Formation et intégration des jeunes de langue étrangère au degré secondaire II

Rapport d'experts

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)
Berne 2000

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

Auteurs:
Elisabeth Ambühl-Christen
Denise Da Rin
Michel Nicolet
Claudio Nodari

Titre de l'édition allemande:
Ausbildung und Integration von fremdsprachigen Jugendlichen auf der Sekundarstufe II

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

Impression:
Schüler SA, Bienne

Table des matières

Préface 5

Partie A: Définition de la problématique 7

1 Contexte 8
1.1 Les changements sur le plan économique et social 8
1.2 Les changements au niveau de la formation 9
1.3 La population immigrée 12

2 Les jeunes migrants dans le système suisse de formation 15
2.1 Les jeunes migrants et l'école obligatoire 17
2.2 Les jeunes migrants au secondaire II 18
2.3 La spécificité des jeunes étrangers au niveau de la formation professionnelle 20

3 Les facteurs spécifiques de réussite et d'échec 23

4 Clarification des concepts centraux 25
4.1 Le concept d'«intégration» en sociologie 26
4.2 A propos de la différence entre acquérir et apprendre une langue étrangère 27
4.3 A propos du statut et de la désignation des pratiques linguistiques 28
4.4 A propos du concept anthropologique de «culture» 29

Partie B: Mesures envisagées dans les domaines de la politique de la formation et de la politique scolaire pour soutenir les jeunes de langue étrangère au degré secondaire II 31

5 Structures existantes et offres de formation 32
5.1 Voies de formation offertes à l'issue de l'école obligatoire 33
5.2 Les offres transitoires 38
5.2.1 Cours de préparation générale 39
5.2.2 Cours centrés sur l'exercice d'une activité professionnelle 42
5.3 Mesures d'appui proposées dans les écoles et les apprentissages 46
Ouvertures (I): Vers un changement dans la pondération des compétences à acquérir: du statut élevé accordé aux compétences spécialisées à l'émergence des compétences sociales et personnelles 49

6 Aspects didactiques et méthodologiques 52
6.1 Plans d'études 53
6.1.1 De l'importance de la formation à l'interculturalisme 53
6.1.2 Prise en compte de la didactique de la langue seconde (L2) 55

6.2 Moyens d'enseignement 58
6.3 Formation initiale et formation continue 61
6.3.1 Les offres de formation initiale et continue pour les enseignantes et enseignants du degré secondaire II 61
6.3.2 Cours de perfectionnement pour formateurs et formatrices 66
6.4 La spécialisation professionnelle dans le domaine de la didactique de la langue 2 67
6.4.1 A propos de la didactique de la langue 2 68
6.4.2 Cours consacrés au langage professionnel et technique 69
6.4.3 Utilisation des ressources linguistiques préalables 70
6.4.4 Diplômes attestant de l'étude d'une langue 71
Ouvertures (II): De l'image du groupe d'apprenantes et apprenants comme entité homogène à la perception et à l'exploitation de l'hétérogénéité 72

7 Passage de l'école obligatoire au secondaire II 74
7.1 La construction d'un projet personnel 74
Ouvertures (III): Elargissement du temps de formation de la scolarité à la vie entière 76
7.2 La connaissance des exigences des différentes filières de formation 78
Ouvertures (IV): De la logique du soutien à celle de la responsabilité 80
7.3 Reconnaître les connaissances et les capacités déjà acquises par les jeunes immigrés 82
7.3.1 Les problèmes que posent les changements de niveaux 82
7.3.2 La reconnaissance des ressources déjà acquises 86
7.3.3 A propos de la prise en considération de la langue du pays d'origine 90
Ouvertures (V): Du paradigme centré sur la mise en évidence de fautes et de déficits à une nouvelle culture de la «faute» 94

Partie C: Résumé des domaines d'action possibles 97

Bibliographie 106

Préface

La Commission Formation professionnelle de la CDIP a chargé un groupe d'experts de réaliser une étude sur la formation des jeunes de langue étrangère au degré secondaire II. S'appuyant pour l'essentiel sur le rapport de la formation professionnelle de la Confédération de septembre 1996 qui plaide pour la mise en œuvre de mesures visant à faciliter l'insertion professionnelle des jeunes migrants, le mandat sollicite l'esquisse de moyens d'action en vue de remédier à une situation jugée peu satisfaisante sur le plan de l'accès aux diverses voies de formation du secondaire II des jeunes de langue étrangère récemment arrivés dans notre pays ou qui ont suivi en grande partie ou entièrement leur scolarité ici.

Le mandat comprend trois grandes questions. La première concerne l'aménagement possible du système de formation professionnelle afin de mieux répondre aux spécificités et aux besoins des jeunes de langue étrangère arrivant dans notre pays sans formation professionnelle. La deuxième question porte sur les moyens à mettre en œuvre pour favoriser l'accès à des formations de haut niveau d'exigences à des jeunes maîtrisant imparfaitement la langue scolaire mais présentant un profil d'aptitudes et de compétences devant leur permettre de suivre avec profit ces voies d'étude. La troisième question, enfin, concerne les stratégies d'information et de formation à mettre en place à l'attention des milieux de la formation professionnelle et des associations émanant des communautés étrangères, afin de faciliter l'accès à l'éventail le plus complet possible des formations au degré secondaire II.

Dans la réalisation de son mandat, le groupe a été confronté à une double difficulté provenant d'une part de l'absence d'études consacrées spécifiquement à la situation des jeunes de langue étrangère dans la formation postobligatoire et, d'autre part, de la grande diversité des structures et des mesures en place au secondaire II contrairement aux degrés primaire et secondaire I. La tâche première du groupe a donc consisté à récolter des informations auprès de différentes personnes et institutions dans l'ensemble du pays afin de dresser un tableau d'ensemble le plus complet possible de la situation actuelle. Ce n'est que dans un deuxième temps qu'une analyse des points forts aussi bien que des défauts et des manques en ce qui concerne les offres existantes a pu être réalisée. Notons que plusieurs de nos informateurs et informatrices nous ont confié avoir découvert la spécificité de la situation des jeunes migrants dans le cours même de l'entretien que nous avons eu avec eux. Ce constat fait écho, sur plusieurs points, à la situation qui était en vigueur il y a une dizaine d'années au niveau de l'école obligatoire.

Une dernière remarque doit encore être faite en préambule. Envisager la position de l'ensemble des jeunes de langue étrangère à l'intérieur du système secondaire II fait courir le risque de traiter ces jeunes globalement, comme s'ils formaient un tout homogène, au mépris de leur diversité de parcours scolaire, d'histoire personnelle et familiale et de niveaux de formation. Nous nous efforcerons, au contraire, tout au long de ce rapport, de tenir compte de la variété des situations et des profils d'intérêts et de

compétences de ces jeunes afin d'esquisser des pistes répondant au mieux à leurs besoins et à leurs demandes spécifiques.

Le présent rapport comprend trois parties. La première partie consiste en une mise en perspective de la problématique de la formation des jeunes de langue étrangère du point de vue du contexte social et économique actuel et de l'histoire de la migration en Suisse. La deuxième partie est consacrée pour l'essentiel à une présentation des réalisations jugées les plus représentatives des démarches menées dans les différents cantons pour favoriser l'accès des jeunes étrangers aux formations du secondaire II. Cet inventaire débouche sur une série de propositions visant à promouvoir un changement de perspective rendu nécessaire par les défis et les transformations sur le plan aussi bien social, économique et culturel qui caractérisent le monde dans lequel nous vivons. La troisième partie esquissera certaines pistes d'action susceptibles d'apporter des améliorations ou de fournir des éléments de solution aux problèmes relevés.

Décembre 1999

Président de la Commission Formation professionnelle
Peter Schmid, conseiller d'Etat
Chef du Département de l'instruction publique
du canton de Bâle-Campagne

Partie A: Définition de la problématique

Cette première partie sera tout d'abord consacrée à un bref descriptif du contexte actuel et plus particulièrement des principaux changements qui affectent le système économique, social et éducatif; dans un deuxième temps, nous mettrons en discussion le constat selon lequel les jeunes de langue étrangère rencontreraient des difficultés spécifiques, aussi bien sur le plan qualitatif que quantitatif, tout au long de leur parcours de formation et notamment lors de leur insertion dans le monde professionnel. Nous nous appuierons pour cela sur diverses études montrant que les jeunes de langue étrangère semblent plus exposés que les jeunes autochtones à l'échec scolaire à l'école obligatoire et à la mise en filière spécialisée et qu'ils rencontrent davantage de difficultés à trouver une place d'apprentissage et un emploi.

1 Contexte

1.1 Les changements sur le plan économique et social

La question de la formation des jeunes de langue étrangère se pose dans un contexte marqué par d'importantes transformations sur les plans économique et social. Un rapport récent (Galley et Meyer, 1998) souligne que la Suisse a connu entre 1991 et 1997 sa plus longue période de récession économique depuis l'après-guerre. Bien qu'elle soit l'un des pays les plus riches de l'OCDE, la Suisse se trouve en queue des pays en ce qui concerne le taux de croissance de son PIB. Cette situation résulte d'une conjonction de facteurs internes et externes dont les principaux, selon l'étude économique que l'OCDE a consacrée à la Suisse, sont: la diminution de la compétitivité des entreprises suisses d'exportation à la suite du renforcement du franc suisse, l'affaiblissement de la demande intérieure et la restructuration de plusieurs branches économiques. Le rapport du Conseil fédéral sur la formation professionnelle publié en septembre 1996 met en avant l'importance des changements intervenus dans le contexte économique des pays industrialisés: «Avec la globalisation, l'émergence de nouveaux producteurs et l'apparition de nouvelles technologies, une dynamisation qui englobe presque tous les aspects de la vie s'est produite» (p. 12. Rapport du Conseil fédéral sur la formation professionnelle). Le rapport souligne l'importance de la mondialisation des marchés et des entreprises dont découlent de nouvelles formes de production axées sur une circulation rapide des marchandises et une gestion informatisée des stocks.

Les effets de ces transformations sur le marché du travail sont de deux natures. La gestion de ce marché devient mondiale. Les entreprises sont amenées à délocaliser leur production ou certains de leurs services afin de mieux répondre à des objectifs de rentabilité ou d'économie. Il s'ensuit une précarisation croissante du travail avec l'apparition des formes de travail sur appel, l'explosion du travail temporaire.

La seconde conséquence des changements intervenus réside dans la transformation de la plupart des métiers qu'ils soient techniques, commerciaux ou artisanaux. Les nouvelles technologies et les nouvelles formes d'organisation du travail impliquent des

modifications importantes dans la manière d'exercer son métier. D'autres compétences sont dorénavant attendues.

«Les métiers manuels nourrissent toujours leur homme. Mais ils doivent aussi évoluer afin de préserver leurs qualités et leurs atouts. Qualité et solidité ne sont plus des maîtres-mots. Parallèlement à une maîtrise consommée de la production et de la vente, des capacités d'adaptation et d'innovation constantes sont exigées; à la maîtrise manuelle et technique s'ajoutent les défis à relever dans les domaines de l'organisation et de la conception; enfin, il est demandé une aptitude à travailler en équipe en même temps qu'un sens de la responsabilité individuelle» (p. 12–13. Rapport du Conseil fédéral sur la formation professionnelle).

Les changements économiques aboutissent également à une modification importante du marché de l'emploi. Les places de travail se font rares et deviennent très disputées et le chômage prend une ampleur dramatique. Problème important au niveau de la plupart des pays d'Europe, il est réapparu massivement ces dernières années dans notre pays; on a constaté une augmentation marquée de la proportion de personnes sans travail depuis 1992 bien que le taux de chômage soit néanmoins resté faible en comparaison des autres pays de l'OCDE. Selon les chiffres de l'Office fédéral de la statistique, la proportion des demandeurs d'emplois a passé de 1,8% de la population en âge d'activité en 1991 à 4,2% en 1997. Chez les jeunes de 15 à 24 ans, le taux de chômage a, pour la même période, augmenté de 3,2% à 6%. Des différences importantes s'observent selon les régions, le chômage étant plus fort en Suisse romande et au Tessin que dans la partie alémanique (pour 1997, le taux de chômage est de 3,7% en Suisse alémanique contre 5,5% en Suisse romande et au Tessin).

1.2 Les changements au niveau de la formation

Les modifications qui ont eu pour cadre la société dans son ensemble ont également eu des répercussions sur le plan du système de formation. L'un des effets les plus notoires réside dans l'accroissement généralisé de la demande sociale de formation qui a conduit à une augmentation régulière de la proportion de jeunes fréquentant les filières menant aux études longues et, en corollaire, à une baisse d'intérêt pour la formation professionnelle. Il en résulte depuis quelques années une diminution du nombre de jeunes optant pour le système de formation professionnelle dual[1], résultat à la fois de l'attrait plus grand exercé par les formations générales du secondaire II et du déséquilibre existant entre l'offre et la demande sur le marché des places d'apprentissage. On constate en effet une raréfaction du nombre de places d'apprentissage offertes chaque année, une partie des entreprises renonçant à former des apprenties et apprentis pour

[1] En 1980, on comptait plus de 240'000 personnes en formation professionnelle contre 190'000 en 1996.

des raisons économiques généralement[2]. Face à cette situation, diverses mesures ont été mises en œuvre ou sont en discussion; on citera parmi elles la revalorisation de la voie de la formation professionnelle par la création de la maturité professionnelle et la mise en place des hautes écoles spécialisées, mais on notera également les projets des autorités fédérales visant à encourager les entreprises à s'engager dans la formation professionnelle soit par un système de «bonus» (intéressement fiscal des entreprises qui acceptent de former des apprentis) ou de «malus» (prélèvement d'une taxe auprès des entreprises qui ne se chargent pas de formation professionnelle).

Plus généralement, on assiste à l'émergence de plus en plus marquée de l'idée selon laquelle la formation est un processus continu qui se poursuit au-delà de la scolarité. Le concept d'«apprentissage tout au long de la vie» développé par l'UNESCO[3] insiste sur l'importance d'une complémentarité entre l'éducation de base des jeunes et la formation, initiale et continue des adultes pour développer chez l'individu des compétences dans les 4 domaines qui forment les piliers fondamentaux de l'apprentissage, à savoir: apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à être et apprendre à vivre ensemble. Ce mouvement aboutit à une reconnaissance et à une valorisation de l'ensemble des compétences acquises par l'individu, tant sur le plan professionnel que dans le domaine social et personnel, au travers de situations d'apprentissage formelles, notamment scolaires, et informelles. Pour preuve, le slogan *One hour a day* (une heure de formation par jour pour tous) proposé par la 5e Conférence internationale sur l'éducation des adultes pour sensibiliser la population à l'importance de la formation permanente, cette heure englobant l'ensemble des occasions d'apprendre, par la lecture, le visionnement d'émissions de télévision, la réflexion ou la recherche personnelle, etc.[4] Ce déplacement d'accent du domaine formel aux aspects non formels de la formation, pris dans un sens large, s'accompagne également d'une redéfinition du concept d'activité et de ses liens avec le travail salarié[5].

On observe également une modification des attentes du monde de l'économie vis-à-vis de l'école en général et de la formation professionnelle en particulier; d'une manière schématique, deux types de discours peuvent être identifiés; les entreprises tournées principalement vers les hautes technologies et l'innovation formulent de plus en plus

[2] Sur la base des données tirées du recensement fédéral des entreprises réalisé par l'OFS, on constate que la proportion d'entreprises industrielles et artisanales formant des apprenties et apprentis est passée de 30% en 1985 à un peu plus de 20% en 1995; un phénomène identique s'observe dans le secteur des services (la proportion passe en dix ans de 20% à moins de 14%).

[3] Delors, J. (1996). L'éducation, un trésor est caché dedans: rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Paris. UNESCO et Ed. O. Jacob.

[4] Commission nationale suisse pour l'UNESCO (1998). Rapport de la délégation suisse de la 5e Conférence internationale de l'éducation des adultes (CONFINTEA). Berne: CNSU.

[5] Citons, à ce propos, le manifeste publié en 1996 par la Commission nationale suisse pour l'UNESCO sous le titre «le travail demain» et qui propose une vision élargie de la notion d'activité.

des demandes en termes d'acquisition de compétences larges, de «qualifications-clés»[6] qui se situent au-delà des seules compétences techniques et professionnelles que l'on peut exiger d'un futur employé. Une étude de l'Institut de sociologie de l'Université de Zurich (Geser, 1999) met ce phénomène particulièrement en évidence; réalisée auprès de plus de 2000 entreprises, elle montre une forte attente du monde économique à l'égard de l'école, et ce, notamment en ce qui concerne le développement chez les élèves d'une initiative personnelle ainsi que d'une capacité de collaborer dans une équipe, ces deux compétences étant jugées d'autant plus importantes que s'accroît la taille de l'entreprise.

L'accent mis sur les *compétences transversales*[7] par certains milieux économiques a pour effet de réduire l'importance et la portée de la maîtrise de compétences techniques. Cette position est notamment défendue par P. Meyer-Dohm[8], ancien recteur de l'Université de la Ruhr à Bochum et responsable de la formation chez Volkswagen, pour qui la connaissance spécialisée est secondaire par rapport à l'objectif consistant à former des personnes flexibles et prêtes à travailler ensemble de façon à s'adapter aux changements à venir.

Mais ce discours n'est pas unique; il cohabite avec un autre qui insiste sur la nécessité de former les futurs travailleurs aux tâches particulières qu'ils auront à réaliser. L'école est alors souvent accusée de ne pas répondre à cette demande et de perdre de vue sa mission qui serait d'assurer aux jeunes le bagage minimum de formation.

Plus globalement, on constate une tendance de plus en plus marquée, de la part de l'économie à exprimer des demandes à l'égard de l'école, notamment sur le plan d'une meilleure adéquation entre les compétences de haut niveau attendues des employeurs et

[6] Par qualifications-clés, on désigne un ensemble de «compétences et aptitudes générales, telles que flexibilité, capacité d'apprentissage et de travail en groupe, autonomie, sens des responsabilités, capacité de communiquer, de résoudre des conflits et de supporter des critiques, méthodologie d'apprentissage et de travail mais aussi disponibilité à poursuivre son développement personnel» (Canonica, 1995). Signalons que le mot compétence est parfois préféré à celui de qualification car il présente l'avantage de décrire «l'ensemble des savoirs (connaissances) ou savoir-faire nécessaires à l'accomplissement d'une tâche précise (...). Les qualifications sont déterminées par la tâche à remplir, plutôt que par l'acquis subjectif des individus» (p. 49, OCDE, 1996). La frontière entre compétences et aptitudes est parfois ténue: en effet, dans le cadre du recrutement de nouveaux personnels, les entreprises des secteurs de pointe accordent beaucoup d'importance à des qualités telles que la créativité ou l'originalité (Braitsch, 1998). Il existe cependant un risque de confusion entre qualifications et compétences du fait que le terme de qualification-clé définit davantage des compétences liées à l'individu et à ses aptitudes personnelles. «Le mot français ‹compétences transversales› est, à notre avis, plus juste car il souligne qu'il concerne des aptitudes non pas objectivement définies par l'objet de l'action professionnelle, mais par le comportement individuel de l'agent» (p. 50, OCDE, 1996).

[7] «Les compétences transversales ne sont ni spécifiques, ni techniques (...). (Elles) relèvent du domaine social et relationnel. Il s'agit ainsi de la compétence d'animation, de la capacité de travail en groupe, de la capacité d'adaptation et de changement. On pourrait encore citer la capacité d'innovation, de communication, de créativité, de prise de décision, etc.» (Bellenger et Pigallet, 1996).

[8] Propos cités par la Revue «Education et sciences» (3/1998).

les contenus des programmes scolaires ou entre les nouveaux besoins que rencontrent les entreprises et le type de formation dispensée par l'école. Il est intéressant, à ce propos, de citer P. Haase, chef du personnel de Volkswagen, qui, dans un entretien devenu classique, publié dans le journal *Der Spiegel* 23/92, souligne le décalage important existant entre la pratique des entreprises et la manière dont l'école définit la notion de compétences. Pendant très longtemps, l'école a voulu garder jalousement son monopole dans la définition des curricula. Actuellement, on est en présence d'une situation en grande partie diamétralement inversée, l'économie déniant de plus en plus au monde scolaire sa légitimité dans la définition de ses objectifs et du contenu de la formation de base donnée aux élèves. Le dialogue entre milieux professionnel et scolaire tend à s'établir (cf. Groupe d'études Secondaire II mis en place à l'initiative de la CDIP et de l'OFFT). La tâche reste cependant ardue voire impossible tant sont mouvants aussi bien les savoirs savants que l'école est censée enseigner que les demandes des milieux économiques.

1.3 La population immigrée

Un rapide détour par l'histoire de l'immigration en Suisse permettra de mieux comprendre les origines de la politique suisse et de situer les questions actuelles liées à l'intégration des populations immigrées. C'est à partir de la fin du XIX^{e} siècle et en relation avec l'essor économique important dont la Suisse a bénéficié et le fort besoin de main-d'œuvre qui en a résulté, que notre pays a connu une forte croissance de l'immigration. Pour la première fois dans son histoire, la Suisse, terre d'émigration, présentait un solde migratoire positif! L'immigration italienne est particulièrement typique de cette période. D'origine rurale, sans formation professionnelle et provenant des régions frontières de la Suisse, ces personnes étaient occupées en grande majorité dans l'industrie et la construction, notamment dans le cadre des grands chantiers liés aux infrastructures des chemins de fer. Mal intégrés, souvent isolés géographiquement en raison de la nature des chantiers[9], ces immigrés italiens ont rencontré des réactions de mépris et de rejet parfois violentes de la part de la population autochtone. Dès la fin de la Première Guerre mondiale, les migrations qui, jusque-là, étaient complètement libres vont être étroitement contrôlées et limitées en fonction d'impératifs économiques et politiques. La période entre les deux guerres mondiales, marquée par un développement économique modéré et des moments de crise graves, a été caractérisée par une baisse des effectifs de la population étrangère qui atteignait 5,2% de la population totale en 1941 contre près de 16% en 1914 (Vuilleumier, 1987). Jusqu'au début des années 70, la politique suisse en matière d'immigration s'est bornée, pour l'essentiel, à gérer les flux d'une immigration vue comme passagère et étroitement liée aux soubresauts de l'économie et dont il fallait limiter la mobilité aussi bien géographique et professionnelle et en empêcher l'enra-

[9] «D'où l'apparition, dans les coins les plus reculés du pays, durant quelques années, de véritables colonies italiennes, entassées dans des logements insuffisants et insalubres: étables ou granges louées par des paysans de l'endroit, barques hâtivement installées» (Vuilleumier, 1987, p. 42).

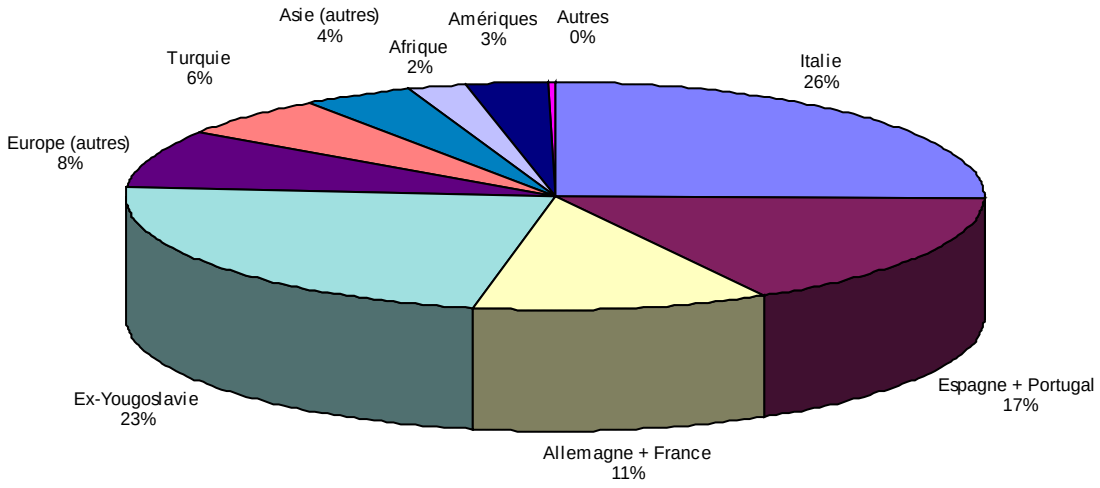
cinement (notamment en instaurant un système de permis de travail attachant le travailleur à un canton, à un secteur économique, voire, dans le cas du permis de saisonnier, à un employeur particulier). La Suisse commence peu à peu à reconnaître aux travailleurs étrangers le droit de faire venir leur famille. A la faveur de la signature par la Suisse d'accords bilatéraux[10] avec certains pays d'émigration, l'arrivée de familles étrangères dans le cadre du processus de regroupement familial crée les conditions pour que l'immigration étrangère ne soit pas uniquement pensée en termes de gestion d'une main-d'œuvre d'appoint mais d'intégration d'une population nouvelle. A partir du milieu des années 60, la Suisse devient moins attractive pour les Italiens et les entreprises vont être amenées à recruter de la main-d'œuvre dans des pays plus lointains (Espagne, Portugal, Yougoslavie, etc.). La limitation de la population étrangère devient un enjeu important du débat politique suisse; preuve en est les cinq initiatives populaires mises en votation de 1965 à 1985. Bien que celles-ci aient été refusées par le peuple, le Conseil fédéral se dote alors de moyens législatifs pour stabiliser puis limiter le nombre d'immigrés (en 1970, par exemple, on instaura le contingentement par canton des nouveaux permis B – autorisation annuelle de séjour – et A – autorisation pour saisonniers). La population étrangère continua malgré tout à s'accroître jusqu'au début de la crise de 1974, en raison essentiellement du regroupement familial. La nécessité d'accueillir les élèves migrants se pose alors avec une acuité particulière et place les autorités scolaires devant l'urgence de mettre sur pied des structures adaptées. Notons que c'est de cette époque que datent les premières classes d'accueil mises en place dans notre pays. La récession qui a débuté en 1974 a provoqué un grand nombre de départs au sein de la population immigrée. Quelque 300'000 travailleurs auraient quitté la Suisse en 4 ans. Le phénomène s'est également répété, mais dans une moindre mesure, durant la crise de 1982–83.

Un tournant important s'est opéré depuis une vingtaine d'années au sein des autorités politiques dans la manière de concevoir la population immigrée non plus comme une force d'appoint, mais bien comme une population dont il faut assurer l'intégration et la formation. Ce changement a conduit les autorités à s'interroger sur la politique et les moyens à mettre en œuvre pour réaliser ces objectifs. On peut citer, par exemple, le projet, refusé par le Peuple, de naturalisation facilitée des jeunes étrangers ou les lignes de conduites en matière d'intégration élaborées par plusieurs villes, notamment Berne et Zurich, ou encore les efforts des autorités neuchâteloises et de Bâle-Ville conduisant à la mise en place d'un poste de délégués cantonaux aux étrangers.

[10] «On abandonne donc progressivement la théorie de la rotation au profit de celle de l'assimilation. Il s'agit désormais de faciliter un séjour plus durable, d'envisager même la perspective de naturalisations. Pour cela, on va faciliter la venue des familles des étrangers: en décembre 1960, par exemple, sous certaines conditions, le titulaire d'un permis B peut faire venir sa famille au bout de trois ans de séjour ininterrompu déjà. (...) [L]'Italie exige et obtient, en 1964, la signature d'un nouveau traité qui prévoyait entre autres la réduction à 18 mois de l'attente pour faire venir la famille des immigrés (...). La conséquence, c'est que la population étrangère totale va augmenter plus rapidement que la population étrangère active, accroissant ainsi la demande en logements, places dans les écoles» (Vuilleumier, 1987, p. 91–92).

La Suisse fait partie des pays qui comptent la proportion la plus élevée d'étrangers par rapport à leur population locale. En 1997, la part de la population résidante d'origine étrangère, laquelle englobe l'ensemble des titulaires d'un permis de travail de même que les personnes au bénéfice d'une autorisation de séjour de courte durée ainsi que les requérants d'asile, représentait le 20,6% de l'ensemble de la population. Cette proportion est en recul de 0,3% par rapport à l'année précédente en raison d'une diminution importante des arrivées. Le nombre de nouveaux immigrés a en effet atteint en 1997 son plus bas niveau depuis 1983; ce mouvement s'inscrit dans une tendance à la baisse du nombre de nouveaux immigrés qui s'observe depuis plusieurs années[11].

Parallèlement à ces variations dans les flux migratoires, il s'est opéré ces dernières années une diversification importante de l'origine des populations immigrées. C'est ainsi que la part des personnes étrangères d'origine européenne a diminué de 12% depuis 1991 (OFS, 1999). Toutefois, bien qu'elle ait diminué ces dernières années, la proportion des personnes originaires des pays de l'UE ou de l'AELE représente encore en 1997 le 57% des personnes de nationalité étrangère. C'est ce que montre le graphique 1.



Graphique 1: Population résidante étrangère, selon la nationalité (situation 1997 d'après OFS, 1999)

On signalera également qu'une partie importante de la population résidante d'origine étrangère vivant dans notre pays est née en Suisse; les chiffres de l'OFS (1999) mon-

[11] Le nombre d'étrangers arrivant en Suisse chaque année est passé de 133'100 en 1991 à 69'600 en 1997, soit une baisse de 48%. Les arrivées de jeunes en âge de scolarité ont diminué elles aussi (leur nombre varie de 15'209 à 10'506 en 1995/96, soit 31% de moins). Par contre, le nombre d'arrivées en 1995/96 est supérieur à celui observé durant la période allant de 1980/81 à 1988/89.

trent que près d'un quart de la population étrangère (23%) appartient à la deuxième, voire à la troisième ou même à la quatrième génération et que plus de la moitié des étrangers sont nés en Suisse ou y vivent depuis plus de 15 ans.

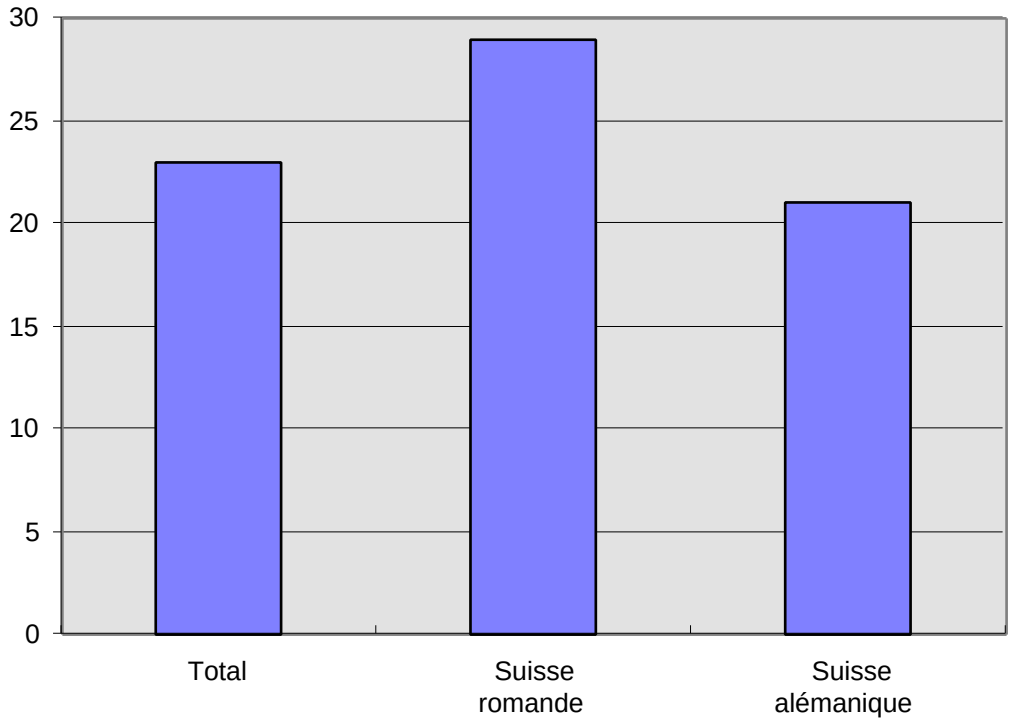
La part des ressortissants étrangers parmi la population active était en 1997 de 25%; ce chiffre s'expliquant par le fait que les ressortissants étrangers, et plus particulièrement les femmes, exercent plus souvent une activité professionnelle que les Suisses (le taux des femmes étrangères actives était en 1997 de 61% contre 49% chez les Suissesses). On notera également que la population étrangère est davantage représentée dans les professions peu qualifiées et n'est que faiblement présente dans les emplois à haut niveau de qualification et de responsabilité.[12]

Sur le plan du chômage, on observe régulièrement une surreprésentation des personnes d'origine étrangère parmi les demandeurs d'emploi. Si, en 1997, le taux de chômage s'élevait à 10,5% chez les étrangers, il était de 3,6% pour les Suisses. Ce phénomène trouve une partie de son explication dans le fait que la main-d'œuvre d'origine étrangère est moins qualifiée et davantage représentée dans les secteurs du bâtiment et du génie civil, les plus exposés au chômage.

2 Les jeunes migrants dans le système suisse de formation

Comment réagissent les jeunes face aux changements intervenant sur le plan économique et social et au niveau de la formation? Mais tout d'abord qui sont-ils? Les jeunes d'origine étrangère représentent le 23% de la population résidante des 15 à 24 ans, proportion qui est en augmentation régulière depuis une dizaine d'années (elle était de 16% en 1991). On notera que la part des jeunes étrangers est plus élevée en Suisse romande, où elle avoisine les 30%, qu'en Suisse alémanique (cf. graphique 2). Mais il ne faut pas négliger qu'une proportion importante de ces jeunes sont nés en Suisse ou y ont passé une grande partie de leur vie. Les données à ce sujet manquent sur le plan suisse.

