d'enfants migrants. La question ne se pose pas moins dans quelques autres agglomérations de Suisse alémanique (comme Dietikon, Schlieren, Littau, Emmenbrücke, Pratteln, etc.), mais ne semble pas revêtir la même acuité en Suisse romande et au Tessin.

1.2 Mandat: définition, objet et objectifs

C'est dans le contexte des débats précédemment esquissés que le groupe de travail de la CDIP Scolarisation des enfants de langue étrangère a chargé un groupe d'expertes et experts de faire la synthèse de ce que l'on sait aujourd'hui sur les écoles confrontées à une situation sociale difficile, en Suisse comme à l'étranger, et sur les pistes de solution qui s'offrent à elles.

Le groupe d'expertes et experts est composé comme suit:

- Markus Truniger, Direction de l'instruction publique du canton de Zurich, Section Pédagogie interculturelle (coordination)
- Michel Nicolet, Secrétariat général de la CIIP SR/TI, Neuchâtel
- Sonja Rosenberg, Secrétariat suisse de pédagogie curative et spécialisée, Lucerne
- Peter Rüesch, spécialiste en sciences sociales, Zurich

Ont été sollicités par ailleurs:

- Silvia Bollhalder, Rektorat Orientierungsschule, chargée des questions touchant à la scolarisation des enfants de langue étrangère, Bâle-Ville
- Mechtild Gomolla, spécialiste en sciences sociales, Université d'Osnabrück (travaille sur une étude comparative des politiques scolaires menées à Londres, en Rhénanie du Nord-Westphalie et à Zurich)

Le présent rapport, et en particulier les propositions d'action qui y sont formulées (chapitre 4), ont été débattus lors du «CONVEGNO» organisé par la CDIP à Emmetten les 26 et 27 octobre 2000. Ont pris part aux discussions des représentantes et représentants des départements cantonaux de l'instruction publique, des offices des affaires scolaires des grandes villes, du corps enseignant et de différentes communautés de migrantes et migrants. Les résultats de ces discussions, dans lesquelles toutes les parties ont fait preuve d'un véritable engagement, ont été intégrés dans les propositions d'action.

L'objet de ce rapport est la qualité – comprise en particulier comme un bon niveau de performances et de bonnes chances de réussite – dans ces écoles qui se distinguent des autres écoles parce qu'elles accueillent une forte proportion d'enfants issus des classes sociales les plus défavorisées et d'enfants allophones appartenant à des familles de migrants. Il s'agit essentiellement d'écoles situées en milieu urbain, mais on en trouve aussi dans des communes rurales où le marché du travail a une configuration analogue. Ces écoles reçoivent des appellations fort diverses: «écoles à forte population étrangère», «écoles dont la composition sociale est particulière (Moser et Rhyn, 2000), «écoles socialement défavorisées», «écoles multiculturelles» (canton de Zurich), «écoles en situation particulière» (ville de Zurich), «Inner-City-Schools» (GB, USA), «Brennpunkt-Schulen» (D), «écoles situées dans des zones d'éducation prioritaires» (F). En dépit de cette diversité terminologique, il y a unanimité sur le fait que ce qui caractérise ces écoles c'est bien la composition particulière de leur population scolaire, qu'elle soit due à l'origine sociale, linguistique ou culturelle des élèves. Dans ce rapport, nous utiliserons les expressions «écoles dont la composition sociale est particulière» et «écoles accueillant une forte proportion de migrants».

Le rapport se limite à la scolarité obligatoire, degrés primaire et secondaire I. Lorsque nous parlons de la qualité de l'école, c'est toujours par rapport à l'ensemble des élèves qu'elle accueille, les plus doués comme les moins performants, les autochtones comme les immigrés, ceux qui ont pour langue maternelle la langue de la région comme ceux qui sont de langue étrangère.

Ce rapport se donne les objectifs suivants:

- dresser le bilan des débats actuels
- constituer une base de décision pour la CDIP, les cantons et les villes; cela signifie aider la CDIP ainsi que les autorités scolaires cantonales et communales à vérifier, modifier, élargir, justifier et légitimer leurs propres stratégies,
- soumettre des propositions de solution basées sur une approche proactive, intégrative, et visant à améliorer les chances de réussite (à la différence d'une approche réactive et ségrégative).

1.3 Interrogations et vue d'ensemble

Dans le second chapitre, nous partons des questions concrètes qui sous-tendent le débat politique actuel sur les pistes de solution envisageables pour garantir la qualité de l'école. Faut-il des classes plus petites? Qu'est-ce qu'un bon enseignement dans des classes hétérogènes? Des mesures ségrégatives et/ou intégratives sont-elles nécessaires? Les différentes questions sont explicitées sur la base des connaissances scientifiques actuelles.

Le troisième chapitre s'attache à démontrer ce qu'il faut entendre par la qualité de l'école et la façon de la rendre effective. Il dépeint un modèle de qualité de l'école qui permet d'insérer les pistes de solution dans un cadre plus général.

Dans le quatrième chapitre, nous tirons des conclusions et formulons des propositions d'action. Ces dernières concernent avant tout l'enseignement et les conditions cadres que la politique scolaire peut – et doit – mettre en place pour un enseignement efficace. Ces propositions d'action se fondent aussi sur les expériences effectuées dans le cadre des études de cas figurant en annexe, ainsi que sur le feed-back et les propositions émanant du CONVEGNO précédemment évoqué.

Pour illustrer ces expériences de politiques scolaires visant à apporter une réponse appropriée aux besoins particuliers des écoles dont il est question dans ce rapport, sept programmes différents émanant de Suisse, France, Allemagne, Angleterre et Etats-Unis sont décrits en annexe. Ils montrent la diversité des points de départ envisageables. Ils n'ont pas tous atteint le même stade de développement, certains étant en cours depuis des années déjà, alors que d'autres n'en sont encore qu'à leurs premiers balbutiements. Leurs résultats sont également divergents. Ils ne figurent pas dans ce rapport parce qu'ils constituent des modèles idéaux et qu'ils doivent être pris pour exemples, mais plutôt parce qu'ils permettent de tirer profit de l'expérience des autres – de leurs succès comme de leurs échecs.

2 Le débat actuel sur la qualité des écoles hétérogènes sur le plan culturel

Peter Rüesch

2.1 Remarques préliminaires

La qualité des écoles qui accueillent une population scolaire dont la composition sociale est particulière fait l'objet de débats souvent réitérés au sein du grand public. Ils portent sur des questions telles que le *nombre optimal d'élèves par classe*, l'*enseignement* dans des classes socialement hétérogènes, l'*intégration opposée à la ségrégation*, ainsi que la mise à la disposition des écoles de moyens (financiers et en personnel) supplémentaires.

2.2 Les classes à faibles effectifs sont-elles meilleures?

Beaucoup d'enseignantes et d'enseignants, mais aussi un large public que l'enseignement intéresse, sont persuadés de l'importance de petits effectifs pour un bon enseignement et pour la réussite de l'apprentissage de tous les élèves. On peut noter en particulier que les petites classes sont considérées comme un terrain d'apprentissage idéal pour les élèves dits faibles. La thèse de l'effet moteur des classes à effectif réduit n'est cependant confirmée que de façon limitée par les études empiriques. Helmke et Weinert (1997) constatent par exemple que les effectifs des classes n'ont pas «d'incidences uniformes sur l'activité des enseignantes et des enseignants, ni sur le comportement, les motivations ou les prestations des élèves» (p. 95). Les petites classes ne semblent être un milieu d'apprentissage véritablement stimulant que dans certaines conditions et pour certains groupes d'élèves (Finn et Voelkl, 1994, Galton, 1998). D'abord, le nombre d'élèves d'une classe ne joue manifestement un rôle important que dans les premières années de scolarité (ou même à l'école enfantine seulement). Ensuite, seule une forte réduction des effectifs des classes peut entraîner une amélioration substantielle des performances scolaires; les chercheurs avancent le chiffre de moins de 20 élèves par classe (Bönsch, 1990; Helmke et Weinert, 1997; Jerusalem, 1997). Slavin (1994) arrive aussi à des constatations similaires dans sa vue d'ensemble des études expérimentales sur les effets de la réduction des effectifs des classes.

Par contre, l'étude contrôlée la plus importante qui ait été effectuée à ce jour sur la dimension des classes, à savoir: le projet américain «Student-Teacher Achievement Ratio (STAR)», révèle que les petites classes (13 à 17 élèves) sont un terrain d'apprentissage favorable, notamment pour les élèves issus de minorités et pour les enfants des classes sociales défavorisées (cf. Finn et Achilles, 1990). En ce qui concerne la Suisse, on peut citer les résultats obtenus dans le cadre de «TIMSS⁺» (cf. Moser, Ramseier, Keller et Huber, 1997) sur les résultats en mathématiques des adolescentes et adolescents de 14 ans. On y constate en effet les incidences positives des petites classes (16 élèves ou moins) au niveau des prestations et des conditions d'apprentissage des élèves: les adolescentes et les adolescents obtiennent de meilleurs résultats en mathématiques dans des classes à petits effectifs que dans des classes dont les effectifs sont plus élevés (plus de 24 élèves). Par

ailleurs, les écolières et les écoliers disent obtenir dans les petites classes davantage de soutien et d'aide individuelle, être plus fréquemment appelés à s'exprimer et pouvoir plus souvent travailler en coopération à la solution des problèmes qui leur sont posés.

L'un des principaux arguments en faveur des classes à petits effectifs est que les enseignantes et les enseignants peuvent y pratiquer un enseignement plus individualisé et se préoccuper davantage des besoins spécifiques de chacun de leurs élèves. Plusieurs études montrent cependant qu'en ce qui concerne les enseignantes et les enseignants, la façon d'enseigner ne varie que fort peu en fonction de la dimension de la classe (Shapson, Wright, Eason et Fitzgerald, 1980; Slavin, 1994; Jerusalem, 1997; Hargreaves, Galton et Pell, 1998). Sur le plan suisse également, les résultats de «TIMSS⁺» montrent que les enseignantes et enseignants interrogés appliquent dans les petites classes les mêmes modalités d'enseignement que dans les classes où les effectifs sont plus élevés.

Des mesures de politique scolaire – comme, par exemple, la réduction des effectifs des classes – n'ont donc pas nécessairement une incidence (positive) au niveau des apprentissages, et il est même plutôt nécessaire de s'assurer qu'elles portent leurs fruits au niveau de l'enseignement dispensé. On peut en effet se demander ce qui souvent semble empêcher les enseignantes et les enseignants de mettre à profit dans leur enseignement les conditions d'apprentissage spécifiques qu'offrent les petites classes. Hargreaves, Galton et Pell (1998) recommandent d'ailleurs que l'enseignement dans des classes à effectifs réduits devienne un élément à part entière dans la formation des enseignantes et des enseignants. Galton (1998) va plus loin encore en défendant l'idée qu'il faudrait davantage de souplesse sur le plan de l'organisation scolaire en ce qui concerne la dimension des classes et des groupes d'apprentissage. Ce qui signifie qu'il peut être judicieux, pour certaines unités d'enseignement, de diviser la classe en petits groupes d'apprenants ou, au contraire, de réunir deux classes en un groupe plus important. C'est dans cette direction que vont des démarches telles que le teamteaching et le tutorat (assuré par des personnes qui ne sont pas des professionnels de l'enseignement) ou – dans le cas d'un regroupement de classes – l'enseignement sous forme de projets (cf. Rüesch, 1999). On ne peut donc dire que les petites classes sont une bonne chose et les grandes pas. D'autres questions paraissent d'ailleurs plus importantes: comment doit-on enseigner dans telle ou telle classe, compte tenu des conditions d'apprentissage spécifiques qu'elle présente et qui sont liées, par exemple, au nombre d'élèves et à la composition de la classe sur les plans culturel et social? Comment l'apprentissage doit-il être organisé – par petits groupes ou dans le cadre d'un enseignement frontal? Combien d'enseignantes et d'enseignants travaillent simultanément avec les élèves d'une même classe?

2.3 Qu'est-ce un bon enseignement dans une classe hétérogène?

En milieu urbain et dans les grands centres industriels, on trouve aujourd'hui des classes qui comptent jusqu'à 80% et plus d'enfants d'origine étrangère. Cette évolution est la résultante, entre autres, des changements démographiques qui sont intervenus dans l'environnement des écoles et qui ont conduit à une ségrégation sociale de la population rési-

dante. Les parents s'inquiètent pour la qualité de l'enseignement, et bien des enseignantes et des enseignants qui exercent dans des classes dont la majorité des enfants sont de langue étrangère parviennent à la limite de ce qu'ils peuvent assumer. Les résultats des recherches (p. ex. Moser et Rhyn, 1997) ne permettent pas d'écarter toute inquiétude quant à la qualité de l'enseignement. Il se peut qu'un brassage social peu important ait un effet défavorable sur les conditions d'apprentissage dans les classes. La chose est possible, mais pas obligatoire. Car la composition des classes ne semble déployer ses effets qu'indirectement, en l'occurrence au niveau des relations sociales entre apprenantes et apprenants et au niveau de l'enseignement dispensé par les enseignantes et les enseignants (Dar et Resh, 1986). Cela signifie que la composition des classes n'est pas «(...) d'emblée et généralement un facteur de charge déterminant pour l'enseignement» (Helmke et Weinert, 1997, p. 96) et pour la qualité des processus d'apprentissage scolaire des élèves. Il semble plus approprié de parler de la composition des classes comme d'un risque potentiel. En effet, bien des éléments en corrélation avec le contexte de la classe et les apprentissages scolaires peuvent faire l'objet d'interventions pédagogiques et sont donc susceptibles d'être modifiés. Ce qui paraît déterminant en revanche, c'est la façon dont l'enseignante ou l'enseignant dans sa salle de classe, mais aussi l'école toute entière gèrent la composition sociale spécifique du groupe d'élèves et de parents auquel ils sont confrontés.

Les enseignantes et les enseignants qui exercent dans des classes multiculturelles doivent à la fois respecter la diversité des acquis des élèves qui leur sont confiés, et éviter le risque d'un nivellement des performances. Une didactique spécifique est donc indispensable, et cette dernière devrait tenir compte explicitement de la composition des classes et des groupes d'apprentissage sur le plan des capacités et de l'origine sociale des élèves. A cet égard, la démarche la plus prometteuse semble être celle de l'apprentissage coopératif (cf. p. ex. Huber, 1991; Johnson et Johnson, 1994). On entend par apprentissage coopératif une démarche pédagogique qui veut que le travail de groupe s'effectue selon certaines règles clairement établies et garantissant que les membres du groupe apprennent le mieux possible. En l'occurrence, le travail s'effectue par petits groupes aussi hétérogènes que possible – hétérogènes en ce qui concerne les performances, le sexe, la langue maternelle, l'origine culturelle et la classe sociale des élèves. Des études montrent que les formes d'apprentissage de type coopératif sont très efficaces, tant au niveau de l'amélioration des performances dans les différentes disciplines qu'en ce qui concerne les relations sociales (élève-enseignant, élève-élève) et la personnalité des apprenants (image de soi, compétences sociales) (Slavin, 1996). Les formes d'apprentissage coopératif s'efforcent de mettre à profit la composition sociale et l'éventail des capacités du groupe d'apprenants. L'hétérogénéité du groupe d'apprentissage n'est pas considérée comme un élément nuisible à la qualité de l'enseignement, mais comme un potentiel à exploiter pour stimuler et améliorer les apprentissages. Mais si l'on admet l'hétérogénéité dans la salle de classe, on doit admettre aussi – par-delà la question de la qualité de l'enseignement – qu'elle n'est pas sans conséquence au niveau de l'organisation scolaire.

De fait, un bon enseignement dans une classe culturellement hétérogène ne devrait pas être fondamentalement différent dans d'autres contextes. La recherche montre certes qu'il n'existe pas une méthode d'enseignement qui rende tout le monde heureux. Mais il est par contre des enseignantes et des enseignants qui réussissent à atteindre simultanément différents objectifs pédagogiques, comme, par exemple: amélioration et en même temps harmonisation des performances des élèves, augmentation de la confiance en soi et aussi du plaisir d'apprendre – (cf. Weinert et Helmke, 1996). La démarche qu'ils adoptent pour être pareillement performants peut être résumée en un seul mot: *équilibre* – équilibre entre les *exigences* et les *encouragements* (cf. Aurin, 1991). L'enseignante ou l'enseignant a des exigences élevées vis-à-vis de ses élèves, mais tient compte en même temps des possibilités de chacun, et prête particulièrement attention aux plus faibles. Il ou elle consacre le maximum de son temps d'enseignement à la matière à enseigner, mais sait en même temps adapter son enseignement aux capacités des apprenants.

2.4 Intégration versus séparation: est-ce nécessairement l'un ou l'autre?

2.4.1 Résultats de la recherche

Les résultats des recherches menées en milieu germanophone sur l'intégration dans des classes régulières d'enfants souffrant de difficultés d'apprentissage (Haeberlin, Bless, Moser et Klaghofer, 1990; Bless, 1995; Ahrbeck, Bleidick et Schuck, 1997) soulignent plutôt le fait qu'il est profitable, du point de vue pédagogique, d'avoir des groupes d'apprentissage et des classes dont la composition est hétérogène. Les différentes études qui ont été effectuées montrent que les enfants dits faibles obtiennent sur le plan cognitif de meilleurs résultats dans des classes régulières que dans des classes spéciales. Par ailleurs, il semble que l'intégration de ces enfants dans des classes régulières ne nuise pas aux progrès des écolières et écoliers plus doués. Par contre, la classe hétérogène s'avère moins positive au niveau de l'image que les plus faibles ont d'eux-mêmes, car ces derniers développent dans ce type de classe un sentiment beaucoup plus négatif vis-à-vis de leurs capacités, et parce qu'ils y sont aussi moins aimés (Haeberlin et al., 1990; Krampen, 1993). Les résultats d'une étude de Kronig, Haeberlin et Eckhart (2000) sur l'intégration d'enfants migrants dans des classes régulières en Suisse vont dans cette même direction: ces enfants font davantage de progrès dans les classes régulières que dans les classes spéciales mais, comme d'autres enfants moins doués, ils y occupent, socialement parlant, une position marginale.

Des programmes américains d'intégration dans les classes régulières d'enfants souffrant de difficultés d'apprentissage («Mainstreaming») arrivent à des constatations tout à fait similaires (cf. Wang et Baker, 1985–86; Walberg et Wang, 1987). Dans le cadre de l'évaluation de formes d'éducation compensatoire dans le système américain d'enseignement, Stein, Leinhardt et Bickel (1989) donnent à ce que l'on appelle la méthode «Pull Out» un mauvais carnet. Le terme clé «Pull Out» désigne les programmes dans lesquels les élèves peu performants suivent certaines unités d'enseignement en dehors de leur classe principale et reçoivent généralement un appui pédagogique dans les matières où ils éprouvent les plus grosses difficultés. Parmi les problèmes majeurs que présente la méthode «Pull

Out», les auteures relèvent, entre autres, une coordination de l'enseignement entre la classe régulière et la classe d'appui qui, dans la majeure partie des cas, n'est pas bonne, et le temps que nécessitent les changements entre la classe régulière et la classe d'appui, temps que les élèves devraient investir dans le processus d'apprentissage à proprement parler.

2.4.2 Conséquences de l'idée d'intégration au niveau de l'organisation scolaire

Les expériences concernant l'application de méthodes et de structures intégratives en Suisse sont certes nombreuses (cf. Grossenbacher, 1994), mais on y traite plutôt rarement de la question des conséquences (et par conséquent des problèmes) qui peuvent découler d'une approche intégrative au niveau de l'organisation scolaire. En l'occurrence, les difficultés que peut engendrer une telle approche peuvent être classées en trois catégories (cf. Hinz, 1993; Tetler, 1998):

1. l'enseignement dans des classes hétérogènes (problème didactique),
2. la répartition de la responsabilité pédagogique entre plusieurs spécialistes (problème d'interaction),
3. l'organisation et la direction d'une école (problème d'organisation).

Ces trois types de problèmes ne dépendent pas les uns des autres. Ils sont plutôt à considérer comme une suite logique: à partir du moment où l'on accepte le principe de l'hétérogénéité des classes, l'enseignement devient plus complexe (problème didactique). Outre l'utilisation de méthodes d'enseignement appropriées, c'est à travers la répartition de la responsabilité de l'enseignement entre plusieurs spécialistes que l'on s'efforce de faire face à sa complexité. De son côté, le partage de la responsabilité didactique crée de nouvelles exigences en matière de coopération entre les différents enseignants et enseignantes (problème d'interaction). Enfin, pour répondre à ces nouvelles exigences, des modifications sont nécessaires au niveau de l'organisation scolaire (problème d'organisation).