[12] Ajoutons que la part des employées et employés étrangers en possession d'un titre universitaire (tels que les ingénieurs et informaticiens) est realtivement élevée. Dans l'industrie chimique, 35% des employées et employés possédant un diplôme universitaire sont d'origine étrangère.



Graphique 2: Proportion des jeunes étrangers parmi la population résidante de 15 à 24 ans (situation 1997 [d'après OFS, 1999]).

Si l'on se base sur les chiffres d'une enquête réalisée par l'Office cantonal de l'orientation professionnelle du canton de Vaud sur les élèves qui ont quitté l'école obligatoire en juin 1997, un peu plus de la moitié des jeunes d'origine étrangère ont suivi l'entier de leur scolarité en français[13]. Des différences existent cependant en fonction des nationalités, les jeunes d'origine italienne et espagnole étant majoritairement nés et/ou scolarisés en Suisse alors que les élèves portugais ne sont qu'une minorité dans ce cas[14].

Le terme générique «jeunes de langue étrangère» regroupe des situations variées lesquelles diffèrent principalement selon la durée de leur séjour en Suisse, leur parcours scolaire, leur projet et celui de leur famille ainsi que les conditions rencontrées dans le pays d'origine et celles au départ de l'émigration. Dans ce rapport, nous chercherons à tenir compte aussi bien des jeunes néo-arrivants à faible bagage scolaire que des jeunes

[13] Sur un total de 6270, 1899 sont d'origine étrangère et parmi eux 1080, soit le 57%, ont été scolarisés en français, généralement dans notre pays.

[14] Une étude menée sur près de 300 élèves portugais fréquentant le dernier degré de la scolarité obligatoire dans le canton de Vaud (Doudin, 1998) met en évidence que la très large majorité d'entre eux sont nés au Portugal (92%) et qu'une très petite partie de ces élèves (28%) sont arrivés en Suisse avant leur scolarisation.

ayant été scolarisés en grande partie en Suisse. Les questions qui se posent sont bien entendu de nature différente. Si, pour les premiers, il s'agit avant tout de répondre au besoin immédiat d'instruire ces jeunes dans la langue du pays d'accueil et de compléter la formation suivie au pays d'origine, la tâche consiste pour les seconds à mieux valoriser leurs potentialités à l'intérieur du système de formation du secondaire II.

Nous serons amenés, selon les cas, à parler d'une catégorie particulière de jeunes migrants (les néo-arrivants ou les jeunes de la deuxième ou de la troisième génération, etc.) ou des jeunes de langue étrangère en général lorsque les informations en notre possession ne nous permettent pas d'opérer une distinction.

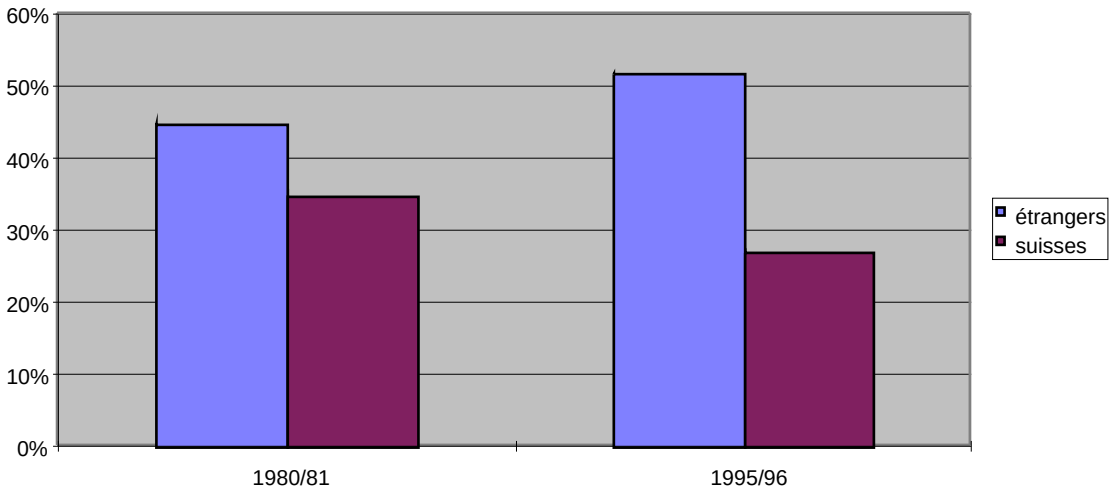
2.1 Les jeunes migrants et l'école obligatoire

Plusieurs constats peuvent être avancés concernant la position des jeunes étrangers dans notre système de formation. Nous considérerons dans ce cas l'ensemble des jeunes ne possédant pas la nationalité suisse, qu'ils soient récemment arrivés dans notre pays ou qu'ils y soient nés, de même que leurs parents. Le premier constat concerne l'observation d'un taux de redoublement nettement plus élevé chez les élèves d'origine étrangère que chez les élèves suisses. Il se combine avec une surreprésentation marquée des élèves étrangers dans les filières scolaires à exigences élémentaires du secondaire I et dans les classes de l'enseignement spécialisé, phénomène allant en augmentation régulière depuis 1980.

C'est ainsi qu'en 1995/96, plus de la moitié des élèves d'origine étrangère étaient scolarisés au degré secondaire I dans des filières de formation à exigences élémentaires; le graphique 3 montre que cette proportion est en augmentation depuis 1980/81. Au niveau de l'enseignement spécialisé, le constat est aussi accablant: on compte aujourd'hui quatre fois plus d'élèves étrangers (deux fois plus qu'en 1980/81) que d'élèves suisses (inchangé à 2%) dans ce type de classes. Ces chiffres globaux recouvrent en fait de grandes différences entre cantons. C. Perregaux (1998) montre par exemple que la surreprésentation dans les classes spécialisées est de 31% dans le canton de Bâle-Ville contre 18,5% dans celui de Genève. Le taux d'élèves étrangers dans les différentes voies de l'enseignement secondaire varie également d'un canton à l'autre (pour une comparaison Vaud-Genève: Nicolet, 1995).

Un travail mené dans le canton de Vaud (Doudin, 1996) montre l'existence de grandes différences de parcours scolaire selon l'origine nationale des élèves étrangers. C'est ainsi que les taux de redoublement des élèves dans les degrés primaires sont différenciés en fonction de l'origine nationale: les élèves suisses présentent pour chaque degré le taux de redoublement le plus faible, suivis par les élèves italiens et espagnols puis par les élèves portugais, les ressortissants provenant de l'ex-Yougoslavie et les élèves turcs (en 1993/94, moins de 5% des élèves suisses, italiens et espagnols) redoublent la 4P, dernier degré de l'enseignement primaire dans ce canton. Les élèves portugais et ex-

yougoslaves ont des taux proches de 18%, soit plus de trois fois plus. Cette étude met aussi en évidence que la répartition des élèves dans les différentes filières de l'enseignement secondaire inférieur est également liée à l'origine nationale des élèves de même que la proportion d'élèves fréquentant les classes spéciales.



Graphique 3: Répartition des élèves dans les filières à exigences élémentaires selon l'origine (OFS, 1997)

Conséquence le plus souvent de leurs parcours scolaires antérieurs, les jeunes étrangers sont près de trois fois plus nombreux proportionnellement que les jeunes suisses (23% contre 8%, chiffres de 1995) à ne pas entreprendre de formation à la sortie de l'école obligatoire.

2.2 Les jeunes migrants au secondaire II

La situation des jeunes étrangers au secondaire II est caractérisée par trois phénomènes principaux: d'une part, une faible présence dans les filières de formation générale, d'autre part, une surreprésentation dans la formation professionnelle et de plus une précarité importante. Au niveau de la formation professionnelle tout d'abord, les jeunes étrangers ont tendance, davantage que les Suisses, à fréquenter le système dual[15]; d'autre part, ils se concentrent dans certains secteurs économiques, par exemple, dans les métiers de l'industrie et des arts et métiers, le secteur du commerce et de l'alimentation

[15] En 1980/81, le 76% des jeunes suisses suivaient un apprentissage contre 71% des jeunes étrangers du même âge. En 1995/96, la proportion des jeunes suisses en apprentissage baisse de 10% alors qu'elle reste stable chez les jeunes étrangers (à 72%).

alors qu'ils sont moins représentés dans d'autres, notamment l'hôtellerie-restauration et le domaine des soins. Une enquête[16] réalisée dans le canton de Zurich en juin 1998 auprès de l'ensemble des élèves quittant l'école obligatoire, apporte des éclairages complémentaires sur les types d'apprentissage suivis. Les métiers dans lesquels la proportion de jeunes étrangers est particulièrement élevée sont, dans l'ordre décroissant:

1. mécanicien et mécanicienne sur automobile (41% de jeunes étrangers sur l'ensemble des apprenties et apprentis);
2. assistant dentaire et assistante dentaire (39%);
3. vendeur et vendeuse (37%);
4. installateur sanitaire et installatrice sanitaire (37%).

Par contre, un taux très bas de jeunes étrangers s'observe dans les apprentissages suivants:

– électronique (2,5%);
– informatique (6%);
– menuiserie-ébénisterie (8%).

Les jeunes d'origine étrangère sont également surreprésentés dans les formations professionnelles élémentaires où ils forment le 46% de l'ensemble des élèves. Leur proportion est plus faible dans les formations conduisant à une maturité académique ou professionnelle. Une étude[17] plus ancienne menée dans le canton de Neuchâtel met en évidence une concentration importante de jeunes étrangers dans certains domaines tels que le bâtiment (42% des apprenties et apprentis sont d'origine étrangère – dont 10% d'Italiens et 15% de Portugais – alors que les jeunes étrangers ne représentent que le 30% de la population neuchâteloise de 15 à 25 ans), du nettoyage et de l'hygiène publique (43% d'étrangers dont 25% de Portugais et 10% d'Italiens). Dans les professions techniques (dessinateurs, etc.), on trouve 33% de jeunes étrangers (dont 6,5% d'Italiens et 7% de Portugais).

Au niveau de la voie générale du secondaire II, la proportion de jeunes d'origine étrangère sur l'ensemble des élèves fréquentant un gymnase est de 12,9% (OFS, 1998) avec de grandes variations selon le type de section (8,5% en section littéraire, 11% en section mathématiques-sciences et 15% en section langues vivantes). Ce taux est de 18% en ce qui concerne les écoles du degré diplôme. Selon les données de l'étude zurichoise (*Schulstatistik, Periodika,* 1998), seuls 2% des jeunes étrangers envisagent d'entrer au gymnase *(Mittelschule)* alors que les jeunes suisses sont cinq fois plus nombreux en proportion. Sur les seuls élèves issus de la filière à exigences étendues *(Sekundarschule),* cette proportion passe de 12% chez les élèves étrangers à 18% chez

[16] *Schulstatistik, Periodika* (1998).
[17] Etude réalisée par le bureau du délégué aux étrangers du canton de Neuchâtel sur la base de données de 1996.

les Suisses. La sous-représentation des élèves étrangers dans les formations gymnasiales résulte donc d'un double phénomène: non seulement le taux d'élèves étrangers fréquentant les filières prégymnasiales au secondaire I est moins élevé que celui observé parmi les jeunes suisses, mais encore la proportion d'élèves optant pour la voie gymnasiale à la sortie de ce type de filières est plus faible chez les jeunes d'origine étrangère.

Quant au niveau tertiaire, selon l'étude de l'OFS (1997), seuls 7% des étudiants universitaires sont d'origine étrangère si l'on exclut les jeunes étrangers venus en Suisse pour y étudier. Le taux d'obtention de diplômes universitaires calculé depuis 1988 donne une indication intéressante de la position des jeunes étrangers dans le système universitaire: «Pour les ressortissants des pays de l'ex-Yougoslavie, du Portugal et de la Turquie, le taux d'obtention de diplômes universitaires est proche de zéro pendant les huit ans considérés. Ce taux est inférieur à 3% pour les ressortissants italiens et espagnols» (OFS, 1997, p. 25).

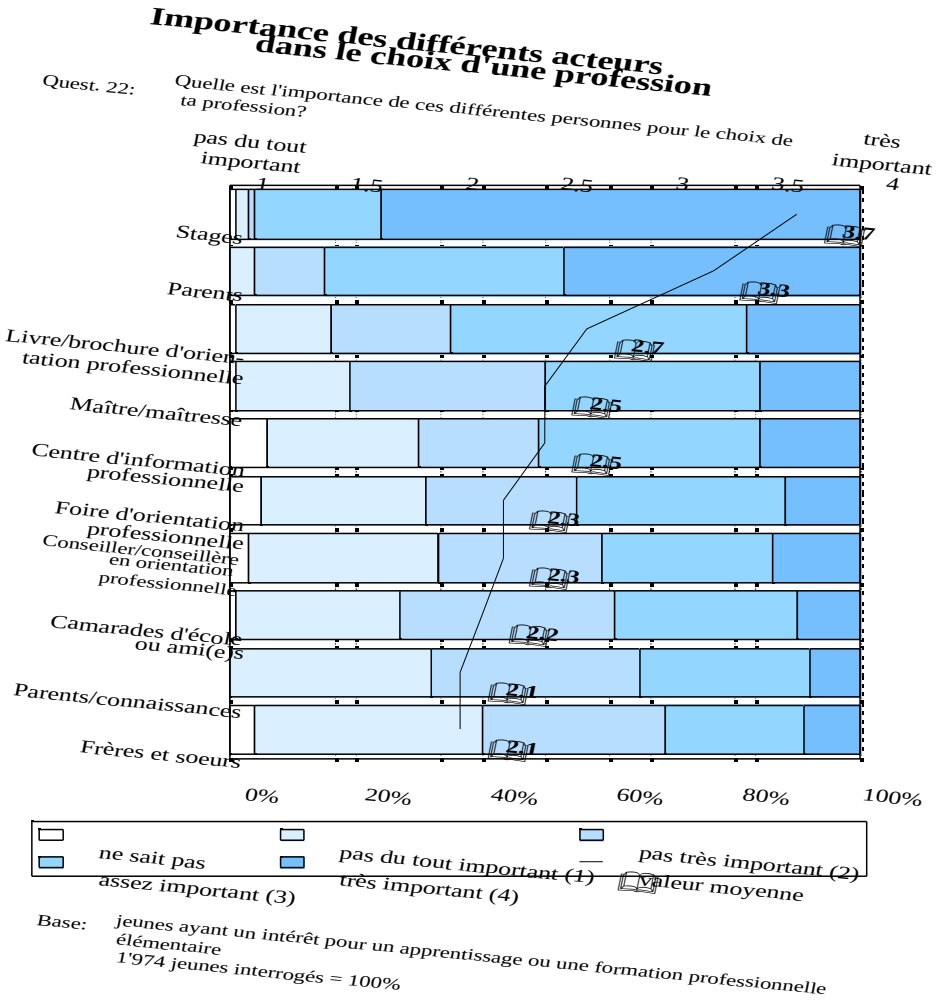
2.3 La spécificité des jeunes étrangers au niveau de la formation professionnelle

D'autres constats peuvent être avancés si l'on se place désormais au niveau de la seule filière de l'enseignement professionnel du degré secondaire II. Plusieurs données confirment le fait que les jeunes étrangers rencontrent actuellement davantage de difficultés à s'insérer dans un marché de la formation professionnelle devenu plus tendu. C'est ce que met en évidence l'enquête «Baromètre des places d'apprentissage» réalisée pour le compte de l'OFFT[18]: au mois d'avril, les jeunes d'origine étrangère étaient à moitié moins nombreux que les jeunes d'origine suisse à disposer d'un contrat d'apprentissage (37% des jeunes étrangers disposaient d'un tel contrat contre 67% des Suisses). Ces chiffres traduisent une situation d'autant plus grave que, selon cette enquête, les alternatives à l'apprentissage entrent moins souvent en considération pour ces jeunes qui se trouvent en grand nombre déjà dans une année transitoire.

Ces tendances sont confirmées par l'étude (*Schulstatistik, Periodika,* 1998) réalisée auprès de l'ensemble des jeunes zurichois arrivés au terme de l'école obligatoire en juin 1998. Si 62% des jeunes suisses avaient déjà un contrat d'apprentissage ou étaient inscrits dans une école professionnelle trois semaines avant la fin de l'année scolaire, cette proportion n'est plus que de 43% chez les jeunes étrangers. L'écart est encore plus fort si l'on ne considère que les seuls élèves qui sortent d'une *Oberschule* (filière à exigences élémentaires); on constate que 35% des jeunes d'origine étrangère envisagent une formation professionnelle contre 67% des Suisses issus de cette même filière.

[18] Dans le cadre de cette enquête, deux échantillons de jeunes ont été interrogés par téléphone le 15 février et le 15 avril 1998 sur l'état des démarches entreprises en vue de la recherche d'une place d'apprentissage.

Signalons que ces proportions sont en baisse par rapport aux chiffres de l'enquête réalisée deux ans auparavant. Cette enquête montre aussi l'état d'indécision et de précarité dans lequel se trouvent à la sortie de l'école obligatoire une partie des jeunes et notamment ceux d'origine étrangère. Près d'un quart (24%) de ces derniers envisagent une solution intermédiaire[19] sous forme d'une année d'intégration ou d'une 10e année (contre 15% des Suisses). Les élèves étrangers fréquentant ce type de classes se démarquent des jeunes suisses se trouvant dans la même situation par le fait qu'ils tendent à rencontrer davantage de difficultés à s'insérer à la sortie dans une formation professionnelle. Une part importante d'entre eux se maintiennent dans des situations précaires. Enfin, près d'un élève étranger sur cinq sortant de la filière à exigences élémentaires *(Oberschule)* se trouve dans une situation d'attente, soit trois fois plus que les Suisses.



Graphique 4: Données de l'étude «Baromètre des places d'apprentissage» (1998)

[19] La proportion d'élèves optant pour une 10e année est en constante évolution à Zurich ces dernières années (elle est passée, pour l'ensemble des élèves, de 14,5% à 17,3% en 1997/98).

Un autre point mis en lumière par l'enquête «Baromètre des places d'apprentissage» concerne la position spécifique des jeunes migrants face aux démarches en vue de la recherche d'une place d'apprentissage. Si pour les jeunes d'origine suisse, les facteurs les plus importants dans la recherche d'une profession sont les stages de préapprentissage et les conseils apportés par les parents et les connaissances, les jeunes étrangers font davantage appel aux centres d'information et d'orientation professionnelle. Ces faits sont confirmés par une recherche réalisée dans le canton de Vaud sur l'ensemble des jeunes ayant commencé un apprentissage en 1992. Une analyse portant sur les seuls élèves d'origine portugaise (Müller, 1997) met en évidence que les jeunes portugais ont été plus nombreux que les Suisses à avoir consulté à plusieurs reprises un conseiller en orientation. Le soutien des parents semble être plus aléatoire bien que les jeunes étrangers s'entretiennent aussi souvent que les jeunes suisses de ces questions avec leurs parents. De même, indépendamment de l'origine, les jeunes ont effectué des démarches multiples. Des différences intéressantes sont toutefois mises en évidence: si 43% des parents de jeunes suisses ont pris contact avec des entreprises, cette proportion est inférieure à 20% pour les parents étrangers. Les parents suisses sont également plus nombreux que les parents étrangers à avoir trouvé une place d'apprentissage pour leur enfant (40% contre moins de 30%).

Ces différentes données mettent en évidence avec une acuité particulière le fait que les jeunes d'origine étrangère rencontrent davantage de difficultés à trouver leur place dans la formation professionnelle. Les principaux obstacles qu'ils rencontrent sont souvent analysés en termes de manque de connaissance et d'expérience des jeunes et de leurs parents par rapport à notre système de formation professionnelle duale (Rauch, 1997). Une des conséquences est que les jeunes ne peuvent pas attendre beaucoup d'aide de leurs parents et qu'ils sont particulièrement dépendants des services officiels d'orientation professionnelle.

Et qu'en est-il de la réussite ou des échecs des jeunes de langue étrangère dans leur formation professionnelle? Signalons tout d'abord que, de manière générale, la réalité des échecs en cours d'apprentissage est souvent minimisée alors que le taux de jeunes qui résilient leur contrat d'apprentissage se situe entre 15% et 22% selon les cantons, une partie d'entre eux (estimée à 6% à Zurich) quittant définitivement la formation professionnelle. Les études consacrées aux ruptures de contrats d'apprentissage (par exemple: Amos et al., 1986) mettent en évidence que l'origine étrangère des apprenties et apprentis représente un facteur de risque au côté d'autres tels que l'importance de la scolarité antérieure et, du côté de l'entreprise, sa taille et les conditions de travail. «[L]'origine nationale, prise isolément, a un effet sur les probabilités de connaître un changement de situation: les Suisses résilient moins que les étrangers, et parmi ces derniers, les Italiens moins que les Espagnols. Une analyse plus fine révèle que ces différences sont dues pour une part au rapport à l'école dans la région d'immigration: plus la scolarisation dans la région est survenue tôt, et plus les taux de changement se rapprochent de ceux des apprentis suisses» (Amos et al., p. 10–11). Ces résultats confirmés par des études plus récentes (Müller, 1997) soulignent le fait que les jeunes de langue étrangère sont davantage exposés que les jeunes suisses à des risques d'échec et d'abandon de toute formation professionnelle.

Comme le montrent plusieurs études, les jeunes quittant la formation professionnelle se trouvent souvent dans des situations de grande fragilité sociale. C. Bolzman et M. Eckmann (1997) mettent en évidence le fait que les jeunes qui n'achèvent pas de formation après la scolarité obligatoire se trouvent exposés à un risque d'exclusion accru. Les résultats d'une enquête par questionnaire (Markus et Neuenschwander, 1997) réalisée auprès de 1219 jeunes gens et jeunes filles font apparaître que la consommation de drogues et la manifestation de comportements déviants sont renforcées chez les jeunes qui ont vécu plus de six mois de rupture et qui sont sans perspective professionnelle après la résiliation d'un contrat d'apprentissage. Les jeunes étrangers n'échappent pas à ces risques et l'on peut même s'attendre à ce que les conséquences d'une rupture de formation professionnelle soient d'autant plus aggravées que le jeune et sa famille se trouvent en situation de précarité.

3 Les facteurs spécifiques de réussite et d'échec

Bien que l'échec scolaire dans la formation professionnelle ne soit pas l'apanage des seuls jeunes de langue étrangère, les études dont nous avons rapporté les principaux résultats dans la partie précédente tendent à confirmer que sa probabilité d'apparition est renforcée auprès des populations d'élèves migrants. Sans établir des liens de causalité directe, la plupart de ces travaux désignent l'existence d'un facteur de risque lié à l'origine immigrée des jeunes et au nombre d'années de scolarisation dans le pays ou la région d'accueil.

Au-delà de ce constat, plusieurs types d'explication peuvent être avancés pour rendre compte de ces résultats. La réussite scolaire (et plus généralement l'échec) de l'élève migrant a en effet inspiré, depuis plus d'une vingtaine d'années, un grand nombre d'études qui se sont donné pour but d'en définir les contours spécifiques et d'identifier les facteurs en jeu (linguistiques, sociaux, culturels, etc.) dans les moindres performances scolaires des jeunes migrants (pour une vue d'ensemble, cf. Allemann-Ghionda et Lusso-Cesari, 1986). Ces études ont visé, le plus souvent, à prolonger les travaux portant sur l'échec scolaire des enfants d'origine populaire, en tentant d'établir des corrélations entre l'origine nationale ou la langue maternelle des élèves et des indicateurs de réussite scolaire. Certains courants se sont appuyés sur la notion de «handicap socioculturel» selon laquelle la réussite moindre de certaines catégories d'élèves s'expliquerait par l'absence, au sein des familles d'origine populaire, de pratiques culturelles qui sembleraient nécessaires à la réussite scolaire. Ces travaux ont engendré des programmes d'éducation compensatoire, souvent très critiqués, visant à fournir aux parents ce que l'on jugeait être les «bons modèles d'éducation»[20].

[20] Pour une critique de ces approches, se référer à: CRESAS (1978*).* Le handicap socio-culturel en question. Paris. Editions ESF.

D’autres auteurs et autrices ont défendu la nécessité de considérer une variable supplémentaire: la position sociale des familles. Ils ont ainsi montré qu’à catégories sociales égales, élèves étrangers et élèves autochtones présentent des parcours scolaires semblables. En prolongement de ces études, W. Hutmacher (1995) a mis en évidence, sur la base des statistiques scolaires genevoises, que la prise en compte de la position sociale des familles et la durée de la scolarité en Suisse fait disparaître les différences entre groupes nationaux et met en relief de fortes différences entre catégories sociales. Plus récemment, une étude française parvient même à démontrer qu’à mêmes conditions sociales et familiales, la réussite des jeunes migrants est supérieure à celles de jeunes autochtones: «(si) par leurs conditions objectives de vie (...) les enfants étrangers ou issus de l’immigration comptent parmi ceux qui encourent les risques les plus grands de difficultés ou d’échec scolaire, au sein même de ces populations défavorisées, ils sont aussi inscrits dans une trajectoire scolaire plus positive que celle des autres élèves»[21].

Ces données sont relativisées par un travail de R. Müller (1997) dont le but était de dégager à l’aide de la statistique le poids respectif d’un ensemble de facteurs (dont le bilinguisme des élèves) sur la réussite scolaire d’élèves en fin de scolarité primaire.[22] L’analyse statistique à laquelle l’auteur a procédé a mis en évidence un effet significatif de l’origine suisse ou migrante des élèves sur les résultats scolaires en allemand (langue locale). Le niveau social des élèves ne semble par contre pas jouer de rôle. On observe cependant une tendance à une modulation de l’effet de l’origine nationale par le niveau social des élèves: l’écart entre élèves suisses et étrangers est plus fort dans la couche basse que dans la couche moyenne. Ces différences restent cependant faibles, proches d’une tendance statistique. Il en est de même au niveau des résultats à un test de compétence écrite en allemand. Quant au jugement global donné par les enseignantes et enseignants sur le niveau de compétence linguistique de leurs élèves, on observe un fort effet d’interaction entre les variables origine nationale et niveau social. L’origine nationale des élèves n’a d’impact sur ces jugements que si les élèves proviennent de milieux populaires; dans ce cas, les enseignantes et enseignants auront tendance en moyenne à évaluer plus négativement les compétences linguistiques des élèves d’origine étrangère que celles des élèves suisses. Dans le cas de jeunes issus de la couche sociale moyenne, l’origine nationale ne joue pas de rôle dans les jugements des enseignantes et enseignants. Au total, ces résultats montrent la complexité des processus en jeu et l’imbrication étroite entre les variables sociales et linguistiques.

[21] Vallet, L.-A. et Caille, J.-P. (1996). Les élèves étrangers ou issus de l’immigration dans l’école et le collège français: Une étude d’ensemble. Les Dossiers d’Education et Formation. 67. Cité par Boulet, S. et Boyzon-Fradet, D. (1997).

[22] Cette étude porte sur 347 élèves de 6e année suisses et migrants scolarisés dans un système non différencié (6e année primaire dans le canton de Soleure) ou dans un système comprenant des filières (1re année d’un système comprenant trois filières du secondaire). L’ensemble des élèves ont été l’objet d’une série de mesures (notes scolaires, tests en allemand et en français, etc.). Pour les élèves de fin de 6e année primaire, les effets respectifs de l’origine migrante et du niveau sont mesurés en relation avec cinq mesures (notes scolaires en mathématiques et allemand – langue scolaire – et tests en expression orale et écrite en allemand et compétences en allemand).

La question de l'échec scolaire des élèves migrants a été abordée dans une autre perspective par des auteurs et autrices cherchant à davantage repérer les conditions permettant à certains jeunes de langue étrangère d'effectuer des parcours scolaires brillants, ce qui est parfois décrit, en référence aux poids de certaines variables sociales, comme des «réussites paradoxales», afin de changer le regard porté sur la scolarisation des élèves migrants. Ces études, notamment celles de Z. Zeroulou (1985) et de V. Cesari (1997), ont mis en évidence l'importance dans les parcours de réussite des élèves de la mobilisation familiale et des relations que les jeunes ont pu instaurer avec certaines personnes de référence.

J.-Y. Rochex (1995) souligne pour sa part, dans une approche qui se situe à l'articulation du psychologique et du social, l'importance du sens que l'élève donne à l'école en général et aux apprentissages scolaires en particulier. L'expérience que l'élève va construire de l'école, et le rapport aux savoirs qui en résultera, dépendra, dans une large mesure, de la manière dont il négociera, sur le plan personnel mais également social, les changements induits par les apprentissages qu'il est invité à réaliser. Pensée en choix dichotomique, l'exigence de changement imposée par l'école conduit à devoir choisir entre ses parents ou l'école, ses copains ou la famille, le pays d'accueil ou le pays d'origine. La réussite scolaire, pour Rochex, ne serait possible que si l'élève parvient à dépasser ce conflit et à faire de son expérience scolaire une occasion non pas de renoncement et de rupture avec sa famille et son milieu d'origine mais de développement personnel et d'émancipation. Pour y parvenir, le jeune doit se sentir «autorisé» par ses parents à s'investir dans des apprentissages scolaires et à développer un rapport aux savoirs positif, cela n'étant possible que si, réciproquement, il autorise lui-même ses parents à être ce qu'ils sont, à renoncer à tout désir de les changer. Dans cette perspective, les conditions de la réussite scolaire se situent dans la subjectivité de l'élève, à la charnière de l'histoire individuelle de l'élève et des dynamiques sociales dans lesquelles lui et sa famille s'insèrent.

Les différentes approches présentées ci-dessus montrent la nécessité de dépasser un point de vue trop général, tendant à associer, en quelque sorte échec et migration, pour envisager les processus mêmes conduisant certains élèves à développer des expériences scolaires positives ou négatives. Ce n'est qu'au travers d'une conception respectant la complexité des phénomènes en jeu et reconnaissant l'hétérogénéité de la catégorie «élèves migrants» ou «élèves allophones» que l'on peut parvenir à identifier des pistes visant à répondre à l'objectif consistant à offrir à tous les meilleures conditions d'une «formation tout au long de la vie» de qualité.

4 Clarification des concepts centraux

Pour la compréhension de la présente étude, il est tout aussi important de clarifier les concepts qui y occupent une place centrale que de cerner l'entier de la problématique. Ainsi des concepts tels que ceux d'«intégration», «d'acquisition de la langue», de

«langue étrangère», pour ne prendre que quelques exemples, reviennent toujours lorsqu'on débat de questions et de problèmes ayant trait à la population d'origine étrangère; mais le sens donné à ces concepts, plus précisément les représentations concrètes qu'on y rattache, sont tout sauf univoques. L'usage que fait le langage commun de ce vocabulaire de spécialistes entraîne nécessairement un élargissement ou une réduction du champ sémantique défini originairement par la science, si bien que ces concepts deviennent informes, et veulent à la fois tout et ne rien dire. En outre, au sein même des disciplines scientifiques, le sens de certains concepts est sujet à controverses et leur définition change constamment. Pour cette étude, il est donc important de définir au préalable les concepts centraux, afin de réduire au minimum les malentendus et les interprétations erronées.

4.1 Le concept d'«intégration» en sociologie

Le concept d'«intégration» est très fréquemment utilisé lorsqu'il est question de la scolarisation des jeunes de langue étrangère. Il évoque alors généralement le fait de scolariser ces jeunes dans les classes correspondant à leur âge ou à leur niveau de formation, et est compris comme étant le contraire de la ségrégation. C'est ainsi, par exemple, qu'il faut envisager les diverses mesures d'intégration qui permettent aux jeunes ne maîtrisant pas encore la langue locale, l'accès à la formation. Bien qu'avec ce terme «d'intégration» on sous-entende aussi, dans la plupart des cas, l'effet de socialisation résultant du contact avec des jeunes du même âge, il n'en demeure pas moins que la signification première du terme reste l'opportunité, ainsi offerte aux jeunes à «intégrer», de réaliser une formation scolaire ou professionnelle adaptée à leurs possibilités.

L'intégration est cependant un concept sociologique qui recèle au moins deux aspects. Il désigne d'une part le comportement social particulier d'un individu confronté à une communauté d'accueil nouvelle. Ce comportement est caractérisé par la volonté de l'individu de partager la vie sociale du groupe d'accueil et par conséquent de s'adapter aux normes et aux règles particulières de ce groupe, sans renoncer pour autant complètement aux comportements caractéristiques de sa propre culture. Comprise dans ce sens, l'intégration dans un groupe social exige un processus d'apprentissage qui sous-entend la participation (cf. *Leitbild der Stadt Bern*, p. 12). Il faut souligner qu'en aucun cas il n'est envisagé ici une assimilation complète (dans le sens d'une identification complète), mais qu'il s'agit simplement pour l'individu qui les accepte de s'adapter aux règles et aux normes régissant la société locale. D'autre part, le concept d'intégration présuppose que la communauté d'accueil est disposée à accorder à son nouveau membre toutes les possibilités qu'offre la participation, ce qui signifie qu'elle ne doit ériger face à son intégration aucun obstacle, qu'il soit de type social, politique ou

relevant du droit du travail[23]. Conçue ainsi, l'intégration est un processus appelant la réciprocité: l'individu se rapproche du groupe d'accueil et simultanément le groupe d'accueil élimine les obstacles s'opposant à son intégration. «Une politique favorisant l'intégration consistera par conséquent d'une part à stimuler les compétences des individus à s'intégrer, et d'autre part à éliminer les obstacles à l'intégration se dressant devant eux. Ces deux ordres de mesures serviront l'objectif qui vise à améliorer la participation des étrangères et des étrangers aux différents niveaux de la vie sociale» (*Leitbild der Stadt Bern*, p. 12).

Dans notre étude, le concept d'«intégration» doit être compris dans l'acception sociologique qui vient d'être présentée. D'autres termes, tels que ceux d'«accès», de «raccordement», d'«introduction», de «soutien lors de l'accueil», etc., seront utilisés lorsqu'il ne sera question que de simples mesures (prenant la forme de cours particuliers, d'offres diverses, etc.) permettant le raccordement à des voies de formation, voire à des voies scolaires correspondant à l'âge et aux capacités des personnes concernées.