Le problème didactique a déjà été exposé précédemment (chapitre 2.3). Il ne sera donc question par la suite que des problèmes d'interaction et d'organisation que pose le recours à des méthodes d'enseignement et à des structures scolaires intégratives.

2.4.3 Partage de la responsabilité pédagogique: problèmes d'interaction

La conséquence immédiate de l'approche intégrative est que l'on renonce au principe d'un seul enseignant par classe. La responsabilité pédagogique est répartie entre plusieurs personnes. Pour tenir compte de la diversité des acquis et des compétences des élèves, ces derniers reçoivent un appui supplémentaire de la part d'autres intervenants que le seul titulaire de classe. Il peut s'agir d'enseignantes et enseignants spécialisés, mais aussi de non professionnels de l'enseignement. On peut en l'occurrence distinguer deux modèles: dans un premier cas – le teamteaching – les enseignantes et enseignants spécialisés tra-

vaillent avec le maître ou la maîtresse de classe dans le cadre de l'enseignement régulier, et dans l'autre, les élèves bénéficient d'un soutien individuel supplémentaire en dehors de leur classe principale. Il en va généralement de même dans le cadre du tutorat, confié à des personnes qui ne sont pas nécessairement au bénéfice d'une formation d'enseignant. En plus des enseignantes et enseignants spécialisés, qui exercent une fonction pédagogique, au sens strict du terme, de plus en plus d'écoles font en effet appel à d'autres personnels spécialisés tels, par exemple, les assistantes et assistants sociaux, dans le cadre de la prévention de la violence.

La répartition de la responsabilité pédagogique entre plusieurs personnes impose par ailleurs de nouvelles exigences aux différentes catégories d'enseignants. Les questions de communication et de collaboration revêtent beaucoup plus d'importance que dans le système du maître ou de la maîtresse de classe. Cela peut déboucher d'ailleurs sur des tensions et un surcroît de travail considérables, comme le montrent les expériences faites avec les classes d'intégration en Allemagne (cf. Wocken, Antor et Hinz, 1988) ou dans le canton de Genève. Dans le canton de Genève, l'appui pédagogique a été introduit dans les classes régulières de la scolarité obligatoire dès le milieu des années 70. Ce sont les maîtres et maîtresses GNT (généraliste non titulaire) qui sont responsables des appuis pédagogiques (voir le document y relatif en annexe). Les maîtres GNT ne sont pas des maîtres de classe, mais ils assistent ces derniers dans leur classe en fournissant un enseignement d'appui aux élèves qui ont des besoins particuliers. La fonction du GNT est remise en question depuis quelques temps car l'intégration du travail du GNT au sein de la classe régulière pose des difficultés. Fort de ces expériences, on renonce actuellement à tout type de spécialisation dans la fonction des GNT, laissant au corps enseignant de l'école le soin de répartir les tâches (cf. Nicolet dans ce même rapport). Ce genre de difficultés doit donc être surmonté au niveau de l'organisation de l'école – chose que nous avons encore à démontrer.

Digression: des formes d'apprentissage intégratives et séparatives peuvent se compléter

La répartition de la responsabilité pédagogique sur plusieurs épaules a également des conséquences au niveau de l'appartenance des élèves à une classe. Dans les écoles qui suivent ce type de démarche, les enfants ou adolescents appartiennent à une classe dite classe principale dans laquelle ils passent la majorité de leur temps, mais certaines unités d'enseignement leur sont dispensées dans des groupes d'apprentissage dont la composition est différente. Cela s'applique généralement à l'enseignement de la langue II. On peut imaginer aussi la création de groupes à niveaux temporaires dans certaines disciplines. Dans le programme américain de développement scolaire intitulé «Success for All» (Slavin, Madden, Dolan, Wasik, Ross, Smith et Dianda, 1996: voir l'étude de cas y relative en annexe), certaines unités de lecture sont dispensées dans des groupes à niveaux. Les écoles pratiquent donc à la fois l'intégration et la séparation. La différence est que ces dernières n'y sont pas considérées comme des principes essentiels de l'organisation scolaire, applicables à l'ensemble du système. Elles sont plutôt conçues comme des formes d'organisation de l'apprentissage susceptibles de varier en fonction de ce qui doit être enseigné. Bien des conséquences négatives identifiables de la structure ségrégative pui-

sent précisément leurs sources dans la rigidité des principes d'organisation de l'apprentissage. C'est l'appartenance des élèves, pour l'ensemble des disciplines, à des filières ou des niveaux qui ont une étiquette négative qui fait qu'ils entrent dans le cercle vicieux de la démotivation et de la stigmatisation.

2.4.4 Former une équipe: problème d'organisation

La modification des contextes d'apprentissage précédemment décrite (répartition de la responsabilité pédagogique entre plusieurs personnes, appartenance de l'élève à des groupes d'apprentissage différents et périodes de décroisement des classes) entraîne nécessairement des modifications au niveau de la culture de l'école en matière d'organisation. Les activités des différents intervenants – maîtres et maîtresses de classe, enseignantes et enseignants spécialisés, tuteurs et tutrices – doivent être coordonnées et harmonisées. Les différentes catégories de personnel concernées – professionnels et non professionnels de l'enseignement – doivent former une véritable équipe. Des questions liées au processus de création d'une équipe, au développement d'un esprit d'équipe ou à la dynamique de groupe prennent de ce fait une importance toute autre dans le quotidien scolaire. Les écoles ont développé différents «moteurs» destinés à favoriser ces processus, comme, par exemple, des séances de perfectionnement au sein de l'établissement ou la mise en place de groupes de travail. Il semble aussi qu'une offre de supervision – individuelle ou de groupe – soit indispensable pour le personnel enseignant.

On ne peut maîtriser tout ce qu'impliquent (en temps notamment) la coordination des activités et la constitution d'une équipe qu'à travers une certaine répartition du travail. Comme le montrent les expériences effectuées dans des écoles partiellement autonomes, cela nécessite l'institutionnalisation d'une direction d'établissement qui assure ce type de tâches. En l'occurrence, il ne s'agit pas de jeter simplement par-dessus bord le système hiérarchique actuel, mais de créer des structures efficaces et transparentes pour toutes les questions touchant à la direction de l'établissement et à la prise des décisions.

2.5 Quelle mise à disposition de moyens supplémentaires?

Michel Nicolet

La mise à disposition des écoles de moyens supplémentaires pour faire face à des situations particulièrement difficiles en raison notamment de la composition sociale et culturelle du public scolaire peut être envisagée comme une des solutions possibles au problème de l'amélioration (ou du maintien) de la qualité de l'offre scolaire. C'est la voie que la France a choisie au début des années 80 en mettant sur pied la politique des Zones d'Education Prioritaires (ZEP) (cf. annexe). Celle-ci consiste à renforcer l'action éducative dans des quartiers ou des régions «où se concentre une population socialement défavorisée» (circulaire du 1^{er} juillet 1981 instituant les ZEP) en attribuant des moyens supplémentaires (sous forme de postes d'enseignantes ou d'enseignants et de crédits pédagogiques) à l'ensemble des établissements scolaires situés dans une zone géogra-

phique répondant à un certain nombre de critères. La politique des ZEP s'appuie sur deux principes: le premier est d'agir au niveau de l'établissement par le biais du «projet d'établissement», de façon à renforcer en quelque sorte son autonomie et sa capacité à faire face aux problèmes rencontrés; le second principe consiste à privilégier les rapports que l'établissement entretient avec son environnement social et géographique immédiat. La création des ZEP s'intègre ainsi dans une politique plus large de lutte contre l'exclusion et les disparités sociales.

Bien que l'objectif premier de la politique des ZEP était d'améliorer les résultats scolaires des élèves (et notamment «des plus défavorisés»), les effets escomptés n'ont pas été obtenus, loin s'en faut. Plusieurs études réalisées à grande échelle (cf. Mingat, 1983; Direction de l'Evaluation et de la Prospective, 1992; et Grisay, 1993 cités dans l'annexe) ont mis en évidence non seulement que les établissements placés en ZEP présentaient de moins bons résultats d'ensemble que ceux situés hors ZEP, mais encore que les inégalités sociales avaient tendance à se renforcer dans les ZEP. Malgré l'existence de données récurrentes concluant à l'échec de la politique des ZEP, celle-ci a été à plusieurs reprises confirmée par les gouvernements successifs et les événements récents (mouvements d'enseignantes et d'enseignants dans la banlieue parisienne) montrent que les enseignants et les enseignants y restent fortement attachés.

Diverses critiques ont été apportées à la politique des ZEP. D. Meuret (1994) a stigmatisé la confusion pouvant exister entre la recherche de solutions à la lutte contre l'échec scolaire et la mise en place d'une politique de la ville, ces deux opérant sur des dimensions différentes. «L'unité pertinente pour une politique de lutte contre l'échec scolaire n'est probablement pas ni la zone, ni l'établissement, mais l'élève lui-même» (p. 61). Dans le même ordre d'idée, Chauveau et Rogovas-Chauveau (1997) ont insisté sur la nécessité de partir de la classe et de sa dynamique. D'autres critiques ont porté sur l'absence de moyens de contrôle, non pas des effets eux-mêmes des mesures réalisées, mais des moyens mis en œuvre et des conditions de réalisation des objectifs visés par l'établissement.

Bien que jugée encore actuellement indispensable, la politique des ZEP réalisée à large échelle en France depuis près de 20 ans montre les limites d'une approche de la qualité de l'enseignement abordée sous l'angle essentiellement des ressources externes à mettre à disposition des établissements.

Dubs (1999) résume de la façon suivante une série d'enquêtes menées aux USA sur la question «L'augmentation des crédits contribue-t-elle à l'augmentation de la qualité des écoles?»: «Octroyer aux écoles des moyens financiers supplémentaires ne conduit pas automatiquement à une amélioration des performances des élèves et de la qualité des écoles. (...) Cependant, dans la mesure où les écoles utilisent ces allocations supplémentaires pour des objectifs pédagogiques clairement définis et contribuant à améliorer le plan d'études, l'enseignement et la collaboration entre tous les acteurs de la vie scolaire, il est alors plus probable que la qualité de certaines d'entre elles s'en trouvera améliorée.»

3 Un modèle de qualité de l'école

Peter Rüesch

3.1 Que signifie qualité dans le domaine scolaire?

3.1.1 A propos de la notation de qualité

La détermination de normes de qualité pour les écoles est une délicate entreprise qui ne saurait être menée à bien par les seuls experts scientifiques. La notion de qualité ne peut en effet être définie qu'en fonction de certaines valeurs et de certains objectifs dont devrait décider l'ensemble de la société. Il ressort en fait de la littérature spécialisée, comme des débats publics, que l'aune à laquelle on juge la qualité d'une école c'est avant tout le niveau de compétences des élèves. En l'occurrence, deux normes de qualité sont plus ou moins explicitement formulées: a) les élèves doivent atteindre un haut niveau de compétence dans le domaine des techniques culturelles de base («basic skills»): lire, écrire et compter; b) il convient d'éliminer les différences de performances dues à l'origine sociale des élèves.

Il va sans dire que ces objectifs reflètent les deux principaux critères de valeur de notre société: le principe de la performance et celui de l'égalité des chances. Bon nombre de projets de développement scolaire s'efforcent de satisfaire à ces deux principes de façon optimale. Un projet américain s'intitule, on l'a vu, «Success for All». Ce faisant, ces projets courent le danger de masquer la dichotomie existante entre le principe de l'égalité et celui de la performance et de faire des promesses qu'ils ne sont pas à même de tenir. Il est par conséquent nécessaire que les projets de développement scolaire fassent apparaître clairement ce qu'ils entendent par égalité des chances et sur la base de quels critères cette dernière doit pouvoir se vérifier.

3.1.2 Les caractéristiques essentielles des bonnes écoles

Même au niveau des recherches empiriques sur la qualité de l'école, les performances des élèves dans les différentes disciplines revêtent une dimension importante. Quand il est question de «effective schools» ou d'écoles efficaces, il s'agit donc d'écoles qui obtiennent en la matière des résultats supérieurs à la moyenne. Cette orientation de la recherche est souvent critiquée. On redoute par exemple que l'obtention de bons résultats scolaires ne se fasse aux dépens de l'acquisition d'autres compétences, telles les compétences sociales, et que trop insister sur les qualifications techniques ne nuise au développement des enfants ou des adolescents dans d'autres domaines importants. Il est toutefois intéressant de constater que même si elle est axée sur les performances des élèves, la recherche ne propage nullement l'idée d'une «école du rendement». Au contraire: bien des caractéristiques des bonnes écoles pourraient être qualifiées de facteurs connexes. Il s'agit en effet de spécificités de l'enseignement ou de l'organisation scolaire qui ne concernent pas directement les qualifications techniques ou la transmission des savoirs mais plutôt les rapports sociaux et les interactions, au sein du corps enseignant, comme entre les élèves

et les enseignantes et enseignants. Autre découverte intéressante: les études sur la qualité des écoles montrent que celles qui réussissent le mieux au niveau des performances scolaires sont, souvent, celles qui obtiennent aussi des résultats au-dessus de la moyenne dans d'autres domaines non cognitifs afférents au comportement des élèves (cf. Good et Brophy, 1986; Creemers et Scheerens, 1994).

En 1983, partant du niveau des recherches de l'époque, Purkey et Smith ont dressé le portrait d'une école efficace dans la transmission de connaissances et de compétences («academically effective»). Ce faisant, ils ont identifié 13 facteurs essentiels auxquels bon nombre d'auteurs se réfèrent encore aujourd'hui dans leurs recherches sur la qualité de l'école.

1. Le temps d'enseignement à disposition est utilisé de façon efficace, et on évite tout ce qui peut troubler ou interrompre l'enseignement.
2. Les bons résultats scolaires sont récompensés et bénéficient d'une certaine reconnaissance sur l'ensemble de l'établissement.
3. L'école a une direction clairement définie, qu'il s'agisse d'un directeur ou d'une directrice ou d'une équipe d'enseignantes et enseignants.
4. Le corps enseignant se distingue par une grande stabilité et beaucoup de continuité dans ses démarches.
5. Le curriculum a une orientation évidente et il est planifié et organisé de façon ciblée.
6. Les enseignantes et les enseignants suivent un programme de formation continue, l'accent étant mis sur la coordination des contenus et la participation de l'ensemble du corps enseignant à cette formation.
7. Au sein du corps enseignant, comme dans les relations entre ce dernier et la direction de l'établissement, il règne un climat de collégialité et de coopération.
8. L'école entretient un sentiment de solidarité entre tous ses membres, à travers différentes manifestations et festivités comme à travers une utilisation judicieuse de règles et de symboles.
9. Les objectifs de la démarche pédagogique sont clairs et les attentes quant aux capacités des élèves sont élevées. L'ensemble du corps enseignant soutient ces objectifs et ces attentes.
10. Il existe un minimum d'ordre dans le quotidien scolaire qui repose sur des règles de vie en commun claires et logiques pour les élèves (cf. également Aurin, 1991).
11. Chaque école, ainsi que sa direction, dispose d'une certaine autonomie dans l'organisation de son programme pédagogique.
12. Les processus essentiels du développement scolaire sont approuvés et soutenus par les autorités scolaires régionales.
13. Les parents d'élèves sont intégrés dans la vie de l'école où ils reçoivent informations et soutien.

Les caractéristiques énumérées ci-dessus ne constituent pas une liste de recettes à appliquer dans les programmes de développement scolaire (Steffens et Bargel, 1993), mais peuvent par contre servir de points de repère. Il est intéressant de constater que les aspects touchant à la qualité de l'enseignement n'occupent qu'une place minime dans le portrait dressé par Purkey et Smith (1983). C'est sans doute la conséquence d'une particularité de la recherche sur la qualité de l'école qui mérite réflexion: longtemps en effet, c'est

l'école dans son ensemble qui a été prise comme unité de recherche. Dès lors, ce qui, probablement, est «l'unité pédagogique centrale de la vie scolaire» (Fend, 1988), à savoir: la salle de classe, a été négligée.

3.1.3 De bonnes écoles pour tous?

Dans les recherches sur l'efficacité pédagogique des écoles on trouve deux modèles en concurrence qui sont particulièrement importants pour la question de l'égalité des chances dans le système d'enseignement. Il s'agit en fait du débat sur l'efficacité générale ou l'efficacité différentielle de l'école («differential school effectiveness» – cf. Nuttall, Goldstein, Prosser et Rasbash, 1990; Jesson et Gray, 1991; Sammons, Nuttall et Cuttance, 1993; Creemers et Scheerens, 1994). Quantité d'études sur la qualité des écoles se concentrent sur l'impact (effet de stimulation) global (général) qu'a l'école sur l'ensemble de la population scolaire ou sur le groupe que constitue la classe. D'autres études, moins nombreuses certes, sont axées par contre sur l'efficacité différentielle de l'école selon les groupes d'apprenantes et apprenants. En d'autres termes: il s'agit de savoir si une bonne école est bonne pour tous les élèves ou s'il n'est que certains enfants ou adolescents qui peuvent tirer profit du climat pédagogique qui règne au sein de l'école.

Tandis que, sur la base de leurs observations, Rutter, Maughan, Mortimer et Ouston (1980), tout comme Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis et Ecob (1988), ont conclu que ce que l'on considère généralement comme une bonne école a des incidences positives sur tous les groupes d'élèves, des études plus récentes parviennent à d'autres conclusions. Nuttall, Goldstein, Prosser et Rasbash (1990) ont pu prouver l'existence d'un effet différentiel relativement aux compétences au moment de l'entrée à l'école et à l'origine ethnique des enfants: certaines écoles réussissent donc mieux que d'autres face à des enfants dont les résultats sont faibles ou issus de minorités. Une nouvelle analyse des données de Mortimore et al. par Sammons, Nuttall et Cuttance (1993) indique également des effets différentiels dans le domaine des capacités scolaires des élèves, mais sans corrélation avec des éléments afférents à leur origine sociale (statut socio-économique, origine ethnique, sexe). Chez Hofman (1994), on note à nouveau des incidences différentielles pour certains groupes ethniques. Les études précédemment mentionnées n'ont cependant pas cherché à savoir quels étaient, au niveau des écoles, les processus et les structures susceptibles d'expliquer de tels résultats.

Dans l'ensemble, les découvertes sur l'efficacité différentielle des écoles se contredisent. Ce pourrait être une conséquence du choix de l'unité de recherche, dans la mesure où la plupart des études considèrent l'ensemble de l'école et non les classes isolément. On pourrait imaginer en effet que ce qui est caractéristique de l'école dans son ensemble a des incidences assez générales et non spécifiques. En tous cas, aujourd'hui, sur la base des résultats de la recherche sur la qualité de l'école, rien ne permet de dire à quoi ressemble une bonne école pour immigrants et minorités ethniques. On le déduira plutôt des constatations qui ont été faites dans le cadre d'études traitant de l'aide aux enfants migrants, mais aussi de l'aide aux élèves autochtones issus de milieux défavorisés.

3.2 Champs d'intervention de la qualité de l'école

3.2.1 Causes proches et causes lointaines

Si le développement de l'école doit servir en fin de compte à favoriser et stimuler l'apprentissage des enfants et des adolescents, deux questions méritent d'être clarifiées: 1. *Qu'est-ce qui* ou quelles sont les conditions qui influencent l'apprentissage scolaire des enfants et des adolescents? 2. *Dans quelle mesure* les conditions d'apprentissage peuvent-elles faire l'objet d'une intervention de l'école? Une étude de Wang, Haertel et Walerg (1993) apporte des réponses à ces questions. Ces chercheurs ont fait la synthèse des connaissances scientifiques actuelles sur les fondements de l'apprentissage scolaire et ont soumis ces données à une analyse systématique. C'est sur la base de cette analyse qu'ils parlent de conditions proximales et distales de l'apprentissage scolaire. Les conditions proximales, c'est tout ce qui caractérise l'environnement des enfants et qui se trouve en relation directe avec les apprentissages scolaires. Les conditions distales sont en revanche des caractéristiques relativement «éloignées» du processus d'apprentissage. On peut dire, en d'autres termes, que les conditions proximales sont des *causes proches* ou directes et que les conditions distales sont des *causes éloignées* ou indirectes des processus d'apprentissage et des résultats des apprentissages scolaires.

Les causes proches les plus importantes de l'apprentissage scolaire se situent, selon Wang et al., dans trois domaines: a) dans la personne même de l'*enfant* (p. ex.: capacités et compétences, motivation), b) au niveau de l'école, et là, essentiellement dans la *salle de classe*, c) au sein de la *famille* et de l'*environnement géographique* et social de l'enfant. Parmi les causes éloignées de l'apprentissage scolaire, Wang et al. classent au contraire les caractéristiques afférentes à la culture organisationnelle interne de l'école et à son environnement, voire les conditions cadres qui l'entourent. Cela signifie que dans le processus de développement scolaire il convient de s'attaquer en particulier aux conditions qui influencent directement l'apprentissage.

3.2.2 Possibilités d'action

Il se pose alors la question de savoir comment influencer ces conditions directes de l'apprentissage scolaire par le biais d'une démarche pédagogique. Partant des résultats des études de Wang et al., on pourrait conclure que deux des trois domaines qui entrent dans la catégorie des conditions directes – la personne de l'enfant et sa famille – se trouvent en quelque sorte immunisés contre toute intervention pédagogique parce qu'ils ne peuvent être modifiés. Cela est certes juste. Mais on peut cependant émettre quelques réserves, car les conséquences des caractéristiques personnelles et familiales sur l'apprentissage des enfants peuvent, elles, faire l'objet d'une intervention pédagogique. La chose est d'ailleurs bien connue, et depuis fort longtemps, dans les milieux de la recherche. C'est ainsi, par exemple, que dans les années 70, les Américains Cronbach et Snow (1977) ont étudié les rapports de réciprocité existant entre le comportement des enseignantes et enseignants en matière d'enseignement et les capacités des écolières et des écoliers. Ils ont intitulé ces rapports «Aptitude-Treatment-Interactions (ATI)». Si l'on considère l'enseignement sous l'angle des ATI, alors, les méthodes d'enseignement qui influencent de la

même manière l'apprentissage de tous les élèves revêtent beaucoup moins d'intérêt, et l'on émet beaucoup plus de doutes quant à l'existence de la méthode efficace. On s'intéresse plutôt à des pratiques d'enseignement susceptibles de répondre aussi bien que possible aux caractéristiques individuelles de tel ou tel enfant. Et inversement – partant des ressources personnelles de l'enfant (ses capacités intellectuelles, son environnement familial) – la démarche ATI procède de l'idée que l'on peut compenser les déficits d'apprentissage et promouvoir les capacités de l'enfant par un enseignement approprié.

La conséquence de cette approche est que les différences de performances ne doivent être considérées ni comme la conséquence des caractéristiques individuelles des élèves, ni comme la résultante d'un enseignement spécifique. Ce qui est beaucoup plus déterminant, c'est l'adéquation entre l'enseignement dispensé et les conditions d'apprentissage individuelles de l'enfant. La personnalité de l'enfant et sa famille ne sont donc pas simplement le fruit du hasard, mais il s'agit de savoir comment l'école entend et peut tenir compte des conditions d'apprentissage et des besoins personnels des enfants.

3.2.3 Exemple: collaboration avec les parents

Le problème de la concordance entre les données personnelles de l'enfant et les exigences de l'école est également manifeste dans les relations école–parents. L'écart, ou le manque de correspondance, entre la culture familiale et la culture de l'école est souvent considéré comme l'une des principales raisons qui font que les enfants migrants n'ont pas les mêmes chances que les autres en matière d'éducation. Ce faisant, on insiste généralement sur les manques et les lacunes observables chez l'élève migrant, tandis que les exigences de l'école du pays d'accueil sont plutôt passées sous silence (voir à ce propos Bender-Szymanski et Hesse, 1987; Rüesch, 1998). Si l'on s'écarte de cette perspective du déficit, il est aisé de comprendre que la concordance et la *collaboration* entre l'école et les parents revêtent aussi une grande importance pour les apprentissages et les succès scolaires de l'enfant migrant.

On trouve dans quantité de domaines des preuves empiriques indiquant qu'une intensification de la collaboration avec les parents favorise les apprentissages scolaires des enfants. Dans les *études sur la qualité de l'école (school effectiveness research)*, la collaboration avec les parents et le soutien de l'engagement des parents en faveur de la carrière scolaire de leurs enfants sont régulièrement évoqués parmi les caractéristiques essentielles des bonnes écoles (p. ex., Rutter et al., 1980; Mortimore et al., 1988; Steffens et Bargel, 1993; Levine et Lezotte, 1995). Ainsi, dans leur enquête sur les classes primaires londoniennes, Mortimore et al. montrent que les enfants qui font le plus de progrès en matière d'apprentissage sont ceux qui fréquentent les écoles qui sollicitent une aide directe de la part des parents dans la salle de classe, qui organisent des rencontres régulières entre les parents d'élèves et le corps enseignant, et qui mettent des locaux à la disposition des parents pour ces rencontres. Dans leur vue d'ensemble des recherches sur la qualité de l'école, Levine et Lezotte (1996) relèvent du reste que l'on ne peut observer un modèle usuel de collaboration entre l'école et les parents. Il semble que les écoles développent plutôt un mode «individuel» de collaboration avec les parents, taillé en fonction des spécificités de leur environnement social respectif.

3.2.4 Un modèle de garantie de la qualité

Sur la base de leurs recherches, Wang et al. parviennent à la conclusion qu'au sein de l'école, c'est la salle de classe qui est le domaine d'intervention essentiel et le principal théâtre de l'activité pédagogique. Ce faisant, ils se montrent critiques à l'égard du trop grand optimisme que l'on manifeste en politique de l'éducation à l'égard de ce qui est effectivement faisable à l'intérieur de la classe. La politique, constatent-ils, ne réussit pas toujours à s'immiscer entre les quatre murs de la salle de classe. L'élément déterminant, c'est l'application des théories, par le corps enseignant, à l'intérieur de la classe. Le constat de Wang et al. quant à l'importance cruciale de ce qui se passe au niveau de la salle de classe pour l'apprentissage scolaire est confirmé par les résultats de la recherche sur la qualité de différentes écoles («School Effectiveness Research»). Elle montre clairement que l'appartenance à une classe donnée peut beaucoup mieux expliquer les écarts existant au niveau des performances des élèves que leur appartenance à une école déterminée (cf. Ditton et Kreckler, 1995). C'est ce que révèle également l'étude réalisée par Moser et Rhyn (1997) et consacrée à l'évaluation du secondaire I dans le canton de Zurich: l'appartenance à une classe déterminée explique 11% des différences constatées au niveau des résultats obtenus en allemand, et 15% en mathématiques; en revanche, on ne peut expliquer par l'appartenance à l'école que 3% des différences de prestations en allemand et 6% en mathématiques. Ces résultats signifient que, relativement aux performances des élèves dans les différentes disciplines, les classes peuvent accuser entre elles des différences beaucoup plus importantes que les écoles elles-mêmes. La salle de classe est donc la principale unité d'action pédagogique (cf. également Fend, 1988). Ce qui se passe dans la salle de classe est, non seulement, en rapport direct avec les processus d'apprentissage des élèves, mais peut aussi faire l'objet d'interventions pédagogiques.

Sur la base de ces réflexions, on peut esquisser le modèle de développement scolaire illustré ci-après (Tableau 1) qui fait la distinction entre trois champs d'intervention: la *salle de classe*, l'*école* et l'*environnement de l'école*. Les conditions d'apprentissage dans la salle de classe ont un rapport direct avec l'apprentissage des élèves, et les éléments afférents à la culture organisationnelle interne de l'école, ainsi que les conditions cadres qui entourent l'école, un rapport indirect. Il en découle, par exemple, que même une collaboration idéale au sein du corps enseignant, ou des cours de perfectionnement de qualité optimale pour les enseignantes et les enseignants ne sont pas d'une grande utilité s'ils n'ont aucune répercussion concrète au niveau de l'enseignement dispensé. Et, à l'inverse, même le meilleur des enseignements a ses limites, à partir du moment où il n'est pas étayé par un «climat pédagogique» adéquat au sein de l'établissement scolaire. Les trois domaines d'intervention précités dépendent mutuellement l'un de l'autre, ils forment un «système». C'est ce qui fait que les projets de développement scolaire nécessitent une stratégie globale. Cette dernière doit intégrer simultanément les différents niveaux d'intervention existants au sein d'une école – de l'enseignement dispensé par chacun des membres du corps enseignant, à l'implantation de l'école dans son quartier, en passant par la collaboration au sein de l'équipe pédagogique que forment les enseignantes et les enseignants (cf. Slavin, Madden, Dolan, Wasik, Ross, Smith et Dianda, 1996; Rüesch, 1999).

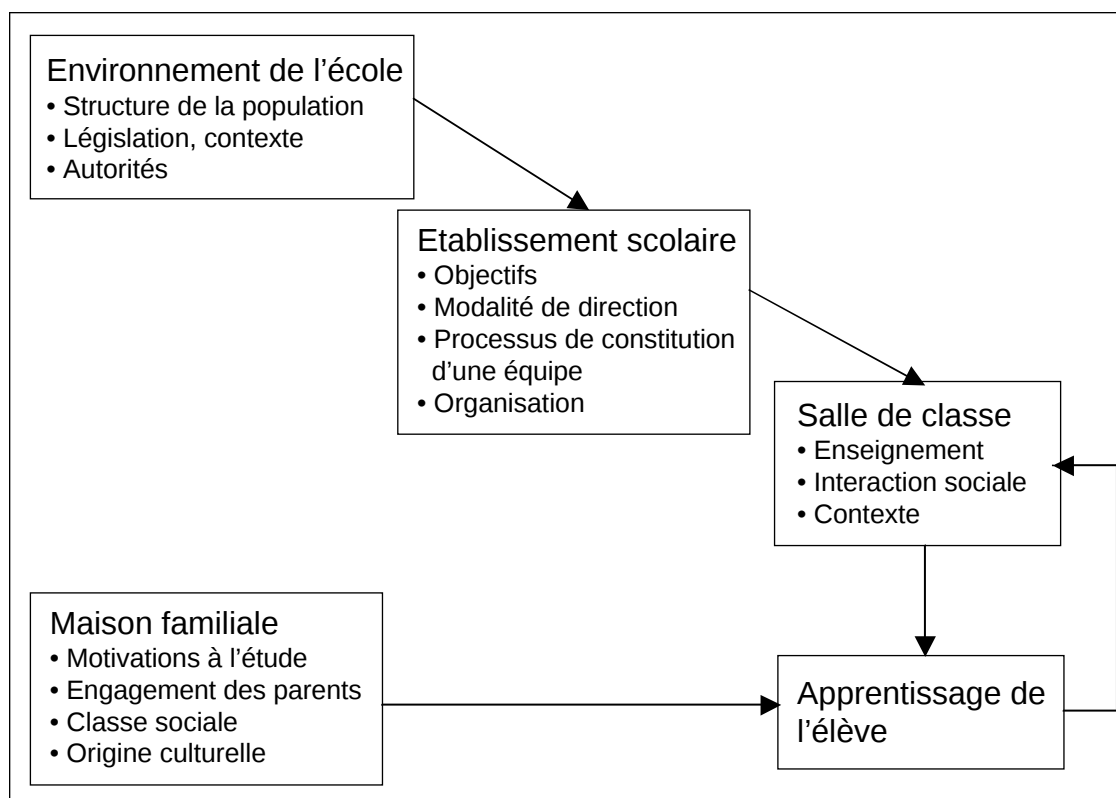


Tableau 1: *L'assurance de la qualité dans les écoles: domaines d'intervention et relations avec l'apprentissage des élèves*

Les débats sur la qualité des écoles culturellement hétérogènes, évoqués dans le présent rapport, sont exemplatifs du fait que bien souvent il n'est pas suffisamment tenu compte du caractère « systémique » de cette institution qu'est l'école. La réduction des effectifs des classes, par exemple, est une mesure isolée; elle devrait s'accompagner d'une réflexion sur le fait que l'enseignement dans les petites classes ne devrait pas être le même que dans des classes accueillant un plus grand nombre d'élèves. La mise en application de l'idée d'intégration est certes une noble entreprise, mais quelles en sont les conséquences au niveau du quotidien scolaire, de la collaboration entre enseignantes et enseignants et de l'enseignement? La mise à disposition de ressources financières et humaines supplémentaires pour les écoles dotées d'une population scolaire dont la composition sociale est particulière est bien sûr souhaitable. Mais, dans quoi faut-il investir précisément pour que ces injections nouvelles soient véritablement suivies d'effets?

Dans le monde anglo-saxon, on parle de « School Restructuring », une notion qui met en évidence l'idée de stratégie globale applicable aux projets de développement scolaire. Car développement de l'école peut signifier que les institutions concernées se lancent dans un vaste processus de restructuration qui réduit à néant bien des principes du fonctionnement de l'école que l'on pensait intouchables (cf. McGee-Banks, 1993; Ferguson, 1998).

4 Propositions d'action pour améliorer la réussite scolaire et l'égalité des chances en éducation

Sonja Rosenberg

Partant du niveau actuel des connaissances, quelles sont les conclusions que l'on peut en tirer pour améliorer le taux de réussite dans les classes hétérogènes et dans les écoles qui accueillent une forte proportion d'élèves allophones, issus de familles à faible niveau d'instruction? Au vu des expériences qui ont été faites jusqu'ici, quelles sont les stratégies d'intervention qui ont une chance de succès? Quelles sont les modalités d'action possibles? Où y a-t-il un manque de données, et quels sont les domaines dans lesquels la recherche devrait être intensifiée? Que peut-on déduire à cet égard de tous les faits, modèles et expériences exposés dans le présent document (cf. chapitres 2 et 3 ainsi que l'annexe)? C'est sur ces interrogations, sur les résultats des discussions menées lors du CONVEGNO 2000, et sur les suggestions et arguments avancés par le groupe d'expertes et experts, que l'on s'est appuyé pour élaborer les propositions d'action exposées ci-après et classées par thème. Elles doivent indiquer quelle est la marche à suivre.

4.1 S'accorder sur l'expression «qu'entendons-nous par qualité de l'école?»

Pour définir des mesures efficaces, nous – c'est-à-dire le corps enseignant, les autorités scolaires, les responsables de la politique éducationnelle et les chercheurs – devons tout d'abord nous mettre d'accord sur ce qu'il faut entendre par la qualité de l'école. Les différentes approches proposées dans ce chapitre partent du principe que les bonnes écoles sont celles qui s'attachent à promouvoir de la même façon la capacité de réussite, les compétences sociales et l'égalité des chances de tous les enfants et adolescents (qu'ils soient peu performants ou très performants, autochtones ou immigrés, issus de classes sociales à haut niveau d'instruction ou de classes sociales défavorisées, filles ou garçons).

Les composantes – efficience des performances et compétences sociales – ne s'excluent pas l'une l'autre, mais se renforcent au contraire mutuellement. Les composantes – efficience des performances et égalité des chances – sont en revanche parfois en concurrence. Pour la plupart des enfants et des adolescents, en particulier ceux qui sont faibles à l'école et issus de familles immigrées, les classes hétérogènes constituent un environnement d'apprentissage plus motivant et par conséquent plus efficace que les classes homogènes. Quant aux enfants plus doués, ils profitent eux aussi d'un environnement varié.

Propositions d'action:

- Il doit y avoir une réflexion sur la qualité de l'école et sur les différents paramètres qui lui sont associés – principe de la performance et égalité des chances en éducation – aussi bien au niveau des établissements scolaires qu'au niveau des autorités

communales et cantonales. Liée à cela également, la question de la «formation démocratique»: quelle valeur lui accordons-nous dans la société actuelle?

- Pour associer les paramètres d'efficacité des performances et d'égalité des chances, les classes hétérogènes offrent, pour la plupart des enfants et des adolescents, un terrain d'apprentissage plus motivant et plus efficace que les classes homogènes.
- Pour assurer le maintien et la promotion de la cohésion sociale en Suisse, il faut que la politique de l'éducation prône et encourage clairement l'égalité des chances et la formation démocratique. Cela signifie, entre autres, favoriser les groupes d'apprentissage et les classes hétérogènes ou, exprimé par la négative, dire non à des classes dans lesquelles les élèves sont séparés en fonction de leur origine ou de leur langue maternelle. Les enseignantes et les enseignants ont besoin d'être soutenus par la politique éducationnelle pour faire face à la complexité de la tâche à laquelle ils sont confrontés et qui ne se résume pas à un problème didactique dont la solution peut être trouvée au niveau de la salle de classe.
- L'ensemble des enseignantes et enseignants d'un établissement forme une unité de pilotage pédagogique, et, en tant que telle, élabore une philosophie commune, des objectifs pédagogiques communs, voire une conception de la qualité commune, relativement à l'amélioration des performances scolaires des enfants et des adolescents. Il leur est donné à cet effet le temps, les espaces de liberté et le personnel d'accompagnement nécessaires (méthodes, know-how).

4.2 De mesures isolées à une stratégie à plusieurs niveaux

Partant de la définition précédemment donnée de la qualité de l'école, on comprend aisément à quel point il est complexe de définir un ensemble de mesures efficaces. Les expériences montrent que des actions spécifiques, mais isolées, ne sont pas suffisantes. La salle de classe, l'établissement scolaire, et tout le contexte qui l'entoure, dépendent mutuellement l'un de l'autre. Il faut donc, en matière de développement scolaire, développer une approche qui, outre des mesures sur les plans de la didactique, de l'organisation et de la communication, intègre aussi l'environnement scolaire (en particulier les parents), la formation initiale et la formation continue du corps enseignant, la politique éducationnelle et la recherche (stratégies à plusieurs niveaux). Il est également important, pour le succès de la démarche, que l'ensemble des mesures envisagées bénéficie de l'appui et du soutien de tous ceux qui sont impliqués, à différents niveaux, dans la vie scolaire (enseignantes et enseignants, individuellement et ensemble (équipes pédagogiques), autorités scolaires, parents d'élèves, etc.). Cela signifie que l'on peut oublier les solutions rapides et par trop simplistes.

En dépit de cette complexité, nous allons développer tour à tour différentes thématiques afférentes à la vie scolaire, de façon à ce qu'il s'en dégage un certain nombre d'éléments qui pourront être pris comme point de départ pour améliorer la situation des classes et des écoles hétérogènes.

Propositions d'action:

- Promouvoir la réussite scolaire dans des classes et des écoles hétérogènes doit être conçu comme un processus de développement de l'école dont la complexité doit être prise en compte dans les travaux de développement. Il convient par conséquent, pour pouvoir mettre en place des processus de développement efficaces, d'arriver à un équilibre entre des conditions cadre cantonales et intercantionales, d'ordre général, et des mesures spécifiques, touchant à la didactique et à l'organisation de l'enseignement, au sein de chaque établissement scolaire.
- Si l'on entend appliquer une stratégie à plusieurs niveaux, il convient d'élaborer une série de mesures qui ne soient pas destinées aux seules classes de la scolarité obligatoire. L'encadrement durant la petite enfance, le jardin d'enfants, la formation professionnelle et les écoles du 2^e cycle de l'enseignement secondaire doivent être également impliqués dans les processus de développement, de façon à pouvoir garantir aussi une bonne intégration des enfants au niveau du cycle élémentaire et du secondaire II, et assurer ainsi un passage sans heurt entre les différents degrés de la scolarité et entre l'école obligatoire et la vie professionnelle, ou les filières de formation subséquentes.

4.3 Pour promouvoir la réussite scolaire et l'égalité des chances en éducation, il faut partir avant tout de l'enseignement au niveau de la salle de classe

On sait depuis des années que les différences de résultats observées entre les classes d'un même établissement sont plus importantes que celles que l'on constate entre plusieurs établissements, lesquelles, à nouveau, sont plus importantes que celles qui peuvent exister entre deux systèmes scolaires comparables. Le meilleur point de départ pour améliorer les performances scolaires est donc bien la salle de classe. Il semble par ailleurs que la composition des classes (proportion d'enfants issus de classes sociales défavorisées et de langue maternelle différente) ne soit pas nécessairement un facteur négatif, mais puisse être considérée comme un facteur de risque pour les processus d'apprentissage scolaires. La question est alors de savoir quelles sont les mesures d'ordre pédagogique qui permettront d'aborder ce risque potentiel de manière constructive. A quoi doit ressembler un enseignement qui s'appuie sur l'hétérogénéité sociale et culturelle de la classe? Dans le cadre du développement scolaire, il convient de faire porter l'accent sur le développement de l'enseignement au niveau de la salle de classe, sachant qu'il est important que les mesures applicables au niveau de la salle de classe soient soutenues par des travaux de développement sur l'ensemble de l'établissement.