4.2 A propos de la différence entre acquérir et apprendre une langue étrangère

A la suite de S. Krashen (1983) principalement, on distingue généralement dans les discussions théoriques sur l'apprentissage des langues étrangères *acquisition* et *apprentissage.* L'*acquisition* d'une langue, selon cette distinction, correspond à un apprentissage naturel et non guidé d'une nouvelle langue, contrairement à l'*apprentissage* qui se fait consciemment et sous guidance scolaire (comme c'est le cas lors de l'enseignement, en classe, d'une langue étrangère). Bien que cette distinction puisse être discutée – car un apprentissage conscient d'une langue étrangère peut aussi avoir lieu en l'absence de tout enseignement organisé et réciproquement une acquisition linguistique peut être le fruit d'un enseignement – elle nous aidera à caractériser, dans la présente étude, diverses situations d'apprentissage de la langue. C'est un phénomène que l'on observe particulièrement en Suisse alémanique où la langue qu'un jeune acquiert par la fréquentation quotidienne de ses semblables est très différente de celle qui est enseignée et exigée à l'école.

On considère généralement qu'une personne est en mesure d'atteindre un niveau optimal de compétences dans une nouvelle langue quand les situations vécues d'acquisition peuvent être combinées avec les situations d'apprentissage. L'enseignement d'une langue qui prend appui sur le vécu scolaire, professionnel et privé des apprenantes et apprenants, et approfondit les apprentissages par le biais d'un enseignement thématique, est gage d'un succès optimal dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère.

[23] Les pratiques actuellement en vigueur concernant la naturalisation peuvent être considérées, en particulier par les jeunes étrangers de la deuxième et de la troisième génération, comme des obstacles importants à l'intégration.

4.3 A propos du statut et de la désignation des pratiques linguistiques

Le concept général pour l'enseignement des langues de la CDIP du 15 juillet 1998 propose l'affirmation suivante: «Aujourd'hui la pratique langagière au quotidien est plurilingue – et pas seulement en Suisse. Les situations le long des frontières linguistiques, l'enseignement des langues étrangères, mais aussi le plurilinguisme ‹naturel› d'un grand nombre d'individus qui introduisent dans les entreprises, les magasins, les cours de récréation et les salles de classe, une large palette de langues du monde entier, tout cela concourt à cet état de fait (...). En résumé, le développement de la langue première, l'apprentissage d'autres langues nationales, de la langue de nos voisins et de langues internationales largement répandues sont d'une importance capitale» (p. 5).

Il est généralement admis qu'aujourd'hui nous vivons dans un environnement plurilingue. En regard de cette situation, il est difficile, dans un pays comme la Suisse où l'on parle plusieurs langues, de conceptualiser d'une manière cohérente les compétences linguistiques de ses habitants. Au plan de la politique culturelle, il est d'usage de parler de «langues nationales». Dans leurs échanges avec leurs collègues étrangers, les didacticiennes et didacticiens utilisent plutôt les termes de «langue maternelle» et de «langue étrangère». Mais dans notre pays quadrilingue, il serait effectivement déconcertant de dire du français, en Suisse alémanique, qu'il est une «langue étrangère». C'est la raison pour laquelle, dans nos écoles, les concepts de «langue 1» (pour la langue parlée quotidiennement), «langue 2» et «langue 3» pour les deux autres langues nationales enseignées dans les écoles, ont été adoptés. Il faut cependant souligner qu'il s'agit là de concepts relevant de la politique nationale, n'ayant que peu d'importance pour ceux qui apprennent ou parlent ces langues.

Appliqué à une personne, le concept de «langue maternelle» apparaît plutôt comme étant réducteur. Souvent, les enfants bilingues possèdent deux «langues maternelles», à savoir une «langue maternelle» et une «langue paternelle». En proposant le terme de «langue propre», le concept général pour l'enseignement des langues de la CDIP n'apporte pas une solution entièrement satisfaisante. Des concepts tels que «langue mondiale», «langues de nos voisins», «langues de la migration», sont certes compréhensibles, mais ne peuvent être utilisés pour créer des catégories définitives.

Ces catégories, et leur conceptualisation respective, diffèrent selon le point de vue que l'on adopte: celui de l'individu concerné, de la politique nationale, de la didactique des langues. Pour un jeune vivant en Suisse alémanique, de mère espagnole et de père italien, l'espagnol n'est pas une «langue mondiale» (et ce n'est même pas, non plus, une «langue étrangère»), de même que l'italien ne peut être considéré, dans ce cas, comme étant la «langue 3». C'est pourquoi il paraît impossible de trouver un cadre conceptuel unique qui soit également valable pour toutes les perspectives adoptées.

Dans la présente étude, la perspective que nous avons choisie est celle de l'individu concerné. En conséquence, nous désignerons par le concept de *langue première* la langue dans laquelle le petit enfant commence à s'exprimer et vit, en règle générale dans le cadre familial, sa première socialisation. Le concept de langue première n'a aucune signification en ce qui concerne la maîtrise de cette langue, il désigne simplement la place que prend cette langue dans la vie de l'individu (sa première langue!), ainsi que l'environnement culturel qui a été celui de sa prime enfance. La langue première est par conséquent aussi la langue des relations affectives. Il va de soi que deux, voire trois langues premières peuvent être acquises par l'enfant quand des personnes avec qui il entretient une relation privilégiée parlent des langues différentes. L'enfant grandit alors dans un monde bilingue, voire trilingue. La didactique de la langue première part du fait que l'enfant, une fois ce processus d'acquisition de la langue bien engagé, a construit un «sentiment de la langue» et que les compétences dans cette langue première peuvent être élargies dans le cadre scolaire.

En linguistique, on désigne par le concept de *langue seconde* la langue qu'acquiert un enfant, un adolescent ou un adulte, pour s'intégrer à une communauté linguistique nouvelle parlant une langue autre que sa (ou ses) langue(s) première(s). La langue seconde peut aussi être désignée comme une langue locale ou une langue de l'environnement. La langue seconde revêt des fonctions de socialisation, car l'accès direct à la communauté locale est seulement possible par le canal de cette langue. Les personnes qui, outre la (ou les) langue(s) première(s), parlent une langue seconde, vivent leur vie en deux langues. Il va de soi que la langue seconde peut aussi devenir une «langue de cœur». La didactique de la langue seconde part du constat que l'acquisition de la langue locale n'a pas atteint un niveau correspondant à l'âge des élèves et que les apprenantes et apprenants doivent atteindre une très grande compétence linguistique – correspondant à leur âge – par le jeu combiné de l'apprentissage scolaire et de l'acquisition spontanée.

Le concept de *langue étrangère* désigne la langue que l'on apprend généralement à l'école en prévision de son utilisation ultérieure. C'est ainsi que l'on enseigne dans les écoles de Suisse alémanique et italienne le français, dans le but de pouvoir se faire comprendre des compatriotes parlant français. Le niveau de compétence linguistique à atteindre est très en dessous de ce qu'il est dans le cas de la langue première et de la langue seconde, car les langues étrangères ne remplissent pas, en tant que telles, des fonctions de socialisation.

4.4 A propos du concept anthropologique de «culture»

Le concept de «culture» a, selon le contexte dans lequel il est utilisé, des sens différents. En principe, on distingue deux ordres de significations:

1. La culture en tant qu'ensemble des productions spirituelles et artistiques formées par une communauté comme expression de son évolution continue. Dans ce sens,

il est avant tout question de productions scientifiques et artistiques. Quand on parle dans un journal de soutien à la culture, on entend généralement le soutien accordé à des artistes, à des manifestations culturelles ou de même nature.

2. La culture en tant que production de plantes ou de micro-organismes sur un sol nourricier approprié.

En anthropologie, le concept de «culture» désigne tous les traits distinctifs et les formes de comportement d'une ethnie particulière (fêtes, rituels, valeurs, modèles identificatoires, manières de se vêtir, de se loger, etc.). La langue et le comportement linguistique participent aussi de la culture, dans la mesure où ils expriment la forme par laquelle une culture particulière s'exprime. C'est ainsi qu'on peut parler, par exemple, de la culture et de la langue des Indiens Hopi vivant dans le sud-ouest des Etats-Unis.

Le binôme «langue et culture» est souvent utilisé comme s'il représentait un tout formé de deux parties. Ce binôme recèle cependant des significations variées. Lorsque, dans un cours de philosophie, il est fait mention de la «langue et de la culture italiennes», ces termes ont d'autres connotations que lorsqu'on parle des «cours de langue et culture» organisés pour les élèves d'origine italienne. Si, dans les deux cas, on pense à des faits culturels semblables (surtout en ce qui a trait à l'art), on inclura, dans le deuxième cas des aspects relevant de la connaissance du pays (géographie, coutumes, etc.).

Le concept de «culture» est généralement utilisé dans une acception largement ethnicisante. On parle de la «culture italienne», ou de la «culture russe». Cette acception se fonde, consciemment ou inconsciemment, sur des stéréotypes selon lesquels les Italiens se comporteraient autrement que les Russes, et sur la croyance que l'on sait sur quoi reposent les différences.

Dans les études traitant de communication interculturelle, on donne au concept de culture un sens élargi. Par «culture», on désigne la totalité des traits spécifiques d'une société (la forme des comportements de communication, les valeurs, les attitudes, les rituels, etc.). Dans ce cas, une société peut être aussi bien un groupe de personnes parlant la même langue, qu'une forme de groupement social: groupe de pairs, famille, personnel d'une entreprise, etc. Ainsi, une banque peut-elle cultiver une certaine «culture d'entreprise» dans son action et son commerce avec ses clientes et clients, cette culture d'entreprise pouvant être toute différente de celle d'une autre banque. C'est pourquoi les fusions d'entreprises s'accompagnent toujours de problèmes «interculturels».

Dans notre étude, le concept de «culture» sera utilisé exclusivement dans son acception anthropologique. Répétons que le concept désigne dans ce cas la totalité des traits spécifiques d'une société: forme des comportements de communication, valeurs, attitudes, rituels, etc. Il sera précisé chaque fois de quelles formes de société il est question: groupe de jeunes, groupes sociaux, familles, etc.

Partie B: Mesures envisagées dans les domaines de la politique de la formation et de la politique scolaire pour soutenir les jeunes de langue étrangère au degré secondaire II

Cette partie est organisée en 3 chapitres.

Dans le chapitre 5 seront présentés quelques exemples de mesures structurelles existantes ou prévues dans divers cantons, mesures destinées à soutenir et à encourager les jeunes de langue étrangère qui suivent le degré secondaire II. Les mesures et recommandations qui vont être présentées doivent – à moyen ou à long terme – permettre à ces jeunes d'acquérir une formation correspondant à leurs capacités et à leurs intérêts, leur assurant ainsi les bases d'une intégration effective. Cette présentation n'a pas la prétention d'être exhaustive. Ce sont surtout des exemples novateurs que nous voulons montrer, et leur présentation sera complétée par quelques réflexions et questions montrant la voie à suivre. Ainsi seront d'abord présentées les diverses voies de formation possibles au degré secondaire II.

Après la présentation des mesures structurelles, le chapitre 6 abordera des aspects d'ordre méthodologique et didactique. Il s'agit avant tout de voir dans quelle mesure l'enseignement interculturel et la didactique de la langue locale, enseignée dans ce cas en tant que langue seconde, sont pris en compte dans les plans d'études, les moyens d'enseignement et la formation initiale et continue du personnel enseignant.

Le chapitre 7 portera sur le passage entre la scolarité obligatoire et le degré secondaire II. Il traitera, pour une part, des mesures prises pour informer et conseiller les jeunes et leurs parents. Il est en effet déterminant, pour passer dans une voie de formation du secondaire II, de savoir de quelles informations les jeunes et leurs parents disposent. D'autre part, il s'agit aussi d'étudier les critères selon lesquels les enseignantes et enseignants, les services concernés et les institutions de formation sélectionnent et conseillent les jeunes. Un des points essentiels de cette étude est de savoir comment les capacités présentes chez ces jeunes peuvent, pour le mieux, être mises en valeur.

5 Structures existantes et offres de formation

La loi attribue aux cantons la compétence en matière de formation. En ce qui concerne l'école primaire, cette compétence est exclusivement de leur ressort; elle l'est en grande partie pour ce qui est des degrés secondaire et tertiaire, avec toutefois une réserve importante: il incombe à la Confédération d'encourager la formation professionnelle dans près de 85% des métiers (industrie, artisanat, agriculture, économie ménagère). Cette obligation est régie par la loi fédérale sur la formation professionnelle de 1978, entrée en vigueur le 1er janvier 1980. Le rapport du Conseil fédéral sur la formation professionnelle du 11 septembre 1996 présente un inventaire des questions actuellement

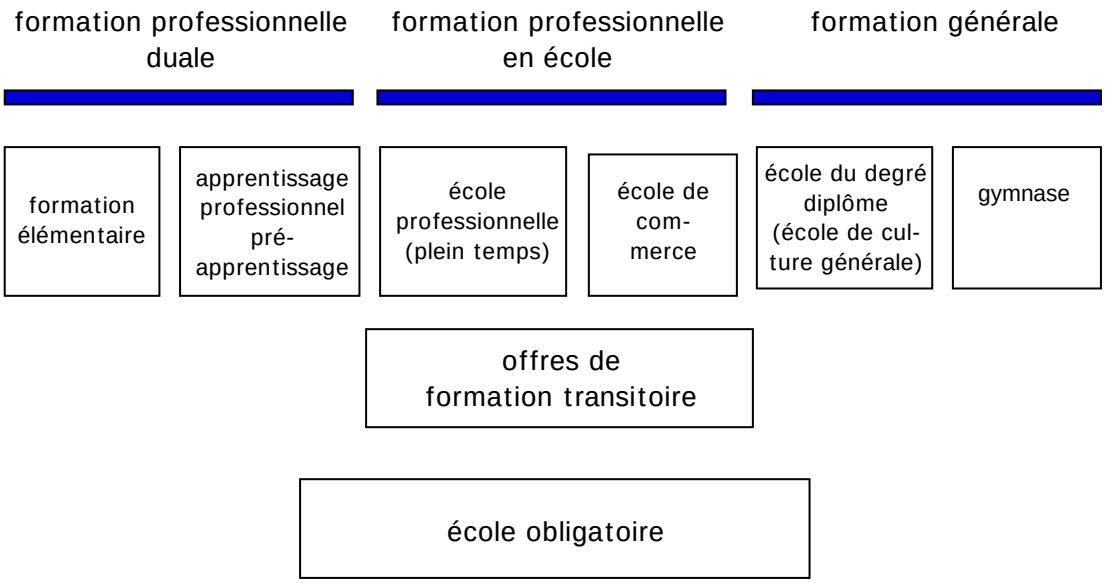
en suspens dans ce domaine et décrit 37 mesures propres à réformer la formation professionnelle[24].

Dans le cours de ses travaux visant à remodeler la formation professionnelle en Suisse et au vu de la situation tendue sur le marché des places d'apprentissage, l'Office fédéral pour la formation professionnelle et la technologie (OFFT) a mis sur pied le Groupe de travail Intégration scolaire des jeunes de langue étrangère, avec pour tâche de proposer des offres de formation transitoire aux jeunes de langue étrangère entrant en formation professionnelle, mais connaissant des difficultés d'ordre scolaire ou linguistique. En 1992 déjà, ce qui était alors l'OFIAMT a édicté des recommandations en vue de faciliter l'intégration dans la formation professionnelle des jeunes de langue étrangère, et ce, en ayant recours à des mesures de type scolaire. Ces recommandations se limitaient à la question de savoir comment de jeunes étrangers, ayant eu des formations scolaires différentes, pouvaient s'insérer dans les formations professionnelles pratiquées en Suisse. La situation se présente actuellement sous un jour nouveau: ce sont non seulement les jeunes nouvellement arrivés en Suisse, mais aussi les enfants de migrants, nés ou arrivés très tôt en Suisse, ou encore de jeunes suisses souffrant de déficits d'ordre scolaire et linguistique, qui ont des difficultés à passer de la scolarité obligatoire à la formation professionnelle. Pour ces raisons, les recommandations de l'OFFT mises en consultation en 1999 sont conçues d'une manière plus large et concernent tous les jeunes ayant des difficultés à effectuer ce passage. Elles ont pour fonction de définir les conditions-cadres des offres de formation transitoire, soutenues par la Confédération et facilitant le passage entre l'école obligatoire et la formation professionnelle. Dans le cadre de la présente étude, les recommandations de 1999 de l'OFFT seront expressément prises en compte dans leur version mise en consultation.

5.1 Voies de formation offertes à l'issue de l'école obligatoire

Le degré secondaire II offre des voies de formation variées. Bien qu'elles soient actuellement en phase de restructuration, nous nous proposons, dans cette étude, de décrire brièvement ces différentes voies, en mettant en évidence les avantages et les inconvénients que chacune d'entre elles présente pour l'intégration des jeunes de langue étrangère.

[24] Sur la base de cet inventaire, le Département fédéral de l'économie publique a nommé une commission d'experts ayant pour mandat d'établir un projet de nouvelle loi fédérale sur la formation professionnelle. La commission a terminé son travail à la fin de 1998; la mise en consultation ainsi que la préparation du message à l'adresse des chambres ont eu lieu dans le courant de l'année 1999.



Formations transitoires

Sur le CD-ROM d'information «Scénarios» édité en 1998 par l'Association suisse pour l'orientation scolaire et professionnelle (ASOSP) dans le but d'aider les jeunes dans leurs prises de décisions lors du passage du secondaire I au secondaire II, le domaine compris entre l'école obligatoire et le début de la formation professionnelle proprement dit s'intitule «solutions de transition». Ces «solutions de transition» ont principalement pour fonction de permettre aux jeunes de voir plus clair dans le choix de leur formation professionnelle. «Scénarios» souligne le fait qu'une année de transition doit aussi servir à «acquérir de nouvelles qualifications (p. ex. linguistiques) et à combler d'éventuelles lacunes par rapport au programme scolaire». Le texte du CD fait également l'énoncé suivant: «Une solution de transition s'impose, lorsque tu

– ne sais pas quelle formation tu veux suivre
– ne peux commencer ta future formation que plus tard
– n'as pas trouvé de place d'apprentissage»

Les solutions de transition présentées dans «Scénarios» sont à la charge des jeunes eux-mêmes et de leur famille. Il n'est rien dit par contre des solutions de transition institutionnalisées telles que dixième année de scolarité, semestre de «motivation», cours d'intégration pour jeunes de langue étrangère, etc.

Il y a déjà plus de vingt ans que diverses «solutions de transition» ont été institutionnalisées afin de faciliter l'intégration dans le monde professionnel des jeunes de langue étrangère récemment arrivés en Suisse. Depuis quelques années, presque tous les cantons ont tenté de pallier la situation précaire dans le domaine des places d'apprentissage en ouvrant l'éventail des formations au-delà de la scolarité obligatoire.

Les recommandations de l'OFFT de 1999 mentionnées ci-dessus proposent aux cantons de nouvelles lignes directrices pour la mise en place de formations transitoires. Le nombre de jeunes ayant fait usage de ces offres a augmenté d'une manière considérable ces dernières années [25]. Nombreux sont les jeunes de langue étrangère parmi eux du fait qu'ils rencontrent souvent des difficultés à trouver des places d'apprentissage à l'issue de l'école obligatoire. Ces solutions de transition ont l'avantage de laisser ouvertes toutes les voies de formation, de l'apprentissage d'un métier à la poursuite des études dans une classe de gymnase. A condition que les jeunes en aient les capacités et de bons résultats, ces formations offrent la possibilité d'acquérir un haut niveau de connaissances linguistiques. Au point 5.2 de ce chapitre, nous présenterons différents modèles de telles formations et discuterons de leur efficacité en ce qui concerne l'intégration des jeunes de langue étrangère.

La formation élémentaire

Les formations élémentaires réduisent (à deux ans environ) le temps consacré à une formation professionnelle dans un domaine limité et permettent d'acquérir, selon l'article 27 de la loi sur la formation professionnelle, une certification reconnue sur le plan fédéral. Elles ont été conçues avant tout pour les jeunes doués pour la «pratique». En règle générale, le passage de la formation élémentaire à l'apprentissage ordinaire n'est pas possible, la poursuite de la formation ne pouvant se faire que si elle est sanctionnée par un examen pour adultes, au plus tôt après six années de pratique professionnelle accompagnée de cours complémentaires durant plusieurs années. Nous avons mentionné dans la partie A de notre étude, que les jeunes de langue étrangère étaient surreprésentés dans la voie de la formation élémentaire. Les raisons de cette surreprésentation sont variées. L'une de ces raisons est certainement la connaissance lacunaire de la langue locale, voire aussi, en partie, les lacunes rencontrées dans les connaissances scolaires. Une autre raison pourrait bien consister dans le fait que les jeunes de langue étrangère, par peur de ne pas être en mesure de répondre aux exigences d'un apprentissage, se contentent plus rapidement que les Suisses d'une formation élémentaire. Beaucoup de jeunes étrangers cependant, s'ils y étaient encouragés convenablement, pourraient aller plus loin. Pour eux, la voie de la formation élémentaire représente, sous sa forme actuelle, une option désavantageuse car elle mène pour ainsi dire dans un cul-de-sac. A cela s'ajoute le fait qu'une formation dans un domaine limité est plus que jamais discutable de nos jours, les exigences du monde du travail étant en constante évolution.

[25] Dans les cantons de Bâle-Ville et de Bâle-Campagne, plus de 800 élèves des deux sexes s'étaient inscrits pour suivre une formation transitoire durant l'année scolaire 1993/1994. Ils étaient en gros 2000 en 1998/1999. Dans le seul canton de Bâle-Ville, le budget dévolu à ces offres de formation nouvellement structurées se monte actuellement à 10 millions de francs environ. Voir à ce sujet: Ruedi Meier: *Brückenangebote im 10. Schuljahr* dans la *Basler Schulblatt* 1/99.

Le préapprentissage

Le préapprentissage permet, selon «Scénarios», une entrée relativement douce dans le monde du travail et cette voie est prévue pour les jeunes ayant connu des difficultés scolaires (ou manquant, par exemple, de connaissances linguistiques). Le but du préapprentissage est donc d'améliorer ces connaissances et de préparer l'entrée dans la formation professionnelle. Le préapprentissage dure une année et comprend une activité pratique dans l'entreprise ainsi que, chaque semaine, une à deux journées de cours dans une école professionnelle où un enseignement théorique (et de langue) est dispensé. Pour les jeunes étrangers ayant des connaissances linguistiques insuffisantes, mais se destinant à un apprentissage et ayant déjà trouvé une place, le préapprentissage représente une vraie chance, car il leur permet avant tout d'améliorer leurs compétences linguistiques afin d'aborder avec les meilleures chances la formation qu'ils ont choisie.

L'apprentissage

La formation professionnelle de type dual fait l'objet d'une remise en question dans la nouvelle loi sur la formation professionnelle. Une caractéristique essentielle du nouveau système consiste en l'abandon de la formation centrée sur l'apprentissage d'un métier unique. Une répartition par groupes de professions est prévue lors de la formation initiale. «L'organisation de la formation se fait plus uniquement par profession, mais par champs professionnels pour les professions de l'industrie, par domaines d'activités pour les professions des services et par professions pour les domaines professionnels des petites entreprises et des professions artisanales. Ces regroupements permettent l'organisation de troncs-communs pour la formation de base, puis de spécialisations. (…) La formation théorique et pratique n'est pas départagée de manière rigide [mais], au contraire, organisée de manière souple par blocs de formation à l'école (…) et en entreprise, en fonction des besoins du champ professionnel, du domaine d'activités ou d'une profession donnée» (OFFT, La nouvelle formation professionnelle, 1998, 3.2.1). Cette orientation nouvelle des apprentissages offre l'avantage, entre autres, de mieux intégrer les jeunes de langue étrangère. Par le biais de modules d'enseignement intensif suivis par les apprenties et apprentis dans le cadre exclusif de l'école professionnelle, les déficits tant scolaires que linguistiques pourront mieux être comblés par des mesures appropriées que ce n'est le cas actuellement, où, à un jour, voire un jour et demi d'école professionnelle, succèdent trois jours et demi à quatre jours de travail en entreprise. Nous reviendrons encore plus en détail dans ce chapitre sur les possibilités prometteuses qui s'ouvrent pour encourager la formation, ainsi que sur les conditions qui, pour cela, doivent être remplies.

Gymnases et écoles du degré diplôme

Les statistiques scolaires le montrent clairement: les jeunes de langue étrangère sont surreprésentés dans les formations élémentaires, les formations professionnelles à

exigences réduites et parmi les actifs ne bénéficiant pas d'un certificat d'apprentissage. Ils sont par contre fortement sous-représentés dans les écoles du degré diplôme et les gymnases. Aussi diverses que puissent être les raisons expliquant ces faits, il n'en reste pas moins que les savoirs liés à la maîtrise de la langue jouent, dans le cas des écoles du degré diplôme et des gymnases, un rôle central. Celui ou celle qui, dans le domaine de la langue locale, n'a pas développé les capacités requises (par son âge ou sa condition), n'est en général pas admis dans ces établissements, même s'il est bilingue et parfaitement apte, du point de vue de ses compétences intellectuelles, à les fréquenter. Il serait nécessaire, pour beaucoup de ces écoles, d'opérer un réexamen fondamental de leurs critères d'admission et des mesures qu'elles envisagent pour encourager les études.

En résumé, il est possible de faire les constatations suivantes:

1. La variété et la flexibilité des voies de formation en Suisse représentent aujourd'hui déjà un grand avantage pour l'intégration des jeunes de langue étrangère. Grâce aux nombreuses possibilités d'options offertes, ces jeunes peuvent, eux aussi, jouir de la meilleure formation possible. Une formation par modules, comme elle est prévue dans la nouvelle formation professionnelle, leur offrira des chances supplémentaires d'intégration.
2. Ces dernières années, les offres de formation transitoire ont vu leur importance s'accroître aussi bien pour les jeunes de langue étrangère que pour beaucoup d'élèves d'origine suisse. En conséquence, ces formations doivent être vues comme faisant partie intégrante du degré secondaire II et perdre ainsi leur image de solution provisoire (ou de pis-aller). Cela n'est possible que si, à côté d'un ancrage légal, s'établit aussi une transparence en ce qui concerne la diversité des offres et des informations correspondantes données par les conseillers en orientation.
3. Dans la conception du nouveau système de formation professionnelle, il faudrait veiller à instaurer, au cours de la formation régulière (par exemple après la formation initiale dans une catégorie de métiers ou un domaine particulier), des certifications intermédiaires. La mise en place de celles-ci pourrait contribuer à la diminution de la surreprésentation des jeunes de langue étrangère dans les voies de formation à exigences limitées, comme l'est, par exemple, la formation élémentaire.
4. En liaison avec l'introduction de certifications intermédiaires, il faudrait repenser la «formation pratique», telle qu'elle figure aux articles 27 à 30 de la loi sur la formation professionnelle. Il serait possible que l'introduction d'une formation initiale dans des catégories de métiers ou des champs d'activité, sanctionnée par une certification intermédiaire correspondante, rende caduques les voies de formation professionnelle à exigences limitées.
5. Si des voies de formation à exigences limitées, comme la formation élémentaire, devaient être maintenues, il serait indispensable de mettre en place des mesures ciblées destinées à soutenir et à encourager le passage dans la voie normale de la formation professionnelle. La loi actuelle sur la formation professionnelle prévoit déjà, à l'art. 49, al. 5, de telles mesures.

6. Les compétences réglementaires concernant l'intégration et la scolarisation des jeunes de langue étrangère dans le degré secondaire II diffèrent selon les cantons. Les structures adéquates pour traiter de ces questions (à l'exemple du délégué cantonal à la scolarisation élémentaire des enfants de langue étrangère) font cependant partiellement défaut.

5.2 Les offres transitoires

Le but général de ces formations est de faciliter, voire de rendre possible, pour les jeunes, l'entrée dans les voies de formation existantes. Pour les jeunes de langue étrangère, l'objectif visé est de favoriser leur intégration. Les significations variées que l'on peut donner du concept d'«intégration» ont déjà été évoquées au chapitre 4.1. Du point de vue de la politique scolaire et de la politique de la formation, l'intégration peut être définie comme étant le projet institutionnel de mettre en place des mesures de soutien destinées à faciliter aux jeunes – notamment par la suppression des chicanes et des obstacles ségrégationnistes – l'accès à une formation correspondant à leur âge et à leurs capacités. La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), dans ses recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère (1991), «réaffirme le principe selon lequel il importe d'intégrer tous les enfants de langue étrangère vivant en Suisse dans les écoles publiques en évitant toute discrimination. Elle souligne que l'intégration doit intervenir dans le respect du droit de l'enfant au maintien de la langue et de la culture du pays d'origine»[26]. Cette recommandation devrait aussi être appliquée au niveau secondaire II. La Commission fédérale des étrangers (CFE) compte au nombre des mesures importantes de la politique d'intégration la «participation des étrangers à la vie sociale, l'égalité des chances, l'égalité de traitement dans tous les domaines, ainsi que le partage des responsabilités et des décisions»[27]. Dans le *Leitbild zur Integrationspolitik der Stadt Zürich*, le concept d'«intégration» est défini, de même qu'il l'est dans le *Leitbild der Stadt Bern*, comme l'accès égal de tous les groupes de la population aux ressources de la société[28]. Il est important de souligner que dans ces documents le concept d'«intégration» comprend la préservation de l'identité culturelle.

[26] Voir les recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère des 24/25 octobre 1991. In: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. Recommandations et décisions. Dossier 36B. Berne 1995, p. 207.

[27] Commission fédérale des étrangers (CFE): Esquisse pour un concept d'intégration, Berne, juin 1996, p. 8.

[28] Voir à ce sujet le *Leitbild zur Integrationspolitik der Stadt Zürich. Ziele und Massnahmen zur Integration der ausländischen Wohnbevölkerung. Entwurf einer Vernehmlassung* par le professeur Dr. Hans-Peter Müller, en collaboration avec un groupe de travail interdépartemental de l'administration de la ville de Zurich. Mai 1998, p. 29.

Si l'on part de l'idée que tous les membres d'une communauté ont droit aux mêmes chances pour trouver leur juste place dans cette communauté, il faut aussi donner droit à cette exigence dans les domaines de la politique de la formation et de la politique scolaire, car ces dernières sont le fondement d'une intégration rapide et promise au succès des jeunes de langue étrangère.

5.2.1 Cours de préparation générale

Les cours préparatoires généraux confèrent aux jeunes la possibilité de mettre aussi bien leur connaissance de la langue locale que leurs connaissances scolaires ou leur culture générale au niveau requis pour entreprendre un apprentissage ou entrer directement dans le monde du travail. Il s'agit dans ce cas avant tout d'une offre de type scolaire, comportant 28 à 36 leçons hebdomadaires (voir à ce propos les recommandations de l'OFFT de 1999). En règle générale, ces cours portent le nom de «cours d'intégration».

Cours d'intégration pour les jeunes de langue étrangère

Description du cours
Le Département des affaires sociales de la ville de Zurich organise pour les jeunes de langue étrangère de diverses nationalités un cours journalier qui s'étend sur une année. Les participantes et participants au cours devraient en règle générale avoir terminé leur scolarité obligatoire dans leur pays d'origine. Ils devraient être âgés de 17 à 20 ans ainsi qu'être nouvellement arrivés en Suisse.

Objectifs
Le cours d'intégration a pour but de préparer l'entrée dans le système suisse de formation professionnelle, de faciliter le passage dans une école, un apprentissage ou une formation élémentaire, de rechercher une place de travail adaptée.

Contenu du cours
L'accent principal de l'enseignement est mis sur l'acquisition de la langue allemande. On vise le niveau de connaissance atteint dans ce domaine par un Suisse à l'issue de l'école primaire. Le plan d'études prévoit:

- *allemand – l'homme et son environnement* (langue allemande, connaissance de la société et du monde des métiers) 16 périodes
- *arithmétique et géométrie* 6 périodes
- *travaux manuels (y compris le dessin technique)* 8 périodes
- *gymnastique* 3 périodes

Une grande importance est donnée à l'accompagnement sociopédagogique des jeunes: ceux-ci doivent être familiarisés avec un environnement étranger et on doit les aider dans leur recherche d'identité. L'accompagnement comprend en particulier le contact avec les parents et les conseillères et conseillers en orientation, la recherche de stages pratiques et de places d'apprentissage ainsi que des suggestions pour l'organisation des loisirs. Un

accompagnement (appui scolaire, encadrement social) est également prévu l'année suivant le cours.

Ecolage
Le cours est gratuit pour les participantes et participants habitant la ville de Zurich

Contact
Integrationskurs für fremdsprachige Jugendliche
Gutstrasse 8
8055 Zurich
Tél. 01/463 25 36
Fax 01/463 26 09

De tels cours sont conçus avant tout pour de jeunes immigrés récemment arrivés et sont offerts dans presque tous les cantons. Ils sont une composante importante et très efficace de l'intégration professionnelle. Les buts essentiels qu'ils poursuivent sont l'acquisition de la langue locale et les connaissances scolaires; avec leur aide, les jeunes apprennent à connaître le milieu où ils vivront et les voies de formation qu'ils pourront suivre.

Jeunes en transit (JET), Neuchâtel

Objectifs
Les jeunes de langue étrangère doivent obtenir des informations d'ordre culturel leur permettant de s'adapter à la vie quotidienne en Suisse. Ils doivent en outre acquérir des connaissances de base en français, afin qu'ils puissent entreprendre, de leur propre initiative, des projets personnels: par exemple qu'ils aient la possibilité d'envisager et d'entreprendre une formation professionnelle.