Propositions d'action:

- L'amélioration des conditions d'apprentissage dans des classes hétérogènes accueillant une forte proportion d'enfants de langue étrangère et d'enfants issus de classes sociales à faible niveau d'instruction doit se faire à partir de l'enseignement dispensé dans la salle de classe. Il convient, grâce à la conjugaison des efforts des enseignants

et des chercheurs, d'intensifier le développement d'une didactique intégrative, qui tienne compte de la situation de tous les enfants et adolescents et de la diversité de leur bagage respectif. Il convient également, dans le cadre de l'enseignement, d'éviter le risque d'un nivellement des performances pour pouvoir améliorer les compétences cognitives et sociales de chacun des élèves. En l'occurrence, on ne peut partir d'une didactique «juste», mais développer différentes approches didactiques telles que, par exemple, l'apprentissage coopératif, ou la prise en compte du plurilinguisme et de la diversité des performances au niveau du plan d'études.

- Comme le montrent les résultats de la recherche scientifique, il existe un certain nombre de facteurs qui sont déterminants pour l'efficacité de l'enseignement dans des classes hétérogènes et qu'il convient d'observer: un enseignement ciblé et planifié, des objectifs pédagogiques clairs et des attentes élevées quant aux capacités des apprenants, une bonne utilisation du temps d'apprentissage, en évitant tout élément de perturbation, et enfin, adéquation entre l'enseignement dispensé et les caractéristiques de chacun des élèves (écolières et écoliers de langue étrangère, apprenantes et apprenants dont la première langue est la langue locale, élèves peu doués et élèves particulièrement doués, filles et garçons).
- Avoir des attentes élevées à l'égard des apprenantes et des apprenants s'avère plus positif au niveau des apprentissages qu'avoir un corps enseignant et une organisation de l'enseignement qui se focalisent sur les lacunes à combler. Cela signifie qu'il faut en finir avec les programmes d'appui compensatoires et aller vers un enseignement axé sur la performance. Cette idée doit servir de fil conducteur dans l'enseignement au niveau de la salle de classe, comme dans toute l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage.
- Une didactique intégrative se fonde sur une observation et une évaluation minutieuses des conditions d'apprentissage et du niveau de chacun des élèves. En l'occurrence, il s'agit notamment de déceler les potentialités de chacun et de les développer. Des instruments tels que fiches d'observations, rapports d'apprentissage et portfolios sont appropriés pour ce faire. L'évaluation globale des performances et du potentiel de l'élève est à la fois importante et nécessaire, en particulier pour étayer les décisions afférentes à son cursus personnel (sélection, passage dans des filières de formation subséquentes).

4.4 Autre point de départ: l'organisation de l'apprentissage (flexibilité au niveau de la composition des groupes d'apprentissage et travail en équipe)

A elles seules, des classes à effectifs réduits et un appui pédagogique en dehors de la classe principale ne sont pas des stratégies d'intervention suffisantes pour améliorer les performances scolaires et faire face à toute la complexité que revêt l'enseignement dans des classes hétérogènes. D'autres mesures sont nécessaires.

Propositions d'action:

- Outre le développement d'une didactique intégrative, précédemment évoqué, une autre solution possible est l'organisation de l'apprentissage, pour un temps limité, et à des fins spécifiques, dans des groupes de dimension variable, constitués au sein de la classe ou par regroupement de classes. Ici, la référence au développement scolaire conçu comme une stratégie à plusieurs niveaux est très évidente. Il ne s'agit plus d'offrir en dehors de la salle de classe un soutien particulier à certains élèves peu performants ou de langue étrangère, mais d'avoir, pour un laps de temps déterminé, des spécialistes et/ou des généralistes qui planifient, organisent et dispensent ensemble (dans des groupes de dimension variable, par exemple) un enseignement destiné à l'ensemble de la classe régulière (ou à plusieurs classes à la fois). La didactique intégrative se trouve ainsi complétée et renforcée par une organisation flexible de l'apprentissage, laquelle à son tour favorise l'intégration des spécialistes et des généralistes au sein d'une seule et même équipe pédagogique.
- En répartissant ainsi sur plusieurs épaules (maîtres et maîtresses des classes régulières, enseignantes et enseignants chargés d'enseigner la langue du pays d'accueil aux enfants de langue étrangère ou chargés des cours dans la langue et la culture d'origine, enseignantes et enseignants spécialisés, travailleuses et travailleurs sociaux, non professionnels de l'enseignement, etc.) la responsabilité de la planification de l'organisation de l'apprentissage, et sa réalisation, l'enseignement dans des classes hétérogènes, activité de plus en plus complexe, devient un travail d'équipe.
- Dans le cadre d'une organisation flexible de l'apprentissage, les formes d'enseignement intégratives et séparatives peuvent se compléter (p. ex. pour l'apprentissage de la première ou de la deuxième langue). Il convient alors, pour répondre à la diversité des besoins en matière d'apprentissage, de mettre l'accent sur la diversité et la flexibilité au sein de la classe régulière et moins sur l'élaboration de programmes spéciaux. Vis-à-vis de l'extérieur, la rigidité de l'appartenance à un groupe fixe, et la stigmatisation qui l'accompagne, se trouvent ainsi atténuées. Il existe aujourd'hui, par exemple, quantité d'expériences d'enseignement en équipe (teamteaching) et de cours à niveaux dans certaines disciplines, mais il convient de relever à ce propos qu'en cas de répartition définitive des élèves dans les différents niveaux, on risque de retrouver les mêmes mécanismes de sélection à l'encontre des enfants allophones. Cela signifie que, là encore, il faut contre-braquer par des mesures telles que limitation dans le temps, flexibilité, contrôle permanent des affectations, etc.
- A elle seule, la création de classes à effectifs réduits n'est en général pas suffisamment efficace pour améliorer la réussite scolaire et doit être associée à d'autres mesures comme, par exemple, le développement d'une didactique intégrative. Dans certains cas, en l'occurrence pour des groupes d'élèves très jeunes et très peu performants, les petites classes permettent d'obtenir de meilleurs résultats que les classes dont les effectifs sont plus importants.
- Pour la planification et la réalisation d'une organisation flexible de l'apprentissage, des ressources supplémentaires (pool d'heures d'enseignement destinées à du personnel enseignant supplémentaire) doivent être mises à la disposition de l'équipe scolaire. Des possibilités de consultation en matière de développement scolaire sont pour les équipes pédagogiques une aide précieuse pour démarrer dans la planifica-

tion de projets, le développement et l'aménagement d'une organisation flexible de l'apprentissage.

4.5 Des relations avec l'environnement et, en particulier, collaboration avec les parents

Ce n'est pas seulement pour promouvoir la réussite des apprenantes et apprenants (voir point 4.1), mais c'est aussi pour organiser la collaboration avec les parents d'élèves qu'il faut une vision pédagogique et des objectifs mis au point et portés par l'ensemble du personnel de chacun des établissements scolaires. La collaboration avec les parents est un facteur essentiel pour le succès des efforts déployés dans le but d'améliorer les performances scolaires, et pour la motivation des enfants.

Propositions d'action:

- Les équipes pédagogiques se forment une vision commune et définissent des objectifs prioritaires en matière de collaboration avec les parents, et elles les mettent en application. Domaines de collaboration, droits et obligations sont clairement définis. La collaboration avec le groupe des parents immigrés doit s'insérer dans le contexte de la collaboration avec les parents, en général, de façon à ne pas engendrer de «groupes spéciaux», avec toutes les connotations négatives qui en découlent.
- Dans le cadre d'entretiens et de manifestations organisés avec les parents et pour les parents, les enseignantes et les enseignants suggèrent comment, dans le milieu familial, il est possible de motiver les enfants et les soutenir dans leurs apprentissages (pas dans le sens d'aide pour les devoirs, mais dans la perspective de susciter de l'intérêt et inculquer certaines habitudes en matière d'apprentissage), et les parents échangent leurs expériences en la matière.
- Pour collaborer avec les parents de langue étrangère, et leur apprendre le mode de fonctionnement de l'école, les équipes pédagogiques ont à leurs côtés des médiatrices et des médiateurs culturels, comme, par exemple, des personnes bilingues et possédant une formation et/ou une expérience dans le domaine pédagogique ou social. Les enseignantes et enseignants chargés des cours dans la langue et la culture d'origine sont également à disposition pour ce type de tâches. L'intégration de représentantes et représentants des parents d'enfants migrants au sein des autorités scolaires, au moins à titre consultatif, est un autre moyen de jeter un pont en direction des communautés d'immigrés.
- L'équipe pédagogique favorise les échanges et la communication au sein de l'établissement scolaire et avec son environnement extérieur, à travers la discussion de thèmes tels que les règles du jeu de la vie en commun, la lutte contre le racisme et les stéréotypes, mais aussi en ponctuant la vie scolaire de manifestations spéciales, fêtes et rituels.
- Dans leur collaboration avec les parents, les équipes pédagogiques sont soutenues par les autorités scolaires sur les plans politique et financier.

4.6 Les autorités scolaires et les responsables de la politique éducationnelle définissent des conditions cadre favorables à l'objectif visé et garantissent la qualité

Il convient de prendre au sérieux les soucis et le désarroi des parents et du corps enseignant. Il faut créer, sur les plans juridique et financier, les conditions cadre nécessaires à la promotion des classes et des écoles hétérogènes. Les différents processus de développement de l'école doivent être soutenus par les autorités scolaires communales et cantonales, comme le veut une stratégie à plusieurs niveaux. Il faut aussi accorder une attention particulière à la concordance entre les objectifs des autorités scolaires communales et cantonales, la politique scolaire et financière, la recherche et également l'aménagement du territoire, en vue de la gestion des écoles à risques. Il convient par ailleurs d'accorder aussi davantage d'attention à l'utilisation des ressources. L'octroi de moyens financiers supplémentaires aux écoles doit être associé à des objectifs pédagogiques clairement définis, afin de déboucher effectivement sur une amélioration des résultats scolaires et de la qualité des établissements.

Propositions d'action:

- Les autorités scolaires communales et cantonales et la politique éducationnelle soutiennent les classes et les écoles dans leurs efforts pour promouvoir les compétences cognitives et sociales de leurs élèves et l'égalité des chances dans les classes hétérogènes, et mettent en place, sur le plan juridique et au niveau matériel, des conditions cadres appropriées pour le développement de l'enseignement, de l'organisation de l'apprentissage et de l'école en général. Outre les séries de mesures globales et à long terme, il convient d'accorder aussi un soutien financier à la réalisation de projets de moindre envergure visant à développer des mesures de soutien efficaces.
- Des moyens supplémentaires sont nécessaires pour les écoles qui accueillent une forte proportion d'élèves migrants, et ils se révèlent efficaces au niveau de la réussite scolaire des enfants et des adolescents à partir du moment où ils sont liés à des objectifs pédagogiques clairement définis et où le développement de l'enseignement est associé à une organisation de l'apprentissage appropriée et à des possibilités de formation continue et de consultation externes pour le personnel enseignant.
- Les autorités scolaires communales et cantonales et responsables de la politique scolaire s'efforcent de faire la liaison et d'assurer un échange d'informations entre pratique pédagogique, formation, recherche, législation, finances et aménagement du territoire. Il convient en particulier de favoriser le brassage social et culturel des élèves à travers des mesures spéciales à long terme, afin de diminuer le nombre des classes qui, de par leur composition, présentent un potentiel de risques élevé.
- Les responsables de l'éducation au niveau communal et cantonal encouragent les projets de recherche portant sur le développement de l'enseignement; en l'occurrence, des conditions cadre appropriées (temps, personnel suffisant) favorisent la collaboration entre le monde de la recherche et celui de la pratique de l'enseignement.
- Il faut, en ce qui concerne la promotion de la réussite scolaire (développement des compétences cognitives et sociales) et de l'égalité des chances, formuler des objec-

tifs et des prescriptions qui concourent au développement d'une école de haute qualité. Il convient de vérifier constamment le degré de concrétisation des objectifs visés, par l'intermédiaire des organes de surveillance et à travers des évaluations, voire dans le cadre d'un système d'assurance qualité, c'est-à-dire au niveau des écoles (évaluation interne) et des systèmes scolaires cantonaux, comme au niveau intercantonal et international.

- Quantité d'études confirment la supériorité – sur le plan des performances scolaires – de l'intégration dans les classes régulières des enfants et adolescents peu doués ou migrants. Il faut de ce fait, dans le cadre de la formulation des objectifs à atteindre, formuler également un certain nombre de prescriptions visant à encourager l'intégration des enfants migrants au sein des classes régulières (ces derniers étant nettement surreprésentés dans les classes spéciales). Ce faisant, il convient d'examiner les processus de sélection et de décision et d'associer à cet examen tous les groupes de personnes impliqués dans ces processus (autorités scolaires, services de psychologie scolaire et corps enseignant).

4.7 Durant leur formation, les enseignantes et enseignants développent des compétences en matière de gestion de projets, d'organisation scolaire et d'organisation de l'apprentissage

Les tâches à la fois nouvelles et complexes dévolues au corps enseignant et aux équipes scolaires impliquent une qualification appropriée des enseignantes et enseignants (voir également le dossier no 60 de la CDIP «La pédagogie interculturelle dans la formation des enseignantes et des enseignants», Berne 2000).

Propositions d'action:

- En ce qui concerne la formation initiale et la formation continue du corps enseignant, il convient de se pencher sur les questions suivantes: Quelles sont les situations et quels sont les domaines dans lesquels il faut faire appel à du personnel spécialisé, et dans quelle mesure des généralistes peuvent-ils traiter eux-mêmes des problématiques spécifiques? Quelles sont les compétences dont dispose une équipe qui pratique la division du travail? A ce propos, en Suisse, les opinions sont partagées (cf. Genève où l'on souhaite notamment recourir avant tout à des généralistes).
- Dans le cadre de leur formation, les enseignantes et enseignants assimilent un certain nombre de connaissances et de concepts didactiques applicables dans des classes et des écoles hétérogènes sur les plans culturel et social. En l'occurrence, il s'agit surtout des compétences nécessaires pour pratiquer un enseignement à caractère intégrateur et en même temps efficace sur le plan des performances scolaires.
- La répartition de la responsabilité des classes régulières sur plusieurs épaules (travail en équipe), ainsi que l'introduction d'une organisation flexible de l'apprentissage présupposent des compétences dans le domaine de la communication, de la gestion de projets et de l'organisation de processus d'apprentissage. Ces dernières doivent être davantage prises en compte dans le cadre de la formation initiale et de

la formation continue du corps enseignant. Dans les établissements de formation d'enseignantes et enseignants, les modalités de la formation doivent être conçues de façon à avoir valeur exemplaire, afin que les étudiantes et étudiants puissent s'approprier ces compétences à partir de leurs expériences d'apprentissage.

- Des possibilités de formation continue doivent être proposées en particulier aux personnes qui enseignent dans des écoles qui accueillent une forte proportion d'élèves migrants. En l'occurrence, il faut, d'une part, des offres de formation continue au sein des établissements scolaires, offres portant sur des questions touchant à la pédagogie interculturelle et à la didactique des langues (offres sur mesure, mais aussi coaching et consultation en matière de développement scolaire). D'un autre côté, des offres centralisées de formation complémentaire et approfondie, sont également nécessaires (par exemple dans le cadre des hautes écoles pédagogiques, sous forme d'études post-diplôme). Les enseignantes et enseignants qui acquerront par ce biais là des qualifications nouvelles pourront les utiliser dans les écoles et assumer ainsi des fonctions particulières au sein des équipes pédagogiques.

4.8 Intensification de la recherche dans le domaine de la pratique de l'enseignement

L'enseignement au niveau de la salle de classe, l'organisation flexible de l'apprentissage et la bonne utilisation des ressources sont des domaines prioritaires pour la recherche scientifique, l'objectif étant d'élaborer des pistes de solution à la question de la promotion des classes hétérogènes. On ne possède cependant pas encore suffisamment de connaissances sûres en la matière. Il convient par conséquent d'intensifier la recherche dans les domaines suivants:

Propositions d'action:

- Les instituts pédagogiques et les instituts d'enseignement spécialisé des universités, ainsi que les futures hautes écoles pédagogiques, doivent intensifier leurs activités de développement et de recherche sur la pratique de l'enseignement au niveau de la salle de classe. En l'occurrence, il convient de répondre, entre autres, à la question suivante: quel est le type d'enseignement le plus profitable pour tel ou tel type d'élèves (immigré, à faible niveau d'instruction, doué, faible, souffrant de difficultés d'apprentissage, etc.)?. Tous les développements récents doivent élargir quelque peu l'éventail dont nous disposons, sur le plan didactique, pour dispenser un enseignement efficace dans des classes hétérogènes. A étudier également, la question de savoir quelles sont, au niveau de l'établissement et du point de vue didactique, les démarches à entreprendre pour atténuer les différences de performances entre les différents groupes d'élèves (par exemple au niveau de l'utilisation des technologies de l'information), sans que l'on aboutisse nécessairement à un nivellement des performances?
- S'agissant de l'aménagement et de l'efficacité d'une organisation flexible de l'apprentissage, limitée dans le temps et utilisée pour favoriser la réussite scolaire, pour

des enseignements particuliers et/ou pour des groupes d'élèves particuliers, il convient de diversifier les solutions.

- Outre les recherches sur la pratique de l'enseignement, il convient d'étudier la question de savoir dans quelle mesure la diversité culturelle des classes et des écoles constitue un atout potentiel pour l'évolution ultérieure des élèves sur le plan professionnel et social (compétences de la personne, compétences sociales, linguistiques et culturelles).
- A mettre en avant également et à étudier de plus près, les conditions qui président à une utilisation efficace des ressources dans le quotidien scolaire (par exemple, pour le développement des plans d'études, la formation continue des enseignants, la collaboration au sein d'une équipe et avec les parents, l'organisation de l'enseignement, l'organisation flexible de l'apprentissage, l'enseignement intégratif, etc.).
- Le développement de l'école, en tant que stratégie à plusieurs niveaux, doit continuer à faire l'objet de travaux de recherche. Il faut notamment examiner plus en détail les incidences positives et négatives – sur la promotion de la réussite scolaire et de l'égalité des chances – d'une part, de l'introduction d'écoles à autonomie partielle, et des nouvelles structures directionnelles qui leur sont associées, et, d'autre part, de la liberté donnée aux communes scolaires de choisir entre deux types de structures scolaires, séparatif ou intégratif.
- Les résultats des activités de recherche et développement sur la didactique intégrative doivent être mis en application en collaboration avec le personnel enseignant et avec les établissements de formation d'enseignantes et enseignants (formation initiale et formation continue). La question qui se pose ici est de savoir comment et dans quelles conditions peut être assuré le transfert de ces résultats dans la pratique de l'enseignement (par exemple, à travers une formation continue au niveau des établissements scolaires et des visites régulières de la part d'expertes et experts et de collègues enseignantes et enseignants).
- Les travaux de recherche doivent prendre en considération tous les degrés d'enseignement, du jardin d'enfants au secondaire II, et traiter aussi, en particulier, de la prévention au niveau de l'éducation préscolaire.

4.9 La CDIP élabore des recommandations et met à disposition la documentation existante

Proposition d'action:

- Sur la base des conclusions de la recherche scientifique et des propositions d'action exposées dans le présent rapport, et sur la base également des résultats des discussions tenues dans le cadre du CONVEGNO 2000, également intégrés dans ce rapport, la CDIP élabore des recommandations pour la promotion de la réussite scolaire et de l'égalité des chances dans des classes et des écoles hétérogènes. Elle veille à la diffusion et à l'échange des connaissances et des expériences dans ce domaine.

Annexes

A Exemples de mesures et de programmes de politique scolaire

Des mesures visant à faciliter l'intégration des enfants de langue étrangère ont été prises dans tous les cantons suisses depuis longtemps déjà. La CDIP, pour sa part, publie des recommandations dans ce sens depuis 1972, et les cantons et les communes les suivent très largement. Toutes ces mesures devaient être appliquées tout d'abord dans les écoles dont la composition sociale est particulière, et c'est là encore qu'elles sont les plus nombreuses aujourd'hui. La question qui s'est posée dans les années 90 était la question de savoir s'il était suffisant d'administrer à ces mêmes écoles, mais à très forte dose, les mesures «traditionnelles» destinées aux élèves de langue étrangère – classes d'intégration, enseignement d'appui dans la langue locale – ou s'il était au contraire nécessaire d'élaborer des concepts fondamentalement nouveaux, plus larges et plus généraux. Ce que l'on attend surtout des mesures et des programmes, c'est qu'ils tiennent compte de toute la diversité des besoins des enfants et ne se limitent pas à des mesures compensatoires destinées aux enfants issus de la migration. Quelques-uns des nouveaux concepts sont exposés ci-après.