Contenu
- Français (*Français oral:* prononciation, conversations quotidiennes, conversations téléphoniques, savoir se présenter, prendre un rendez-vous, etc. *Français écrit:* production de courts textes, répondre à une annonce, écrire une carte, répondre à un questionnaire, etc.)
- Mathématiques
- Travail sociopédagogique (apprendre à connaître le milieu, les institutions, l'hygiène, les règles de la communication, la gestion des conflits, réfléchir sur le phénomène de la migration, sur les différences et les ressemblances culturelles, connaître l'histoire des migrations dans le canton de Neuchâtel, etc.)
- «Connaissance des techniques du travail» (connaissance de diverses entreprises, voire de divers métiers)

Contact
Pascal Helle/Jean-Claude Gosteli
CPLN-EAM
Maladière 84
2007 Neuchâtel
Tél. 032/717 40 20
Fax 032/717 40 28

De nombreux cours d'intégration mettent un accent important sur les thèmes interculturels, par exemple sur les comportements linguistiques usuels dans le pays d'accueil ou sur l'hygiène. La prise de conscience des ressemblances et des différences culturelles est un préalable indispensable au développement d'une compréhension mutuelle et d'une capacité de dialoguer dans une société pluriculturelle. Dans cette perspective, les thèmes interculturels sont d'une grande importance, non seulement dans les cours d'intégration pour nouveaux immigrés, mais également dans les voies de formation de tous les niveaux et avec toutes les personnes en formation.

Préapprentissage à visée intégrative dans le canton du Tessin

Objectifs
Favoriser l'intégration de jeunes de langue étrangère vivant depuis peu dans le canton du Tessin et ne parlant pas suffisamment l'italien pour entreprendre un apprentissage, une formation élémentaire ou une école professionnelle à plein temps.

Cours de base – Activités scolaires et pratiques
Trois jours de 8 leçons (24 leçons en tout) sont prévus par semaine. Ce cours de base consiste en un enseignement de la langue et des mathématiques pour débutants et avancés, une introduction aux métiers et des activités sportives. Les deux jours restants de la semaine sont dévolus à diverses activités, telles que français, informatique, théâtre, cours pratiques consacrés à l'alimentation, aux soins corporels, au dessin technique, au dessin, aux travaux manuels (électricité, bois et métaux), etc. Ces cours sont complétés par des stages pratiques, organisés (partiellement) en collaboration avec les organismes régionaux d'orientation professionnelle et supervisés par les enseignantes et enseignants. Dès qu'un jeune a décroché une place d'apprentissage, un contrat de préapprentissage peut être conclu, dont la durée est limitée à la fin du mois d'août de l'année en cours.

Dès ce moment, l'apprenti travaille trois jours par semaine dans son entreprise et ne fréquente le cours d'intégration que pendant un jour. Il est admis en tant qu'auditeur dans la première classe de l'école professionnelle, correspondant au métier qu'il a choisi d'entreprendre, et il a la possibilité d'être intégré aux cours d'introduction organisés par les associations professionnelles.

Cours intensifs
Le jeune au bénéfice d'une formation adéquate (au minimum une durée de neuf années scolaires), qui montre de l'engagement et des capacités et souhaite suivre une école à plein

temps, peut, en lieu et place des cours pratiques, suivre des cours intensifs d'allemand, d'anglais, de français (approfondissement), de mathématiques (approfondissement) et de branches commerciales.

Conditions de participation
Peuvent participer aux cours les jeunes de langue étrangère âgés de 15 à 20 ans, ayant terminé l'école obligatoire, et qui, au vu des difficultés qu'ils ont à maîtriser la langue, ne peuvent entreprendre ou poursuivre un apprentissage ou une formation professionnelle.

D'autres informations peuvent être obtenues auprès de la
Divisione della formazione professionale
Filippo Jörg
Responsabile del pretirocinio d'integrazione
Via Trevano
6952 Canobbio
Tél. 091/942 89 75
Fax 091/940 10 43
E-Mail: pretirocinio-integrazione@tinet.ch

Parmi les différentes mesures visant à l'intégration des jeunes de langue étrangère, le canton du Tessin offre un préapprentissage à visée intégrative. Deux éléments sont à souligner dans la conception de ce cours. D'une part le passage d'un cours d'intégration à plein temps à un préapprentissage. Dès que les jeunes ont trouvé une place de préapprentissage, ils continuent à fréquenter le module de base du cours d'italien (pendant un jour et demi) assistant en tant qu'auditeurs et auditrices, aux cours professionnels dispensés par l'école professionnelle. Ainsi les jeunes ne sont plus astreints à suivre inutilement un cours d'une année. Ils peuvent en plus profiter des places de préapprentissage qui se sont libérées au cours d'une année scolaire. D'autre part, l'offre modulaire de cours et d'activités pendant le cours d'intégration à plein temps ainsi que l'offre de cours intensifs pour les jeunes montrant des dispositions pour les suivre, semblent très séduisantes. Cet exemple montre, grâce à l'ampleur et à la flexibilité de l'offre de cours ainsi qu'à son ouverture sur les formations ultérieures, une adaptation optimale aux besoins des jeunes et aux exigences rencontrées sur le marché des places d'apprentissage.[29]

5.2.2 Cours centrés sur l'exercice d'une activité professionnelle

Les offres de cours préparant à l'exercice d'un métier rendent possible une connaissance approfondie d'un ou de plusieurs domaines d'apprentissage. Il s'agit dans ce cas essentiellement d'offres d'activités pratiques, où au minimum 60% du temps de formation

[29] Les banques de données sur les diverses offres de cours en Suisse peuvent être interrogées sous <http://www.dbk.ch/projekte> et sous <http://www.Berufsberatung.ch/BIZ-Kloten>.

est consacré à des activités pratiques en rapport avec les domaines professionnels correspondants (voir les recommandations de l'OFFT de 1999). Ils prennent la forme, par exemple, de programmes d'intégration professionnelle (appelés aussi «semestres de motivation»), ou de préapprentissages. L'offre actuelle de ces cours est très variée et cette variété caractérise aussi les institutions qui les organisent et les lois qui les régissent.

Le «Programme d'occupation et de formation en vue du retour» mis en place par le Département de la santé, des affaires sociales et de l'énergie du canton du Valais est un bon exemple de mesures d'intégration orientées vers l'exercice d'un métier[30].

Programme d'occupation et de formation en vue du retour

Ce programme comprend une série de projets partiels de natures différentes. Ils consistent en stages dans des maisons pour personnes âgées, des restaurants, dans l'hôtellerie, l'agriculture, etc., stages au cours desquels les compétences linguistiques et professionnelles sont mises en œuvre. Ces activités permettront d'occuper les jeunes jusqu'au début de leur apprentissage.

En outre, des cours sont offerts dans les domaines du secrétariat, de la couture, de l'informatique, etc., cours destinés à exercer des compétences tant linguistiques que professionnelles axées sur la pratique.

Les cours sont donnés dans la langue d'origine des jeunes, dans le but d'empêcher que se produisent des blocages dans les apprentissages, blocages suscités chez les jeunes par la peur de perdre leur langue et leur culture d'origine, ou pour ne pas provoquer une attitude de rejet complet face à la culture nouvelle. Ils facilitent simultanément le retour des jeunes dans leur pays d'origine.

Contact
Département de la santé, des affaires sociales et de l'énergie
Service de l'action sociale – Office de l'aide sociale
Rue des Vergers 2
1951 Sion
Tél. 027/606 48 00

La caractéristique de ce projet réside dans la prise en compte et la place privilégiée laissée à la langue d'origine. Les initiateurs et initiatrices de ce programme sont manifestement soucieux de faire usage, dans l'intérêt des jeunes, tant des avantages

[30] L'expression «...en vue du retour» contenue dans le titre pourrait suggérer que le but principal du cours est de permettre aussi vite que possible le renvoi des jeunes dans leur pays d'origine. Une telle intention ne serait toutefois soutenable ni du point de vue éthique, ni du point de vue de la politique sociale. Il faut donc admettre qu'il s'agit là seulement d'un choix de titre malheureux.

qu'apporte l'usage de la langue maternelle que des possibilités de l'exercice ultérieur du métier dans le pays d'origine. Dans les autres cantons, la plupart des projets d'intégration laissent cependant de côté ces aspects importants pour se concentrer, d'une part, sur l'enseignement de la langue locale et les savoirs scolaires, et d'autre part sur les stages de longue durée exercés dans divers métiers.

Dans le canton de Zurich, le programme *Anlehre Plus* propose une préparation ciblée à l'apprentissage de métier, sanctionnée par une certification reconnue sur le plan fédéral. Il s'agit d'un apprentissage élémentaire s'étendant sur deux ans dont le but est de familiariser les jeunes immigrés avec la langue et la culture du pays tout en leur permettant d'aborder plus facilement une formation professionnelle spécifique. Pour les jeunes ayant suivi avec succès cette formation durant une année, il est possible d'entreprendre l'apprentissage correspondant. La formation *Anlehre Plus* se distingue donc de la formation élémentaire ordinaire par le fait qu'elle consiste en quelque sorte en une préparation à une formation professionnelle normale. C'est pourquoi le choix de son appellation (*Anlehre*, qui signifie formation élémentaire) nous paraît malheureux, dans la mesure où il évoque une voie de formation à exigences limitées.

Le projet d'intégration *BIP GASTRO* est un autre exemple de projet où le choix de la profession, ou du moins du secteur d'activité, est fixé dès le départ. Ce projet-pilote a été mis sur pied par «Gastrosuisse» en collaboration avec le *Ergänzender Arbeitsmarkt der Stadt Zürich (EAM)* à l'intention des jeunes terminant leur scolarité avec des handicaps dus à leur origine (étrangers de la deuxième génération).

Projet-pilote d'intégration *BIP GASTRO*

Projet

- *BIP GASTRO* peut être comparé à un préapprentissage. Dans la foulée des efforts entrepris par la Confédération en faveur des apprentissages, «Gastrosuisse» veut soutenir aussi bien les entreprises que les personnes en quête de place d'apprentissage. *BIP GASTRO* veut en particulier donner aux entreprises la possibilité de pouvoir apprendre à connaître durant un certain temps le futur apprenti avant de conclure avec lui un contrat d'apprentissage.
- Les jeunes, filles et garçons, motivés et ayant terminé leur scolarité, peuvent combler leurs lacunes scolaires avant de commencer leur apprentissage proprement dit tout en mettant à l'épreuve, dans la pratique, la pertinence de leur choix professionnel.

70% du temps de travail se passe au sein de l'entreprise, 30% étant dévolu aux apprentissages de type scolaire. Lors du stage en entreprise, l'importance est mise principalement sur la formation générale et sur la formation de la personne.

Objectif

Ce programme doit permettre aux jeunes d'atteindre dans l'intervalle d'une année, par le biais de cours d'allemand, d'anglais et d'arithmétique, ainsi que par un stage pratique, la possibilité d'entreprendre un apprentissage dans l'entreprise où ils ont fait leur stage.

BIP GASTRO est l'exemple d'un concept de formation ne préparant pas les jeunes à un métier spécifique, mais les introduisant au contraire dans un domaine professionnel. De cette manière, diverses options essentielles restent ouvertes en ce qui concerne le choix d'un apprentissage à entreprendre au sein de l'entreprise où le stage a été accompli. Mais, ici aussi, le choix de l'appellation du cours est malheureux. L'expression «handicaps dus à leur origine», utilisée dans l'appellation du projet, est plus qu'équivoque si l'on considère l'attitude qu'elle suggère à l'égard des participantes et participants. Dans la description de nombreux autres projets, on retrouve des expressions telles que «handicaps dus à leur origine» ou «jeunes souffrant de déficits scolaires». Malgré la qualité et l'intérêt des objectifs et des contenus d'enseignement de ces cours, l'usage de telles expressions fait penser que l'idée de «déficit» est à la base de toutes les mesures d'ordre social ou relevant de la politique de la formation et de la didactique, qui y sont présentées. Dans cette optique, il manquerait à ces jeunes, en premier lieu, des capacités spécifiques et des connaissances précises pour devenir un apprenti «normal», c'est-à-dire correspondant aux standards du Suisse moyen. Cette manière de voir gomme tout l'acquis déjà présent chez le jeune et sur lequel on pourrait bâtir (voir plus loin Ouvertures V).

En résumé, il est possible de faire les constatations suivantes:

1. Le nombre des offres de nature diverse dans ce domaine est étonnant et en même temps symptomatique. Face à une situation de grande nécessité, diverses stratégies sont poursuivies, sans que l'on donne les moyens de réaliser des échanges d'expériences et de concepts entre les différents cantons[31]. La mise sur pied d'un organisme central chargé de diffuser l'information sur ces projets pourrait contribuer à un meilleur échange d'expériences et d'idées entre les cantons évitant ainsi que se reproduisent des expériences malheureuses engendrant des coûts inutiles. Il serait aussi utile que les banques de données des offices cantonaux d'orientation professionnelle, que l'on peut consulter sur Internet, puissent être uniformisées dans leur présentation.
2. Les cours d'intégration facilitent l'accès aux formations professionnelles. Ils offrent un soutien de grande valeur, qui profite aussi bien à la société et à l'économie dans son ensemble qu'aux jeunes qui les fréquentent. Il est par conséquent indispensable que de tels cours continuent à être offerts et – là où cela est nécessaire – à être créés ou rénovés.
3. La multiplicité des divers modèles de scolarisation offerts aux jeunes de langue étrangère récemment arrivés en Suisse est impressionnante. Mais la plupart de ces

[31] Une présentation complète des offres existantes et en cours d'élaboration sortirait du cadre de ce travail. La *Deutschschweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz* de Lucerne propose sur son site (http://www.dbk.ch) une vue d'ensemble de projets portant sur la formation intermédiaire à faible niveau d'expériences.

modèles relativement rigides et fermés n'offrent que rarement aux jeunes la possibilité de changer de filière durant leur formation.

4. Bien que de nombreux programmes se proposent d'atteindre des objectifs sur le plan social, on observe une nette focalisation sur la transmission de connaissances et de savoir-faire. Des compétences de nature sociale (par exemple apprendre en groupe) ou centrées sur l'individu (par exemple apprendre d'une manière autonome) ne sont pas suffisamment prises en considération.
5. Ce qui prédomine au niveau des contenus d'enseignement, c'est l'enseignement de la langue locale et des matières scolaires, la connaissance du milieu et les expériences pratiques effectuées dans divers métiers et domaines d'activité. Aucun programme de cours mentionne explicitement le recours aux aspects interculturels, ce qui laisse supposer que ce domaine important est sacrifié sur l'autel des nombreuses matières scolaires traditionnelles. Ce qui conforte cette supposition, c'est que pour de nombreux enseignants et enseignantes le thème de l'interculturalisme est encore largement inconnu et n'appartient pas à la sphère de leurs propres expériences sociales. Une étude sur les objectifs de nature sociale et les contenus interculturels, ainsi que leur mise en œuvre dans l'enseignement, pourrait à ce sujet apporter beaucoup de clarté. Cette étude fournirait des exemples caractéristiques donnant aux enseignantes et enseignants l'impulsion nécessaire pour poursuivre dans cette voie.
6. Un nombre limité de concepts de cours favorisent le développement des connaissances dans le domaine de la langue première des participantes et participants. Il est cependant reconnu que chez les bilingues un développement linguistique optimal nécessite dans l'idéal l'enseignement des deux langues. Mais la mise en œuvre de ce constat ne trouve que timidement place dans un modèle adéquat de scolarisation bilingue. On considère généralement que les offres de cours pour jeunes de langue étrangère qui s'appuient pour l'essentiel sur l'idée de déficits à combler et négligent les ressources à disposition comme celle que représente la langue première sont de peu d'efficacité. La difficulté à s'intégrer ne doit pas être attribuée qu'aux jeunes qui, par manque de connaissances de la langue locale seraient incapables d'entreprendre avec succès un apprentissage, mais considérer également la difficulté ou le manque de bonne volonté des enseignantes et enseignants et des formateurs et formatrices à mettre en question leurs attentes et à modifier leurs représentations rigides de la scolarisation.

5.3 Mesures d'appui proposées dans les écoles et les apprentissages

Il semble clair pour toutes les instances ou personnes concernées (autorités, enseignantes, enseignants, apprenantes, apprenants, parents) qu'un manque de connaissance de la langue du pays d'accueil est cause d'échec scolaire. Toutefois, de nombreux jeunes ayant suivi durant plusieurs années l'école obligatoire, rencontrent, malgré tout, des difficultés à satisfaire aux exigences linguistiques posées par leur formation. Ce constat

est valable dans la même mesure pour les jeunes de langue étrangère qui suivent une formation dans une filière du secondaire II ou accomplissent un apprentissage.

Selon les résultats d'une petite enquête téléphonique menée auprès des gymnases dans le cadre de cette étude, aucune mesure visant à développer les connaissances linguistiques des jeunes de langue étrangère n'est généralement prévue dans ces établissements. Quelques gymnases proposent toutefois des cours d'appui, qui n'ont pas, initialement, été prévus pour les jeunes de langue étrangère, mais sont cependant avant tout suivis par ces derniers. Un modèle-pilote a été développé par l'Ecole cantonale de Zoug. Dans le cadre des échanges scolaires, cette école avait commencé par organiser des cours spéciaux d'allemand langue étrangère pour les élèves venant de l'étranger qui devaient leur permettre d'améliorer leur niveau de connaissances. Ce type de cours fut rapidement remplacé par un système de *coaching* concernant l'ensemble des élèves: deux professeurs d'allemand furent ainsi mis à disposition de tous les élèves en vue de leur donner conseil et appui. Il est intéressant d'observer que ces séances ont été fréquentées avant tout par les jeunes de langue étrangère. Ces séances, qui ont pris la forme de discussions de problèmes, de recommandations au sujet de programmes d'apprentissage, de bilans de progrès, etc., ont été, selon le directeur de l'établissement, très profitables aux jeunes de langue étrangère. Une excellente chance était ainsi offerte à ceux qui étaient motivés, de poursuivre, malgré les lacunes présentes dans leur maîtrise de la deuxième langue, la formation qu'ils avaient envisagée.

Dans le domaine de la formation professionnelle, les mesures d'appui concernant l'apprentissage de la langue locale sont généralement du ressort des écoles professionnelles. Dans le canton de Berne, les cours d'appui à l'intention des apprenties et apprentis de langue étrangère sont organisés de manière ponctuelle, c'est-à-dire qu'ils sont mis sur pied quand le besoin se fait sentir, la décision s'opérant de cas en cas. Dans le canton de Fribourg, des cours d'appui facultatifs sont offerts le samedi matin. A Saint-Gall, les cours d'appui pour personnes de langue étrangère entrent dans la catégorie des mesures instaurées pour empêcher les ruptures d'apprentissage (y compris de la formation élémentaire), ainsi que pour empêcher l'échec aux examens de fin d'apprentissage. C'est du moins sous cette forme que les présente un article du «Journal de la formation professionnelle» (Revue 11/98, p. 14 à 16), dans lequel les diverses mesures d'appui sont mentionnées. Dans le canton de Zurich, on trouve dans le *Mittelschul- und Berufsbildungsamt* un «service de cours d'appui» *(Fachstelle für Stützkurse)*. Ce service prodigue conseil et soutien principalement aux enseignantes et enseignants, aux écoles et aux entreprises formant des apprentis, ainsi qu'aux apprentis eux-mêmes. Il organise des cours de formation continue pour les enseignantes et enseignants d'appui et les maîtres et maîtresses d'apprentissage, développe des concepts de perfectionnement et édite du matériel didactique dans les domaines de l'appui et du perfectionnement. Dans la plupart des cantons, nous l'avons déjà mentionné, des cours d'appui sont proposés aux apprenties et apprentis pour perfectionner leurs connaissances linguistiques. Dans le canton du Tessin, ils peuvent suivre jusqu'à quatre leçons de langue chaque samedi matin, l'offre ne se limitant pas à l'italien (langue locale). Les possibilités offertes peuvent être, à choix (a) 4 leçons d'italien; (b) 2 leçons d'italien et 2 leçons de français; (c) 2 leçons d'italien

et 2 leçons d'allemand; (d) 2 leçons de français et 2 leçons d'allemand. On y admet aussi les jeunes de langue étrangère qui ont réussi l'entrée au gymnase. Soulignons que les cours de langues étrangères au sens propre du terme (type d) sont aussi fréquentés par les frontaliers italiens accomplissant leur formation professionnelle dans le canton du Tessin, et n'ayant pratiquement jamais, au cours de leur scolarité primaire en Italie, bénéficié de l'enseignement d'une langue étrangère. Ces quelques exemples montrent que les mesures d'appui dans le domaine des langues jouent un grand rôle durant la formation professionnelle[32].

La question se pose de savoir pourquoi de telles mesures d'appui ne pourraient pas être proposées dans le cadre de l'entreprise. L'exemple d'un modèle de perfectionnement, appelé *Lernstatt*, montre que les bases didactiques pour réaliser un tel projet existent bel et bien! Ce projet a vu le jour au début des années 70 dans les usines BMW et a été mis en œuvre dans quelques entreprises dans la région de Zurich.[33] Un groupe d'intéressés formé de membres du personnel de l'entreprise suit un cours de langue donné dans le cadre de l'entreprise, cours conçu à partir de situations de communication concrètes vécues au cours du travail, dans le but de permettre le développement des capacités linguistiques. Les objectifs visés par ce type de cours sont de natures diverses et tendent à:

- «Améliorer les conditions de communication et de collaboration dans les situations de travail.
- Développer, chez les collaborateurs et collaboratrices de l'entreprise, la conscience professionnelle en ce qui a trait à leurs responsabilités et à la qualité de leur travail.
- Inculquer des ‹compétences clés›, sous la forme de compétences linguistiques, professionnelles, sociales et méthodologiques.
- Optimiser les conditions dans lesquelles le travail s'accomplit.
- Réaliser pratiquement les idées émanant des collaborateurs et collaboratrices de l'entreprise.
- Diagnostiquer les problèmes et expérimenter les stratégies de résolution de problèmes.
- Utiliser à fond les possibilités de création et d'engagement des personnes et encourager l'épanouissement de celles-ci au sein du groupe.

[32] Il est bien entendu que les connaissances de type scolaire sont aussi importantes. C'est pourquoi les mesures d'appui dans ces disciplines scolaires importantes existent aussi. Un exemple caractéristique nous est offert, dans ce domaine, par la *Baugewerbliche Berufsschule* de Zurich, et il concerne les mathématiques. Tous les nouveaux apprentis et apprenties, qu'ils soient étrangers ou suisses, sont soumis à un court test d'entrée en mathématiques. Les apprenties et apprentis dont les résultats sont insuffisants sont astreints à suivre un ou plusieurs modules de perfectionnement. Tous apprécient cette manière de faire dont le succès a été prouvé. Dans le cadre de cette étude, il n'est pas possible d'insister sur cet exemple intéressant. D'autres informations peuvent être obtenues auprès de la direction de la *Baugewerliche Berufsschule*, Reishauerstrasse 2, 8031 Zurich.

[33] Pour des informations complémentaires: Institut für Interkulturelle Kommunikation, Sumatrastrasse 1, 8006 Zürich. Tél. 01/260 69 85, Fax 01/260 69 89.

– Encourager l'apprentissage autonome.
– Utiliser dans la pratique ce qui a été appris.
– Préparer les participantes et participants à prendre part au perfectionnement professionnel et/ou à des cours de perfectionnement en général.» (Abderhalden, 1998, trad. de l'allemand)

Les mesures d'appui mises en place en cours de formation partent du postulat que l'apprentissage d'une langue prend beaucoup de temps et qu'il faut accorder en conséquence aux jeunes de langue étrangère le temps et les conditions d'apprentissage suffisants. Le fait que des jeunes parlant deux langues doivent faire la preuve d'un volume d'acquisition supérieure sur le plan linguistique que les monolingues, est en général trop peu reconnu; en conséquence, ils sont trop souvent évalués et sélectionnés selon les paramètres des *native speakers*. On justifie ces pratiques en invoquant l'égalité de traitement auquel chacun est soumis. En réalité, ce mode de faire occulte, en la légitimant, l'incapacité où l'on se trouve de percevoir de manière différenciée les conditions à réunir pour l'apprentissage ainsi que les besoins en matière d'appui, et d'agir en conséquence (voir à ce sujet le chapitre 7).

En résumé, il est possible de faire les constatations suivantes:

1. Durant la formation professionnelle, les mesures d'appui en particulier dans le domaine de la langue locale, sont utiles et pertinentes. Une formation par modules d'enseignement offre la possibilité de différencier les contenus et de répondre aux besoins particuliers des apprenantes et apprenants.
2. En cours de formation professionnelle, les mesures d'appui ne devraient pas être le seul apanage des écoles professionnelles. Il faudrait attirer l'attention des entreprises sur le fait qu'elles ont tout intérêt à mettre en place des cours à l'intention de leurs apprenties et apprentis mais aussi de leurs collaboratrices et collaborateurs étrangers.
3. L'exemple de l'Ecole cantonale de Zoug montre qu'une aide à l'apprentissage assumée par les enseignantes et enseignants eux-mêmes constitue une forme efficace de soutien, ce qui conforte la thèse selon laquelle les mesures d'appui ne doivent pas obligatoirement prendre la forme de cours de rattrapage. L'aide et le conseil à l'apprentissage couplés à des moyens d'enseignement (par exemple par le biais du centre de documentation de l'établissement) est une voie sans aucun doute plus individualisée et vraisemblablement aussi plus efficace.

Ouvertures (I): Vers un changement dans la pondération des compétences à acquérir: du statut élevé accordé aux compétences spécialisées à l'émergence des compétences sociales et personnelles

Dans notre vingtième siècle finissant, des notions telles que «globalisation», «progrès technique», «knowledge-based economy», etc., ont la vedette. Nous vivons effectivement, de nos jours, le passage d'une société industrielle à une société basée sur

l'information. Certes la production de biens demeure un pilier important de l'économie, mais il n'en reste pas moins que le développement des nouvelles technologies et la transmission des connaissances nouvelles jouent un rôle toujours plus important. Les progrès rapides des sciences et des techniques ont entraîné sans relâche des changements structurels dans le monde du travail, si bien que les travailleurs de tous les secteurs doivent d'une part tenir à jour leurs connaissances, et d'autre part, collaborer lors d'échanges constants. La période de validité des connaissances acquises diminue sans cesse, les contacts sociaux durant le travail deviennent toujours plus étroits.

En conséquence, cette situation nouvelle exige que soient fixées des priorités nouvelles dans la formation que dispense l'école. L'importance prise par les connaissances spécialisées est de plus en plus relativisée, alors que les compétences sociales (capacité de travailler en équipe, d'exercer son esprit critique, de communiquer, de comprendre l'autre, etc.) et les compétences liées à la personne (le fait d'être indépendant, de pouvoir apprendre, de posséder des techniques de travail, etc.) gagnent en importance. Dans les plans d'études de la scolarité obligatoire, de tels objectifs figurent explicitement; dans la pratique, la transmission des connaissances reste cependant, aujourd'hui comme hier, le but premier de l'institution scolaire. C'est avant tout dans le secondaire I et lorsque s'effectue la sélection scolaire que la transmission des connaissances – et toutes les pratiques pédagogiques qui lui sont liées – prend une grande importance. Une des raisons en est aussi que les critères de promotion se réfèrent, aujourd'hui comme hier, aux connaissances et aux savoirs appris. Disons les choses autrement: il peut être très gratifiant, dans une classe, pour les élèves et pour l'enseignant, qu'un élève, par exemple, prenne sous son aile un camarade de classe de langue étrangère nouvellement arrivé. Les facultés d'empathie de l'élève en question, sa capacité de travailler en groupe, son autonomie et même ses techniques de travail en profiteront pour se développer. Le maître pourra même aller jusqu'à louer son élève de son comportement. Cependant, lorsque viendra le moment de passer dans une classe supérieure, les compétences que nous venons d'énumérer ne joueront aucun rôle dans les critères d'évaluation. Et qu'est-ce qui comptera alors? Comme toujours les connaissances acquises dans les branches scolaires les plus importantes!

Si l'on veut prendre au sérieux les savoir-faire et savoir-être, tels qu'ils sont mentionnés dans les plans d'études, il faut les évaluer avec le même étalon que celui qu'on emploie pour évaluer les savoirs, ces deux évaluations devant posséder un poids égal. Cette exigence est d'autant plus importante de nos jours qu'il ne s'agit plus, dans ce cas, d'objectifs éducatifs sur le plan éthique et social, mais bien de capacités ayant le statut, dans la vie professionnelle, de compétences-clés.

De fréquents changements d'activités professionnelles ne sont de nos jours plus stigmatisés. Bien au contraire, on valorise de plus en plus l'expérience obtenue dans la pratique d'autres métiers ou d'autres activités. Le concept de «métier unique s'exerçant durant une vie entière» et le type de formation professionnelle qui s'y rattache font l'objet d'une mise en question: «au vu des changements rapides que l'on connaît,

certains métiers deviennent toujours plus vite obsolètes, si bien qu'une formation professionnelle orientée sur le concept de métier est trop rigide et trop peu tournée vers l'avenir. Une formation qui se limite à l'apprentissage d'un métier précis reste trop spécifique et trop liée à l'état présent. De ce fait, les jeunes ne sont pas assez préparés au changement»[34]. La volatilité croissante des conditions d'emploi indique que le rôle joué par la formation continue ne cessera d'augmenter. Les statistiques indiquent que 50% des personnes âgées de 25 à 34 ans n'exercent plus le métier qu'elles ont appris. Il est toujours plus rare de trouver un métier que l'on apprend une fois pour toutes et que l'on exerce sa vie durant. On parle aujourd'hui d'un cycle de huit ans durant lesquels une personne travaille dans un métier ou «champ d'activité» particulier. En d'autres termes, une personne renouvellera complètement trois à quatre fois, durant sa vie professionnelle, sa formation professionnelle. Une telle situation implique que l'on sache avec clarté et très consciemment quelles compétences, dans le monde professionnel, appartiennent aux compétences-clés que l'on juge indispensables.

Le manque, voire l'absence de communication entre les écoles publiques et les écoles professionnelles (et les entreprises où s'accomplissent les apprentissages) est cause du fossé constaté entre les savoirs scolaires et les connaissances réellement exigées par le monde du travail. Diverses études indiquent que ce sont surtout les milieux économiques qui souhaiteraient davantage de coopération et d'échanges avec les écoles[35]. La proximité avec la pratique, l'un des principes qui se trouvent à la base du système de formation dual, doit en conséquence être affirmée et appuyée avec vigueur afin d'assurer une collaboration constante entre l'entreprise et l'école professionnelle.

Dans le domaine de l'enseignement des langues, la situation se présenterait concrètement de la manière suivante: il ne s'agirait pas, d'abord, de combler par le biais d'un cours d'appui, les lacunes constatées. Si l'on y regarde – ou mieux écoute – de plus près, on constate souvent que les lacunes que l'on souligne systématiquement se limitent en fait à quelques incorrections grammaticales. On peut se poser la question de savoir dans quelle mesure ces lacunes sont importantes pour l'exercice d'un métier. Le fait est que les règles et exercices grammaticaux traditionnels effectués dans le seul but de combler des lacunes ne réussissent que rarement à donner des résultats satisfaisants et ne créent que trop souvent des frustrations chez les enseignantes et enseignants et leurs élèves. Il serait bien préférable de changer les procédures, afin de développer davantage dans les écoles un «esprit d'entreprise». Cela impliquerait, par exemple pour l'enseignement des langues, que les objectifs soient orientés sur ce qui est réellement utilisé dans les activités (professionnelles) quotidiennes. On partirait, dans les cours de langue, de situations de communication concrètes rencontrées dans le quotidien du travail. On travaillerait, par exemple, à partir de questions telles que: «qu'est-ce que je dis quand...?», «comment est-ce que je formule une critique?», «comment est-ce que je

[34] *Welchen Nachwuchs braucht die Wirtschaft? Thesen zur Reform der Berufsbildung.* R. Dubs. In: NZZ, 17.9.1998. No 215, p. 79, traduit de l'allemand.

[35] Voir entre autres Schneller, Nicola: *Erwartungen der Berner Wirtschaft an die Bildung.* Berne, 1997.

réagis à un compliment?», etc. C'est le comportement de communication qui se trouve ainsi placé au centre de l'activité linguistique. Des textes en rapport avec l'activité professionnelle peuvent aussi constituer le point de départ du travail linguistique. Il est essentiel que les corrections grammaticales, les exercices et l'acquisition du vocabulaire soient subordonnés au thème traité. Les apprenantes et apprenants doivent pouvoir être conscients du fait que la durée des exercices est limitée et que ces exercices contribuent nécessairement à leur acquisition de la langue.

Ce mode de faire nécessite que des échanges intenses aient lieu entre les établissements de formation et les entreprises. Pour pallier les reproches qui verraient là une soumission aux intérêts de l'économie, affirmons qu'il ne s'agit pas de suivre des objectifs de formation unilatéraux dictés par le monde de l'économie, mais d'élaborer des objectifs orientés vers l'action, et qui soient formulés en accord avec les exigences du monde du travail.

6 Aspects didactiques et méthodologiques

Le chapitre 5 a présenté les structures et les mesures offertes – ou qui pourraient l'être – aux jeunes de langue étrangère pour développer leurs connaissances. Le présent chapitre abordera la question des contenus d'enseignement, en tenant compte de la didactique et de la méthodologie. Comme dans le chapitre précédent, l'accent sera mis sur les domaines de la didactique des langues et de la pédagogie interculturelle.

Nous appelons ici *didactique* l'ensemble des actions de type pédagogique qui président à l'élaboration des objectifs, des formes et des contenus d'un curriculum scolaire. Nous appellerons *méthodologie*, par contre, l'ensemble des procédures concrètes employées lors de l'enseignement proprement dit. La méthodologie doit donc être vue ici comme un domaine particulier de la didactique. Un grand nombre de ces procédures sont simplifiées par l'usage des plans d'études et des moyens d'enseignement qui aident effectivement les enseignantes et enseignants dans la préparation, l'exécution et l'évaluation de leur enseignement. En ce sens, on peut les considérer comme les instruments fondamentaux du travail didactique. Pour beaucoup d'enseignantes et enseignants, plans d'études et moyens d'enseignement ont aussi une fonction formatrice. Il est bien connu que les enseignantes et enseignants acquièrent beaucoup de connaissances en matière de didactique avant tout lorsqu'ils mettent en œuvre des moyens d'enseignement novateurs. Seront présentés dans les pages suivantes, à titre d'exemples, quelques plans d'études et moyens d'enseignement à l'usage des jeunes de langue étrangère, ainsi que des programmes de formation initiale et continue pour les enseignantes et enseignants dans ce domaine. Seront également esquissés les besoins qui se font jour avant tout dans le domaine de la didactique de la langue 2 et de la pédagogie interculturelle.

6.1 Plans d'études

Le grand nombre de cours et d'offres de formation transitoire dont il est fait état au chapitre 5.2 laisse prévoir également l'existence d'un nombre important de plans d'études internes aux écoles. Le «plan d'étude cadre» de l'OFIAMT (1996) précise, en rapport avec l'enseignement de culture générale, ce qui suit: «Le PEC [plan d'étude cadre] pour l'enseignement de la culture générale dans les écoles professionnelles comprend des conditions cadres obligatoires pour la conception du PEE [plan d'étude d'école] et des directives pour la planification, la conduite et l'évaluation de l'enseignement» (p. 7). Les écoles professionnelles sont donc tenues de développer leurs propres plans d'études sur la base de ce «plan d'étude cadre», et de considérer cette tâche comme faisant partie du processus de développement de l'école. Cette obligation ne semble cependant pas concerner la scolarisation des jeunes de langue étrangère récemment arrivés en Suisse, comme l'a montré le rapide sondage auquel nous avons procédé concernant les plans d'études, sondage qui n'a pas été très fructueux dans ce domaine. Si, pour la plupart de ces formation, l'on dispose d'une description détaillée du concept qui est à leur base, on observe généralement une absence de plans d'études et d'indications concernant les objectifs, les contenus, les modalités de réalisation, etc.

L'absence de plans d'études pour ces institutions s'explique de plusieurs manières. Une des raisons est que le «plan d'étude cadre» de l'OFIAMT ne contient aucune indication dans le domaine de la didactique des langues (en ce qui concerne la langue parlée et les compétences communicatives), ni même en ce qui a trait à l'apprentissage interculturel (compétences sociales et compétences personnelles). Il en va de même pour le *Lehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht in der Anlehre* (plan d'études pour l'enseignement de la culture générale dans la formation élémentaire; DBK, 1988/1995) et pour les esquisses pour le *Rahmenlehrplan der kaufmännischen Grundausbildung*[36] (plan d'études cadre pour la formation commerciale). Il se peut également que l'engagement que les personnes responsables de la conception et de l'exécution de ces formations doivent déployer soit tel qu'il ne leur reste plus beaucoup de capacités pour développer des plans d'études! Il est cependant incontestable que des plans d'études spécifiques restent les instruments fondamentaux d'un enseignement de qualité.

6.1.1 De l'importance de la formation à l'interculturalisme

Le monde, du fait de la globalisation et des réseaux qui le couvrent en s'étendant constamment, devient un «village». Il s'ensuit un changement dans les systèmes de valeurs – même si ces changements sont très lents et progressifs – ces systèmes qui

[36] Une version actualisée de ce plan d'études cadre peut être consultée en tapant <http://www.berufsbildung.ch/rkg>.

tendent – et qui suivent en cela la mouvance croissante vers l'individualisation – à devenir pluralistes. Pour donner suite à ce développement, les plans d'études doivent faire l'objet d'un examen des éléments ethnocentriques qu'ils contiennent et tous doivent faire état d'objectifs interculturels.

Etre capable d'adopter un point de vue décentré exige que les systèmes traditionnels de valeurs et les manières de penser et de voir soient mis en question et relativisés. Dans les plans d'études cadres mentionnés ci-dessus, on peut certes trouver des indications concernant le «pluralisme des valeurs», le «développement d'autres modèles culturels», la «capacité d'empathie à l'égard des attentes et de la situation du ou de la partenaire», mais on y cherchera vainement des objectifs clairs et indiscutables couvrant le domaine de la communication interculturelle. Or, si le but est d'intégrer les nombreuses personnes de langue étrangère, le développement d'une vision pluraliste de compétences dans le domaine de la communication interculturelle est un objectif très important pour toutes les personnes concernées – apprenantes, apprenants, enseignantes, enseignants, maîtres et maîtresses d'apprentissage, etc.

On ne peut attendre des apprenantes et apprenants et des enseignantes et enseignants qu'ils soient capables de se confronter de façon différenciée à leur propre culture et aux cultures et modes de vie des autres. Ils doivent plutôt, par le biais d'une formation qui inclut des aspects interculturels, être incités à une réflexion critique et à une prise de distance au sujet de leurs attitudes et de leurs comportements, et encouragés à montrer de la curiosité, de l'ouverture et de la compréhension pour des cultures présentant d'autres manières de voir, de penser et d'agir. Pour rester capables d'agir dans un monde où dominent la globalisation et le pluralisme des valeurs, les enseignantes et enseignants aussi bien que les apprenantes et apprenants doivent, dans un premier temps, prendre conscience de l'ethnocentrisme qui caractérise leur manière de voir et leur échelle de valeurs. Ce n'est que par cette prise de conscience que nous pourrons accepter des échelles de valeurs différentes ainsi que les manières d'agir qui leur sont liées, et comprendre les manières de voir et d'agir caractérisant d'autres cultures.

Ainsi une formation interculturelle exige-t-elle, tant chez les maîtres et maîtresses que chez les élèves, le développement d'attitudes et de comportements marqués par des principes tels qu'humanité, tolérance, solidarité, etc. On peut, à son sujet, énoncer les objectifs généraux suivants:

- prendre conscience des éléments culturels liés à nos propres formes de socialisation et à notre insertion dans le quotidien;
- analyser, prendre une distance critique par rapport à ces éléments et développer un esprit de compréhension pour d'autres points de vue;
- acquérir des connaissances sur d'autres cultures et développer des instruments de compréhension à l'égard d'autres manières d'agir et de penser déterminées culturellement;
- prendre conscience des préjugés et étudier de manière approfondie leur origine et leurs effets;

– élaborer un consensus sur des bases communes de façon à vivre ensemble dans une société ou dans un Etat;
– apprendre à surmonter pacifiquement les conflits d'origine ethnique, culturelle ou religieuse. Les résoudre par le biais de règles établies d'un commun accord.

Les objectifs susmentionnés contribuent à élargir la perception, à enrichir les connaissances et les expériences, à fortifier la confiance en soi et mènent à une appréhension plus réfléchie de ce qui est différent de soi. Acquérir une telle compétence dans la communication interculturelle s'impose comme la compétence-clé indispensable à toute personne évoluant dans un monde dont les dimensions se réduisent chaque jour.

6.1.2 Prise en compte de la didactique de la langue seconde (L2)

La didactique de la langue seconde se caractérise pour l'essentiel par le fait qu'elle intègre à la foi des aspects de la didactique de la langue première (L1) et de la didactique des langues étrangères, tout en présentant des caractéristiques propres. Elle retient avant tout de la didactique de la langue première l'orientation des objectifs sur les actes de paroles (tels que documenter, argumenter, etc.) en les envisageant du point de vue des principes de la didactique des langues étrangères. Il en découle trois domaines: le développement des compétences réceptives (compréhensions orales et écrites), des compétences productives (parler et écrire) et des connaissances au niveau de la langue (grammaire, vocabulaire). La didactique des langues étrangères a en outre développé, pour toutes les langues nationales, un grand répertoire d'activités et d'exercices.

Présentons brièvement quelques aspects que l'enseignement de la langue 2 doit prendre en compte:

– la confrontation avec le nouvel environnement et la nécessité de s'orienter en lui;
– la confrontation avec la nouvelle culture et la nouvelle langue et la recherche de repères;
– l'affermissement de son identité et le développement d'une (nouvelle) confiance en soi;
– l'articulation entre acquisitions spontanées et acquisitions suite à un enseignement;
– la confrontation avec des contenus disciplinaires et les termes techniques qui en découlent[37].

Les conditions qui viennent d'être esquissées dans le domaine de l'apprentissage interculturel et de l'enseignement de la langue 2 mettent en évidence la nécessité d'une

[37] Voir à ce propos: E. Ambühl-Christen; C. Neugebauer; C. Nodari (1994), p. 9 à 16.

réunion des plans d'études actuels et du développement de plans d'études spécifiques pour l'enseignement de la langue 2. Cela est confirmé entre autres par les plans d'études de deux offres de formation transitoire qui sont brièvement présentés ci-dessous.

Dès 1994, un plan d'études très complet a été élaboré dans le canton d'Argovie à l'intention des *Integrations- und Berufsfindungsklassen (IBK)*. Il était le fruit, d'une part, des expériences menées trois années durant dans trois écoles présentant des conditions particulières et, d'autre part, des recommandations qu'avait proposées alors l'OFIAMT pour l'intégration scolaire des jeunes de langue étrangère. Ce plan d'études comprend dix chapitres:

1. Idées directrices
2. Organisation des apprentissages
3. Allemand L2
4. Mathématiques
5. Géométrie et dessin technique
6. Préparation au choix de la profession
7. Connaissance du pays et de l'actualité
8. Travaux manuels
9. Education ménagère et éducation à la santé
10. Sport

Bien que les objectifs d'enseignement aient été rédigés d'une manière claire et détaillée, ce plan d'études qui, selon les standards de l'époque (1994), était une réalisation pionnière, reste encore largement marqué par les plans d'études courants à l'usage des élèves de langue allemande. On ne trouve en particulier pas d'objectifs et d'indications qui pourraient aider l'enseignant ou l'enseignante en ce qui concerne les termes techniques en usage dans les professions. Le domaine de la pédagogie interculturelle est aussi passé sous silence.

Sous le titre *Sprache und Kultur* (langue et culture) et le sous-titre *Didaktisches Konzept für den berufsorientierten Unterricht in Deutsch als Zweitsprache* (concept didactique d'un enseignement en allemand L2 préparant à la formation professionnelle), E. Maurer, de l'*Institut für Bildungsforschung und Berufspädagogik* du Service de la formation professionnelle du canton de Zurich, a fait paraître en 1996 une publication qui va beaucoup plus loin. Ce «concept didactique» a été conçu pour le projet-pilote *Anlehre Plus* et est basé sur les expériences réalisées dans deux classes expérimentales, l'une se trouvant dans la *Technische Berufsschule Zürich* , l'autre dans la *Gewerbliche Berufsschule Uster*. Il a l'ambition d'intéresser toutes les formations de même type offertes aux jeunes et aux jeunes adultes de langue étrangère: préapprentissage, formation élémentaire, programmes d'intégration, mesures transitoires telles que les offres de perfectionnement pour personnes en recherche de travail. Le point commun à toutes ces formations, c'est qu'elles cherchent à améliorer les connaissances en allemand des jeunes de langue étrangère afin qu'ils puissent faire face avec succès aux situations rencontrées aussi bien dans la vie quotidienne, lors de la formation ou dans le monde du

travail. Le concept didactique va de l'établissement des idées directrices aux objectifs généraux dans les domaines des compétences interculturelles, des compétences communicatives et des compétences dans les méthodes d'apprentissage. Il se termine par des considérations concernant l'organisation de l'enseignement.

Dans le domaine de l'apprentissage interculturel, le concept souligne le fait que les enseignantes et enseignants sont incités eux aussi à développer leur compétence en communication interculturelle, sans indiquer toutefois qu'une telle compétence est destinée à devenir peu à peu une compétence-clé attendue de chacun. Le document donne ainsi l'impression qu'une formation à la communication interculturelle ne concerne que les personnes de langue étrangère et leurs enseignantes et enseignants!

Dans le domaine de l'enseignement de la langue 2, ce concept propose une séparation heureuse des domaines d'apprentissage qui s'inspire pour l'essentiel de la perspective communicative appliquée à la didactique des langues étrangères. Ce choix explique pourquoi le domaine relevant de la langue technique est mis entre parenthèses. Les données détaillées concernant les objectifs ont un aspect de plan d'études et tendent à se situer au niveau des idées directrices et des objectifs généraux. Le concept didactique peut ainsi utilement servir de base pour développer le plan d'études propre à une école.

En résumé, il est possible de faire les constatations suivantes:

1. A tous les niveaux du système de formation, les plans d'études cadres devraient donner une place centrale à la pédagogie interculturelle. Les plans d'études cadres existants et ceux en cours de développement devraient être examinés sous l'angle de leur ethnocentricité et être adaptés dans l'esprit d'une formation à l'inter-culturalisme.
2. Les questions liées à l'enseignement de la langue 2 devraient être dûment considérées à l'intérieur des plans d'études cadres.
3. L'élaboration de plans d'études propres à une école fait partie du processus de développement de cette école. Il serait utile de mettre à disposition, aussi bien des personnes responsables de cours et des formations transitoires que de celles chargées des plans d'études pour la formation générale et l'enseignement disciplinaire et professionnel, un fil conducteur pour l'élaboration de ce type de plans d'études. Ce fil conducteur pourrait servir aussi dans les cours de perfectionnement consacrés à l'élaboration de ces plans et à leur mise en œuvre par le corps enseignant.

6.2 Moyens d'enseignement

C'est un fait d'expérience que les enseignantes et enseignants expriment le désir de disposer d'un moyen d'enseignement adapté à chaque type d'enseignement et d'élève. Bien que l'éventail de ces moyens – surtout pour l'enseignement des langues – soit très large, il est fort probable que ce souhait ne se réalisera jamais. Dans l'ouvrage de E. Maurer (1996) *Sprache und Kultur* précédemment cité une liste commentée de matériel d'enseignement consacré à l'étude de l'allemand L2 est publiée en annexe. Une remarque préalable informe cependant le lecteur qu'il n'existe pas de moyens d'enseignement orientés directement vers le domaine professionnel et spécialement conçus pour les apprenantes et apprenants parlant l'allemand comme langue 2. Cette constatation, en soi inquiétante, s'applique également au français en Suisse romande et à l'italien au Tessin. Cette lacune est d'autant plus regrettable que sont nombreuses les personnes qui manifestent dans ce domaine des besoins spécifiques sur le plan des moyens d'enseignement.

Non seulement les moyens d'enseignement spécifiques en allemand L2 font défaut, mais on ne trouve aucun élément se rapportant au multiculturalisme et au plurilinguisme dans les ouvrages courants en usage dans le secondaire II pour l'enseignement des langues. C'est toujours une vision du monde «monoculturelle et unilingue» qui reste le point de vue dominant. Ainsi dans le manuel d'allemand *Sprachsicher – selbstsicher* conçu pour les écoles de commerce de Suisse alémanique, nous ne trouvons aucun contenu faisant allusion à d'autres cultures. Bien que des thèmes de notre quotidien et de la vie professionnelle soient évoqués – comme le harcèlement sexuel sur la place de travail, la consommation d'alcool, le langage du corps, pour prendre quelques exemples – des thèmes tels que la migration, la société multiculturelle, le bilinguisme, l'apprentissage dans une autre langue que la sienne, les comportements conditionnés par une autre culture, etc., sont laissés complètement de côté[38].

La réalité que reflètent les thèmes abordés ne relève que d'une culture et que d'une langue. Les moyens d'enseignement ne devraient cependant pas prôner une normativité qui n'admet et ne propage qu'une seule manière de voir, de vivre et d'agir. Ils devraient au contraire montrer la diversité des cultures et présenter les formes de vie les plus différentes comme étant toutes d'égale valeur.[39]

[38] En Suisse romande, il n'existe plus depuis un certain temps de moyens d'enseignement pour les branches de culture générale dans les écoles professionnelles, le matériel didactique est produit ou choisi par les enseignantes et enseignants eux-mêmes.

[39] On pourrait ainsi montrer sur la base du concept sociologique de «famille», à quel point ce concept est culturellement dépendant et combien la représentation que l'on s'est faite de la famille a changé au cours des temps. Dès que change le contexte historique et socioculturel, la famille se définit autrement. A l'intérieur d'une même société peuvent régner diverses conceptions de la famille, comme par exemple la famille nucléaire, la famille monoparentale, la famille élargie, etc. Il va de soi qu'une telle remarque s'applique aussi à d'autres concepts qui influencent notre vision de la réalité.

Les moyens d'enseignement existants ne peuvent bien entendu pas être changés du jour au lendemain. Mais de même que, dans les années 80, les moyens d'enseignement ont fait l'objet d'analyses approfondies en ce qui concerne leur approche sexiste du partage des rôles, de même il semblerait aujourd'hui nécessaire que les moyens d'enseignement en usage dans le secondaire II subissent un examen de leur vision ethnocentrique, et que des changements à ce sujet puissent être proposés. C'est seulement ainsi que les représentations conventionnelles pourraient être relativisées et les auteurs de manuels rendus attentifs à d'autres points de vue. Il s'agirait en outre d'examiner les ouvrages scolaires pour savoir s'ils marginalisent, ou dévalorisent des individus, des sociétés ou des cultures. Les contenus de nature ethnocentrique devraient être démasqués et corrigés.

Il serait également souhaitable que soient élaborés des guides méthodologiques indiquant comment intégrer dans la formation (professionnelle) des éléments interculturels. Un tel instrument a été réalisé, en Suisse romande, pour l'école primaire. Il s'agit des ouvrages «Odyssea» (Perregaux, 1994) et «Kaleydo» (Perregaux, 1994); ils ont été conçus pour être des instruments devant permettre une ouverture multiculturelle dans le cadre concret du quotidien de la vie scolaire. Ils proposent, à côté d'informations de base, des activités pédagogiques réalisables en classe. Signalons qu'«Odyssea» a été adapté pour les classes de Suisse italienne et de Suisse alémanique[40].

En Suisse alémanique, les manuels *Kontakt 1* et *Kontakt 2* (Ambühl-Christen; Neugebauer; Nodari, 1994 et 1996) ont été conçus pour les jeunes immigrants récemment arrivés dans les classes du niveau secondaire I. Par manque d'une offre correspondante, ce matériel est aussi utilisé dans beaucoup de cours et de formation transitoire du niveau secondaire II.

Manuel pour l'enseignement de l'allemand L2

Kontakt 1 est un moyen d'enseignement de l'allemand pour les jeunes de 13 à 16 ans, qui n'ont pas, ou que fort peu, de connaissances préalables dans cette langue et doivent suivre en Suisse alémanique les classes du secondaire I. Une des caractéristiques de ce public-cible et de cet enseignement est la grande hétérogénéité, aussi bien en ce qui concerne l'origine et le vécu de ces élèves qu'en ce qui a trait aux conditions-cadres dans lesquelles est donné cet enseignement[41].

Le manuel suivant, *Kontakt 2,* est destiné aux jeunes âgés de 13 à 16 ans ayant des connaissances élémentaires en allemand. Si *Kontakt 2* est surtout destiné à de jeunes de

[40] C. Perregaux; K. Bezzola (1996); C. Perregaux; C. Nodari (1998). L'ouvrage de P. R. Portmann-Tselikas (1998) est également un guide pratique pour le travail dans les classes où les élèves parlent plusieurs langues.

[41] E. Ambühl-Christen; C. Neugebauer; C. Nodari (1994).

langue étrangère, les élèves de langue allemande, en particulier ceux dont le niveau est faible, peuvent aussi par ce moyen acquérir la plupart des objectifs prescrits, dans l'étude de l'allemand, par le plan d'études du premier cycle de l'enseignement secondaire[42].

La fondation italienne *ECAP* a accompli dès les années 70 une œuvre de pionnier pour l'enseignement des adultes migrants en éditant un matériel d'enseignement consacré à l'allemand L2, matériel qui a connu diverses rééditions constamment améliorées. Bien que l'on puisse obtenir librement ce matériel en s'adressant à la fondation *ECAP*, il faut bien reconnaître qu'il n'a pas rencontré la diffusion souhaitée. A la fin des années 80, l'Ecole-club Migros a, elle aussi, conçu un moyen d'enseignement dévolu à l'allemand L2. Ce matériel, cependant, est réservé aux usagers de l'Ecole-club Migros. En revanche, l'ouvrage édité par Caritas Lucerne à l'intention plus particulière des réfugiés *Grüezi – sprechen Sie Deutsch?* (Abderhalden, 1989) a trouvé une diffusion beaucoup plus large. Au printemps 2000, les éditions *Klett-Schweiz* publieront un ouvrage du même type destiné à un public adulte sous le titre de *Deutsch in der Schweiz*. Les adultes débutant dans leur apprentissage de l'allemand pourront le faire en s'appuyant sur un manuel présentant la réalité de la Suisse, et non celle de l'Allemagne.

En résumé, il est possible de faire les constatations suivantes:

1. Les moyens d'enseignement courants en usage dans le secondaire II devraient être soumis à une analyse des contenus ethnocentriques et (mono)linguistiques qu'ils véhiculent. Parallèlement à cette analyse, des exigences devraient être formulées à l'intention des auteurs et autrices de manuels, afin qu'à l'avenir le point de vue interculturel soit pris en considération lors de la révision ou de l'élaboration des moyens d'enseignement.
2. Un guide pour la formation interculturelle à l'usage du degré secondaire II pourrait contribuer à ce que les enseignantes et enseignants tiennent compte de cet aspect dans leur enseignement, même si les moyens d'enseignement utilisés actuellement l'ignorent encore.
3. Dans le cas de formations professionnelles particulières pour lesquelles les compétences linguistiques sont très importantes, on pourrait développer un matériel d'enseignement spécifique qui viserait à développer la connaissance de la langue technique en usage dans ces professions et qui pourrait être utilisé par les personnes de langue étrangère qui en auraient besoin.
4. Chaque région linguistique de la Suisse devrait décider de la nécessité de disposer d'un moyen d'enseignement spécifique de la langue 2 pour les jeunes de langue étrangère âgés de 16 à 21 ans.

[42] E. Ambühl-Christen; C. Neugebauer; C. Nodari (1996).

6.3 Formation initiale et formation continue

Il va de soi que l'intégration des jeunes de langue étrangère doit être prise en compte aussi bien dans la formation initiale que dans la formation continue des enseignantes et enseignants. Dans les écoles professionnelles et les apprentissages, le contact avec ces jeunes exige des enseignantes et enseignants des compétences nouvelles dans les domaines relevant de la communication interculturelle et de la didactique de la langue seconde. C'est la raison pour laquelle l'offre de cours de formation tant initiale que continue doit être adaptée à ces besoins. Les échanges d'enseignantes et enseignants peuvent constituer un moyen utile et actuel pour assurer leur perfectionnement. Les contacts qui se forment à la suite de ces échanges facilitent la réalisation de partenariats et d'échanges d'étudiantes et étudiants entre écoles, et favorisent ainsi, entre autres choses, la compétence des enseignantes et enseignants en matière d'interculturalisme.

6.3.1 Les offres de formation initiale et continue pour les enseignantes et enseignants du degré secondaire II[43]

Comme mentionné ci-dessus, les enseignantes et enseignants ayant affaire, dans leurs classes, à des jeunes parlant plusieurs langues, sont confrontés à des situations d'enseignement nouvelles du point de vue didactique. Dans ce cas, des difficultés peuvent résulter du fait que maîtres et élèves ont des représentations différentes en ce qui concerne les manières d'agir, les valeurs et les normes. Ces représentations sont des faits culturels qui doivent être analysés. D'un point de vue interculturel, par exemple, le fait qu'il existe des manières d'agir «normales», des attitudes «normales», des valeurs «normales», ne devrait pas effleurer la conscience des enseignantes et enseignants. Toute action humaine est, au sens large du terme, déterminée culturellement. La prise en compte du point de vue interculturel commence par la prise de conscience des valeurs et des normes qui régissent ses propres comportements et par l'analyse de ses propres attitudes. Seul celui qui connaît bien ce qu'il a en propre peut reconnaître en l'autre l'altérité et entrer avec lui en un dialogue interculturel et constructif.

Des recherches dans le domaine de la formation des instituteurs et institutrices ont montré que les établissements de formation intégrant de manière permanente une formation à l'interculturalisme dans leur programme sont rares. Cela signifie qu'il subsiste actuellement un grand besoin de formation[44] chez les enseignantes et enseignants

[43] Nous entendons par le terme «enseignantes et enseignants du degré secondaire II», tous les enseignants et enseignantes de branches générales des écoles professionnelles ainsi que les enseignantes et enseignants de toutes les disciplines des écoles de formation générale.
Il va sans dire que la formation continue des enseignantes et enseignants du degré secondaire I joue aussi un rôle très important pour l'intégration des jeunes de langue étrangère. On ne peut cependant pas en faire état dans le cadre limité de cette étude. Au sujet des offres existantes, le lecteur intéressé pourra consulter <http//:edkwww.unibe.ch>.

[44] Voir à ce propos: H. Lehmann (1996); C. Allemann-Ghionda; C. de Goumoëns; C. Perregaux (1998); A. Lanfranchi; C. Perregaux; B. Thommen (à paraître).

primaires malgré les efforts divers qui ont été entrepris (semaines de formation, formation continue, publications sur le sujet).

En l'absence de travaux similaires sur la formation des enseignantes et enseignants des degrés secondaires I et II, il est toutefois possible d'affirmer que de tels besoins existent, ceux-ci étant d'ailleurs reconnus par diverses institutions. L'Institut suisse pour la formation professionnelle (ISPFP) propose par exemple pour les enseignantes et enseignants des modules de cours de perfectionnement et de formation continue basés sur des situations rencontrées dans la pratique des classes de la formation élémentaire, des cours d'appuis et des classes réunissant des élèves qui ont des besoins particuliers[45]. Tous ces cours préparent à enseigner à des jeunes de langue étrangère. Cette formation continue de type modulaire présente l'avantage d'offrir le choix, selon les besoins du moment, entre diverses formations: des offres spécifiques (concernant par exemple la réflexion sur la pensée et les manières de voir ethnocentriques, la résolution de conflits, l'acquisition des langues 1 et 2, la didactique des langues étrangères, l'utilisation des langues, les migrations et l'acculturation, etc.).

Cours de base «apprendre une autre culture et une autre langue»

Objectifs
Ce cours a pour objet principal de répondre à la question: comment peut-on favoriser les apprentissages des élèves ayant des acquis socioculturels et linguistiques différents? Les participantes et participants au cours sont confrontés à quatre thèmes d'étude: migration et communication interculturelle, systèmes de valeurs et attitudes, étude de la langue, méthodologie et didactique. En outre, des projets d'enseignement doivent être planifiés, réalisés et évalués.

Contenus
- Apprendre dans une autre culture et dans une autre langue: les attitudes différentes, selon les cultures, face à l'apprentissage et à l'enseignement (par exemple différences générales dans les jugements d'attribution, attitudes face aux apprentissages scolaires, définition des rapports d'autorité dans le processus enseigner-apprendre, etc.).
- Les effets des lacunes dans la socialisation scolaire. Les effets du manque de systèmes scolaires.
- Modèles et recherches concernant l'intégration des élèves en provenance d'autres domaines culturels.
- Rapports entre la langue et la pensée; prise de conscience de la langue, comparaison entre les langues.
- Conséquences possibles d'une communication rendue difficile par la langue (par exemple sur l'environnement social, la motivation, les activités d'apprentissage, etc.).

[45] Voir à ce propos: G. Kübler; H. Stricker; H. Winterberger (1998). Sous le terme de «classes ayant des besoins particuliers» sont désignées ici les classes ayant une forte proportion d'apprenties et apprentis de langue étrangère.

- Moyens permettant de faciliter les apprentissages qui n'utilisent pas le langage (par exemple moyens visuels, recours aux multimédias, apprentissage centré sur un problème, etc.).
- Développement des compétences linguistiques dans le cadre de l'enseignement en classe (par exemple par le système du tutorat, le travail en équipe avec les enseignantes et enseignants d'allemand, etc.).
- Migration, identité. La condition d'étranger.
- Aspects légaux.
- Moyens d'enseignement et d'apprentissage.

Contact
Institut suisse de pédagogie pour la formation professionnelle
Kirchlindachstrasse 79
Case postale 637
3052 Zollikofen
Tél. 031/323 76 11
Fax 031/323 77 77

En collaboration avec d'autres institutions, le Service de la formation professionnelle du canton de Zurich, a mis sur pied pour les maîtres et maîtresses de l'enseignement professionnel un cours de pédagogie et didactique de l'allemand langue étrangère, dans le but de les préparer à enseigner dans des classes hétérogènes, ou de leur donner la possibilité d'approfondir leurs connaissances dans ce domaine.

Cours de perfectionnement «Pédagogie et didactique de l'allemand langue étrangère»

Personnes concernées
Enseignantes et enseignants ayant déjà suivi une formation en allemand langue étrangère et voulant approfondir et compléter cette formation en vue d'obtenir de meilleures qualifications dans ce domaine.

Modules de cours proposés
- Nouvelles méthodes d'apprentissage et d'enseignement (organisation d'ateliers, enseignement par projets/utilisation de jeux de simulation).
- Focalisation sur la pratique de l'enseignement (correction des travaux en fonction d'objectifs visés/travail sur l'énoncé des consignes/travail sur les moyens visant à développer l'autonomie et la participation des apprenantes et apprenants).
- Présentation de méthodes pour animer une leçon d'allemand langue étrangère (exercices visant à la détente/parler en rythme/exercices variés utilisant la lecture et la parole/ improvisation).
- Suggestopédie et apprentissage global («cycle d'apprentissage suggestopédique»/ fondement théorique de l'apprentissage global/éléments de l'enseignement suggestopédique/comment appliquer ces techniques dans son propre enseignement/possibilités et limites de ces méthodes/combinaison avec d'autres méthodes).

- Différenciation interne en classes hétérogènes (origine et formes de l'hétérogénéité/en recourant à une palette variée d'exercices ouverts et de procédures d'enseignement, apprendre à faire face à des situations d'enseignement caractérisées par des objectifs, des intérêts et des niveaux différents).
- Approfondissement des dispositions à l'interculturalisme (intégration par le biais de l'émancipation/utilisation de la langue maternelle/entraînement au dialogue/orientation sur les comportements sociaux et les comportements de voisinage).

Contact
Amt für Berufsbildung des Kantons Zürich
Abteilung Berufspädagogik
Ausstellungsstrasse 80
8005 Zurich
Tél. 01/273 19 39
Fax 01/273 19 15

Les futurs enseignants et enseignantes de langues des écoles professionnelles du canton de Zurich ont la possibilité de suivre une formation universitaire en didactique dans le cadre du *Höhere Lehramt in neusprachlichen Fächern* au cours de laquelle est proposé, entre autres, un cours d'un semestre consacré à l'allemand langue 2. Une offre semblable concernant la langue française est proposée à Neuchâtel par le Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire aux futurs enseignants et enseignantes de langues étrangères. Ces deux exemples montrent que les besoins en connaissances didactiques et pratiques dans le domaine de l'enseignement de la langue 2 sont bien réels.

Le séjour dans une autre région linguistique de la Suisse ou à l'étranger, offre non seulement le choc de la rencontre avec une autre langue et une autre culture, mais contribue aussi à la confrontation avec son identité propre. Dans ses recommandations concernant l'encouragement de l'échange en Suisse et avec l'étranger dans le domaine de l'éducation et de la formation de 1993, la CDIP relève la nécessité, «d'encourager, sur le plan national et international, l'échange entre les régions linguistiques de notre pays et avec l'étranger en vertu de considérations de politique nationale et européenne, et (...) de contribuer ainsi à l'amélioration du respect et de la compréhension réciproques». Elle recommande aux autorités cantonales compétentes «de considérer l'échange avec les autres régions linguistiques et avec l'étranger comme un élément de l'enseignement de l'école obligatoire et postobligatoire, de la formation professionnelle des apprenti(e)s et aussi de la formation des enseignant(e)s de ces niveaux et types d'écoles ainsi que de l'exercice de leur profession»[46].

[46] Voir Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. Recommandations et décisions. Dossier 36B. Berne 1995, p. 221.

C’est en particulier dans le domaine de la didactique des langues étrangères que les échanges, aussi bien dans les limites du pays qu’avec l’étranger, se sont concrétisés sous la forme d’enseignement par projets et de recherche de situations authentiques d’enseignement. Il serait aussi utile que les enseignantes et enseignants d’autres disciplines soient encouragés à y participer. Bien que des projets d’échanges figurent en grand nombre dans les plans d’études, l’usage qu’on en fait est encore insuffisant. Il se peut que bien des personnes concernées ne soient elles-mêmes que trop peu renseignées sur les possibilités existantes. Il est nécessaire de s’assurer que dans ce cas l’information puisse constamment suivre.

Le Centre de coordination *ch-Jugendaustausch* situé à Soleure est en charge des échanges d’enseignantes et enseignants; il offre également à des élèves, à des jeunes et à des apprenties et apprentis la possibilité de prendre part à des programmes d’échanges[47]. L’expérience d’une autre culture (dans une autre région du pays et dans une autre entreprise) favorise un élargissement des perceptions, une relativisation des propres points de vue et une ouverture à la nouveauté. Ainsi les échanges entre apprentis, ou entre personnes en formation, peuvent-ils contribuer à l’élaboration, chez tous les jeunes, d’une prise de conscience de la dimension interculturelle.