1 Les limites d'une politique axée sur les moyens: le cas des zones d'éducation prioritaire en France

Michel Nicolet

De tous les programmes présentés dans le présent document, le programme français est celui qui bénéficie de la plus longue expérience et qui a été évalué avec le plus de précisions. Il s'agit d'un programme gouvernemental centralisé qui met à la disposition des écoles confrontées à un contexte social difficile des moyens financiers supplémentaires destinés à engager davantage de personnel et mener des actions socio-pédagogiques. Selon notre modèle de qualité, cela traduit, de la part des autorités, la volonté de créer au niveau de l'école et de l'environnement de l'école des conditions qui devraient permettre une amélioration des performances scolaires. Cette attente n'a pas été comblée.

La création en 1981 par le gouvernement français des Zones d'Education Prioritaires (ZEP) visait à la mise en place d'une politique active et volontariste de lutte contre les inégalités sociales par «le renforcement de l'action éducative dans les zones et les milieux sociaux où le taux d'échec est le plus élevé». Largement soutenue et souhaitée par les syndicats d'enseignantes et d'enseignants, la mise en place des ZEP était une réponse aux situations parfois extrêmement lourdes rencontrées par des enseignants intervenant dans des établissements situés dans des quartiers caractérisés par des problèmes sociaux importants (fort taux de chômage, difficultés d'intégration de certaines populations, etc.).

Remise régulièrement en question et relancée à plusieurs reprises, la politique des ZEP est toujours d'actualité. Elle consiste à mettre à disposition des établissements se trouvant dans une certaine aire géographique des moyens supplémentaires susceptibles de réduire

les difficultés rencontrées et de «corriger les inégalités sociales». Sont déclarées zones d'éducation prioritaire des quartiers ou des agglomérations répondant à un certain nombre de critères. Les établissements placés en ZEP sont mis au bénéfice de ressources supplémentaires sous forme de postes d'enseignantes et d'enseignants (environ un tiers de poste supplémentaire par 100 élèves) et de triplement des crédits pédagogiques gérés par les établissements pour des actions particulières.

La politique des ZEP vise à lutter contre l'échec scolaire en favorisant l'ouverture de l'école sur le monde extérieur (par le biais notamment de projets d'action éducative impliquant l'école et des partenaires extérieurs, tels qu'entreprises, associations, musées, etc.). Le second objectif est celui de responsabiliser les différents acteurs (enseignantes et enseignants, direction, parents) et de développer l'autonomie des établissements (par la gestion de ressources spécifiques en fonction de projets particuliers).

La politique des ZEP présente la caractéristique de lier très fortement objectifs pédagogiques et objectifs plus généraux de revalorisation de quartiers, de soutien à des populations en situation difficile. Son efficacité sur le plan pédagogique a donné lieu à de nombreux travaux d'évaluation. Une série d'études (Mingat, 1983; Direction de l'Evaluation et de la Prospective, 1992; Grisay, 1993) réalisées à grande échelle ont comparé les performances scolaires d'élèves de ZEP avec celles d'élèves fréquentant des établissements présentant des caractéristiques comparables mais situés hors de ZEP. Elles ont toutes abouti au constat d'un faible effet de la création des ZEP. L'étude de la Direction de l'Evaluation et de la Prospective (1992) prenant pour base les résultats des élèves à des évaluations nationales en fin de 3^e année et de 6^e a montré que le fait d'appartenir à une ZEP, toutes choses égales par ailleurs, avait un effet négatif sur les performances des élèves, effet surtout sensible en 3^e année et très faible en 6^e. Le Rapport de l'inspection générale de 1992 (cité par Meuret, 1994) apporte quelque nuance en soulignant que les écarts, sur le plan des résultats scolaires, entre établissements en ZEP et le reste du système scolaire sont restés à peu près constants malgré un accroissement de la précarité et des difficultés dans les ZEP.

Un résultat questionne cependant l'effet de cette politique sur le plan de la réduction des inégalités sociales. Les écarts de performances scolaires entre les enfants d'ouvriers non qualifiés et les autres élèves sont plus marqués en ZEP que dans les établissements situés hors de ZEP. On constate également que les élèves d'origine étrangère de parents ouvriers non qualifiés, qui réussissent en général mieux en français et en mathématiques que les élèves français de même milieu, perdent cet avantage relatif lorsqu'ils sont dans des établissements de ZEP. Au total, les élèves de milieux populaires, et parmi eux les élèves d'origine étrangère, semblent particulièrement peu tirer parti du dispositif des zones d'éducation prioritaire. Notons, pour terminer, que l'efficacité des ZEP n'est pas meilleure sur le plan des attitudes des élèves par rapport aux enseignantes et enseignants, à l'apprentissage et vis-à-vis d'eux-mêmes.

De façon à mieux comprendre cette absence d'effets, des études se sont intéressées à comparer les caractéristiques du fonctionnement des établissements placés en ZEP par rapport à celles d'établissements jugés «efficaces». C'est ainsi que A. Grisay (1993) a

montré que les caractéristiques des écoles efficaces sont rarement plus fréquentes en ZEP qu'ailleurs; de plus, les conditions particulières rencontrées dans les ZEP tendent à éloigner ces établissements du «profil de l'établissement populaire performant» tel que l'a analysé Grisay (1993): «Une taille plutôt modeste, un style de vie convivial, une bonne discipline et un bon climat, des pratiques pédagogiques innovantes et une direction attentive à la cohérence de ces pratiques.» En ZEP, par exemple, on est amené souvent à augmenter le temps pris pour régler des indisciplines au détriment de celui consacré au travail scolaire proprement dit; les relations avec les élèves sont généralement moins chaleureuses, les règles de fonctionnement moins claires; de plus, la taille des établissements situés en ZEP est plus grande (538 élèves en moyenne en ZEP contre 516).

D'autres travaux ont relevé que l'effet d'étiquetage des établissements placés en ZEP et de leurs élèves pouvait induire une diminution des attentes vis-à-vis des élèves et une baisse d'exigences et conduire finalement à ce que les effets négatifs l'emportent sur les bénéfiques, pour les acteurs, de participer à un projet mobilisateur.

G. Chauveau et E. Rogovas-Chauveau (1997) relèvent parmi les 6 caractères communs aux écoles efficaces (à côté de la stabilité du corps enseignant, de la qualité des relations entre maîtres, de l'organisation pédagogique démocratique de l'établissement, du type de direction et de la qualité des attentes sociales), ce qu'ils nomment la centration sur les savoirs. Face au risque, qu'ils stigmatisent, d'une dérive vers des activités éducatives et de socialisation au détriment de l'acquisition de savoirs, ils soulignent l'importance de mettre en place des stratégies didactiques aussi exigeantes qu'adaptées aux élèves. Rejetant aussi bien la «logique activiste» des écoles multipliant les projets tous azimuts que la «logique défectologique» focalisée sur le comblement de déficiences ou encore la «logique socio-éducative» mettant l'accent sur les activités de socialisation, ils plaident pour une voie nouvelle conduisant à «plus de dynamisme intellectuel et culturel, plus de stimulations, plus d'enthousiasme, plus de situations de recherche, plus de temps consacré à étudier, plus d'occasions d'apprendre et de comprendre, plus d'aide au travail personnel, plus d'entraide scolaire... bref, plus d'intelligence.» (p. 25)

Sans remettre en question la nécessité de soutenir une politique de discrimination positive non seulement pour compenser les conditions externes mais aussi pour faire face à une inégalité des ressources internes aux établissements, ces études questionnent la manière d'éviter l'apparition d'un certain «effet ghetto» et de conduire à une diminution paradoxale de la qualité de l'offre. Elles mettent en évidence notamment la nécessité de considérer le profil spécifique de chaque établissement dans toute démarche d'incitation de façon à intervenir sur les aspects les plus pertinents du fonctionnement de l'établissement. Les études que nous avons citées soulignent également l'importance d'un renforcement de l'accent mis sur la création d'un environnement scolaire «enrichi» et d'une meilleure clarification des buts poursuivis.

Pour terminer, signalons que malgré les réserves importantes existant quant à l'efficacité des ZEP sur le plan pédagogique, les enseignantes et les enseignants restent paradoxalement attachés à ce dispositif comme s'il répondait davantage à des préoccupations concernant leurs conditions de travail qu'à des impératifs de lutte contre l'échec scolaire.

2 Genève: de la maîtresse ou bien du maître généraliste non titulaire (GNT) à la mise en place d'équipes pédagogiques

Michel Nicolet

Le canton de Genève réfléchit depuis plus de 30 ans à la mise en place de stratégies susceptibles de répondre aux objectifs de lutte contre l'échec scolaire et de démocratisation de l'enseignement. Parmi les différents dispositifs mis en place et expérimentés durant cette période, la maîtresse ou le maître généraliste non titulaire (GNT), dont la création date d'une vingtaine d'années, illustre bien les efforts réalisés pour permettre à l'école de mieux répondre aux besoins d'un public scolaire diversifié.

Selon notre modèle de qualité, cette stratégie est centrée sur la classe, l'enseignement et les possibilités d'action sociale au niveau de la classe. Elle est basée sur la différenciation de l'enseignement, différentes formes de soutien supplémentaire intégrées à la classe et la coopération du personnel enseignant.

La maîtresse ou le maître généraliste non titulaire (la «maîtresse GNT»/le «maître GNT») est une enseignante ou un enseignant primaire qui assume à l'intérieur d'une école un ensemble de tâches centrées principalement sur la prise en charge des élèves en difficulté. A coté d'un travail de soutien réalisé souvent en dehors de la classe, il est amené également à intervenir dans les classes lors de moments de décroisement ou de travail par petits groupes.

A l'origine de la fonction de «maîtresse GNT» ou de «maître GNT» se trouve le projet «Fluidité» lancé en 1973 par la Direction de l'Enseignement Primaire (DEP) du canton de Genève; ce projet avait pour objectif de favoriser la différenciation de l'enseignement par la mise en place d'un dispositif d'appui intégré à la classe impliquant une collaboration étroite entre enseignante ou enseignant d'appui et titulaire de classe. Ce dispositif prévu initialement pour la première année de scolarité a été progressivement étendu à l'ensemble de l'école primaire.

La fonction de GNT est une réponse à la difficile mise en place d'une collaboration entre enseignantes ou enseignants d'appui et maîtresses ou maîtres de classe dans le cadre du projet «Fluidité», tirant parti des expériences menées dès la fin des années 70 autour du fonctionnement des enseignants en équipes pédagogiques (UCE – Unité Coopératives d'enseignement –, recherche-action «Rapsodie», projet «Aquade»). Le maître GNT intervient dans le cadre d'une équipe pédagogique; sa tâche consiste à assumer, à côté de l'appui aux élèves en difficultés, des tâches pédagogiques spécifiques liées au soutien en français des élèves allophones et de l'animation d'ateliers interculturels. La formation de la maîtresse ou du maître GNT est identique à celle des autres enseignantes et enseignants primaires; sa seule spécificité tient dans le fait qu'il est mis au bénéfice, lors de sa première année de fonction, d'une formation complémentaire dans des domaines tels que la didactique du français langue étrangère et la pédagogie interculturelle. Un des principes clé au départ de l'instauration de la fonction de maître GNT était d'empêcher une trop forte spécialisation de cette fonction; aussi, les écoles ont-elles été encouragées à prévoir

un tournus de la fonction de GNT dans le cadre de l'équipe de maîtresses et de maîtres. Plusieurs écoles appliquent ce principe depuis plusieurs années alors que d'autres fonctionnent avec une maîtresse ou un maître GNT fixe.

L'attribution aux écoles de postes de maîtresses ou de maîtres GNT répond à la clause du besoin et fait intervenir un ensemble de paramètres visant à établir précisément les besoins de l'établissement, tels que le type de quartier dans lequel l'école est située, la proportion d'élèves allophones fréquentant l'école et la répartition sociologique des élèves. Bien que les critères d'attribution soient précis et transparents, ils n'ont pas de caractère d'automatisme. L'attribution d'un poste est le fruit d'une discussion à laquelle participe l'inspecteur de circonscription.

La maîtresse ou le maître GNTs'occupe de l'ensemble des élèves scolarisés dans les classes régulières d'une école; son action est complémentaire à celle des enseignantes et des enseignants qui interviennent dans les classes d'accueil du degré primaire réservées aux élèves primo-arrivants peu ou mal scolarisés.

Les effets de l'instauration de la fonction de maîtresse ou de maître GNT sur le plan de la lutte contre l'échec scolaire n'ont pas donné lieu à des études spécifiques et sont, de ce fait, difficiles à évaluer. Hutmacher (1993) s'est par contre penché sur l'efficacité de l'ensemble des mesures prises ces 30 dernières années pour réduire l'échec scolaire et l'inégalité des chances de réussite. En prenant comme indicateur la variation du taux de redoublement des élèves au cours des années, Hutmacher montre, qu'après une période marquée par une diminution du taux de redoublement (jusqu'en 1975), on assiste dès 1979 à une nouvelle augmentation de cette proportion qu'il attribue à l'échec de la politique mise en place (une inversion de la tendance s'observe cependant ces dernières années). Cette augmentation du nombre de redoublements est combinée avec un accroissement des inégalités sociales: si le taux moyen de redoublement entre 1969 et 1971 était cinq fois plus élevé chez les enfants d'ouvrières et d'ouvriers étrangers par rapport aux enfants de dirigeantes et de dirigeants, cette différence est passée à un facteur 8 en 1984-87.

L'impact de la fonction de maîtresse ou de maître GNT sur le fonctionnement des équipes de maîtresses/de maîtres est plus évident. Les maîtresses et les maîtres GNT jouent un rôle positif au niveau des équipes pédagogiques et sont souvent devenus des moteurs de l'innovation.

La fonction de maîtresse ou de maître GNT est actuellement remise en question dans le cadre de la «rénovation de l'école primaire genevoise», vaste projet de réforme qui a démarré en 1994. L'intention est de permettre une meilleure intégration de la maîtresse, du maître GNT à l'équipe de maîtresses et de maîtres. Un des trois axes principaux de cette réforme porte en effet sur le développement de la collaboration entre enseignantes et enseignants à l'intérieur de l'école en général, et de l'équipe de maîtresses et de maîtres intervenant dans un même cycle d'apprentissage (de trois années) plus particulièrement. Le mouvement de rénovation en cours vise donc progressivement à intégrer à l'équipe de maîtresses et de maîtres les fonctions pédagogiques assumées par les GNT et les divers

enseignantes et enseignants spécialisés travaillant dans l'école (enseignantes/enseignants de disciplines spéciales – dessin, musique, etc. – et enseignantes/enseignants de structure d'accueil).

Dans la perspective d'une autonomisation des écoles, la «rénovation» de l'enseignement primaire prévoit la mise à disposition des écoles d'une «enveloppe» de postes en fonction d'un projet pédagogique précis, chaque établissement décidant pour lui-même de la manière d'utiliser les moyens mis à disposition et d'organiser son propre fonctionnement d'équipe. Cette enveloppe fera intervenir, comme dans le cas de la dotation en postes de GNT, des critères liés aux caractéristiques sociales et culturelles de la population scolaire accueillie.

Parmi les 15 écoles qui se sont engagées dès le départ dans la «rénovation», l'une d'entre elles, l'école primaire de Cayla, illustre parfaitement la direction dans laquelle la fonction de maîtresse et de maître GNT est en train de se transformer. Le projet de cette école envisage en effet d'organiser la fonction de GNT autour de 4 pôles: l'accueil des élèves allophones et leur «intégration dans la culture scolaire et les appuis pour combler les lacunes au niveau des apprentissages»; le teamteaching; le remplacement d'un enseignant et l'animation de groupes de besoin.

Ainsi, en résumé, par l'instauration de la fonction de maîtresse et de maître GNT (ou par l'intégration de cette dernière à l'équipe pédagogique comme cela est prévu dans le cadre de la «rénovation» de l'enseignement primaire), l'objectif visé n'est pas de faire face à une «multiculturalité» des publics scolaires vécue comme aussi subite que dangereuse, mais bien de proposer des moyens en vue d'une différenciation des pratiques d'enseignement de façon à répondre à l'ensemble des besoins pouvant être exprimés. Les solutions envisagées résultent d'une interrogation permanente depuis plus de 30 ans sur les moyens à mettre en œuvre pour réaliser le principe de l'égalité des chances d'accès à la formation. De nature essentiellement pédagogique, elles s'inscrivent dans la perspective d'une transformation du métier d'enseignante et d'enseignant par le biais d'une meilleure professionnalisation et d'une prise en charge collective de l'ensemble des tâches relatives à la réalisation d'un projet pédagogique répondant à un cahier des charges précis.

3 Des mesures particulières destinées aux écoles en situation difficile à un projet de développement scolaire dans les écoles multiculturelles à Zurich

Markus Truniger

La ville et le canton de Zurich s'efforcent d'insérer dans un nouveau concept global des mesures ponctuelles et de nombreuses initiatives scolaires plus ou moins importantes. Le projet cantonal intitulé «La qualité dans les écoles multiculturelles» essaie de créer, côté autorités, les conditions nécessaires pour que les écoles puissent développer des solutions sur mesure en matière d'enseignement et de collaboration avec les parents. Les qua -

tre niveaux du modèle de qualité que nous avons esquissé devraient ainsi être associés les uns aux autres. On n'a pas encore de résultats de ce projet cantonal encore fort récent.

Historique: Des conditions cadres favorables et une grande variété de projets pédagogiques

En ville de Zurich principalement, mais aussi dans certaines communes de l'agglomération zurichoise, le phénomène des classes et des écoles dans lesquelles les élèves migrants sont en majorité existe depuis plus de vingt ans déjà. Il y a eu deux types de réaction à cela: premièrement, la demande de conditions cadres particulières et, deuxièmement, des projets pédagogiques lancés par des équipes d'enseignantes et enseignants pleins d'esprit d'initiative. La demande de classes à effectifs réduits et d'heures d'enseignement suffisantes pour les cours d'appui (d'allemand notamment pour les élèves de langue étrangère) a été et est encore forte. Le district scolaire de Zurich-Limmattal, qui a été le plus précocement et le plus fortement touché, a en grande partie réussi à faire prévaloir ses revendications.

Des projets scolaires innovateurs, fruits de l'initiative de groupes d'enseignantes et enseignants très motivés, il y en a eu beaucoup. Parmi eux, notamment, des cours à niveau en allemand et une offre intégrée de cours de langue et de culture d'origine (Schule Limmat A; Zurich), prise en charge pour la journée et offres de loisirs (Schülerclub Nordstrasse; Zurich), duo pédagogique et intégration directe d'enfants primo-arrivants (Teammodell, Zurich-Limmattal), introduction de cours de langue et de culture d'origine et d'un enseignement en duo dans certaines classes de la scolarité obligatoire et à l'école enfantine (Hohlstrasse et Kindergärten, Zurich-Limmattal), engagement de personnel enseignant d'accompagnement dans les classes surchargées (Tandem, Zurich-Limmattal), modularisation de l'offre d'appui en mathématiques («Elemath», Opfikon), enseignement intégré de l'allemand pour enfants allophones à l'école enfantine (Schlieren), stimulation des élèves particulièrement doués (Schlieren, Dietikon, Zurich), commissions pour la participation et la coopération des parents immigrés (ville de Zurich), etc.

Analyse: Tous ces projets ont trouvé un écho positif auprès des personnes impliquées, et certains d'entre eux ont même eu confirmation de leurs résultats positifs à travers une évaluation externe. Ils constituent en tout cas une vaste gamme d'expériences utiles pour l'avenir. Néanmoins, ces nouveaux concepts n'ont remporté que très lentement et difficilement l'adhésion d'autres écoles et des autorités pour une éventuelle diffusion (pénurie financière). Ils n'ont été en fait que rarement transposés dans d'autres établissements.

Le «paquet de mesures intégratives» de la ville de Zurich

La première tentative de conception et d'approche unitaires a été faite dans le cadre d'un programme de mesures destiné à la ville de Zurich. Ce dernier a été élaboré par un groupe d'enseignantes et enseignants du district scolaire de Zurich-Limmattal, sous les conseils d'un collaborateur du département de l'instruction publique. Les propositions formulées

englobaient des mesures concernant l'enseignement (formation continue et programme d'échanges pour le corps enseignant), des conditions cadres appropriées (petites classes de 18 élèves, un enseignement de l'allemand efficace et doté d'un nombre d'heures suffisant pour les élèves allophones, projets pilotes pour une meilleure intégration des parents). La ville de Zurich a repris un très grand nombre de ces propositions qu'elle a ficelées en un paquet de mesures, et ce dernier profite depuis 1995/96 aux trente écoles les plus touchées de la ville. L'Exécutif, puis le Parlement ont approuvé le crédit nécessaire, d'un montant de 495'000 francs par an (soit en moyenne 16'500 francs par établissement scolaire). Ces écoles peuvent donc désormais faire appel à davantage de personnel enseignant de remplacement, financer des mesures de formation continue, accorder des décharges d'enseignement pour des travaux sur des projets, se procurer du matériel supplémentaire et faire appel à des services de traduction.

Analyse: Ces soutiens spéciaux sont appréciés par les écoles. On n'a pas fait d'évaluation à proprement parler, mais le district scolaire de Limmattal a procédé à une analyse des résultats en 1998. Le personnel enseignant apprécie un certain effet de décharge. Certains des projets pilotes (engagement de personnel enseignant d'accompagnement, «tandem», collaboration avec les parents adaptée au public visé) montrent également comment on peut influencer l'enseignement et la participation des parents. Mais, dans l'ensemble, les mesures semblent n'avoir encore que peu d'influence sur l'enseignement et sur l'intégration des parents.

Projet cantonal «Qualité dans les écoles multiculturelles» QUIMS

Fort, entre autres, des expériences accumulées à travers le programme de mesures mis en application dans la ville de Zurich, le département cantonal de l'instruction publique s'efforce d'aller encore plus loin, et ce, depuis 1996. Le projet QUIMS est un projet de développement scolaire. Son objectif est de garantir dans les écoles accueillant une forte proportion de migrants («écoles multiculturelles») un niveau de performances et des chances de réussite comparables à ce qu'offrent les autres écoles. Dans une première étape (1996–1998), on a procédé à une compilation des expériences et constatations tirées de la pratique et de la recherche scientifique. Le projet peut s'appuyer désormais sur deux documents: «Fallstudien über innovative multikulturelle Schulen» (études de cas sur des écoles multiculturelles novatrices) (Häusler, 1999) et «Forschungsbericht zu Schulqualität in multikulturellem Umfeld» (rapport d'étude sur la qualité de l'école dans un environnement multiculturel) (Rüesch, 1999). En se basant tout d'abord sur deux écoles, on a cherché à savoir quelles sont les méthodes et les ressources qui permettent d'élargir et de compléter leur offre d'apprentissage. Dans une deuxième étape (1999–2001), l'expérience a été étendue, et c'est maintenant 15 écoles accueillant une proportion de plus de 50% de migrants qui, peu à peu, participent à l'expérience. Elles mènent des projets sur le plan local et choisissent en l'occurrence deux des six modules suivants: amélioration des performances, encouragement des apprentissages linguistiques, évaluation de l'apprentissage et planification des appuis, collaboration des parents, motivations extrascolaires, organisation particulière du secondaire I). On applique des méthodes de développement scolaire: les différents personnels de l'école procèdent en commun à l'établissement d'un diagnostic puis définissent les objectifs, les projets partiels, l'organisa-

tion locale du projet, son exécution et son évaluation. Le canton met à disposition un encadrement (consultation) ainsi qu'un crédit de l'ordre de 70'000 francs par école et par année. Ainsi, les coûts découlant des décharges accordées au personnel enseignant, du recours à des experts pour la formation continue et la consultation spécialisée, ainsi que de certains projets partiels peuvent être couverts. Le gouvernement cantonal a accordé 2,5 millions de francs pour cette deuxième phase du projet, somme dont la majeure partie sera allouée aux écoles.

Fin 2001, on fera la synthèse des résultats des expériences et on formulera des propositions quant aux programmes et aux moyens supplémentaires qui seront distribués à l'avenir dans toutes les écoles se trouvant dans un contexte social particulier. C'est la volonté déclarée du département de l'instruction publique et du conseil d'Etat que d'institutionnaliser (à partir de 2003) un tel programme dans le cadre de la réforme de la scolarité obligatoire entreprise dans le canton.

Analyse: Le projet est encore en cours. On peut déjà dire cependant que la méthode du développement scolaire a le mérite d'impliquer l'ensemble du corps enseignant et de compléter sa formation, ainsi que de travailler sur les questions clés de l'enseignement et de l'apprentissage. En même temps, il ressort que c'est une méthode qui demande un gros investissement, en temps et en personnel – qui devrait peut-être être augmenté – et qu'elle nécessite un soutien extérieur. Une évaluation externe permettra d'apprécier ses incidences sur les apprentissages des enfants. Les résultats de cette évaluation sont attendus en été 2001.

Pour de plus amples informations: www.quims.ch

4 Canton de Bâle-Ville – L'intégration, une tâche globale

Silvia Bollhalder

Bâle est un canton citadin avec deux petites communes rurales seulement et la proportion d'élèves bilingues ou plurilingues y est très élevée. C'est ce qui a conduit au lancement de projets et de programmes des plus divers, sans concept d'ensemble ou conditions cadres particulières. Dans la cité bâloise, les rectorats avaient et ont encore aujourd'hui, dans une large mesure, les mains libres pour l'élaboration de lignes directrices internes et leur mise en application. Comme à Zurich, d'abord quelques écoles ont développé des concepts innovateurs (sur les plans de l'école et de la classe) qui ont influé sur la réforme du degré secondaire I et qui, dans le cadre de l'application du modèle d'intégration, viennent s'insérer aujourd'hui dans une stratégie cantonale (sur les plans de l'environnement et du système cantonal). La réforme du degré secondaire a apporté d'importantes améliorations structurelles en atténuant la rigidité d'une sélection précoce. Les travaux de mise en pratique du modèle d'intégration en sont encore au stade de la planification.

Historique: un grand nombre de projets et de mesures pédagogiques

En automne 1989 le Département de l'instruction publique de Bâle-Ville a chargé le délégué de la CDIP pour les questions de migration, M. Walter Kurmann, de rédiger un rapport sur la scolarisation des enfants allophones dans le Canton de Bâle-Ville. La discussion de ce rapport, dûment controversé, a eu notamment pour suite que l'Institut de pédagogie a reçu le mandat d'intégrer la «Fremdsprachigen-Pädagogik» à la formation des enseignantes et des enseignants et de mettre en place un groupe de travail pour les questions afférentes à la pédagogie multiculturelle. En 1993, ce dernier produisit également un rapport portant sur des mesures institutionnelles en pédagogie interculturelle et assorti de propositions d'approfondissement. Il s'est avéré qu'à maints endroits avait été effectué un travail de haute qualité, mais qu'il y avait un manque d'information et de coordination mutuelles. La multiplicité des concepts semblait même conduire à une absence de concept. Les nouvelles propositions allaient surtout dans le sens d'un soutien du bilinguisme, d'une réflexion sur la valeur locale des langues d'origine et étrangères, d'une valorisation de l'apprentissage interculturel et de la création d'un service de coordination du domaine «Scolarisation des enfants migrants et pédagogie interculturelle».

Durant cette phase, il y a eu bon nombre de développements intéressants, parmi lesquels:

- Des jardins d'enfants bilingues (projet pilote avec accompagnement scientifique) réunissant des enfants germanophones et des enfants italophones ou hispanophones sous la garde commune de deux jardinières d'enfants correspondant à la combinaison linguistique souhaitée (Bläsiring/Gellerstrasse); parallèlement, dans deux jardins d'enfants multiculturels, organisation d'un appui linguistique par thèmes (rapport 1992);
- Création d'une revue d'information spécialisée, «Kakadu», par le corps enseignant des classes allophones et à l'intention des enseignantes et des enseignants, des élèves, des parents et autres personnes intéressées;
- Planification d'une expérience pilote (projet) pour l'année scolaire 93/94: leçons intégrées dans différentes langues maternelles, regroupement des classes pour les offres d'appui linguistique, mesures de pédagogie curative dans la classe principale; travail en équipe des enseignantes et enseignants d'un même degré; préparation en commun de l'enseignement et collaboration étroite avec les enseignantes et enseignants spécialisés.

Analyse: les rapports cités n'ont eu pratiquement aucune incidence concrète sur le travail. Les mesures et les projets existants ont été reconduits, mais demeurent sans coordination, ponctuels et relativement sans conséquence. Ils restent certes de bonne qualité, donnent largement satisfaction aux rectorats et aux enseignantes et enseignants concernés, et le taux de réussite des élèves est bon. La demande de création d'un service spécialisé est depuis lors régulièrement remise sur le tapis, et tout aussi régulièrement les responsables politiques n'en prennent pas connaissance, ou la rejettent.

Réforme de la «Orientierungsschule» (5^e à 7^e) et de la «Weiterbildungsschule» (8^e à 9^e années de scolarité)

Au cours de la réforme scolaire bâloise (début 1994), un grand nombre de groupes de travail ont montré la voie à suivre en matière de pédagogie interculturelle en esquissant des objectifs et des conditions cadres y relatifs. Dans le plan d'études dont a été dotée la «Orientierungsschule» après sa réforme (partie B, chap. 2.10), on peut lire en ce qui concerne la pédagogie interculturelle les idées directrices et les objectifs suivants: on présuppose la disposition du corps enseignant, des autorités, mais aussi des parents à considérer chaque classe, et donc l'école en général, comme un lieu d'expérience dans lequel les élèves de différentes cultures se découvrent comme étant de même valeur et apprennent à vivre ensemble. Le multilinguisme est encouragé et reconnu comme étant une qualification clé, les contenus de l'apprentissage sont adaptés autant que possible au vécu personnel des enfants et des adolescents, et on prône l'importance d'une éducation non raciste. Significative, entre autres, l'institutionnalisation de la collaboration avec les parents, avec un règlement qui stipule quelle doit être la proportion de parents allophones au sein du conseil des parents d'élèves d'une école.

Analyse: la réforme scolaire a apporté des améliorations structurelles et un air nouveau. Des formes élargies d'évaluation et d'apprentissage ont été mises en place de manière ciblée, une plus grande égalité des chances existe dans le nouveau système du fait d'une sélection plus tardive et d'une meilleure perméabilité. La diminution du stress scolaire est réjouissante. Pourtant, on ne peut pas noter d'amélioration significative des résultats scolaires (Bätz/Oser, Uni Fribourg, Evaluation, mars 1998). Les prémices de l'intégration des élèves multilingues sont bien planifiées, mais doivent être développées. Par rapport à ce qu'il en est sur l'ensemble du pays, les offres conventionnelles de cours de langue et de culture d'origine sont bien intégrées, mais le corps enseignant des langues premières n'y est que timidement associé.

Modèle d'intégration

Voici les trois idées directrices de la future politique d'intégration de Bâle-Ville:

1. La future politique d'intégration sera bâtie à partir du potentiel existant, des acquisitions, des capacités et des compétences de tous ceux qui sont impliqués (ressources).
2. L'intégration est conçue comme une préoccupation générale de la société et de la cité bâloise, c'est-à-dire que l'ensemble des membres de la société, qu'ils soient autochtones ou immigrés, est au centre des observations et des préoccupations.
3. Une politique d'intégration obtient la profondeur et le degré d'engagement souhaités à partir du moment où est garanti un rapport à la différence conscient et respectueux. Des problèmes d'origine sociale ou structurelle ne peuvent pas être simplement «culturalisés» ou «ethnifiés», pas plus que les caractéristiques liées au sexe ne peuvent être ignorées ou neutralisées.

Dans le domaine de la formation scolaire, le modèle d'intégration poursuit les objectifs suivants: tous les enfants et adolescents bénéficient d'une égalité de chances en matière d'éducation et de formation au sein d'un système scolaire de haut niveau qualitatif. L'acquisition et la promotion des compétences linguistiques sont traitées prioritairement. Le potentiel des enfants et adolescents issus d'univers et de contextes très différents est reconnu, utilisé et développé dans le cadre de l'école.

Depuis mai 2000 un groupe de travail composé de représentantes et représentants mandatés des directions d'école ou des conférences de rectorats siège sous la direction de la section «Ecoles» du DIP. Dans un premier temps, ce groupe de travail va produire un rapport qui réunira et évaluera les différentes mesures d'application du modèle d'intégration, qu'elles soient spécifiques à un degré d'enseignement ou portent sur plusieurs degrés. Le rapport doit servir à la direction du département comme base de décision pour des investissements ciblés à inscrire au budget 2001.

Analyse: il semble que depuis quelque temps, à Bâle, on parvient à percevoir l'intégration comme une tâche globale touchant à quantité de domaines et non plus, comme c'était le cas auparavant, comme un problème de surcharge presque exclusivement lié à l'école. Dans le cadre du développement du modèle d'intégration, il a été tout d'abord proposé de mettre en avant les thèmes de la promotion de la première et de la deuxième langue et de la promotion de l'intégration sociale et de la cohabitation paritaire. Sur le plan des mesures scolaires, des concepts interdisciplinaires d'appui linguistique et l'intégration dans les plans d'études de cours de langue et de culture d'origine ont été mis au premier plan. Il s'agit maintenant de développer un concept global pour la promotion des compétences linguistiques à tous les degrés, eu égard aussi au développement du Concept général pour l'enseignement des langues. Des projets scolaires ont déjà été mis au point (promotion de la première langue, médiathèque de pédagogie interculturelle), tandis que dans d'autres, certains éléments doivent être repensés (rôle des parents, formation continue des enseignantes et des enseignants, lignes directrices pour les projets de développement de l'école). Il faut s'attaquer au problème de la coordination, toujours difficile à appliquer entre les différents degrés, et une réglementation des compétences doit s'ensuivre. Toutefois, on ne disposera de moyens financiers complémentaires que début 2001 au plus tôt, ce qui provoque bien des hésitations et pourrait sensiblement freiner l'élan de motivation soulevé par le modèle d'intégration qui a été développé.

5 Le programme «Success for All» (USA)

Peter Rüesch

Le programme «Success for All» a été développé, suivi et évalué par les milieux scientifiques. Un grand nombre d'écoles appliquent ce programme qui prévoit une stratégie à plusieurs niveaux: promotion de l'apprentissage de la lecture (niveau de l'enseignement), formation continue du corps enseignant (niveau de l'école) et intégration des parents. Les évaluations scientifiques du programme indiquent une augmentation des performances d'apprentissage.

Le concept de développement qui sous-tend «Success for All» est basé sur des expériences pratiques et scientifiques réalisées dans des écoles américaines, avec des programmes d'appui pour les enfants dont les résultats scolaires sont faibles, et qui, pour beaucoup, sont issus de minorités. «Success for All» a été élaboré par Slavin et ses collaborateurs à la fin des années 80 et, à ce jour, il est appliqué dans 26 Etats par 400 écoles au total. Il fait par ailleurs l'objet d'une évaluation permanente (cf. Slavin, Madden et Karweit, 1989; Slavin, 1994; Slavin, Madden, Dolan, Wasik, Ross, Smith et Dianda, 1996).

Le programme se concentre sur la stimulation des enfants, dans le domaine de la lecture, au cours des trois premières années de leur scolarité (parfois aussi dès l'école infantine). La philosophie et le message essentiels de ce programme sont que chaque enfant (sans affection organique importante) peut apprendre à lire correctement s'il bénéficie d'un soutien adéquat. L'un des objectifs principaux du programme est par ailleurs d'éviter autant que possible que les enfants qui ont des difficultés d'apprentissage soient dirigés vers des classes spéciales.

Ces différents objectifs doivent être atteints en s'appuyant sur trois principes pédagogiques: 1. Le lieu le plus favorable à l'apprentissage est la classe régulière; en l'occurrence, il convient d'offrir aux enfants une combinaison enseignement–apprentissage qui ne se limite pas à certains éléments de l'apprentissage scolaire (méthodes de lecture, rôle des parents, optimisation du temps d'enseignement, par exemple) mais intègre l'ensemble des conditions essentielles de l'apprentissage scolaire. 2. Le programme doit pouvoir réagir avec souplesse aux besoins particuliers des élèves en matière d'apprentissage. Cela signifie notamment que les réactions face aux problèmes doivent être aussi immédiates que possible de façon à ne pas dériver sur de véritables lacunes. 3. Il faut également conserver une certaine flexibilité au niveau de l'utilisation des ressources scolaires, mais surtout en ce qui concerne le temps et le personnel supplémentaires.

Le programme de développement scolaire «Success for All» a pour composantes essentielles:

- *Programme d'apprentissage de la lecture*

Les écoliers et les écolières fréquentent des classes d'environ 25 élèves; il s'agit de classes réunissant des élèves de la même volée, mais dont la composition est aussi hétérogène que possible sur les plans des performances scolaires et de l'origine sociale des enfants. Durant 90 minutes par jour, les élèves suivent un enseignement de la lecture par plus petits groupes d'environ 15 enfants dont les performances sont homogènes. Ces classes de lecture sont constituées sur la base des compétences des élèves, de telle sorte qu'une même classe peut réunir des élèves de degrés (année de scolarité) différents. La composition des classes est revue toutes les 8 semaines, et elle est parfois modifiée en fonction des progrès des enfants. D'après Slavin, Madden et Karweit (1989), cette approche permet à la personne qui enseigne de consacrer le maximum du temps qui lui est imparti à l'instruction des enfants car la constitution de groupes d'apprentissage au sein de la classe n'est pas nécessaire.

- *Recours à des enseignantes et enseignants qualifiés pour du tutorat*
Les élèves qui témoignent de difficultés d'apprentissage reçoivent un appui individuel de la part d'enseignantes ou enseignants qualifiés. Les séances d'enseignement d'appui durent 20 minutes et ont lieu durant les heures de cours qui ne sont pas dévolues à la lecture ou aux mathématiques. Pendant les cours de lecture par petites classes, on a parfois recours également au tutorat pour un meilleur suivi des élèves. Les tuteurs qui prennent en charge ces appuis individuels sont tous des enseignantes et enseignants professionnels qui disposent parfois d'une formation complémentaire dans le domaine de la pédagogie spéciale.
- *Intégration des parents*
Chacune des écoles qui participent au programme dispose de ce l'on appelle une «Family Support Team» dont la tâche consiste à promouvoir les relations entre l'école et les familles, informer, conseiller et intégrer les parents dans la vie de l'école, mais aussi apporter une solution aux problèmes qui pourraient se poser entre les parents et le corps enseignant.
- *Accompagnement du programme par des superviseurs*
Les écoles qui participent au programme de développement scolaire sont secondées par des superviseurs ou des conseillers en organisation («program facilitators») qui conseillent et assistent la direction de l'école et le corps enseignant dans la mise en application du programme et en cas de problèmes.
- *Perfectionnement et training du corps enseignant*
Les enseignantes et enseignants sont préparés à leurs nouvelles tâches avant le début du programme de développement scolaire dans le cadre de cours prévus à cet effet. Une fois que le programme a démarré, ils continuent à bénéficier d'une supervision et peuvent suivre des cours de perfectionnement en complément.
- *Groupe d'accompagnement*
Un groupe d'accompagnement, composé de toutes les instances qui participent à l'expérience scolaire (direction de l'école, titulaires de classes, tuteurs, parents, etc.) suit le déroulement du programme de développement scolaire.

Résultats de l'évaluation scientifique

L'évaluation scientifique du programme de développement scolaire porte sur 19 écoles de différentes régions des Etats-Unis, écoles qui ont appliqué ce programme entre 1987 et 1992. On a pris par ailleurs pour groupe de contrôle d'autres écoles situées dans les mêmes régions et accueillant une population scolaire dont la composition sociale était comparable (cf. Slavin, Madden, Dolan, Wasik, Ross, Smith et Dianda, 1996).

On a étudié jusqu'ici les incidences du programme dans le domaine des performances scolaires. Les résultats de cet examen montrent que les performances des enfants qui fréquentent une école participant à «Success for All» sont nettement plus élevées. Il est

intéressant également de constater que plus la durée d'application du programme augmente, plus ses effets positifs sont probants.

Ce qui revêt une importance particulière pour le présent rapport, ce sont les incidences positives que l'on peut constater chez les enfants de langue étrangère et issus de minorités bilingues. En l'occurrence, dans le cadre de l'application de «Success for All», deux variantes ont été expérimentées en matière d'enseignement linguistique: l'enseignement bilingue (ou les enfants suivent l'enseignement de la lecture dans leur langue maternelle) et l'enseignement par immersion (ou l'enseignement de la lecture a lieu en principe en anglais). Dans l'une et l'autre de ces deux variantes, les écoles de «Success for All» se sont montrées nettement supérieures aux écoles du groupe de contrôle qui avaient elles aussi utilisé les deux modes d'enseignement.¹

Enfin, on a pu également constater dans les écoles participant au programme une nette réduction du nombre des affectations dans les classes spéciales. Le programme s'est avéré particulièrement efficace pour les enfants dont les performances scolaires étaient faibles.

A vrai dire, ce programme a également révélé un problème d'évaluation. Il entre en effet dans l'application du programme «Success for All» plusieurs composantes. Les effets spécifiques de la mise en application de chacune d'entre elles ne peuvent guère être isolés des effets que peuvent avoir les autres (cf. Dolan, 1995). On peut imaginer par ailleurs que le succès particulier de ce programme ne se résume pas seulement à la somme des stratégies qu'il met en œuvre mais tient aussi à des effets de synergie.