En résumé, il est possible de faire les constatations suivantes:

1. Il ne faut pas limiter aux jeunes de langue étrangère l’application de l’objectif consistant à «développer la compétence à la communication interculturelle». Cet objectif concerne tous les partenaires de cette communication: à savoir les enseignantes et enseignants, les jeunes, les parents, et les membres des autorités.
2. Au niveau du secondaire II en particulier, la formation continue des enseignantes et enseignants devrait comporter davantage de cours dans les domaines de «l’apprentissage en situation interculturelle» et de la didactique de la langue 2. Cette formation pourrait prendre soit la forme de cours de perfectionnement, soit celle de projets internes aux établissements.
3. Une attention particulière devrait être apportée à ces deux domaines dans la formation des enseignantes et enseignants de tous les types d’écoles. Une enquête au sujet des mesures déjà en vigueur dans les établissements de formation permettrait de mieux éclaircir ce point.
4. L’image selon laquelle les échanges d’élèves et d’enseignantes et enseignants ne concernent que les personnes intéressées aux langues étrangères devrait être modifiée. De nos jours et plus que jamais, les échanges devraient être compris comme étant l’occasion d’acquérir une expérience indispensable de la communication interculturelle, et être promus comme tels.

[47] Contact: ch-Jugendaustausch, Hauptbahnhofstrasse 2, 4501 Solothurn. Tél. 032/625 26 80, Fax 032/ 625 26 88.

6.3.2 Cours de perfectionnement pour formateurs et formatrices[48]

Les problèmes de communication sont inévitables dans tous les lieux où sont appelés à se rencontrer des hommes et des femmes d'ethnies, de cultures, de sociétés ou de métiers divers, situation de plus en plus fréquente dans nos sociétés modernes où la mobilité s'accroît fortement. Le fait de savoir que les manières de penser, de voir, d'agir diffèrent selon les cultures, facilite, pour le maître ou la maîtresse d'apprentissage ou le conseiller ou la conseillère en orientation, le dépistage des malentendus interculturels, l'éradication des stéréotypes et, en conséquence, permet à tous les intéressés d'agir avec plus de compétence. On retrouve, en grande partie ici, les mêmes arguments que ceux exposés au chapitre 6.3.1. Outre cet aspect qui concerne la compétence à la «communication interculturelle», il faudra, lors de la formation initiale et continue des formateurs et formatrices, approfondir le problème du bon usage de la langue utilisée pour la communication.

La situation de diglossie[49] qui a cours en Suisse alémanique rend plus difficile, dans une certaine mesure, tant la motivation à parler la langue que l'accès au type de langue qu'il faut utiliser. On apprend dans les écoles le *Hochdeutsch*[50] qui est la langue de la formation. Tous les examens écrits, tous les textes concernant les disciplines sont rédigés en *Hochdeutsch*. L'évaluation du travail de l'élève se fait aussi en *Hochdeutsch.* Hors de l'école et dans la vie courante, de même que dans certaines situations d'apprentissage scolaire, on utilise cependant le dialecte. Cette situation exige non seulement un surcroît d'investissement scolaire de la part des élèves, mais retire à ces derniers la possibilité de mettre en œuvre les connaissances et les capacités acquises dans le cours de langue. Il faut dire ici très nettement que des cours de soutien à l'apprentissage de la langue sont d'un maigre profit, si, du côté des formateurs et formatrices, la volonté de parler avec ces jeunes en *Hochdeutsch* est absente. Une sensibilisation à ce problème, accompagnée d'un changement radical de mentalité, nous paraît absolument nécessaire. A cette fin, il est très important que les formateurs et formatrices aient une conscience aiguë du type de langue utilisée, c'est-à-dire qu'ils sachent quelle langue employer et prennent en considération la situation des jeunes de

[48] Nous désignons par ce terme les maîtres et maîtresses d'apprentissage, les conseillers et conseillères en orientation, ainsi que tous les enseignants et enseignantes des écoles professionnelles.

[49] On désigne par ce terme la situation linguistique propre à la Suisse alémanique, où deux variantes de l'allemand coexistent: le dialecte alémanique et le *Hochdeutsch.* Ces deux formes de la langue ont des fonctions sociales différentes et sont utilisées dans des contextes spécifiques. En situation de diglossie, ceux qui s'expriment doivent maîtriser, dans la vie courante, deux systèmes grammaticaux, chaque code étant employé pour lui-même et n'autorisant pas de mélange. Ainsi, les jeunes de langue étrangère vivant en Suisse alémanique doivent-ils connaître et savoir utiliser les règles (sociales et grammaticales) en usage pour le dialecte de même que celles en usage pour le *Hochdeutsch*, règles qui sont différentes.

[50] En Suisse alémanique, le *Hochdeutsch* passe pour être une variante de l'allemand. Les éditions Duden ont fait paraître un ouvrage signalant les particularités de ce *Hochdeutsch* utilisé en Suisse alémanique: *Wie sagt man in der Schweiz?* Duden-Verlag. Mannheim, Wien, Zürich, 1989.

langue étrangère. Concrètement, cela signifie que partout où cela est nécessaire, le *Hochdeutsch* devrait être la langue parlée et non seulement lue.

La direction de la *Baugewerbliche Berufsschule* de Zurich nous a signalé que beaucoup de formateurs et formatrices d'apprenties et apprentis étaient obligés de rédiger eux-mêmes les moyens d'enseignement relatifs à leur branche. Pour beaucoup, cette tâche ne semblait pas facile, et c'est avec reconnaissance qu'ils recevraient une aide dans ce travail rédactionnel.

En résumé, il est possible de faire les constatations suivantes:

1. L'aptitude à la «communication interculturelle» est une compétence à développer au sein des écoles professionnelles et des entreprises en tant que condition importante à la création d'un climat d'apprentissage et de travail fructueux. Ce but peut être atteint par le biais de recommandations, à savoir au moyen d'une information auprès des écoles et des entreprises, couplées avec une offre de cours de perfectionnement ou d'appui.
2. Une campagne de sensibilisation en Suisse alémanique pourrait contribuer à ce que les formateurs et formatrices et la population en général utilisent davantage le *Hochdeutsch* avec les personnes qui ne comprennent pas le dialecte. Les arguments utilisés en faveur d'un emploi différencié du dialecte et du *Hochdeutsch* devraient avant tout mettre en relief leur utilité pour les germanophones et pour la Suisse en tant que pays plurilingue.
3. Des cours d'allemand à l'usage des formateurs et formatrices pourraient contribuer à ce qu'en Suisse alémanique on utilise plus fréquemment et plus correctement le *Hochdeutsch* dans l'enseignement. Les formateurs et formatrices pourraient en plus recevoir un soutien rédactionnel lors de la production de leurs moyens d'enseignement.

6.4 La spécialisation professionnelle dans le domaine de la didactique de la langue 2

L'ensemble des mesures de nature didactique décrites concernant les plans d'études, les moyens d'enseignement, les cours de formation et de perfectionnement, contribuent de manière substantielle à optimiser les conditions d'enseignement et d'apprentissage de tous les jeunes, et en particulier des jeunes de langue étrangère. Dans le domaine de la didactique de la langue 2, d'autres mesures sont cependant nécessaires pour atteindre un professionnalisme conforme au niveau et à la qualité de nos écoles et de notre formation.

C’est un fait qu’un enseignement de la langue locale est proposé par de nombreuses écoles privées ou publiques aux personnes de langue étrangère. Nous n’avons toutefois pas connaissance qu’une évaluation des résultats obtenus par ces cours de langue ait été faite. Il serait intéressant de connaître le lien existant entre l’importance de l’enseignement dispensé et les progrès réalisés par les élèves, ainsi que les besoins linguistiques de ces derniers. On sait par expérience que les cours de langue aident en général efficacement et d’une manière ciblée le jeune de langue étrangère à participer à des situations de travail nécessitant l’utilisation de la langue locale et à communiquer avec des personnes dans la vie de tous les jours. Sitôt que des connaissances linguistiques plus poussées sont nécessaires à la poursuite d’une formation, les cours généraux de langue, même ceux adressés aux élèves avancés, sont cependant insuffisants pour assumer les besoins effectifs. Il n’est pas rare de constater qu’un engagement considérable, tant de la part des autorités que de celle des enseignantes et enseignants et des apprenantes et apprenants, n’aboutit qu’à un résultat plutôt décevant. Beaucoup de jeunes, maîtrisant déjà les rudiments de la langue locale, et malgré un apprentissage apparemment intensif de la langue au cours de nombreuses heures d’enseignement, n’arrivent cependant pas à atteindre le niveau nécessaire pour poursuivre leurs études. L’admission dans les gymnases et les écoles du degré diplôme leur demeure impossible, les examens d’admission ne sont pas réussis, les places d’apprentissage demeurent inaccessibles.

La cause de tels insuccès ne peut résider seulement dans les prétendues lacunes que manifesteraient les jeunes de langue étrangère dans la connaissance de la langue locale ou dans un manque d’aptitude à apprendre celle-ci. Car l’expérience montre que des biographies positives au niveau de l’apprentissage des langues se rencontrent dans des circonstances semblables. Il n’est pas possible, dans le cadre de cette étude, d’approfondir cette question et de mettre en évidence les facteurs qui favorisent l’apprentissage des langues. Seul un travail de recherche de grande ampleur pourrait le faire. On peut cependant mettre en évidence quelques conditions importantes qui ont une influence décisive pour l’acquisition d’une langue. Elles vont être exposées succinctement dans les paragraphes suivants.

6.4.1 A propos de la didactique de la langue 2

Beaucoup d’enseignantes et enseignants du degré secondaire II qui enseignent la langue locale à titre de langue 2 sont des *native speakers*[51]. La formation qu’ils ont reçue en didactique des langues se rapporte en règle générale à la langue 1 et à la didactique des langues étrangères. Une formation spécifique en didactique de la langue locale enseignée à titre de langue 2 – voir chapitre 6.3 – n’est accessible que depuis peu dans les établissements de formation d’enseignantes et enseignants, dans les universités

[51] Un *native speaker* est une personne qui parle avec maîtrise la langue acquise dans son enfance (qui est donc sa langue 1).

suisses et dans les écoles professionnelles, et ce, la plupart du temps, sous la forme de cours de perfectionnement facultatifs. Pour la plupart des enseignantes et enseignants, cela signifie que l'acquisition d'un savoir professionnel dans ce domaine reste une affaire relevant de leur propre initiative. Bien que beaucoup d'enseignantes et enseignants s'engagent dans cette voie avec l'appui des institutions de formation continue, il n'en demeure pas moins que le «professionnalisme» dans le domaine de l'enseignement de la langue 2 reste un problème pendant. Les publications décisives, dans ce domaine, restent en Suisse denrée rare. Les enseignantes et enseignants doivent se contenter des manuels étrangers et adapter leur contenu ou leurs suggestions dans le domaine de la didactique, aux réalités suisses. On peut aussi regretter que la discipline «didactique de la langue 2» ne soit pas mieux reconnue dans nos établissements de formation. Aussi longtemps que ces institutions – universités et instituts de formation des enseignantes et enseignants – n'accorderont pas à cette discipline, dans leur enseignement et leurs recherches, le statut qui lui est dû, celle-ci sera perçue comme étant une discipline non nécessaire et non reconnue, affaire seulement de personnes particulièrement engagées dans ce domaine. Il résulte de cet état de fait que seuls certains étudiants et étudiantes particulièrement motivés s'intéresseront, dans le cadre de travaux de séminaire ou de licence, aux questions soulevées par la didactique de la langue 2; seules certaines directions d'établissements de formation, particulièrement sensibilisées à ces questions, mettront sur pied des cours de perfectionnement en didactique de la langue 2; seuls certains enseignants et enseignantes particulièrement motivés étudieront la littérature pédagogique et fréquenteront des cours; certains finiront même par en donner! Dans ces conditions, ce n'est qu'avec peine que peut se mettre en place la discipline «didactique de la langue 2» qui pourtant, dans la situation actuelle, devient indispensable[52].

6.4.2 Cours consacrés au langage professionnel et technique

Dans le cadre du cours *Deutsche Sprache* de l'Université de Berne, un travail de séminaire (Zahnd, 1998) a mis récemment en évidence le fait qu'en Suisse alémanique, aussi bien dans les universités que dans les institutions publiques et les écoles de langues privées, les cours de langue centrés sur les besoins liés aux professions étaient très rares (il en est de même en ce qui concerne la didactique de cet enseignement particulier des langues étrangères, qui est, elle, pratiquement inexistante). Des cours de perfectionnement dans le domaine des langues étrangères sont sans doute utiles, cependant de tels cours généraux de langue ne peuvent, à eux seuls, mener vraiment au succès escompté. Le développement extrêmement rapide de la technique fait que les

[52] Une contribution importante est fournie dans ce domaine, depuis le milieu des années 80, par diverses associations d'enseignantes et enseignants. En ce qui concerne la Suisse alémanique, citons par exemple l'*Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache (AK-DaF 1986),* le *Verein der Lektoren und Lektorinnen für Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz (Ledafids 1988),* le *Verein der Aargauischen Lehrkräfte für Fremdsprachige (ALF 1987).*

textes la concernant deviennent plus complexes et exigent un niveau de capacité d'abstraction et de connaissance de la langue toujours plus élevé. Il serait par conséquent indiqué de faire acquérir davantage de compétences linguistiques dans le domaine professionnel par le biais de cours spécifiques, ce qui implique, de la part des participantes et participants, qu'ils s'approprient les stratégies leur permettant de comprendre les textes techniques complexes propres à leur profession. Cet enseignement peut prendre la forme de cours de langue spécialisée (par exemple en électronique, en correspondance commerciale, etc.). Il peut être encore plus efficace s'il intervient durant l'enseignement professionnel proprement dit, pour autant que les enseignantes et enseignants de ces branches en soient conscients et possèdent les connaissances didactiques suffisantes. Un tel enseignement de la langue technique nécessite par conséquent que les formateurs et formatrices soient aussi formés en conséquence.

6.4.3 Utilisation des ressources linguistiques préalables

On n'exploite souvent pas toutes les possibilités dont sont capables les jeunes de langue étrangère lorsqu'ils apprennent une langue. L'idée admise, qui voudrait que soient d'abord éliminées les fautes en langue locale avant que d'autres connaissances puissent être enseignées, témoigne plutôt d'une méconnaissance des processus d'acquisition de la langue ainsi que des stratégies efficaces dont disposent les apprenantes et apprenants dans ce domaine. Le fait d'ignorer les savoirs et savoir-faire acquis en langue 1, et, en conséquence, de négliger les ressources présentes dans le domaine de la langue, a un effet inhibiteur sur la capacité d'apprendre. Les jeunes nouvellement arrivés sont trop souvent traités comme s'ils étaient des débutants à l'esprit vierge de toute connaissance, qu'il s'agit d'instruire pas à pas selon une progression imaginaire (le plus souvent d'ordre grammatical) allant du simple au complexe. Il s'agit là d'une conception largement répandue chez les enseignantes et enseignants et les responsables scolaires. Elle inhibe le désir d'apprendre des élèves et est, entre autres, l'indice d'un manque de professionnalisme des enseignantes et enseignants[53]. Les cours donnés dans le canton du Tessin, par exemple, confirment les capacités exemplaires d'apprentissage des langues que montrent les jeunes de langue étrangère. Dans le cours de préparation aux apprentissages, les jeunes (originaires pour la plupart d'ex-Yougoslavie) n'apprennent pas seulement l'italien, la langue locale, mais simultanément aussi l'anglais et le français. Les stratégies naturelles d'acquisition des langues sont utilisées dans ce cas avantageusement par les jeunes de langue étrangère et prouvent par là que l'on peut attendre beaucoup plus d'eux que ne le fait généralement l'enseignement des langues étrangères basé sur une approche scolaire et monolingue.

[53] Sur l'influence de la didactique «monolinguale» des langues sur la perception de soi des apprenantes et apprenants bilingues, voir R. Müller (1997).

6.4.4 Diplômes attestant de l'étude d'une langue

Les examens et les diplômes sont sans doute des facteurs importants de motivation. Il existe des diplômes spécifiques sanctionnant des études de langue en français et en allemand, qui peuvent aussi être obtenus en Suisse (généralement dans des écoles privées). Pour les jeunes, et pour beaucoup d'adultes, ces diplômes sont cependant peu attractifs, car ils ne jouissent pas, dans notre pays, de la valeur et de la reconnaissance qu'on leur concède à l'étranger. Aussi, il serait très utile que de tels diplômes puissent être créés en Suisse, pour l'allemand, le français et l'italien en tant que langue 2. Ils constitueraient, pour les étrangers en formation, un important facteur de motivation ainsi qu'un cadre de référence pour les enseignantes et enseignants et les établissements de formation; pour la didactique de la langue 2, les diplômes seraient un facteur de reconnaissance.

En résumé, il est possible de faire les constatations suivantes:

1. La didactique de la langue locale, considérée en tant que langue 2, devrait bénéficier, dans toutes les filières de formation des enseignantes et enseignants de la place qui lui est due. A moyen terme, il faudrait tendre à ce que cet enseignement soit dispensé dans les futures hautes écoles pédagogiques et que cette didactique devienne une branche obligatoire dans la formation des enseignantes et enseignants de tous les niveaux de la scolarité. Un tel enseignement devrait également porter – et ce, à tous les niveaux – sur les processus d'acquisition des langues, les conditions d'acquisition de la langue 2, sur les progressions dans l'acquisition des langues et sur les niveaux de connaissance à atteindre en langue 2.
2. L'enseignement d'une langue ne devrait pas être du seul ressort de l'enseignement particulier qui lui est consacré. L'acquisition et l'apprentissage d'une langue interviennent lors de l'enseignement de toutes les disciplines. En conséquence, tous les formateurs et formatrices devraient être rendus capables de concevoir leur enseignement dans la perspective de l'acquisition, par ceux qui le suivent, du langage technique propre à la branche enseignée. Cela serait aussi tout bénéfice pour les apprenantes et apprenants monolingues, compte tenu du fait que les textes techniques deviennent toujours plus complexes.
3. A moyen terme, il serait utile de développer des guides à l'intention des enseignantes et enseignants consacrés à la didactique de la langue locale ou à la didactique du langage technique. De tels ouvrages pourraient contribuer à la formation des enseignantes et enseignants dans ce domaine et seraient des soutiens utiles à l'exercice de leur métier.
4. Des recherches concernant l'acquisition de la langue 2 devraient être favorisées dans les universités. Des aspects tels que la progression des apprentissages linguistiques, les niveaux à atteindre, les rapports entre l'apprentissage spontané et

l'apprentissage guidé[54] d'une langue, la didactique de la langue 2, le développement des moyens d'enseignement, l'efficacité des cours de langue, devraient faire l'objet de recherches scientifiques, afin de contribuer à l'amélioration des pratiques scolaires dans ces domaines.

5. A moyen et à long terme, des diplômes suisses sanctionnant l'étude des langues pourraient amener les enseignantes et enseignants et les élèves à se confronter à un apprentissage plus ciblé de la langue locale, ce qui aurait pour effet de diminuer l'impression que les compétences à acquérir sont définies arbitrairement et globalement.

Ouvertures (II): De l'image du groupe d'apprenantes et apprenants comme entité homogène à la perception et à l'exploitation de l'hétérogénéité

Quand les auteurs de manuels ou les responsables de plans d'études parlent des élèves formant une classe dans une école, ils imaginent en règle générale une classe homogène composée d'élèves du même âge, parlant tous la langue du pays comme langue 1, ayant tous plus ou moins les mêmes prérequis, présentant grossièrement le même niveau scolaire, les mêmes comportements sociaux et jouissant d'un environnement social identique. Si des différences subsistent dans la taille des élèves et la couleur de leurs cheveux, cela ne concerne en rien leur faculté d'apprendre! Non seulement les auteurs et autrices de manuels et de plans d'études, mais aussi les responsables de la politique scolaire, les enseignants et enseignantes, etc., se font une image idéale de ce que doit être une classe dans une école. Cette image idéale n'est cependant rien d'autre que la synthèse des expériences diverses réalisées dans les classes et que la projection de leur propre conception du monde. Bien que les enseignantes et enseignants soient chaque jour confrontés à la réalité des classes, ils restent pénétrés de cette image idéale. Que plusieurs élèves ne correspondent pas aux paramètres de cette dernière, et voilà les élèves identifiés à des facteurs de dérangement, voilà que l'enseignement, dans une telle classe hétérogène, devient, au dire de ces enseignantes et enseignants, très difficile.

L'image idéale de la classe homogène marque aussi de nombreux systèmes scolaires. Quand, pour chaque groupe d'apprenantes et apprenants caractérisés par une déviance spécifique par rapport à l'image idéale, on crée une classe particulière (par exemple pour les enfants de langue étrangère, pour les enfants ayant des difficultés d'apprentissage, des troubles de comportement, pour les surdoués, etc.), on renforce à chaque fois le mythe qu'il existe, quelque part, une classe «homogène». La mise sur pied d'apprentissages élémentaires pour les jeunes que l'on décrète «doués pour la pratique», ou les fortes différenciations que l'on opère dans les classes du degré secondaire I dans

[54] Nous entendons par ce terme un type d'apprentissage pratiqué dans les écoles par exemple pour l'acquisition d'une langue étrangère: le français en Suisse alémanique et au Tessin, l'allemand en Suisse romande.

certains cantons (Vaud et Zurich par exemple), sont l'expression de ce désir d'homogénéité. Plus l'offre de voies scolaires est différenciée, plus est prégnante l'image idéale de l'homogénéité, et plus il est facile aussi de mettre un élève dans une filière scolaire spécifique au cas où il ne remplirait pas certaines conditions. Dans la réalité, les classes homogènes n'existent pas, et il n'en a vraisemblablement jamais existé.

L'existence de nombreuses voies scolaires différenciées conforte non seulement l'image idéale de la classe homogène, mais pervertit aussi la vision qu'on peut avoir des possibilités d'apprentissage que recèle, dans tous les domaines (savoirs, savoir-faire, savoir-être), un groupe hétérogène d'apprenantes et apprenants. Car apprendre à l'école ne se limite pas à l'assimilation de la matière scolaire présentée par l'enseignant ou l'enseignante. Dans la formation professionnelle aussi, le potentiel d'un groupe hétérogène d'apprenantes et apprenants peut être utilisé,

- pour mieux connaître les différences existant entre les membres du groupe et en tirer profit,
- pour vivre et prendre conscience de sa propre capacité d'empathie – y compris dans des situations personnelles inhabituelles,
- pour approcher personnellement diverses expériences de vie,
- pour mettre en place une culture constructive de la gestion du conflit.

Sur le plan didactique, l'hétérogénéité exige l'abandon du dogme égalitaire, selon lequel tous les apprenants et apprenantes doivent, au même moment, apprendre et savoir la même chose. Les contenus d'enseignement doivent être enseignés d'une manière différenciée. Chacun doit faire l'expérience de son propre cheminement vers la connaissance comme étant le seul possible à un moment donné et, pour ce faire, il doit trouver un appui auprès de l'enseignant ou de l'enseignante. Des formes d'enseignement déjà éprouvées, comme les classes ateliers, les études de cas, les jeux de simulation, etc., doivent être mises en œuvre; de même, on fera appel à des formules très efficaces, telles que l'enseignement mutuel (les élèves doués prennent en charge les moins doués, les avancés les débutants), enseignement qui profite autant aux uns qu'aux autres, ou encore l'enseignement en «tandem», au cours duquel deux élèves échangent réciproquement leurs connaissances. La classe se mue ainsi en un groupe où l'on apprend et où l'on enseigne à la fois, et dans lequel la diversité des personnes n'est pas niée, mais est, au contraire, mise à profit.

Les changements qui affectent la formation professionnelle et qui impliquent que la formation initiale devrait, en principe, ne plus être organisée en fonction d'un métier particulier, mais procéder par domaines professionnels, sont à considérer comme un développement positif en direction d'une suppression de la spécialisation des formations. La formation en commun de jeunes embrassant tout un domaine professionnel crée des groupes d'apprenantes et apprenants hétérogènes, riches de ce fait d'un grand potentiel d'apprentissage.

7 Passage de l'école obligatoire au secondaire II

Le passage de l'école obligatoire aux différentes filières de formation du degré secondaire II représente une étape importante dans le cursus de formation des jeunes. Il s'y joue aussi bien les représentations que les jeunes ont de leur avenir et des atouts qu'ils ont en main que les projets et attentes à leur égard des parents, de l'école et des milieux concernés par le choix d'une filière de formation. Pour les jeunes de langue étrangère, ce moment de passage est d'autant plus délicat qu'il est susceptible de mettre à l'épreuve, et de révéler, la situation particulière du jeune et son statut parfois précaire.

7.1 La construction d'un projet personnel

Le passage au secondaire II demande de la part des jeunes qu'ils définissent un projet de formation, projet combinant leurs choix et leurs envies au système de contraintes dans lequel ils évoluent. Pour les élèves migrants dans leur ensemble et notamment pour ceux faiblement scolarisés, la construction d'un projet personnel (professionnel ou de formation) est une tâche particulièrement ardue, et ce, d'autant plus que l'offre de places d'apprentissage, comme il en a été question dans la partie A, devient plus restreinte et les critères d'accès aux diverses formations plus exigeants.

Plusieurs projets accordent une importance particulière aux démarches entreprises par les jeunes de langue étrangère en vue de leur insertion dans les voies de formation du secondaire II. Ils tentent d'apporter une aide à la construction d'un projet personnel en proposant une information adaptée ou un soutien au choix d'une formation ou d'une profession[55]. Ces projets concernent en priorité les jeunes récemment arrivés dans notre pays; d'autres visent plus généralement les élèves migrants.

L'élaboration d'un projet professionnel occupe une place privilégiée dans les structures visant à faciliter l'insertion professionnelle des jeunes migrants. C'est le cas par exemple des classes d'encouragement à une formation professionnelle (CEFP) mises sur pied à Genève dans le cadre du SCAI[56]. Le projet que l'élève doit présenter lors de

[55] Sous le titre *Ohne Job – und jetzt*, la ville de Saint-Gall a publié une brochure à l'intention des jeunes au chômage dans le but de les informer sur les institutions auprès desquelles ils peuvent s'adresser pour obtenir de l'aide dans la recherche d'un emploi ou d'une place d'apprentissage; cette brochure renseigne aussi sur les offres de perfectionnement, de spécialisation et de cours d'intégration dans les professions visées.

[56] Le SCAI (Service des Classes d'Accueil et d'Intégration) propose un dispositif assez vaste permettant de répondre à des situations très variées (classes d'accueil destinées aux jeunes migrants néo-arrivants de 15 à 20 ans qui désirent poursuivre leur formation au secondaire II et qui en ont les capacités; classes d'intégration scolaire pour ceux dont le niveau, notamment en français, est jugé insuffisant, ou classes d'encouragement à la formation professionnelle [CEFP] destinées à des élèves qui ont un projet professionnel).

son inscription est mis en discussion en début d'année dans le cadre d'un entretien avec un représentant ou une représentante du SCAI et un collaborateur ou une collaboratrice de Contact-Entreprises (structure qui dépend de l'Office cantonal d'orientation et de formation professionnelle) dans le but d'en évaluer la cohérence et l'adaptation aux compétences de l'élève. Si le projet est validé, l'élève participe à une séance de préparation à un stage probatoire d'une semaine dans le cadre d'une entreprise du domaine professionnel choisi. Cette séance vise à mettre en évidence les règles et les coutumes à respecter dans le monde professionnel. A l'issue de cette semaine, un collaborateur ou une collaboratrice de Contact-Entreprises se rend sur place pour évaluer le déroulement du stage. Si les maîtres et maîtresses de stage sont satisfaits de l'élève, ils confirment son engagement pour l'année scolaire.

Le projet JET (Jeunes en Transition) qui a pour cadre le CPLN (Centre de formation Professionnelle du Littoral Neuchâtelois) à Neuchâtel s'adresse à des élèves non francophones récemment arrivés ne disposant pas encore de projet. Organisées en deux niveaux, les classes JET dissocient l'objectif d'acquisition de la langue locale et d'adaptation aux nouvelles conditions rencontrées (qui est l'objet du premier niveau) de celui d'insertion dans une structure de formation du secondaire II (apprentissage, école professionnelle ou formation générale). Afin de permettre aux jeunes de se déterminer sur un projet personnel, une collaboration étroite est mise sur pied entre les enseignantes et enseignants et l'Office d'orientation scolaire et professionnelle.

Une étude réalisée auprès d'adolescentes et adolescents récemment arrivés dans les cantons de Genève et de Vaud (Nicolet et Rastoldo, 1997[57]) a permis de souligner l'importance pour ces jeunes de la définition d'un projet personnel qui puisse tenir compte de la nouvelle réalité dans laquelle ils se trouvent tout en assurant une continuité avec leurs projets antérieurs. Pour ce faire, il faut accorder une certaine reconnaissance à ces derniers tout en valorisant ce que les élèves ont acquis dans leur pays d'origine. Cela est valable aussi bien pour des jeunes se destinant à des études longues que pour des personnes désireuses de s'orienter dans la voie de la formation professionnelle. Dans le travail avec ces jeunes, une importance particulière devrait être accordée à la manière dont ils perçoivent leur nouvelle situation et donnent du sens à la poursuite de leur formation en Suisse. Le rôle des conseillers et conseillères en orientation est très utile à ce niveau et l'on peut, à la suite de B. Rauch (1997), relever l'importance d'une spécialisation de ces derniers afin de faire face à la complexité de leur intervention auprès de populations de jeunes migrants.

[57] Cette étude a été consacrée à 40 jeunes migrants arrivés récemment à Genève et dans le canton de Vaud en âge de fréquenter une 7e année scolaire.

En résumé, il est possible de faire les constatations suivantes:

1. L'avenir scolaire et professionnel des élèves de langue étrangère récemment arrivés en Suisse dépend dans une large mesure de leur capacité à relier leur situation actuelle et leurs projets antérieurs.
2. Une importance particulière doit être accordée à la manière dont les élèves parviennent à donner un sens à la poursuite de leur formation en Suisse.
3. Les élèves devraient être informés de l'ensemble des offres de formation à disposition aussi bien au niveau officiel que non officiel (communautés, associations, etc.), en Suisse et dans leur pays d'origine. Une attention toute particulière mériterait d'être accordée aux offres de stages ou de formation alternée entre la Suisse et le pays d'origine.
4. Un effort particulier devrait être réalisé pour sensibiliser les élèves et leurs parents à l'importance de la formation continue ainsi qu'à la perspective de la «formation tout au long de la vie».

Ouvertures (III): Elargissement du temps de formation de la scolarité à la vie entière

Le projet personnel des jeunes migrants devrait pouvoir être envisagé dans une double perspective d'élargissement. Elargissement temporel tout d'abord, en donnant l'occasion à ces jeunes de réellement profiter de toutes les structures intermédiaires existantes et de tirer parti des offres de la formation permanente, et élargissement spatial ensuite, en leur permettant d'avoir accès à l'ensemble des ressources de formation à disposition, sans se limiter aux seules offres scolaires et officielles. S'appuyant sur le concept de «formation tout au long de la vie», il s'agit de créer les conditions pour que les jeunes migrants puissent construire un projet dans la durée et que ce dernier ne soit pas uniquement déterminé par leur situation à l'arrivée en Suisse. Une de ces conditions concerne l'idée même que la formation soit un processus qui puisse se dérouler dans le temps, selon un parcours non nécessairement linéaire et au travers de situations variées. On touche là au domaine des représentations et des croyances que les familles possèdent sur la manière dont on apprend et se forme, sur la place de l'école dans ce processus ainsi que sur le découpage de la vie en phases rythmées par des tâches particulières.

Ce projet devrait pouvoir englober l'ensemble des ressources de formation auxquelles les jeunes migrants auraient accès au niveau des communautés (on peut penser à des institutions telles que l'*ECAP* et l'*ENAIP*) et de leurs pays d'origine (notamment par le biais des formations à distance, de stages professionnels, etc.).

La fondation *ECAP (Ente confederale di addestramento professionale)* est un institut de formation des adultes, fondé à Zurich en 1970 par le syndicat italien *CGIL* et ayant d'autres sièges à Winterthour, Bâle, Lucerne, Soleure, et dans les cantons d'Argovie et du Tessin. Dans les objectifs de l'*ECAP*, on trouve aussi bien le soutien de l'intégration professionnelle et sociale des personnes de langue étrangère vivant en Suisse que la formation continue,

personnelle et professionnelle, de ces personnes. L'*ECAP* s'intéresse aux besoins de l'ensemble des communautés immigrées. Elle propose des cours d'alphabétisation, d'allemand langue étrangère, ainsi que des cours intensifs d'allemand pour des demandeurs d'emploi de diverses nationalités. Les cours sont ouverts aux étrangères et étrangers de toutes nationalités et ont pour but de leur faciliter l'accès au marché du travail.

L'école professionnelle italienne *ENAIP (Ente nazionale ACLI istruzione professionale)* est financée par moitié par l'Etat italien et par moitié par les cantons et la Confédération. Depuis le milieu des années 60, l'*ENAIP* est active, en Suisse, dans le domaine de la formation professionnelle et continue des personnes immigrées. Pour beaucoup d'entre elles, l'accès aux formations, en Suisse, est fermé *en partie pour des raisons linguistiques*, en partie aussi parce que leur bagage scolaire est insuffisant. Le but de l'*ENAIP* est de combler une partie de ces lacunes, tout en développant également de nouvelles offres de formation qui correspondent aux besoins du marché du travail. Ainsi un effort particulier est entrepris pour permettre à des jeunes n'ayant pas trouvé de places d'apprentissage d'entreprendre une formation. Elle offre en particulier aux jeunes de langue italienne la possibilité de se former en tant que mécaniciens sur automobiles, maçons, installateurs sanitaires et installateurs en chauffage, monteurs électriciens et gardiens d'immeubles. Bien que l'*ENAIP* ait toujours accueilli des italophones originaires de tous pays, elle aimerait à l'avenir se tenir de façon accrue à disposition de toutes les personnes de langue étrangère.

Pour cela, ces offres devraient être davantage valorisées aux yeux des jeunes, de leurs parents ainsi que des conseillères et conseillers en orientation et mieux mises en perspective du point de vue de leur articulation possible avec le projet de formation. Un exemple intéressant peut être cité à ce propos: il concerne des jeunes portugais établis en Allemagne; ce projet qui a démarré en été 1998 dans le cadre d'une collaboration entre les gouvernements allemand et portugais vise à offrir la possibilité à des apprenties et apprentis insérés dans le système de formation dual allemand d'effectuer un stage de 5 semaines dans une entreprise portugaise du même domaine professionnel. Les jeunes bénéficient à cette fin d'un cours portant sur le langage technique spécifique en portugais. Ce projet a pour objectif de faciliter l'intégration professionnelle de ces jeunes portugais dans l'un ou l'autre des pays et à l'intérieur de secteurs faisant appel à des savoir-faire et des connaissances proches.

Le changement de perspective découlant de la prise en compte et de la valorisation de la situation spécifique des jeunes migrants (et notamment de leur bilinguisme) s'applique également aux jeunes insérés dans des formations longues. Ces derniers devraient pouvoir également bénéficier d'occasions de poursuivre leur formation à l'étranger ou d'y réaliser des stages. Il existe là tout un domaine à explorer aussi bien pour des jeunes se destinant à des études universitaires que pour des personnes intéressées par une formation professionnelle. A ce propos, on peut citer les ouvertures apportées par les programmes d'échange.

7.2 La connaissance des exigences des différentes filières de formation

L'information professionnelle joue également un rôle important dans la construction par l'élève d'un projet personnel. Au secondaire I, les besoins des élèves migrants sont généralement peu pris en compte dans le cadre des informations données en classe par des conseillères et conseillers en orientation ou par les maîtres et maîtresses de classe ou des enseignantes et enseignants spécialement formés à ces questions dans le cadre de leçons d'information sur les métiers. Les centres de documentation en orientation scolaire professionnelle mettent parfois à disposition des élèves allophones des documents en langues étrangères; certains cantons[58] ont édité des brochures d'information en diverses langues.

La recherche d'une nouvelle stratégie de communication est au centre d'un important projet[59] lancé au mois de septembre 1998 par la Commission fédérale des étrangers dans le cadre de l'arrêté fédéral en vue de la création de places d'apprentissage. Ce vaste projet, dont le démarrage effectif est prévu pour l'été 1999, a pour objectif de faciliter l'accès à la formation professionnelle des jeunes issus de l'immigration; il comprend trois volets dont l'un est consacré à l'information des jeunes et des parents appartenant à diverses communautés[60]. Il prévoit tout d'abord la réalisation en diverses langues d'un nouveau matériel d'information en remplacement de la brochure «Que faire après l'école obligatoire» éditée par l'ASOSP (Association suisse pour l'orientation scolaire et professionnelle). Une collaboration est prévue entre cette association et les responsables des différents sous-projets relatifs aux diverses communautés. Un second aspect porte sur la création d'un CD-ROM d'information sur la formation professionnelle dont l'utilisation est prévue dans le cadre des cours de langues et de culture d'origine (CLCO). Les responsables des sous-projets et la Conférence suisse des délégués à l'égalité œuvrent ensemble à la réalisation de ce support.

Le volet «information» de ce projet ne se borne pas aux seuls élèves, mais s'étend également aux parents dont on connaît à la fois l'importance dans les choix et les attitudes des élèves ainsi que le faible niveau de connaissance du système suisse de formation. Dans le but d'atteindre les parents et de leur transmettre une information adaptée, des médiatrices et médiateurs issus des diverses communautés concernées seront formés; ils seront appelés plus tard à participer, en collaboration avec des

[58] Le canton de Neuchâtel a édité il y a quelques années une brochure d'information traduite en plusieurs langues (italien, espagnol, portugais, serbo-croate, turc, etc.). Cette brochure est relativement ancienne et son contenu ne correspond plus à la nouvelle organisation du système de formation professionnelle. La nouvelle édition n'existe pour l'instant qu'en français.

[59] Projet pour l'amélioration de l'avenir professionnel des jeunes migrantes et des jeunes migrants. Commission fédérale des étrangers.

[60] Les communautés ont été regroupées de la manière suivante: bosniaque, croate, macédonienne et serbe; espagnole, kosovo-albanaise, portugaise et turque.

conseillères et conseillers en orientation, à des actions d'information auprès des commissions de parents d'élèves rattachées au cours de langue et de culture d'origine et des associations de l'immigration. Ces médiateurs et médiatrices seront recrutés aussi bien parmi les enseignantes et enseignants de CLCO que chez les personnes actives dans les communautés étrangères.

Il est intéressant de citer également les efforts réalisés dans le cadre des classes d'accueil du SCAI à Genève pour établir des relations avec les parents. En dehors de ces projets, peu d'actions semblent avoir été entreprises en direction des parents. Et pourtant, les parents jouent un rôle important dans les décisions d'orientation des élèves, la recherche d'une place d'apprentissage ainsi que dans l'encadrement de la formation des jeunes. Ils façonnent également les attitudes des élèves face à la formation en général, et à la formation continue en particulier. Dans son étude, R. Schräder-Naef (1997) relève l'effet que la sensibilisation des parents à l'importance de la formation dans son ensemble peut avoir sur la manière dont les jeunes se positionnent vis-à-vis des offres de formation continue.

Les parents immigrés possèdent souvent un bas niveau de formation; c'est ce que montre par exemple une étude réalisée pour le compte de l'Ambassade du Portugal en juin 1998 auprès de 293 adultes, en majorité de la première génération, résidant en Suisse en moyenne depuis plus de 12 ans. Près de la moitié des personnes interrogées n'ont pas effectué plus de quatre années de scolarité et le 74% d'entre elles ne possèdent pas de diplôme attestant d'une formation professionnelle. Cette étude met cependant en évidence une forte valorisation de la formation professionnelle (94% des personnes interrogées estiment qu'une formation professionnelle est importante, voire très importante) qui contraste avec les résultats d'autres travaux qui ont permis de montrer que les adultes immigrés restent largement en dehors des offres de formation continue, les obstacles, notamment matériels – horaire, coût, etc. – étant souvent perçus comme trop lourds. La démarche de l'Ambassade du Portugal de même que l'ensemble des actions de sensibilisation aux questions de la formation entreprises par les diverses communautés contribuent à faire passer l'idée que la formation est une tâche importante.

Citons à ce propos une fois encore le projet de la Commission fédérale des étrangers dont l'un des trois volets à pour objectif d'élargir l'offre de places d'apprentissage en faisant appel aux entreprises dirigées par des personnes étrangères pour qu'elles mettent à disposition des places d'apprentissage pour les jeunes migrants. Le travail a été orienté, dans un premier temps, en direction des entreprises portugaises en Suisse qui toutes ont été contactées par courrier et se poursuivra auprès des autres communautés. Les effets attendus dépassent le seul accroissement du nombre de places offertes; ils se situent également au niveau de la sensibilisation des communautés dans leur ensemble à l'importance de la formation professionnelle.

Les parents étrangers rencontrent souvent des difficultés à comprendre un système de formation relativement complexe qu'ils n'ont pas eu l'occasion de connaître de l'intérieur et qui diffère en très grande partie de celui en vigueur dans leur pays d'origine. Un des

aspects peut-être le plus difficile à saisir pour eux, concerne l'existence d'un marché de la formation professionnelle, cette réalité leur est d'autant plus étrangère que dans la plupart des cas, la formation professionnelle s'acquiert dans leur pays d'origine dans une école ou sur le tas, dans le cadre du processus de travail lui-même. Aussi, bien que généralement conscients de l'importance en Suisse de posséder une formation professionnelle et un diplôme en attestant, les parents n'ont pas toujours les moyens d'aider leurs enfants à s'orienter dans ce «marché de la formation».

En résumé, il est possible de faire les constatations suivantes:

1. Un effort tout particulier devrait être réalisé pour mettre à disposition des jeunes de langue étrangère des informations sur l'organisation et le fonctionnement du système suisse de formation de façon accessible et si possible dans leurs langues maternelles.
2. Les parents jouent un rôle important dans les choix que les jeunes sont amenés à faire ainsi que dans les démarches à réaliser. Un soin particulier devra être apporté à leur information sur l'organisation du système scolaire au secondaire II et sur la manière de se mouvoir à l'intérieur du «marché de la formation professionnelle».
3. Il est important de créer les conditions pour que les parents se sentent concernés par la formation de leur enfant et qu'ils se sentent partie prenante des choix à réaliser. Dans cette perspective, et au-delà de la seule information des parents, il est nécessaire de mettre en place des occasions de collaboration et d'échange entre parents et enseignantes et enseignants.
4. Les communautés étrangères sont en mesure de jouer un rôle important non seulement dans l'information des jeunes et de leurs parents mais aussi dans la recherche de places d'apprentissage et la définition de nouvelles stratégies de formation.

Ouvertures (IV): De la logique du soutien à celle de la responsabilité

Les relations avec les parents sont d'une importance capitale du point de vue de la formation des attitudes des jeunes et de leur orientation scolaire et professionnelle. Mais ces relations souffrent souvent d'être abordées essentiellement dans une perspective asymétrique, l'institution scolaire suisse apportant son aide à des parents mal informés ou incapables de penser l'avenir de leur enfant. Il apparaît important de quitter une conception exclusivement «compensatoire» dans laquelle les mesures ont pour but essentiel de remédier à ce qui est perçu comme des manques (de ressources de compétences, d'information, etc.) des parents, pour adopter une perspective que l'on peut qualifier de complémentaire (Lahdenperä, 1998), où les relations s'établissent dans un esprit de concertation, de mise en commun et où l'objectif final est de restaurer chez les parents leur sentiment de responsabilité.

On peut penser dans cette perspective à la proposition de R. Schräder-Naef consistant à mettre sur pied des centres de conseils pour enfants, jeunes, parents dans lesquels toutes les questions liées à la formation des jeunes pourraient être abordées dans l'ensemble de leurs dimensions (psychologiques, sociales et culturelles).

Un axe important concerne le travail avec les parents sur leurs propres besoins de formation. Les enfants dont les parents n'ont pas l'habitude de la formation souffrent fréquemment de difficultés scolaires. Pour familiariser ce type de parents avec l'idée de formation – formation initiale et respectivement perfectionnement et formation continue – et en renforcer l'importance, il serait judicieux que les institutions de formation des adultes puissent collaborer davantage avec les autorités et les organisations étrangères. Pour favoriser, chez les migrantes, les migrants et leurs enfants le processus d'intégration, il faut leur accorder la possibilité d'améliorer leur situation professionnelle et par conséquent leurs conditions d'existence. Mais cela n'est possible que s'ils peuvent faire la preuve qu'ils ont reçu pour cela la formation nécessaire. Un processus de formation conçu pour s'étendre à toute la durée de la vie active ne doit exclure personne et être rendu accessible à chacun. Dans ce cas, il est important que les autorités étrangères soient informées des mesures concernant la formation continue et le perfectionnement mises en place pour les migrantes et migrants, puissent en informer leurs concitoyens et le cas échéant y participer en tant que partenaires.

L'office d'information *Info-dona*[61] ouvert à Zurich à l'intention des femmes de migrants et de leur famille pourrait, dans ce cas, servir d'exemple. Il assiste les mères et leur famille dans les domaines relevant de l'éducation et de la vie privée. Il peut également servir d'intermédiaire entre les parents et les enseignantes et enseignants et se tient à leur disposition pour les conseiller.

Le travail d'un tel office auprès des parents ne devrait pas se limiter à donner des informations sur l'organisation de la formation professionnelle et sur son importance pour l'avenir de leurs enfants. Il doit s'étendre à la mise en commun des différentes valeurs qui entourent le travail. Il faut, pour comprendre les valeurs et les attitudes que l'on rencontre dans une autre culture, comprendre d'abord ses propres valeurs et savoir d'où elles viennent. On connaît la grande influence qu'ont les parents sur les valeurs qui seront celles de leurs enfants. C'est durant les dix premières années de leur vie que les enfants acquièrent, en imitant leurs parents ou leurs aînés, la plus grande partie de leurs valeurs. C'est ainsi que se transmet une culture, et qu'un individu développe son identité culturelle. Une attitude exempte de préventions – ou au contraire pleine de préventions – à l'égard d'une autre culture dépend de la manière dont les parents, ou d'autres personnes de l'entourage, se comportent à l'égard des membres ou des groupes issus d'une autre culture.

[61] *Mein Kind lernt Deutsch – ich auch:* projet-pilote à l'intention des mères d'enfants scolarisés. Adresse: Info-dona, Josefstrasse 91, 8005 Zurich, 01/271 35 00.

Il est important que les parents sachent que d'être élevé dans un milieu pluriculturel peut présenter en soi beaucoup d'avantages pour un enfant. Le fait d'en profiter, ou de ne pas en profiter dépend pour l'essentiel de la manière dont les parents se situent dans cet environnement. Il a déjà été mentionné que les jeunes doivent avoir la possibilité de s'identifier aux deux cultures, car un rejet complet de la culture qu'ils rencontrent en Suisse les conduira à d'inévitables problèmes d'intégration. Cela suppose cependant que les parents aient eux aussi des possibilités d'identification culturelle et ethnique que celles-ci puissent être respectées et qu'ils n'aient pas à craindre une perte de leur culture d'origine.

Une sensibilisation à l'éducation bilingue pourrait être proposée aux parents de très jeunes enfants de façon à les informer des principes généraux à prendre en considération pour que cette éducation bilingue ait des répercussions favorables sur le développement psychologique et linguistique de leurs enfants.

Afin que les parents puissent donner un exemple positif, il faut les rendre partie prenante du processus d'intégration. Cela signifie qu'ils doivent être informés convenablement par les autorités scolaires responsables et être consultés sur les questions importantes les concernant, de même que l'on doit chercher à solliciter, dans la mesure du possible, leur participation à tous les échelons de la politique scolaire.

7.3 Reconnaître les connaissances et les capacités déjà acquises par les jeunes immigrés

Le parcours scolaire des jeunes ayant terminé l'école obligatoire est aussi déterminé par la manière dont les institutions officielles et les entreprises considèrent et prennent en compte les connaissances acquises par ces jeunes. Si ces jeunes sont de langue étrangère, la situation peut facilement tourner à leur grand désavantage, car les compétences dont ils font état ne correspondent souvent pas à celles qu'on attend et qu'on souhaite généralement chez des jeunes ayant suivi une scolarité dans la langue et la culture de notre pays. Ainsi la question se pose de savoir comment les savoirs et savoir-faire acquis chez eux par les jeunes de langue étrangère pourraient être mieux reconnus, pris en considération et mis à profit. C'est une question destinée à prendre toujours plus d'importance, pour les jeunes suisses également.

7.3.1 Les problèmes que posent les changements de niveaux

Dans un système éducatif, tous les passages d'un niveau à l'autre représentent pour les élèves des ruptures pouvant avoir de grandes conséquences. Ainsi le passage de l'école obligatoire au niveau secondaire II représente-t-il, pour un grand nombre de jeunes, l'événement le plus important de leur vie. C'est là que se décide, pour l'essentiel, la direction que va prendre leur formation et que se détermine par conséquent, avec la plus

grande vraisemblance, le champ d'activité qui sera le leur, la vie durant. On en sait actuellement trop peu sur les modalités et les critères qui influencent fortement ce passage, et il n'est pas possible, dans le cadre de ce travail, d'aborder, même de loin, cette question. Elle nécessiterait des travaux de recherches beaucoup plus importants.

Les données statistiques dont nous disposons concernant la répartition, dans les différentes voies de formation, des jeunes de langue étrangère, montrent cependant nettement qu'ils sont surreprésentés dans les voies de formation à exigences élémentaires. Cet état de fait laisse supposer que soit lors de ce passage, soit lors du choix de la formation, des critères conscients ou inconscients sont utilisés qui les désavantagent. On peut donner, comme exemple d'un critère inconscient, l'attitude de beaucoup d'instituteurs et institutrices à l'égard des jeunes de langue étrangère doués, mais récemment arrivés en Suisse, qui consiste à les dissuader de passer dans une voie secondaire à exigences élevées. Les raisons expliquant cette attitude sont d'ailleurs facilement compréhensibles: d'une part, après une ou deux années de séjour, la connaissance de la langue n'est pas suffisante pour satisfaire aux exigences des écoles du degré diplôme et des gymnases; d'autre part, on sait bien que dans ces classes, les élèves parlant une langue qui n'est pas la langue première ne font l'objet d'aucune mesure particulière.

En règle générale, ne sont admis au gymnase que les élèves qui font preuve d'une maîtrise de la langue adaptée aux exigences de ce type d'école. De ce fait, tous les élèves sont évalués selon des normes officielles qui se basent sur les connaissances linguistiques d'élèves monolingues. Le bilinguisme ne peut représenter un avantage que dans le cas où la deuxième langue est étudiée en classe en tant que langue étrangère (comme l'anglais ou le français en Suisse alémanique et l'allemand en Suisse romande). Cette sévérité dans les conditions d'admission ne correspond cependant à aucune nécessité; preuve en est que certaines écoles ont décidé d'assouplir leurs pratiques d'admission. Ainsi, dans le canton de Soleure, les élèves de langue étrangère jouissent-ils d'un «bonus» du fait qu'ils sont allophones *(Fremdsprachigkeits-Bonus)* leur permettant d'être admis conditionnellement au gymnase malgré un examen d'entrée insuffisant en allemand. Dans le canton de Zoug, les jeunes de langue étrangère sont par contre admis à l'essai sans examen sur simple recommandation de leur ancien maître, et ce, même quand leur connaissance en langue 1 n'atteint pas le niveau exigé. Les jeunes sont mis au bénéfice d'un soutien et de conseils.[62]

[62] L'idée reçue qui veut que les études dans un gymnase ne sont possibles que si la connaissance de la langue est parfaite, est contredite au moins par les deux exemples suivants: il s'agit, pour le premier exemple, des échanges entre élèves. Bien des efforts sont entrepris pour offrir aux élèves la possibilité d'accomplir à l'étranger une année scolaire sans perte de temps sur la durée totale de la scolarité. Autre exemple: les programmes d'apprentissage par immersion dans une autre langue nous ont appris qu'il est possible d'acquérir des connaissances spécifiques dans une langue 2 ou une langue étrangère, sans subir de préjudice. Afin que cesse la discrimination entre élèves de langue étrangère doués et non doués, il serait nécessaire que les écoles concernées réfléchissent sérieusement à leur devoirs à l'égard de tous les membres de la société et apportent les changements nécessaires à leurs pratiques d'évaluation et d'admission des élèves.

Dans le domaine de la formation professionnelle, une tendance semblable peut être remarquée en ce qui concerne les formations à exigences élevées. Les personnes de langue étrangère sont surreprésentées dans les formations professionnelles à exigences faibles. On ne connaît qu'approximativement comment s'opère cette sélection, c'est-à-dire quels sont les critères utilisés par les offices d'orientation professionnelle, par les entreprises qui forment les apprenties et apprentis ou par les personnes qui interviennent lors du choix d'un candidat à une place d'apprentissage. Sans aucun doute, le type de scolarité suivie et les notes obtenues sont-ils des critères déterminants. On sait depuis longtemps que ces critères ne suffisent plus pour choisir un métier de manière optimale ou pour choisir de façon optimale des apprenties et apprentis. C'est pourquoi, dans les entreprises plus importantes, on recourt à des tests détaillés d'aptitudes présentant les formes les plus variées, pour se rendre compte avec plus de précision des capacités, des intérêts et des motivations des jeunes intéressés par un métier particulier.

C'est un but semblable qui est visé par le dispositif appelé *Profil Zug* visant à repérer chez les élèves les aptitudes nécessaires à la réalisation de l'apprentissage dans l'industrie et l'informatique[63]. Ces tests d'aptitude ont été introduits en automne 1998 et sont présentés comme un service à l'intention aussi bien des jeunes eux-mêmes que des entreprises. *Profil Zug* teste les compétences de base ainsi que les connaissances scolaires (durant une demi-journée). On évalue les compétences en allemand, en mathématiques, la faculté d'abstraction, la capacité de se représenter les choses, la compréhension des données techniques, la précision, ainsi que les connaissances scolaires en français, algèbre, géométrie et calcul. Les parties du test se rapportant aux connaissances scolaires sont rédigées en étroite collaboration avec les enseignantes et enseignants du niveau scolaire concerné.

Profil Zug a pour objectifs principaux:

– d'accélérer les procédures d'admission dans les apprentissages;
– de permettre de repérer efficacement les élèves aptes à faire un apprentissage de façon à réduire les problèmes qui peuvent survenir au cours de celui-ci (moins de ruptures de contrats, taux de satisfaction augmenté chez les apprenties et apprentis);
– d'assurer une meilleure exploitation des offres de places d'apprentissage, par diminution des ruptures de contrats;
– d'augmenter la disponibilité à former des apprenties et apprentis de la part des entreprises.

Ces objectifs ne sont pour l'instant que théoriques. Le projet d'évaluation de ce dispositif devrait apporter quelque lumière sur l'efficacité de ce test d'aptitude. On peut

[63] *Profil Zug* est une initiative de l'association des maîtres d'apprentissage *PEKA, LVI* et *BAZUK (PEKA = Zuger Lehrmeistervereinigung Polymechaniker/Elektroniker/Konstrukteur/Automechaniker; LVI = Zuger Lehrmeistervereinigung Informatiker; BAZUK = Branchen – Arbeitsgruppe Zug/Uri für kaufmännische Lehrabschlussprüfungen).*

mettre en question, dans cette procédure, le fait qu'elle postule la présence (ou plutôt l'absence) d'une aptitude innée chez les jeunes, dont la validité devrait être générale et repérable par le biais d'un test. De plus, une telle pratique nie d'emblée l'idée d'un perfectionnement ciblé survenant au cours de la formation. On peut également mettre en question le fait que ce test – qui est assisté par ordinateur et dont la durée de passation n'excède pas une demi-journée – ne tient pas compte des compétences sociales et des compétences personnelles des candidates et candidats (compétences transversales)[64].

Les attitudes des personnes responsables des décisions de passage (et plus précisément la vision du monde qui les sous-tend) jouent un rôle décisif dans l'intégration et la scolarisation des jeunes de langue étrangère. Les deux exemples mentionnés, les tests d'aptitudes *Profil Zug* et la procédure d'accueil du Gymnase de Zoug, illustrent d'une manière frappante à quel point les compétences requises pour entreprendre une formation donnée peuvent être évaluées de manière opposée. Dans un cas, on se trouve en présence d'une attitude positiviste en ce qui concerne les capacités de l'être humain. En conséquence de quoi, tout est mesurable; le point de vue qui préside au choix des critères de jugement et des procédures d'examen est l'idéal de la perfection, de l'efficacité et de l'optimisation[65]. Dans l'autre cas, l'attitude est humaniste: le point de vue dominant présidant à toutes les considérations est l'être humain en situation d'apprentissage. Les pédagogues concernés en charge du candidat ou de la candidate, partant d'une appréciation générale et subjective de la situation, accorderont à ce candidat ou à cette candidate la chance (c'est-à-dire le temps et les moyens de perfectionnement) de faire ses preuves dans la formation choisie. Il va de soi que ces deux attitudes sont aussi dépendantes de facteurs relevant de l'organisation et de la logistique: en effet, les jeunes de langue étrangère ne sont pas légion à vouloir entrer au gymnase, ils sont par contre fort nombreux à chercher une place d'apprentissage. Cela ne change cependant rien à la conception du monde qui commande ces deux attitudes.

Les recommandations de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP 1991) mentionnent expressément deux aspects fondamentaux. Il est recommandé, durant la scolarité obligatoire, premièrement «de tenir compte dans une mesure appropriée de l'allophonie et des connaissances supplémentaires dans la langue et la culture du pays d'origine dans le cadre de l'évaluation des élèves, lors des décisions portant sur la promotion et la sélection» et deuxièmement, «d'éviter que les élèves de langue étrangère soient placés dans des classes d'enseignement spécialisé ou doivent redoubler une année scolaire seulement en raison de carences dans la langue

[64] Rappelons que le Groupe de travail Intégration scolaire des jeunes de langue étrangère recommande aux associations professionnelles et aux autres institutions qui utilisent les tests d'aptitude des maîtres d'apprentissage de donner le même poids aux compétences sociales et méthodologiques de l'élève qu'à ses compétences relevant des disciplines (langue, mathématiques).

[65] Voir à ce propos l'article de Claudio Mudry: *Die Mediation und die Kultur der Unvollkommenheit*. In: *Berufsbildung Schweiz*, 2/1999, p. 3.

d'enseignement»[66]. Dans tous les cas, il y a lieu d'étendre ces recommandations aux élèves du degré secondaire II.

En résumé, il est possible de faire les constatations suivantes:

1. Le passage de l'école obligatoire au degré secondaire II représente un point névralgique dans le processus de formation. Les connaissances dont on dispose au sujet des modalités de passage, des critères de sélection, des repérages des aptitudes sont encore trop limitées au vu de l'importance que revêt ce passage. Aussi est-il urgent d'entreprendre des études approfondies concernant les pratiques en usage lors de ce passage, afin d'en mesurer les effets positifs, voire négatifs.
2. L'exemple de l'Ecole cantonale de Zoug montre qu'il est possible et très pertinent d'accorder à des jeunes de langue étrangère, dont les connaissances de la langue locale sont encore lacunaires, la possibilité d'entreprendre une scolarité dans les écoles de maturité et les écoles du degré diplôme. Par conséquent, des recommandations devraient être adressées à ces écoles afin qu'elles analysent leurs pratiques concernant l'admission des jeunes de langue étrangère et qu'elles travaillent à des modalités d'enseignement propres à assurer de réelles chances de réussite à ceux qui montrent des dispositions.
3. Les tests d'aptitudes représentent un moyen pour évaluer les connaissances requises. L'emploi de tels tests est indiqué lorsque l'on peut identifier précisément quelles sont les connaissances préalables indispensables pour entreprendre l'apprentissage d'un métier particulier. Dans ce cas, on part de l'idée qu'il est impossible que les connaissances qui font l'objet du test puissent être acquises en cours d'apprentissage. Les tests d'aptitude ne sont cependant pas indiqués quand il s'agit d'évaluer les savoirs et savoir-faire d'une personne, car ces tests ne parviennent à évaluer que des domaines restreints et spécifiques. En tant qu'outil d'évaluation des savoir-faire et savoir-être, les tests sont absolument contre-indiqués. Dans ce cas, seuls des entretiens structurés sont appropriés. Il serait erroné, tant en ce qui concerne le bien de la société que de celui de l'économie, de croire aveuglément à l'objectivité de tels tests.

7.3.2 La reconnaissance des ressources déjà acquises

«[T]enir compte dans une mesure appropriée de l'allophonie et des connaissances supplémentaires dans la langue et la culture du pays d'origine dans le cadre de

[66] Voir les recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère des 24/25 octobre 1991. In: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. Recommandations et décisions. Dossier 36B. Berne 1995, p. 207.

l'évaluation des élèves, lors des décisions portant sur la promotion et la sélection[67]» est certes plus vite dit que fait. Le fait d'être de langue étrangère peut faire l'objet, comme c'est le cas par exemple dans la *Mittelschule* de Soleure, d'un «bonus» linguistique. On peut se demander dans ce cas si cette attitude d'encouragement bien intentionnée est vraiment adéquate. De même, de nombreux experts et expertes se poseront la question de savoir comment prendre en compte des «connaissances supplémentaires dans la langue et la culture d'origine» dont dispose le candidat ou la candidate. Cette question, à vrai dire cette incapacité, n'est pas seulement à mettre en rapport avec l'ignorance de la langue d'origine du candidat; elle s'explique simplement par le fait que, dans notre culture scolaire, on n'accorde aucune considération à tout savoir ou tout savoir-faire qui ne figure pas en bonne place dans les plans d'études. Dans tous les degrés de la scolarité, les élèves sont traités comme des cires vierges sur lesquelles il s'agit de graver des connaissances. Une minorité seule s'intéresse à savoir si, dans ces cerveaux, se trouvent déjà des connaissances utiles et importantes[68]. Cette attitude ne se manifeste pas qu'à l'égard de la langue et de la culture. Des savoirs spécifiques dans le domaine de la technique (informatique, travaux manuels) ou dans d'autres domaines (en géographie, en économie, en sport), savoirs qui peuvent s'acquérir aussi durant des activités intensives de loisirs, sont eux aussi soumis au même traitement. On peut le constater, une telle attitude ne concerne donc pas uniquement l'intégration des jeunes de langue étrangère, mais se manifeste aussi face aux connaissances et savoir-faire préexistant chez les jeunes en général.

Construire sur ce qui préexiste sous-entend qu'au préalable on soit parvenu à le repérer et à lui donner sa juste place. Un projet du Conseil de l'Europe (Portfolio européen des langues) est en cours. Soutenu activement par la CDIP, il vise à développer un instrument européen permettant d'identifier les compétences individuelles du jeune ou de l'adulte dans le domaine des langues; il est actuellement testé dans diverses écoles suisses des degrés secondaires I et II (principalement dans le canton du Tessin).

Le Portfolio européen des langues

Le Portfolio européen des langues est un instrument destiné à accompagner l'apprentissage des langues et à informer sur l'état des connaissances de la personne concernée dans ce domaine. Il doit d'une part motiver et aider l'apprentissage des langues et d'autre part

[67] Recommandations de la CDIP (1991).

[68] Lors du passage de l'école primaire à l'école secondaire, ce qui se passe à propos de la deuxième langue nationale (français ou allemand) illustre d'une manière frappante l'incapacité dans laquelle se trouvent certains enseignants et enseignantes à tenir compte des connaissances et des capacités existantes chez leurs élèves. Beaucoup d'enseignantes et enseignants du secondaire I se croient alors, consciemment ou non, obligés de recommencer complètement l'apprentissage de la langue seconde. Dans un même registre, on entend souvent dire que la jeunesse d'aujourd'hui «ne sait plus rien», plainte proférée, depuis la nuit des temps, à l'égard des générations montantes!

donner des informations claires, transparentes et comparables sur le plan international, en ce qui concerne l'état des connaissances des langues et des cultures étrangères (interculturalisme).

Il comporte trois volets:

1. Le *passeport de langues* montre quel degré, on a atteint dans différentes langues et pour quel niveau on a obtenu un diplôme.
2. La *biographie d'apprentissage* rend compte du déroulement de l'apprentissage, des enseignements reçus, des expériences réalisées dans le domaine de la langue et de l'interculturalisme. Il comporte aussi des listes de repérage pour l'auto-évaluation.
3. Le *dossier* contient une liste et un échantillon de travaux personnels susceptibles d'illustrer les performances atteintes dans les différentes langues.

Le Portfolio européen des langues a pour but:

- de faciliter la mobilité des personnes en Europe en permettant la transparence et la comparaison dans le domaine des connaissances linguistiques;
- d'encourager l'apprentissage des langues étrangères;
- de souligner la valeur du plurilinguisme et de contribuer à la compréhension entre les peuples de l'Europe;
- d'encourager l'apprentissage des langues entrepris de manière autonome, ainsi que l'aptitude à l'auto-évaluation.

Le Portfolio européen des langues apporte aux apprenantes et apprenants une aide pour:

- évaluer et décrire l'état de leurs connaissances;
- évaluer leurs connaissances selon les critères de niveaux émis par le Conseil de l'Europe, et ce, afin de permettre une comparaison sur le plan international;
- documenter et rendre compte des expériences faites dans les domaines scolaire et extrascolaire;
- informer les intéressées et intéressés sur les connaissances linguistiques des candidates et candidats, par exemple lors d'un changement d'école, de l'inscription à un cours de langue, d'un programme d'échange ou de la postulation à une place de travail;
- fixer des objectifs à l'apprentissage des langues et permettre une planification ultérieure de cet apprentissage.

Le Portfolio européen des langues aide les enseignantes et enseignants, les écoles ou autres établissements de formation

- à connaître les besoins et les motivations des apprenantes et apprenants, à fixer avec ces derniers des objectifs d'apprentissage et des programmes d'étude;
- à s'informer sur les expériences antérieures réalisées par les apprenantes et apprenants, qu'elles soient de nature scolaire ou non;
- à évaluer et à documenter de manière différenciée les prestations des apprenantes et apprenants;
- à classer les certificats de fin d'études selon les niveaux de référence du Conseil de l'Europe;
- à décrire leur enseignement ou leur cours de langue et à délivrer des attestations sur des expériences d'apprentissage des langues.

Le Portfolio européen des langues aide les entreprises, les services et les employeurs
- à se faire une représentation nuancée des connaissances linguistiques de leurs collaboratrices et collaborateurs ou des postulantes ou postulants à un emploi, et à faire un meilleur usage des ressources de cette nature dont ils peuvent disposer;
- à optimiser les qualifications de leurs collaboratrices et collaborateurs.

Pour des informations complémentaires, s'adresser à:
Dipartimento dell'istruzione pubblica e della cultura
Divisione della scuola
6501 Bellinzona
Fax: 091/814 44 92
<http://www.unifr.ch/ids/Portfolio/>

Concernant le repérage des capacités personnelles générales des individus, de leurs compétences et leurs qualifications, un instrument spécifique a été développé en Suisse: le *Schweizerische Qualifikationsbuch CH-Q*[69]. L'objectif de ce document est de rendre visible le potentiel professionnel et personnel, d'en prouver le bien-fondé et d'atteindre ainsi un degré de reconnaissance dans les domaines de la formation et de la profession. La gestion de ses propres ressources devient ainsi le fondement de la planification de sa formation et de son parcours.

Le *Schweizerische Qualifikationsbuch CH-Q*

Le *CH-Q* permet de saisir facilement et de représenter de manière claire les savoirs et les savoir-faire acquis par une personne. Il tient non seulement compte des bagages acquis à l'école, mais aussi de ceux acquis hors de l'école. Les activités de loisir et de famille, celles accomplies dans le cadre du bénévolat ou de situations professionnelles ou vitales particulières sont prises en considération, car le seul témoignage des certifications formelles ne reflète qu'incomplètement le potentiel de ressources de l'individu.