6 Stratégies d'amélioration des résultats scolaires des minorités ethniques dans le cadre des actions de «School-Improvement» en Grande-Bretagne

Mechtild Gomolla

Sous l'égide du New Labour, le ministère de l'éducation britannique met l'accent sur l'évaluation des résultats scolaires ainsi que sur la mise en évidence et le contrôle des différences de traitement et discriminations que subissent les élèves issus de différents groupes ethniques en matière de réussite scolaire. Pour réduire les différences de traitement, un soutien est apporté aux écoles sur le plan de l'enseignement (enseignement de stratégies pédagogiques et didactiques dans le cadre de la formation continue, avec également pour objectif essentiel d'abolir le racisme), sur le plan de l'école (davantage d'échanges et de coopération au sein du corps enseignant), ainsi que sur le plan de l'environnement scolaire (meilleure collaboration avec les parents). Cette stratégie de contrôle de la discrimination et d'application de mesures de développement scolaire dans le but de la diminuer est encore nouvelle et on ne peut encore rien dire de précis quant à son efficacité.

¹ Les capacités des enfants dans le domaine de la lecture ont été évaluées chaque fois dans la langue d'enseignement.

Contexte originel

En Angleterre, l'amélioration constante des lois contre le racisme², et l'engagement politique des communautés ethniques et de parents sensibilisés à ce problème ont fait que vers la fin des années 70 et le début des années 80 une attention beaucoup plus grande a été accordée à la question du racisme et de l'échec scolaire chez les enfants issus de minorités ethniques, et les initiatives pour remédier à ces problèmes se sont multipliées. Au milieu des années 80 cependant, les réponses politiques officielles ont disparu. Les profonds changements introduits dans le système d'enseignement à travers l'«Education Reform Act» (1988), et les lois qui l'ont suivi (mots-clés: introduction de plans d'études nationaux avec des tests aux degrés clés applicables sur l'ensemble du pays, réorganisation du contrôle de l'école, gestion locale des écoles et libre choix de l'école, publication de «League-Tables», avec liste des résultats scolaires dans les médias, etc.) ont fait que les sujets traitant de multiculturalisme et de lutte contre le racisme ont été largement rayés de l'ordre du jour. «*School-Improvement*» et «*School-Effectiveness*» sont devenus des concepts fondamentaux dans les nouvelles formes de contrôle de la formation, et c'est ainsi que, dans les années 90, on a vu s'aggraver la ségrégation ethnique dans les écoles et baisser encore le taux de réussite, déjà en dessous de la moyenne, des enfants issus de certaines minorités ethniques (p. ex. exclusions des élèves africains des Caraïbes)³. Le gouvernement *New Labour*, en place depuis mai 1997, a réussi à réintégrer dans le débat politique les questions de justice sociale et d'égalité des chances. Dans le courant de l'été 1997, il approuvait un premier «Livre blanc sur la politique de l'éducation»⁴ dont l'objectif majeur – faire passer de 60 à 80%, d'ici 2002, la proportion des élèves de 11 ans qui atteignent le niveau standard en mathématiques et en anglais – visait aussi, en partie, à lutter contre les inégalités raciales. Une nouvelle unité mise en place par gouvernement, la «Social Exclusion Unit» (SEU) a consacré son rapport inaugural⁵ aux forts taux d'absentéisme et d'exclusion observés dans les écoles. Pour lutter contre ces problèmes⁶, le gouvernement a pris toute une série de mesures, comme les classes à effectifs réduits pour les enfants de 5 à 7 ans, les centres «early excellence» pour la diffusion de pratiques adéquates en matière d'enseignement et d'apprentissage, les «zones d'action» («education action zones») pour favoriser les innovations dans les quartiers défavorisés, ou l'introduction d'une heure quotidienne d'enseignement, basée sur des principes didactiques standardisés, dans les disciplines fondamentales, lecture et écriture, et en mathématiques (*National Literacy- and Numeracy Project*).

La pièce maîtresse de la politique scolaire du gouvernement travailliste est le développement d'un modèle de gestion de la qualité cohérent («school improvement») dans toutes

² Le Race Relations Act (1976) condamne pour la première fois la «*discrimination institutionnelle directe et indirecte*» basée sur la race, la couleur, la nationalité, l'appartenance à un Etat, l'origine ethnique ou nationale, et ce dans une multitude de domaines sociaux (y compris l'enseignement).

³ Gillborn, D./ Gipps, C.: *Recent Research on the Achievements of Ethnic Minority Pupils*. London 1996.

⁴ Department for Education and Employment (DfEE): *Excellence in schools*. Cm 3681. London 1997.

⁵ Social Exclusion Unit: *Truancy and School Exclusion*. Report by the Social Exclusion Unit. Cm 3957. London, SEU 1998.

⁶ Barber, M.: *The Big Picture: The National Achievement Agenda and Minority Ethnic Pupils*. In: *Multicultural Teaching*, Vol. 17, No. 3, Summer 1999, pp 6–10, 16–17.

les écoles des degrés primaire et secondaire, et dans les écoles spécialisées. Ses principaux instruments sont: *claire définition, sous forme d'objectifs à atteindre, de l'efficacité de l'école* («target setting») et introduction de *programmes de développement scolaire* («education development plans»), dans lesquels écoles et autorités énoncent leurs priorités et leurs objectifs, ainsi que les mesures mises en place pour les atteindre. Les autorités locales dotent les écoles des données qui leur sont nécessaires pour du *benchmarking*, afin qu'elles puissent améliorer leurs résultats, et elles leur offrent un soutien technique (conseils spécialisés, informations sur «les meilleures prestations» [«best practices»], offres de perfectionnement, etc.). Inspections, classements officiels, et possibilité d'intervention des autorités en cas de prestations insuffisantes⁷, rendent les écoles responsables de leurs résultats. Les autorités locales sont tenues quant à elles de rendre compte des résultats obtenus au ministère de l'éducation.

Monitoring ethnique et objectifs de l'école efficace pour les groupes ethniques minoritaires

Dans le cadre de ce modèle général de contrôle de la qualité, le ministère britannique de l'éducation et du travail (*Department for Education and Employment, DfEE*), prône le *monitoring* ethnique, en tant qu'instrument permettant d'améliorer les prestations des élèves issus de minorités ethniques⁸, le monitoring ethnique, soit, généralement, l'observation et le relevé statistique des différences existant en matière de performances et de réussite scolaires en fonction de l'origine ethnique, la classe sociale et le sexe. Il convient de contrôler en particulier les résultats des tests nationaux de performances et les notes d'examens, mais aussi la proportion que représente chaque groupe minoritaire dans les cours à niveaux, les demandes de mesures de pédagogie spéciale, les exclusions de l'école, les listes de présence, etc.

Dans le contexte politico-éducatif actuel, le monitoring ethnique doit permettre de poursuivre trois objectifs essentiels: premièrement: le développement et la mise en œuvre de mesures spécifiques pour améliorer les performances scolaires: on souhaite mieux répondre aux besoins d'apprentissage parfois très différents des enfants pour lesquels l'anglais est la deuxième langue depuis peu de temps seulement, des enfants de réfugiés qui viennent tout juste d'arriver dans le pays, et des enfants issus de familles itinérantes. On songe aussi aux groupes à risque particuliers que constituent les élèves qui ont un passé de migrants, qui parlent certes l'anglais couramment mais qui ont des lacunes dans certaines disciplines. Deuxièmement, on manque de ressources, et leur utilisation doit être mieux ciblée. Troisièmement, le *monitoring* ethnique est considéré comme un moyen de combler l'ignorance qui règne dans les écoles et parmi les autorités en ce qui concerne le taux de réussite au-dessous de la moyenne des élèves issus de minorités.

⁷ Dans le pire des cas, les «écoles dissidentes» peuvent également être fermées par les autorités et réouvertes avec un personnel nouveau.

⁸ Cf. Office for Standards in Education: *Raising the Attainment of Minority Ethnic Pupils*. School and LEA responses. London 1999; Blair, M./Bourne, J.: *Making the Difference: Teaching and Learning Strategies in Successful Multi-Ethnic Schools*. London 1998.

Il faut briser les préjugés et les stéréotypes qui se cachent derrière les chiffres, et les enseignantes et enseignants des différentes branches doivent être amenés à œuvrer dans ce sens, en collaboration. L'organisation et le fonctionnement de l'école doivent être analysés constamment pour voir s'ils contribuent à une baisse ou à un redressement des résultats scolaires (p. ex. si les plans d'études et les schémas de travail sont vraiment appropriés à tel ou tel groupe)⁹. La politique actuelle accorde certes une absolue priorité à l'amélioration des performances scolaires; elle met toutefois l'accent sur la conjonction de différentes stratégies instrumentales pour, d'une part, améliorer les résultats scolaires, et, de l'autre, faire prendre conscience de l'univers plutôt informel des relations humaines, des valeurs, des idéaux et des représentations mutuelles des différents membres de l'école. La lutte contre le racisme et la discrimination ainsi que de bonnes relations interethniques sont considérées comme indispensables pour l'amélioration des performances des élèves issus de minorités. Les écoles sont tenues de prendre des mesures pour lutter contre les clichés et les préjugés, et éviter les exclusions, et de remanier leurs programmes scolaires et leurs «politiques» en fonction de cela. Pour désamorcer la violence raciste dans les écoles et leurs environs immédiats, les écoles doivent édicter des règles de comportement d'une grande clarté et développer un système de sanction pour tout ce qui relève du racisme.

Ethnic Minority Achievement Grant (EMAG)

Un fonds spécial pour l'amélioration des résultats des élèves issus de minorités ethniques, l'*Ethnic Minority Achievement Grant (EMAG)*, remplace depuis avril 1999 l'ancien fonds de la Section 11 (ce dernier ayant été transféré du ministère de l'intérieur au ministère de l'éducation). Les moyens à la disposition de la Section 11, administrés par les *LEAs*, ont servi principalement au financement de postes d'enseignement supplémentaires au degré primaire, pour l'appui aux enfants immigrés du Commonwealth. Les fonds qui émanent de l'*EMAG* doivent par contre servir à l'amélioration des performances scolaires des élèves appartenant à des minorités ethniques et, par conséquent, ils doivent pouvoir être utilisés plus largement et avec davantage de souplesse. Tous les types d'école reçoivent une enveloppe budgétaire qu'ils peuvent administrer eux-mêmes. En présentant leurs demandes de moyens supplémentaires, les écoles et les autorités sont tenues cependant d'indiquer de façon concrète les résultats qu'ils souhaitent atteindre en matière d'amélioration des performances des enfants bilingues et des différents groupes à risques (ou aussi, par exemple, leurs objectifs en ce qui concerne la diminution du nombre d'exclusions des établissements scolaires parmi les enfants issus de certaines minorités ethniques¹⁰). En conformité avec le plan de développement des *LEAs*, les moyens supplémentaires peuvent être utilisés pour le financement de postes supplémentaires d'enseignantes et enseignants spécialisés qui viennent en aide aux enfants dont l'anglais est la deuxième langue et aux élèves issus de minorités ethniques et peu performants, mais ils doivent aussi permettre de faire appel à des consultants extérieurs et ser-

⁹ Cf. OFSTED loc. cit.

¹⁰ Cf. DfEE (1998): Guidance on the Ethnic Minority Achievement Grant. <<http://www.dfes.gov.uk/ethnic/guide.htm>>

vir à l'encadrement du travail scolaire. L'utilisation des moyens doit être étroitement associée à la réalisation des objectifs et des plans de développement des écoles et des autorités. L'action des enseignantes et enseignants *EMAG* n'est pas limitée à la salle de classe. Ils peuvent aussi assumer des tâches importantes dans le cadre des stratégies globales des établissements (p. ex.: analyse de données pour définir les besoins; développement, application et contrôle de projets d'établissements; fonction de coordination dans le domaine de la collaboration avec les parents; maintien des contacts avec des agences et des promoteurs extérieurs, etc.). Du personnel spécialisé des *LEAs* coordonne l'utilisation des fonds émanant de l'*EMAG*, ainsi que les objectifs qui s'y rattachent. Ce même personnel est également compétent en ce qui concerne la formation continue des enseignantes et enseignants *EMAG* et du corps enseignant ordinaire, pour les questions touchant au soutien linguistique des enfants bilingues et à l'amélioration des performances scolaires de certains groupes ethniques.

Evaluation critique

Etant donné que les stratégies d'amélioration des résultats des élèves issus de minorités ethniques esquissées ci-dessus ne sont pleinement appliquées que depuis septembre 2000, on ne peut pas encore dire grand chose de leur efficacité. Si l'on considère les pistes d'action envisagées par rapport à la discussion dans les pays de langue allemande, le rattachement des composantes antiracistes ou antidiscriminatoires (*monitoring* ethnique et programmes de lutte contre les préjugés et le racisme notamment) aux stratégies générales de développement scolaire apparaît comme un important complément. Le *monitoring* ethnique, en particulier, pourrait se révéler comme un précieux instrument pour le travail de développement scolaire et d'amélioration de la qualité. Il pourrait, dans le cadre des évaluations, servir à mettre en évidence les barrières supplémentaires que rencontrent certains groupes d'élèves dans le cadre de l'école. Selon le modèle de qualité de P. Rüesch, ces barrières pourraient exister aussi bien au niveau de l'*enseignement* (p. ex.: recettes pédagogiques, stratégies didactiques, interactions élève-enseignant, préjugés) qu'au niveau de l'organisation de l'école (p. ex.: coopération et échanges insuffisants au sein de l'équipe) ou des relations avec l'*environnement de l'école* (p. ex. contact insuffisant ou mauvais avec les parents, absence d'interprète). Les expériences faites dans le système anglais d'enseignement montrent que, pour un *monitoring* ethnique dit «professionnel», il est impératif de clarifier minutieusement quels sont les indicateurs appropriés et utiles aux écoles, comment les écoles recueillent et interprètent ces données, et comment ces informations peuvent être redonnées aux écoles.

7 L'entente interculturelle comprise comme champ du développement scolaire dans le programme «Gestaltung des Schullebens und Öffnung der Schule» (GÖS) du land de Rhénanie-du-Nord-Westphalie

Mechtild Gomolla

La pédagogie interculturelle figure parmi les grands axes d'un programme de développement scolaire du land de Rhénanie-du-Nord-Westphalie. Les écoles obtiennent un soutien (financier et en décharges horaires) pour la réalisation de projets portant sur ce thème. Les projets qui bénéficient d'un soutien sont d'une grande diversité, allant des jumelages scolaires à la promotion de la cohabitation multiculturelle dans l'école ou le quartier, en passant par des cours de langue pour les enfants issus de la migration. Il convient de signaler les succès obtenus en associant les parents d'élèves et en collaborant avec des partenaires extérieurs à l'école – et le peu de succès par contre dans l'amélioration générale de la qualité et des chances dans les écoles.

Contexte originel

Dans les anciens länder d'Allemagne de l'Ouest, les réponses politico-éducatives apportées au problème de la migration sont centrées sur l'enseignement de l'allemand en tant que langue seconde et sur ce que l'on appelle l'enseignement complémentaire de la langue maternelle. A côté de cela, il existe un grand nombre de conceptions de l'éducation interculturelle qui n'ont toutefois guère trouvé accès dans les plans d'études officiels. La Rhénanie-du-Nord-Westphalie (RNW) a pris depuis la fin des années 80 – dans le contexte de l'introduction progressive de l'autonomie scolaire – quelques mesures dans lesquelles les objectifs de l'éducation interculturelle et de l'égalité des chances en matière d'éducation et de formation sont liés au contexte européen et où pour la première fois les thèmes du changement institutionnel et de l'innovation sont explicitement associés. Selon les objectifs du modèle expérimental «*Lernen für Europa*» (1991–94), de l'«usine de réparation des dommages dus à la migration» devrait naître un «élément structurel d'un système d'éducation performant pour une société linguistiquement et culturellement plurielle». Sans partir en guerre contre l'exclusion sociale, l'école ne pourrait contribuer ni à l'intégration sociale et culturelle, ni à l'émergence d'une «citoyenneté européenne»¹¹. Puisque la présentation du modèle expérimental «*Lernen für Europa*» a déjà sa place ailleurs¹², c'est l'axe thématique «Entente interculturelle» qui sera présenté ci-après, dans le cadre du programme à long terme du *Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung* du land RNW, intitulé «*Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule*» (GÖS), un programme qui part de prémisses semblables et qui a répercuté en partie les impulsions données par «*Lernen für Europa*».

¹¹ Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (éd.): *Lernen für Europa*, Soest 1995, p. 29.

¹² Une présentation circonstanciée de «*Lernen für Europa*» se trouve dans Allemann-Ghionda, C.: *Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich*. Berne 1999, p. 107 sqq; cf. aussi LSW 1995, loc. cit.

Concept-cadre de GÖS

L'abréviation GÖS désigne un projet qui soutient les écoles dans l'évolution de leur pratique pédagogique, leur apporte éventuellement un appui financier et conseille les communes ainsi que les partenaires extérieurs à l'école. Le *concept-cadre de GÖS*, qui date de l'année 1988, met en jeu un grand nombre d'initiatives du corps enseignant, des parents, des élèves et des partenaires extérieurs. Il a servi durant ces dix dernières années à l'amélioration de la qualité de l'apprentissage scolaire et au développement de profils scolaires spécifiques. Les idées-phares de ce concept se retrouvent dans le rapport de la Commission d'éducation du land RNW consacré à l'avenir de l'école¹³. D'autres länder les ont en partie regroupées sous la formule «Une école ouverte» (*Öffnung der Schule*) dans leurs lois scolaires. L'*orientation pédagogique* des projets GÖS doit correspondre aux principes suivants: renforcement de l'école en tant que lieu de vie et d'expérience, apprentissage axé sur l'action et sur l'expérience, liaison du projet avec l'enseignement, collaboration avec des partenaires extérieurs (au niveau régional ou international), et elle doit contribuer aussi au développement (du programme) scolaire. L'accent est mis surtout sur la coopération avec des partenaires extrascolaires, voire sur l'apprentissage dans des lieux situés en dehors de l'école. L'ouverture est comprise non seulement dans le sens d'une école «tournée vers l'extérieur», mais aussi dans l'idée que l'enseignement est plus proche de la réalité et davantage orienté sur les élèves. Après une première phase expérimentale, GÖS a été transposé en 1996 en un programme de valorisation avec une procédure de *mise au concours à l'échelle du land*. Début 2000 presque une école sur trois des 6750 écoles environ que compte la RNWy avait déjà pris part. Les deux tiers des plus de 4000 projets soumis ont été approuvés. Les projets soutenus ont été regroupés selon *cinq axes thématiques*:

- Profession et monde du travail
- Communauté et responsabilité sociale
- Entente interculturelle
- Culture
- Education environnementale

Les projets sont de deux types: les projets simples et les projets de développement. Pour des *projets simples*, des fonds publics allant jusqu'à 3000 DM peuvent être alloués à titre de financement initial. Pour les *projets de développement*, une décharge de quatre heures vient s'y ajouter. L'échange d'expériences et le resserrement des liens entre les écoles, les communes etc. concernées sont favorisés par des *forums régionaux* (grandes manifestations et rencontres de travail). Les fonctions de coordination, de conseil et de transfert sont assurées par un secrétariat GÖS au *Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (LSW)* à Soest, dans lequel une équipe spéciale de conseillers et conseillères GÖS issus de tous les types d'écoles prend en charge un domaine d'activités particulier. A la fin de l'année scolaire, les écoles décrivent leurs expériences. Ces rapports sont évalués notam-

¹³ Commission d'éducation de RNW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft: Denkschrift der Kommission «Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft» beim Ministerpräsidenten des Landes NRW. Neuwied 1995.

ment par les conseillers et conseillères GÖS. Quelques exemples-types sont rassemblés dans des cahiers thématiques qui peuvent être obtenus auprès du LSW. Les projets sont continuellement évalués et documentés par le LSW. Différents cas pratiques, expériences et analyses sont également publiés sur Internet¹⁴.

L'entente interculturelle comprise comme champ du développement scolaire dans le cadre de GÖS

La notion d'«entente interculturelle» est prise au sens large dans le programme GÖS. Une attitude critique à l'égard de la façon dont on se définit soi-même et dont on se projette en tant qu'enseignant ou enseignante, et à l'égard des choix pédagogiques qui sont faits au sein de l'école est une condition fondamentale du travail interculturel. Créer des instants propices, favoriser les échanges de perspectives, et permettre de vivre des situations authentiques, tels sont les principaux objectifs à atteindre dans l'enseignement et le quotidien scolaire entre ces piliers essentiels que sont l'écoute, la rencontre, le bagage personnel, les conflits et le partenariat¹⁵. L'apprentissage interculturel doit se faire dans chaque classe, indépendamment du fait qu'elle accueille ou non des enfants issus de la migration.

Toujours dans le domaine de l'entente interculturelle, les projets GÖS procèdent de l'idée que les innovations ne sont pas à «imposer», mais ne peuvent être que parties d'un développement scolaire interne que les écoles produisent elles-mêmes. Ce dernier nécessite toutefois des impulsions financières et un soutien constant à travers des conseils de spécialistes, et un échange d'expériences avec d'autres écoles et le public. Le large spectre des projets afférents à l'«entente interculturelle» et bénéficiant d'un soutien va des jumelages scolaires et projets de solidarité à des actions d'amélioration de la cohabitation multiculturelle au sein de l'école et du quartier, en passant par des mesures compensatoires visant à éliminer les déficits linguistiques et sociaux (en général/spécifiquement chez les enfants migrants) et par des stratégies de valorisation du multilinguisme (existant).

A propos des effets des projets GÖS dans le domaine de l'«entente interculturelle»

Dans l'ensemble, ce qui est impressionnant dans le programme GÖS, c'est de voir qu'avec des moyens relativement modestes la culture de l'école et la pratique pédagogique peuvent être largement modifiées et que l'on peut parvenir à une certaine institutionnalisation du travail de développement scolaire. Il est aussi impressionnant de constater la multiplicité et la créativité des diverses pistes de solutions envisagées. Sous l'angle de l'amélioration de l'égalité des chances des enfants et adolescents issus de

¹⁴ <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/goes>; cf. aussi Landtag NRW et al. (éd.): *Gerechtigkeit, Innovation, Leistung – GÖS – mehr Qualität für Lernen, Unterricht und Schulentwicklung*. Soest 1999.

¹⁵ Lauer, J.: «Interkulturelle Verständigung. Versuch einer Begriffsbeschreibung.» In: LSW (éd.): *Begegnung mit außerschulischen Partnern*. Soest 1998, p. 64–71.

familles de migrants, et sous celui de la garantie générale de la qualité de l'école, l'évaluation de GÖS est toutefois bipolaire:

D'un côté, les évaluations du LSW montrent certes que tous les projets GÖS ne correspondent pas entièrement au concept du développement scolaire au sens strict du terme, mais que beaucoup d'entre eux sont manifestement plus que de simples «touches décoratives» dans un quotidien qui, sinon, resterait inchangé. Dans bien des cas, le travail GÖS contribue à remettre en question et à démonter des conceptions éducatives et des structures scolaires courantes, à renforcer la coopération et intégrer davantage d'enseignantes et d'enseignants dans le travail d'innovation, comme à ancrer sur le long terme le travail de développement scolaire. Ainsi, dans l'approche GÖS, les jumelages scolaires ne se rapportent pas seulement à l'enseignement des langues étrangères, mais sont souvent liés à plusieurs branches (p. ex.: travail interdisciplinaire sur le national-socialisme, en jumelage avec des écoles des pays d'Europe de l'Est). Un jumelage scolaire avec une «Grundschule» en Biélorussie sert par exemple, dans une perspective antiraciste, au raffermissement de la position précaire des enfants de rapatriés tardifs dans l'école elle-même. Dans quelques établissements scolaires, l'enseignement dit «complémentaire de la langue maternelle» (CLM) et le corps enseignant qui en est responsable ont été, dans le cadre de projets GÖS, plus intensément associés au fonctionnement de l'école: par exemple en transformant le CLM, enseigné à des groupes d'apprentissage bilingues réunissant les élèves de deux types d'écoles – «Hauptschule» et «Realschule» – en un accès au turc, deuxième langue étrangère, dès la 7^e année de scolarité dans les deux écoles.

Une réussite particulière à mettre à l'actif des projets GÖS est une meilleure mise à contribution et intégration des parents d'élèves. Dans un grand nombre d'écoles ont été mis sur pied des cours d'allemand et de préparation à la vie scolaire destinés aux mères et aux enfants d'origine étrangère, ou élaborés des concepts spécifiques pour l'information des parents¹⁶. Sur le modèle de la «Community-Education» anglo-saxonne¹⁷, la collaboration de l'école avec un maximum de partenaires extérieurs a été encouragée au niveau local, surtout dans certains domaines sociaux particulièrement sensibles. Outre des compétences d'experts, des échanges et des liens avec d'autres institutions (p. ex.: organisation de cours d'allemand dans les écoles par les universités populaires ou projet de revalorisation d'un quartier) les réseaux ainsi créés permettent de se procurer d'autres ressources financières (*fundraising*). Dans les évaluations, beaucoup d'éléments portent à croire que ce sont les élèves avec un passé de migration ou venant de couches sociales défavorisées qui profitent le plus des synergies créées par le travail avec des partenaires extérieurs à l'école.

¹⁶ Des mesures compensatoires de soutien au jardin d'enfant et lors de la transition de l'école préparatoire au cycle élémentaire, visant à ménager aux enfants de migrants un début de scolarité aussi bon que possible, constituent depuis les années 80 un axe du travail des secrétariats régionaux pour le soutien aux enfants et adolescents étrangers en RNW.

¹⁷ Le lien de l'éducation interculturelle avec la notion d'école ouverte à son environnement social est en Allemagne une particularité du plan d'action des secrétariats régionaux pour le soutien aux enfants et adolescents étrangers en RNW.

D'un autre côté, on doit, objectivement, constater que, noyé dans une politique générale d'épargne de la RNW (p. ex. suppression simultanée de moyens en faveur du perfectionnement), ce «programme d'impulsion» ne permet guère plus qu'une reconnaissance et une officialisation des initiatives d'un petit nombre d'enseignantes et enseignants engagés (qui le seraient le plus souvent même sans cela). Il n'est donc pas étonnant que, malgré le «Schulprogrammarbeit» (travail sur le programme scolaire) devenu obligatoire entre temps en RNW, dans les projets GÖS, en dehors de l'ouverture de l'école à son environnement, il n'y ait pas un véritable processus de développement scolaire axé sur «l'intérieur», à savoir: des stratégies globales, de nouvelles approches didactiques, un travail d'équipe et un perfectionnement ciblés, etc., qui permettraient que les projets de développement aient davantage d'impact au niveau de l'enseignement et de l'organisation scolaire¹⁸. Malgré une forte proportion de migrantes et de migrants, dans bien des villes de RNW, la modestie des moyens techniques et financiers à disposition, comme l'absence d'un véritable concept sur le plan des contenus, offrent manifestement trop peu d'attrait pour que les écoles et les communes s'attaquent de leur propre initiative à ce genre de thèmes – souvent conflictuels et sources d'appréhension. L'«entente interculturelle» est de loin l'axe du programme GÖS dans lequel le plus petit nombre de projets a été soumis.

¹⁸ Cf. Landtag NRW et al. (éd.): loc. cit.

B Bibliographie

- Ahrbeck, B., Bleidick, U., Schuck, D. (1997). Modelle der inneren und äusseren Differenzierung für lernbehinderte Schüler. In: F. E. Weinert (Hrsg.). *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. (S. 739–770). Göttingen: Hogrefe (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Bd. 3).
- Allemann-Ghionda, C. (1999). *Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich*. Bern.
- Aurin, K. (1991). Strukturelemente und Merkmale guter Schulen – Worauf beruht ihre Qualität? In: K. Aurin (Hrsg.): *Gute Schulen – Worauf beruht ihre Wirksamkeit*, 64–87. Bad Heilbrunn OBB.: Verlag Julius Klinkhardt (2. Auflage).
- Bender-Szymanski, D., Hesse, H.-G. (1987). *Migrantenforschung: Eine kritische Analyse deutschsprachiger empirischer Untersuchungen aus psychologischer Sicht*. Köln: Böhlau Verlag.
- Bildungskommission NRW (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft: Denkschrift der Kommission «Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft» beim Ministerpräsidenten des Landes NRW*. Neuwied.
- Blair, M., Bourne, J. (1998). *Making the Difference: Teaching and Learning Strategies in Successful Multi-Ethnic Schools*. London.
- Bönsch, M. (1990). *Schule verbessern: Begründungshorizonte und praktische Realisierungsvorschläge*. Hannover: Hahnsche Buchhandlung.
- Chauveau, G., Rogovas-Chauveau, E. (1997). Etablissements ZEP: quelle efficacité? *Les Cahiers pédagogiques*, 354, 22–25.
- Commission fédérale contre le racisme (1999). *Des classes séparées? Dossier sur les demandes politiques de ségrégation des enfants parlant une langue étrangère à l'école*. Berne: Commission fédérale contre le racisme.
- Creemers, B. P. M., Scheerens, J. (1994). Developments in the educational effectiveness research programme. *International Journal of Educational Research*, 21(2), 125–140.
- Cronbach, L. J., Snow, R. (1977). *Aptitudes and instructional methods – A handbook for research on interactions*. New York: Irvington Publishers.
- Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (1999). *Schulen können Integrationsaufgaben meistern – aber nur mit der nötigen Ausrüstung*. Merkblatt. Zürich: LCH – Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer.
- Dar, Y., Resh, N. (1986). *Classroom composition and pupil achievement: A study of the effects of ability-based classes*. New York: Gordon and Breach Science Publishers.
- Department for Education and Employment (1999). *Excellence in schools. Summary of the White Paper: main points*. London. (<http://www.open.gov.uk/dfee/wpaper/newappx.htm>.)
- Direction de l'Education et de la Prospective (1992). *L'évaluation des ZEP: description, typologie, fonctionnement, résultats*. Dossier Education et Formation, 14.
- Ditton, H., Kreckler, L. (1995). Qualität von Schule und Unterricht: Empirische Befunde zu Fragestellungen und Aufgaben der Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(4), 507–528.

- Dolan, L. J. (1995). An evaluation of family support and integrated services in six elementary schools. In: L. C. Rigsby, M. C. Reynolds, M. C. Wang (Eds.). *School-Community Connections: Exploring Issues for Research and Practice*, 395–420. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Dubs, R. (1999). Macht mehr Geld bessere Schulen? Kritische Gedanken zum Mitteleinsatz im pädagogischen Alltag. In: NZZ, 23. Sept. 1999.
- Fend, H. (1988). Schulqualität: Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene. *Neue Sammlung*, 28, 537–547.
- Ferguson, D. L. (1998). Changing tactics: Embedding inclusion reforms within general education restructuring efforts. *International Journal of Educational Research*, 29, 143–159.
- Finn, J. D., Achilles, Ch. M. (1990). Answers and questions about class size: A statewide experiment. *American Educational Research Journal*, 27(3), 557–577.
- Fraser, B. J., Walberg, H. J., Welch, W. W., Hattie, J. A. (1987). Syntheses of educational productivity research. *International Journal of Educational Research*, 11(2), 145–252.
- Galton, M. (1998). Class size: a critical comment on the research. *International Journal of Educational Research*, 29, 809–818.
- Gillborn, D., Gipps, C. (1996). *Recent Research on the Achievements of Ethnic Minority Pupils*. London.
- Good, T. L., Brophy, J. (1986). School effects. In: M. C. Wittrock (Hrsg.). *Handbook of research on teaching*. (570–602). New York: MacMillan Publishing Company (3rd Ed.).
- Grisay, A. (1993). Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de 6^{ème} et 5^{ème}. Ministère de l'Education National – DEP, Dossiers Education et Formation, 32.
- Grossenbacher, S. (1994). L'appui pédagogique à l'école: Le développement des modèles intégratifs d'enseignement en Suisse. Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation, CSRE (Rapport de synthèse no 1)
- Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U., Klaghofer, R. (1990). *Die Integration von Lernbehinderten: Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. Bern: Verlag Paul Haupt.
- Häusler, M. (1999). Innovation in multikulturellen Schulen. Allstudien über fünf Schulen in der Deutschschweiz. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- Hargreaves, L., Galton, M., Pell, A. (1998). The effects of changes in class size on teacher-pupil interaction. *International Journal of Educational Research*, 29, 779–795.
- Helmke, A., Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: F. E. Weinert (Hrsg.). *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen: Hogrefe (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Bd. 3), 71–176.
- Hinz, A. (1993). Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation. Hamburg: Curio Verlag.
- Hofman, W. H. (1994). School effects on performances of minority pupils. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(1), 26–44.

- Huber, G. (1991). Methoden des kooperativen Lernens. In: E. Meyer, R. Winkel (Hrsg.). *Unser Konzept: Lernen in Gruppen. Begründungen, Forschungen, Praxis-hilfen*, (166–174). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire*. Genève: Service de la Recherche Sociologique, 36.
- Jerusalem, M. (1997). Schulklasseneffekte. In: F. E. Weinert (Hrsg.). *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen: Hogrefe (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Bd. 3), 253–278.
- Jesson, D., Gray, J. (1991). Slant on slopes: Using multilevel models to investigate differential school effectiveness and its impacts on pupils' examination results. *School Effectiveness and School Improvement*, 2(3), 230–247.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn and Bacon Publishers.
- Krampen, G. (1993). Wirkung von Unterricht in der leistungsmässig heterogenen Gruppe auf Lernleistung, Schulangst, Schulfreude und auf den Sozialkontakt zwischen den Schülern. In: R. Olechowski, E. Persy (Hrsg.). *Frühe schulische Auslese*. (121–134). Bern: Peter Lang.
- Kronig, W. (2000). Die Integration von Immigrantenkindern mit Schulleistungsschwächen. Eine vergleichende Längsschnittuntersuchung über die Wirkung integrierender und separierender Schulformen. Zürich: Zentralstelle der Studentenschaft der Universität Zürich.
- Kronig, W., Haeberlin U., Eckhart, M. (2000). *Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren*. Bern: Verlag Paul Haupt.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1995). *Lernen für Europa*. Soest.
- Landtag NRW u.a. (Hrsg.) (1999). *Gerechtigkeit, Innovation, Leistung – GÖS – mehr Qualität für Lernen, Unterricht und Schulentwicklung*. Soest.
- Lanfranchi, A. (1999). Bedingungen des Schulerfolgs: Die Bedeutung der Elternarbeit. In: M. Gyger, B. Heckendorn-Heinimann (Hrsg.) (1999). *Erfolgreich integriert? Fremd- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz* (147–160). Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag.
- Lauer, J. (1998). Interkulturelle Verständigung. Versuch einer Begriffsbeschreibung. In: LSW (Hrsg.): *Begegnung mit ausserschulischen Partnern*. Soest, 64–71.
- Levine, D. U., Lezotte, L. W. (1995). Effective schools research. In: J. A. Banks, Ch. A. McGee Banks (Eds.). *Handbook of research on multicultural education*, (525–547). New York: Macmillan Publishing USA.
- Lewisham Education and Community Services (1999). *EMAS Handbook for Schools*. London.
- McGee Banks, Ch. A. (1993). Restructuring schools for equity: What we have learned in two decades. *Phi Delta Kappan*, 75(1, September), 42–44, 46–48.
- Meuret, D. (1994). L'efficacité de la politique des ZEP dans les collèges. *Revue Française de Pédagogie*, 109, 41–64.
- Mingat, A. (1983). Evaluation analytique d'une action zone d'Education Prioritaire au cours préparatoire. *Cahiers de l'IREDU*, 37, septembre.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., Ecob, R. (1988). *School Matters*. Wells: Open Books.

- Moser, U., Rhyn, H. (1997). Evaluation der Sekundarstufe I im Kanton Zürich: Bedingungen des Lernerfolgs. Zweiter Bericht. Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich.
- Moser, U., Rhyn, H. (1999). Schulmodelle im Vergleich. Eine Evaluation der Leistungen in zwei Schulmodellen der Sekundarstufe I. Herausgegeben von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Aarau: Verlag Sauerländer (Pädagogik bei Verlag Sauerländer, Bd. 27).
- Moser, U., Rhyn, H. (2000). Lernerfolg in der Primarschule. Eine Evaluation der Leistungen am Ende der Primarschule. Herausgegeben von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Aarau: Verlag Sauerländer (Pädagogik bei Sauerländer, Bd. 28).
- Moser, U., Ramseier, E., Keller, C., Huber, M. (1997). Schule auf dem Prüfstand: Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der «Third International Mathematics and Science Study». Chur: Rüegger Verlag.
- Nuttall, D. L., Goldstein, H., Prosser, R., Rasbash, J. (1990). Differential school effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 13, 769–776.
- Office fédéral de la statistique (1997). Intégration – une histoire d'échecs? Les enfants et les adolescents étrangers face au système suisse de formation. Berne: Office fédérale de la statistique (15 Education et science).
- OFSTED (1999). Raising the attainment of minority ethnic pupils. School and LEA responses. London.
- Purkey, St. C., Smith, M. S. (1983). Effective Schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427–452.
- Rosenmund, M., Nef, R., Gerber, B., Truniger, P. (1999). Volksschule und kulturelle Pluralisierung. Gemeindeschulbehörden als Mittler zwischen Immigrationsdynamik und Schulentwicklung. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Rüesch, P. (1998). Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkindern – eine Mehrebenenanalyse. Bern: Verlag Peter Lang.
- Rüesch, P. (1999). Gute Schulen im multikulturellen Umfeld. Ergebnisse aus der Forschung zur Qualitätssicherung. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimer, P., Ouston, J. (1980). Fünfzehntausend Stunden: Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim: Beltz Verlag.
- Sammons, P., Nuttall, D., Cuttance, P. (1993). Differential school effectiveness: Results from a reanalysis of the Inner London Education Authority's Junior School Project data. *British Educational Research Journal*, 19(4), 381–405.
- Shapson, S. M., Wright, E. N., Eason G., Fitzgerald, J. (1980). An experimental study of the effects of class size. *American Educational Research Journal*, 17, 141–152.
- Siraj-Blatchford, I., Siraj-Blatchford, J. (1999). «Race», Research and Reform: the impact of the three R's on anti-racist pre-school and primary education in the UK. In: *Race Ethnicity and Education*, 2(1999)1, 127–148.
- Slavin, R. E. (1994). School and classroom organization in beginning reading: Class size, aides and instructional grouping. In: R. E. Slavin, N.L. Karweit, B. A. Wasik (Eds.). *Preventing early school failure: Research, policy, and practice*, (122–142). Boston: Allyn and Bacon Publishers.

- Slavin, R. E. (1996). Cooperative Learning and student achievement. In: R. E. Slavin. Education for all. Lisse: Swets, Zeitlinger, 15–57.
- Slavin, R. E., Madden, N. A., Karweit, N. L. (1989). Effective programs for students at risk: Conclusions for practice and policy. In: R. E. Slavin, N. L. Karweit, N. A. Madden (Eds.), Effective programs for students at risk (355–372). Boston: Allyn and Bacon Publishers.
- Slavin, R. E., Madden, N. A., Dolan, L. J., Wasik, B. A., Ross, S., Smith, L., Dianda, M. (1996). Success for All: A summary of research. In: R. E. Slavin (Ed.). Education for all, (83–109). Lisse: Swets, Zeitlinger B. V.
- Staatskanzlei St. Gallen (1999). Interkulturelles Zusammenleben. St. Gallen: Staatskanzlei (Nr. 62 der Schriftenreihe Der Kanton St. Gallen heute und morgen).
- Steffens, U., Bargel, T. (1993). Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Stein, M. K., Leinhardt, G., Bickel, W. (1989). Instructional issues for teaching students at risk. In: R. E. Slavin, N. L. Karweit, N. A. Madden (Eds.), Effective programs for students at risk (145–194). Boston: Allyn and Bacon Publishers.
- Tetler, S. (1998). Group inclusion as a stepping stone to full inclusion. *International Journal of Educational Research*, 29, 131–141.
- Vincent, C. (1995). School, community and ethnic minority parents. In: S. Tomlinson, M. Craft (Eds.). *Ethnic relations and schooling: Policy and practice in the 1990s*, (174–190). London: Athlone Publishers.
- Walberg, H. J., Wang, M. C. (1987). Effective educational practices and provisions for individual differences. In: M. C. Wang, M. C. Reynolds, H. J. Walberg (Eds.). *Handbook of special education: Research and practice. Vol. 1: Learner characteristics and adaptive education*. (113–128). Oxford: Pergamon Press.
- Wang, M. C., Baker, E. T. (1985–86). Mainstreaming programs: Design, features and effects. *Journal of Special Education*, 19, 503–525.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249–294.
- Weinert, F. E., Helmke, A. (1996). Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In: A. Leschinsky (Hrsg.). *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen: Beiträge zu einer Theorie der Schule*. (223–232). Weinheim: Beltz Verlag (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 34).
- Wocken, H., Antor, G., Hinz, A. (Hrsg.) (1988). Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen: Bilanz eines Modellversuchs. Hamburg: Curio.