Public cible
Le *CH-Q* s'adresse à un large cercle d'usagers: les jeunes avant, pendant ou après la formation initiale; les femmes et les hommes ayant une expérience professionnelle de plusieurs années; les femmes et les hommes reprenant, après une interruption, leur carrière professionnelle. Le *CH-Q* est également utilisé pour le développement du personnel des entreprises et pour les personnes en recherche d'emploi.

Utilisation
Le *CH-Q* peut être rédigé et complété d'une manière autonome et indépendante par les personnes concernées. Un cours spécial et des offres de conseil sont proposés à ceux qui désireraient en approfondir le contenu.

[69] A. Calonder Gerster et al. (1999). Une traduction en français de cette publication est prévue.

Initiateurs
Le *CH-Q* a pu être développé grâce à l'aide de l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT) et de l'Office fédéral du développement économique et de l'emploi (OFDE). Il est soutenu par les décideurs les plus importants du système suisse de la formation, par les partenaires sociaux ainsi que par des représentants des milieux de l'économie, de l'administration et de la recherche. Des spécialistes de ces milieux collaborent constamment à son développement.

Contact
Gesellschaft CH-Q
Res Marty, administrateur
Tannenheimweg 4
8852 Altendorf
Tél. 055/451 17 90
Fax 055/451 17 95

Les recommandations de l'OFFT (1999) insistent sur le fait qu'il est nécessaire que les jeunes obtiennent, par le biais de formations transitoires, de bonnes bases, afin qu'ils puissent en faire état ultérieurement. Mais pour cela, il est absolument nécessaire de faire connaître ce *Qualifikationsbuch* et, le cas échéant, de l'adapter.

En résumé, il est possible de faire les constatations suivantes:

1. La prise en considération des ressources déjà acquises doit devenir une préoccupation centrale de toute formation orientée vers le futur. Cela implique qu'une grande attention soit portée aux processus d'apprentissage et à la documentation relative aux résultats obtenus, et ce, à tous les niveaux où ces processus sont en jeu.
2. Les plans d'études et les moyens d'enseignement devraient comprendre des instructions concernant les processus d'apprentissage et les résultats qui peuvent être obtenus.
3. Tous les milieux intéressés des niveaux secondaires I, II et tertiaire, ainsi que de la formation des adultes, devraient activement soutenir l'introduction de ces outils que sont le *CH-Q* et le Portfolio européen des langues.

7.3.3 A propos de la prise en considération de la langue du pays d'origine

Un autre aspect de la politique scolaire concerne la place accordée et le soutien apporté à la langue première des jeunes immigrés ou à leur langue maternelle. La peur de perdre leur langue et la culture de leur pays d'origine, ainsi que les discriminations de toutes natures qu'ils subissent, agissent négativement sur leur processus d'apprentissage des langues. Le fait que les connaissances acquises dans la langue première soient reconnues et prises en compte par l'école est un thème politiquement explosif, et pas seulement en Suisse. Cependant, la recherche dans le domaine du processus d'acquisition des

langues a clairement mis en évidence qu'une éducation bilingue peut être fortement préconisée dans l'intérêt des élèves et de l'efficacité de la formation. Cela est confirmé tant par les études théoriques sur l'apprentissage et les mécanismes de cognition que par la pratique de l'enseignement par immersion[70]. On pourrait par conséquent voir dans les modèles d'enseignement bilingue une solution idéale pour les élèves de langue étrangère – solution qui évidemment ne peut être réalisée que dans de très rares cas. Recommander de tels types de solutions ne contribue d'ailleurs que peu à l'intégration efficace des jeunes immigrés. Pourtant la question se pose de savoir comment, face à l'abondance des langues d'origine, celles-ci peuvent être reconnues et soutenues, tout en restant à l'intérieur de solutions simples.

La reconnaissance des savoirs et savoir-faire acquis en langue première nécessite en premier lieu l'adoption par les responsables de la politique scolaire, d'une position claire en faveur de l'enseignement plurilingue. Cette reconnaissance pourrait être réalisée, sur le plan suisse, dans le cadre du concept général pour l'enseignement des langues au niveau secondaire II, concept dans lequel ressortirait clairement, à côté des compétences à acquérir dans la langue 2 et les langues étrangères, la place accordée à la langue d'origine.

L'évaluation des connaissances et des compétences acquises dans la langue première nécessite l'utilisation d'un instrument, tel que le Portfolio européen des langues susceptible de rendre compte des connaissances linguistiques. Dans ce cas, une collaboration instaurée avec des institutions étrangères (ambassades, écoles dépendant des syndicats, institutions culturelles) est indispensable, aussi bien pour développer cet instrument que pour l'employer, car l'appréciation des compétences acquises dans la langue d'origine ne peut actuellement être faite que par des institutions étrangères, en fait par leurs enseignantes et enseignants.

En Suisse, divers moyens didactiques destinés à encourager les compétences acquises en langue première sont cependant déjà disponibles dans les établissements de formation.

a. Eveil au langage

L'approche didactique connue sous le nom d'éveil au langage part du postulat selon lequel une réflexion sur la langue peut être initiée dans toute séquence d'enseignement. On peut y parvenir très simplement en rassemblant, par exemple, les équivalents des termes spécifiques utilisés en classe dans les différentes langues d'origine des élèves, etc. Sur cette base, des comparaisons, des mises en correspondance peuvent être réalisées. On peut aussi faire des comparaisons fort intéressantes entre les structures de

[70] Voir à ce sujet, entre autres, H. Wode (1990). On peut par ailleurs souligner que les 17 écoles suisses de l'étranger pratiquent avec succès, depuis des décennies, l'enseignement bilingue. Ainsi, en tant qu'«article d'exportation» apprécié, l'enseignement bilingue est-il depuis longtemps un concept didactique qui a fait ses preuves.

phrases propres à chaque langue. Dans des projets de plus grande ampleur, des textes techniques ou littéraires de diverses langues peuvent être réunis, lus et présentés aux apprenantes et apprenants.

Les objectifs visés par cette approche sont divers et vont de la reconnaissance explicite de la langue d'origine de l'apprenant ou de l'apprenante au développement du vocabulaire et des connaissances grammaticales.

Un projet est actuellement en cours en Suisse romande sous l'égide de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). Il consiste à réaliser pour l'ensemble de la scolarité obligatoire des activités d'éveil au langage. A partir de 1993, des activités de type «Eveil au langage» ont été testées d'abord dans des classes primaires neuchâteloises, puis dans une vingtaine de classes touchant l'ensemble de la scolarité obligatoire, dans les différents cantons romands. Cette expérience s'est révélée très positive et encourageante. Des discussions ont cours actuellement afin de résoudre les problèmes liés à l'intégration de ces activités dans les grilles horaires et les plans d'études sur l'ensemble de la scolarité.

b. *Team-teaching* bilingue

De nombreux projets réalisés en particulier à l'école obligatoire ont montré qu'un enseignement, donné par deux enseignantes ou enseignants de langues différentes, pouvait s'avérer très efficace pour les élèves bilingues. Un tel dispositif nécessite toutefois un groupe homogène d'apprenantes et apprenants bilingues (par exemple composé d'élèves ne parlant que turc et français, ou que portugais et français). Bien que l'on ne rencontre que rarement une telle situation, on pourrait très bien réaliser dans quelques écoles un tel modèle de scolarisation, que ce soit dans une école professionnelle ou dans un gymnase.

c. Formation bilingue coordonnée

Une autre voie en vue de la promotion de la langue 1 réside dans la collaboration entre les écoles, ou les entreprises suisses et leurs homologues étrangers. Il serait pour cela nécessaire de développer des modèles didactiques et organisationnels rendant possible une formation bilingue coordonnée englobant les langues 1 et 2. Une telle formation mènerait à terme à une certification en deux langues, reconnue aussi bien en Suisse, dans le pays d'origine des jeunes. A l'heure actuelle déjà, des situations dans lesquelles la langue d'origine des jeunes représente un atout ne sont pas rares. Citons l'exemple d'une agence de voyage turque (en Suisse) engageant comme apprentie de commerce une jeune fille de langue turque et profitant ainsi des connaissances linguistiques de celles-ci. De telles situations devraient être plus fréquemment utilisées dans l'intérêt des personnes à former, et conduire ainsi à une mise en place d'une formation coordonnée bilingue.

d. Matériel d'enseignement bilingue

Pour soutenir de tels projets bilingues de formation, ou dans un but d'autoformation, des moyens d'enseignement généraux ou spécifiques à un domaine professionnel pourraient être créés à l'intention des jeunes bilingues. Ces moyens d'enseignement transmettraient à la fois dans la langue locale et dans celle du pays d'origine les connaissances les plus importantes, tant dans le domaine scolaire que dans le domaine professionnel. Ils pourraient être conçus sous forme de rapports informatiques ou être disponibles sur Internet.

Les compétences en langue première des élèves bi- ou plurilingues contribuent dans une large mesure au développement de leur personnalité et de leur identité. Pour cette raison, ce qui est en rapport avec la langue d'origine doit s'orienter sur les réalités de la vie et sur les besoins des jeunes étrangers vivant ici; en outre, il faut accorder une place importante aux contenus de nature interculturelle. Il est essentiel de considérer qu'une reconnaissance effective des langues d'origine ne deviendra crédible qu'au moment où des mesures concrètes destinées à valoriser les compétences acquises en langue 1 seront prises au sein du système éducatif suisse – et ce, indépendamment des lignes directrices des politiques scolaires et des politiques de la formation.

En résumé, il est possible de faire les constatations suivantes:

1. Un concept général pour l'enseignement des langues, étendu au degré secondaire II, dans lequel la valeur sociale et économique de la connaissance des langues étrangères aussi bien que celle de la langue d'origine seraient présentées, aurait l'avantage de clarifier également pour les jeunes monolingues les compétences linguistiques à acquérir.
2. Les enseignantes et enseignants devraient apprendre à connaître, par la formation continue, comment, sur le plan didactique, initier les élèves à une prise de conscience et une réflexion sur la nature de la langue par le biais des cours de langue qu'ils dispensent.
3. Des expériences-pilotes devraient être encouragées aussi bien dans les écoles professionnelles que dans les gymnases et les écoles du degré diplôme, afin de favoriser la collaboration entre enseignantes et enseignants suisses et étrangers dans le cadre du *team-teaching.*
4. Dans le but de coordonner les formations bilingues, un concept de formation pourrait être envisagé dans lequel des écoles, voire des entreprises suisses, collaboreraient étroitement avec leurs homologues de l'étranger.
5. Des moyens d'enseignement pour les élèves bilingues pourraient être rédigés, en collaboration avec des ambassades, des entreprises et des institutions de l'étranger. Afin de permettre la transmission des contenus les plus importants, tant scolaires que professionnels, dans la langue locale et dans la langue d'origine, les moyens d'enseignement bilingues pourraient bénéficier du fait d'être proposés sous forme informatique (CD-ROM, Internet).

Ouvertures (V): Du paradigme centré sur la mise en évidence de fautes et de déficits à une nouvelle culture de la «faute»

La recherche pédagogique, tant en Suisse qu'à l'étranger, accorde actuellement une grande attention à la thématique de la «culture de la faute»[71]. L'origine de cet intérêt pour l'usage pédagogique de la «faute» repose sur deux faits, entretenant entre eux des rapports étroits: il s'agit d'une part de la complexification constante, et ce, à tous les niveaux, des contenus d'enseignement, et d'autre part du constat que l'usage traditionnel de la faute opéré par l'enseignement s'avère extrêmement inhibiteur sur le plan de l'apprentissage[72].

Cet état de fait négatif s'observe particulièrement bien lors de l'apprentissage d'une langue 2. Les personnes de langue étrangère qui apprennent la langue 2 au cours de leur formation doivent en un laps de temps très court développer des compétences linguistiques considérables. L'ampleur et la complexité de ces acquisitions est sans commune mesure avec ce qu'exige, par exemple, l'apprentissage scolaire d'une langue étrangère. Par conséquent, les occasions de produire des erreurs langagière en sont multipliées. Face à cet état de fait, les enseignantes et enseignants réagissent de diverses manières: les uns se résignent et abandonnent les jeunes allophones à leur sort; d'autres soulignent chaque erreur (en tout cas dans les productions écrites), induisant de ce fait chez leurs élèves des sentiments d'anxiété et de résignation; d'autres encore essaient de «vivre avec les erreurs de leurs protégés» et agissent intuitivement en conséquence. Bien que cette troisième manière de faire se justifie pleinement et soit, parmi les trois, la plus efficace au point de vue de l'apprentissage, elle laisse souvent chez ceux qui la pratiquent le sentiment désagréable de n'être pédagogiquement pas correcte.

En fait, la culture scolaire est effectivement dominée par la pensée du déficit, de l'erreur: les enseignantes et enseignants sont pénétrés du sentiment de tout devoir corriger, de mesurer toute chose à l'aune de la perfection. (Dans le cas de l'acquisition de la langue 2, l'aune de la perfection est celle des compétences linguistiques du *native speaker*.) Les corrections faites par les enseignantes et enseignants indiquent par conséquent la distance séparant le niveau de connaissance linguistique de l'apprenant ou de l'apprenante de celui d'un *native speaker*. Une telle attitude se révèle particulièrement bien lors de la correction des textes écrits: en règle générale, toutes les fautes sont soulignées, ce qui est juste et correct est rarement mentionné; les fautes sont sanctionnées sans être pour autant utilisées comme aide à l'apprentissage. Une langue absolument correcte, du moins dans les textes écrits, est de règle, et les moindres erreurs

[71] Dans le cadre d'un projet du Fonds national de la recherche scientifique, l'Institut de pédagogie de l'Université de Fribourg poursuit actuellement des recherches sur ce thème.

[72] Claudio Mudry, dans sa contribution intitulée *Die Mediation und die Kultur der Unvollkommenheit (1999)*, part du constat lapidaire que notre société est littéralement possédée par l'idéal de la perfection, de l'efficacité et de l'optimisation.

de langue attirent davantage l'attention que les progrès sur le «fond» ou le style, voire les prestations brillantes!

Dans la pratique de l'enseignement, cette attitude induit les conséquences négatives suivantes:

– Comme il est impossible que les apprenantes et apprenants puissent tirer parti de toutes les erreurs qu'ils commettent, il ne leur reste en règle générale que la certitude qu'ils ne maîtrisent pas la langue. Les sentiments de confiance en soi et d'assurance en subissent les conséquences négatives.
– La correction des erreurs prend beaucoup de temps sans que cela soit bénéfique pour les élèves du point de vue de l'apprentissage.
– Les stratégies naturelles d'apprentissage des langues sont entravées, du fait que seules de petites unités de langage sont la plupart du temps traitées et exercées de manière isolée. Cela ralentit inutilement la progression dans l'enseignement de la langue.

Non seulement les erreurs de langue et le fait de les commettre sont des phénomènes quotidiens absolument indissociables de l'apprentissage d'une langue, mais ils révèlent aussi des potentialités importantes dans le domaine de l'apprentissage. Il est essentiel pour cela que les enseignantes et enseignants ne les considèrent pas comme des facteurs dérangeants ou des écarts par rapport à ce qui doit être, n'acceptant, comme allant de soi, que ce qui est absolument correct. Pour les tenants d'une conception nouvelle du traitement de l'erreur, il s'agit entre autres:

– d'apprécier à sa juste valeur tout ce qui est produit correctement par les élèves,
– de considérer les erreurs comme des indicateurs du niveau d'apprentissage et non comme des indicateurs des déficits de l'apprenant,
– de choisir certaines erreurs, ou certains types d'erreurs et de les travailler de manière ciblée.

Pour réaliser cela, il faut que les enseignantes et enseignants soient persuadés qu'on ne peut tirer profit de l'erreur, ou de types d'erreurs, qu'en travaillant sur un nombre limité de ces dernières. Dans un monde devenant chaque jour plus complexe, il sera à long terme indispensable de trouver, dans tous les domaines, des voies nouvelles pour vivre avec les erreurs et les échecs.

Partie C: Résumé des domaines d’action possibles

La partie B du rapport a permis de montrer l'étendue des aspects concernés par la formation des jeunes de langue étrangère tout en indiquant des voies possibles en vue de la recherche de solutions. Cette dernière partie se propose de reprendre, en vue d'une synthèse, les pistes esquissées tout au long de la partie B dont plusieurs consistent à prolonger ce qui existe déjà dans certains cantons. Davantage orientée dans une perspective d'action, cette partie a pour visée de concrétiser ces pistes et de les situer dans des domaines d'action possibles. Dans ce but, chacune des mesures a été classée en fonction de quatre dimensions:

1. Le *domaine d'action* auquel elles se réfèrent, en distinguant les aspects liés
   – à la *formation* des jeunes;
   – aux *dimensions interculturelles;*
   – à la *langue* parlée par les jeunes et leur famille ainsi que la langue du lieu.

2. Le *niveau* concerné à l'intérieur de chacun des domaines, en séparant les mesures concernant
   – l'*information* à donner;
   – la *formation* à dispenser aux enseignantes et enseignants et aux formateurs et formatrices;
   – les *instruments* à réaliser;
   – les *structures* à mettre en place.

3. Le *destinataire*, à savoir les personnes ou les groupes de personnes auxquelles ces mesures s'adressent, en distinguant
   – les *jeunes* et leurs *parents;*
   – les *enseignantes et enseignants* et les *établissements;*
   – les *formateurs et formatrices* et les *entreprises;*
   – les *conseillères et conseillers en orientation professionnelle;*
   – les *autorités;*
   – et dans un cas, la *société* dans son ensemble.

4. L'*horizon temporel* envisagé, le fait que ces mesures s'inscrivent dans
   – le *moyen terme;*
   – le *long terme.*

Les tableaux figurant à la suite ont été réalisés sur la base de ces 4 dimensions. Chaque mesure située à l'intérieur de ces tableaux comprend, en outre, entre parenthèses, la référence à la section du texte de la partie B à laquelle elle correspond de façon à faciliter le repérage du passage sur lequel elle s'appuie.

Les tableaux autorisent également une lecture du texte à partir de préoccupations particulières. Ainsi, ils permettent d'identifier très rapidement les sections de la partie B du rapport concernant tel ou tel aspect, par exemple la formation des enseignantes et enseignants dans le domaine de l'interculturel (sections 6.1 et 6.3) ou dans celui de la langue (6.3, 6.4 et 7.3).

Relevons, pour terminer, que les mesures proposées n'ont pas la prétention d'être exhaustives mais d'indiquer des voies concrètes susceptibles de favoriser la formation des jeunes de langue étrangère au secondaire II et d'aplanir certains des obstacles mis en évidence dans ce rapport.

Formation Moyen terme	Information	Formation initiale Formation continue	Instruments	Structures
Jeunes et parents	• Informer les jeunes et leurs parents au sujet des diverses voies et possibilités de formation (7.2) • Informer sur les modules de formation en diverses langues (5.1)			
Enseignantes/enseignants et écoles	• Informer les milieux intéressés au sujet de la validité et de la fonction des tests d'aptitude appliqués aux jeunes terminant leur scolarité (7.3.1) • Introduire et développer l'utilisation du livret CH-Q (7.3) • Informer sur l'offre actuelle de cours et de conseils concernant le relevé des qualifications et des performances en matière d'apprentissage, etc. (7.3)	• Evaluation des offres actuelles de formation transitoire au sujet de leur flexibilité en regard des modalités de passage (5.2) • Analyse des objectifs socio-pédagogiques et des contenus interculturels à intégrer dans les programmes des offres de formation transitoire (5.2)	• Pondération plus forte des objectifs de nature sociale et des savoir-être dans les recommandations de l'OFFT de 1999, les plans d'études et les programmes du secondaire II (5.2) • Recommandations aux écoles du degré diplôme et aux gymnases au sujet de l'admission et de l'évaluation des jeunes de langue étrangère manifestant des dispositions pour les études (7.3)	• Introduction de certifications intermédiaires au cours de l'apprentissage (5.1) • Introduction de modules de perfectionnement au cours de l'apprentissage (5.3) • Mise en place dans les écoles de mesures d'encouragement et d'aide afin de promouvoir l'autonomie dans les activités d'apprentissage (5.3)
Formatrices/formateurs professionnels et entreprises			• Recommandations à l'adresse des institutions de formation professionnelle et des entreprises au sujet de l'admission et de l'évaluation des jeunes de langue étrangère (7.3)	• Promotion des activités de formation continue (en particulier dans le domaine de l'apprentissage des langues) dans le cadre interne des entreprises ou entre entreprises (5.3)
Conseillères/conseillers en orientation			• Mise en place d'une centrale de documentation et d'information concernant les offres de formation transitoire (5.2)	
Autorités			• Soutien des offres existantes de formation transitoire par l'évaluation et l'encouragement à de nouveaux projets (5.2) • Création d'un guide pour la conception, la conduite et l'évaluation des nouvelles offres de formation transitoire • Etude sur les critères de passage du secondaire I au secondaire II et les pratiques en la matière (7.3.1)	• Institutionnalisation des offres de formation transitoire dans la nouvelle loi sur la formation professionnelle en tant que partie intégrante du secondaire II (5.2)

Formation Long terme	Information	Formation initiale Formation continue	Instruments	Structures
Jeunes et parents				
Enseignantes/enseignants et écoles			• Instrument d'évaluation des compétences sociales et du savoir-être pour le passage du secondaire I au secondaire II (7.3.1) • Directives à l'adresse des auteurs/autrices de moyens d'enseignement afin qu'ils favorisent dans leurs ouvrages des démarches d'apprentissage autonome (7.3.2)	• Projets-pilotes pour introduire la langue 1 dans la formation (5.2)
Formatrices/formateurs professionnels et entreprises			• Directives à l'adresse des auteurs/autrices de moyens d'enseignement afin qu'ils favorisent dans leurs ouvrages des démarches d'apprentissage autonome (7.3.2)	
Conseillères/conseillers en orientation				
Autorités			• Etude des avantages et des inconvénients des tests d'aptitudes existants (7.3.1)	

Intercultu-ralisme Moyen terme	Information	Formation initiale Formation continue	Instruments	Structures
Jeunes et parents	• Sensibilisation des parents au sujet de leur rôle dans la recherche d'une place d'apprentissage (7.1) • Sensibilisation des jeunes quant à l'importance de se former (7.1) • Sensibilisation au sujet des attentes en provenance des milieux de la formation (7.2)			
Enseignantes/enseignants et écoles	• Conseils donnés par le délégué cantonal aux écoles professionnelles et aux entreprises concernant le domaine de la communication interculturelle (6.3) • Sensibilisation aux attentes des parents en ce qui concerne la formation (7.2)	• Développement de concepts de cours à l'intention des responsables de plans d'études (6.1) • Offre de cours pour les responsables des plans d'études sur la façon de les travailler et de les implémenter au sein du corps enseignant (6.1) • Cours pour développer les compétences interculturelles (6.3)	• Examen des plans d'études existants et en préparation du point de vue des objectifs interculturels (6.1) • Préparation d'un fil conducteur pour les responsables de plans d'études (6.1) • Analyse des moyens d'enseignement du point de vue de l'aspect ethnocentrique de leur contenu (6.2)	
Formatrices/formateurs professionnels et entreprises	• Conseils donnés par le délégué cantonal aux écoles professionnelles et aux entreprises concernant le domaine de la communication interculturelle (6.3)	• Cours pour développer les compétences interculturelle (6.3)		
Conseillères/conseillers en orientation	• Sensibilisation aux attentes des parents en ce qui concerne la formation (7.1)	• Cours pour développer les compétences interculturelles (6.3)		
Autorités		• Cours pour développer les compétences interculturelles (6.3)	• Recommandations aux cantons pour qu'ils fassent figurer en bonne place les objectifs interculturels dans les plans d'études (6.1) • Examen des plans d'études cadres au sujet de la didactique de la langue locale en tant que langue seconde (6.1)	• Désignation d'un délégué cantonal à l'intégration et à la scolarisation des jeunes de langue étrangère au niveau secondaire II (chargé aussi de conseiller les formateurs/formatrices, notamment les maîtres et maîtresses d'apprentissage) (5.1)

Intercultura-lisme Long terme	Information	Formation initiale Formation continue	Instruments	Structures
Jeunes et parents				
Enseignantes/enseignants et écoles			• Développement d'un catalogue d'exigences pour les moyens d'enseignement par rapport à leur contenu interculturel (6.2) • Publication d'un guide pour les enseignantes/enseignants du degré secondaire II consacré à la pédagogie interculturelle (6.2)	• Développement des échanges d'enseignantes/enseignants (et pas seulement des maîtres/maîtresses de langue) et d'apprenties/apprentis entre les diverses régions linguistiques (6.3)
Formatrices/formateurs professionnels et entreprises	• Utilisation des compétences interculturelles des jeunes de langue étrangère (7.1)			
Conseillères/conseillers en orientation	• Utilisation des compétences interculturelles des jeunes de langue étrangère (7.1)			
Autorités	• Utilisation des compétences interculturelles des jeunes de langue étrangère (7.1)	• Cours pour développer les compétences interculturelles (6.3)	• Recommandations aux cantons pour qu'ils accordent, dans les plans d'études, la place qui est due à l'enseignement de la langue 2 (6.1)	• Recommandations aux établissements de formation initiale et continue pour qu'ils développent des concepts de cours concernant le domaine de l'apprentissage interculturel et de la didactique de la langue 2 (6.3)
Société	• Campagne de sensibilisation pour l'utilisation différenciée du dialecte et du *Hochdeutsch* en Suisse alémanique (6.3)	• Cours pour développer les compétences interculturelles (6.3)		

Langue **Moyen terme**	Information	Formation initiale Formation continue	Instruments	Structures
Jeunes et parents	• Sensibilisation des parents au sujet de leur rôle dans l'éducation bilingue (7.3) • Sensibilisation des jeunes au sujet de l'utilisation du bilinguisme (7.3)	• Cours de langue pour parents et enfants (7.3) • Cours pour l'éducation bilingue (7.3)		
Enseignantes/enseignants et écoles	• Introduction du Portfolio européen des langues (7.3)	• Cours de perfectionnement pour enseignantes/enseignants dans le domaine de la didactique de la langue technique (6.4) • Cours de perfectionnement dans le domaine de l'éveil au langage (7.3)	• Recommandations aux établissements de formation initiale et continue pour qu'ils développent des concepts de cours dans le domaine de l'apprentissage interculturel et de la didactique de la langue 2 (6.3) • Développement de guides pour les enseignantes/enseignants consacrés à la didactique de la langue locale (6.4)	• Projets-pilotes de collaboration entre enseignantes/enseignants suisses et étrangers dans le cadre du *team-teaching* (7.3) • Projets-pilotes de formation professionnelle bilingue en collaboration avec des entreprises et des autorités étrangères (7.3)
Formatrices/formateurs professionnels et entreprises		• Cours de perfectionnement pour des enseignantes/ensei - gnants (non maîtres/maîtresses de langue) dans le domaine de la didactique de la langue technique (6.4)		
Conseillères/conseillers en orientation				
Autorités			• Développement dans toutes les régions linguistiques de moyens d'enseignement bilingues (6.2) • Demande aux HEP d'encourager les travaux de recherche sur le processus d'acquisition de la langue 2 (en particulier en situations de diglossie) et de développer la didactique de la langue 2 (6.4)	

Langue **Long terme**	Information	Formation initiale Formation continue	Instruments	Structures
Jeunes et parents				
Enseignantes/enseignants et écoles		• Offre de cours de langue pour formateurs/formatrices des écoles professionnelles de la Suisse alémanique (6.3) • Conseils apportés aux auteurs/autrices de moyens d'enseignement dans les disciplines spécifiques sur le plan linguistique (6.3)	• Développement de moyens d'enseignement et d'apprentissage en vue de favoriser la maîtrise du langage technique, en particulier dans le domaine commercial et le domaine technique (6.2)	• Moyen d'enseignement bilingue multimédia pour l'enseignement général et professionnel, adapté à l'autoformation (7.3)
Formatrices/formateurs professionnels et entreprises				• Projets-pilotes de formation professionnelle bilingue en collaboration avec des entreprises et des autorités étrangères et adaptés à l'autoformation (7.3) • Moyen d'enseignement bilingue multimédia pour l'enseignement général et professionnel, adapté à l'autoformation (7.3)
Conseillères/conseillers en orientation				
Autorités			• Etudier la possibilité d'introduire des diplômes suisses de langues (6.4) • Concept général pour l'enseignement des langues pour le degré secondaire II (7.3)	• Projets-pilotes de formation professionnelle bilingue en collaboration avec des entreprises et des autorités étrangères (7.3) • Moyen d'enseignement bilingue multimédia pour l'enseignement général et professionnel, adapté à l'autoformation (7.3)

Bibliographie

Abderhalden, W. (1989): Grüezi, sprechen Sie Deutsch? Deutschkurs für AnfängerInnen. Luzern: Caritas Schweiz.

Abderhalden, W. (1998): Die Lernstatt. In: Deutsch als Fremdsprache. Rundbrief des Arbeitskreises DaF in der Schweiz. Nr. 37/12 Jg. S. 21–25.

Abderhalden, W.; Frischherz, B. (1998): Berufsbezogener Deutschunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache. Rundbrief des Arbeitskreises DaF in der Schweiz. Nr. 37/12 Jg. S. 5–16.

Allemann-Ghionda, C. (Hg.) (1997): Multikultur und Bildung in Europa/Multiculture et éducation en Europe. Bern u.a. 2., verb. Aufl.

Allemann-Ghionda, C.; Goumoëns, C.; Perregaux, C. (1998): Formation des enseignants et pluralité linguistique et culturelle. Projet no. 4033–42913 dans le cadre du Programme national de recherche 33 «L'efficacité de nos systèmes de formation». Rapport final. Berne/Genève.

Allemann-Ghionda, C.; Lusso-Cesari, V. (1986): Les échecs scolaires des enfants de travailleurs immigrés en Suisse: causes, mesures en cours et perspectives. Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en matière d'éducation.

Ambühl-Christen, E.; Neugebauer, C.; Nodari, C. (1994): Kontakt 1. Deutsch für fremdsprachige Jugendliche – Kommentar. Hg. von der Interkantonalen Lehrmittelzentrale. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich. 1. Ausgabe.

Ambühl-Christen, E.; Neugebauer, C.; Nodari, C. (1996): Kontakt 2. Deutsch für Jugendliche. Interkantonale Lehrmittelzentrale und Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Amos, J.; Béroud, G.; Bertholet, J.-L.; Meyer, G. (1986): Carrières d'apprentis. Genève: Service de la Recherche Sociologique.

Amt für Berufsbildung des Kantons Zürich. Abteilung Berufspädagogik. Fachstelle Anlehre (Hg.) (o.J.): Anlehre Plus. Sprache und Kultur. Didaktisches Konzept für den zusätzlichen Deutschunterricht. Zürich.

Amt für Berufsbildung des Kantons Zürich. Abteilung Berufspädagogik (Hg.) (1996/97): Aufbaulehrgang. Pädagogik und Didaktik Deutsch als Fremdsprache. Zürich.

Bellenger, Ph.; Pigallet, Ph. (1996): Dictionnaire de la formation et du développement personnel. Paris: ESF.

Bolzman, C.; Eckmann, M. (1997): Jeunes sans diplôme: situations et perspectives. In: Panorama, 26–27.

Boos-Nünning, U. (1994): Interkulturelles Lernen in der Berufsbildung. In: Deutsch lernen. In: Zeitschrift für den Sprachunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern. 4/1994.

Boulet, S.; Boyzon-Fradet, D. (1997): La scolarisation des jeunes issus de l'immigration. In: J.-P. Terrail (Ed.): La scolarisation de la France. Paris: Ed. La Dispute.

Braitsch, C. (1998): Communication faite dans le cadre du congrès de la SSRE: formation et travail. Zurich, 24–26 septembre 1998.

Bund Schweizerischer Frauenorganisationen (BSF)/Schweizerische Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung (SGAB) (Hg.) (1998): Schweizerisches Qualifikationsbuch. Schweizerisches Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn. Zürich.

Calonder Gerster et al. (1999): Schweizerisches Qualifikationsbuch – Portfolio für Jugendliche und Erwachsene zur Weiterentwicklung in Bildung und Beruf. Zürich: Werd-Verlag.

Canonica, R. (1995): Ausbildungsmodell 2000 von Sulzer: Inselausbildung. In: Panorama 33. S. 37–39.

Cesari Lusso, V. (1997): Quando la sfida viene chiamata integrazione. Roma. La Nuova Italia Scientifica.

CDIP: cf. Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.

CFE: cf. Commission fédérale des étrangers.

Commission fédérale des étrangers (CFE) 1(996). Esquisse pour un concept d'intégration. Berne: Commission fédérale des étrangers.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (Ed.) (1995): Recommandations et décisions. Dossier 36B. Berne: CDIP.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (Ed.) (1996): Certification du Secondaire I. Dossier 41B. Berne: CDIP.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (Ed.) (1998): Concept général pour l'enseignement des langues (CEL) et Rapport d'évaluation. Berne: CDIP.

Deutschschweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz (DBK) (Hg.) (1994): Berufliche Bildung in der Schweiz. Luzern.

Deutschschweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz (DBK) (Hg.) (1988/1995): Lehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht in der Anlehre. Luzern.

Doudin, P.A. (1996): L'école vaudoise face aux élèves étrangers. Lausanne: Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques.

Doudin, P.A. (1998): Scolarisation des enfants portugais en Suisse/Schulung der portugiesischen Kinder in der Schweiz. Berne: CDIP/EDK, Dossier 55.

Doudin, P.A.; Pons, F.; Moreau. J. (à paraître): Difficultés d'intégration scolaire des élèves portugais: causes et remédiations.

Erziehungsrat des Kantons Zürich (Hg.) (1996): Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder und zur interkulturellen Pädagogik. Zürich.

Fremdsprache Deutsch. Berufsbezogener Deutschunterricht mit Jugendlichen. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Sondernummer 1992. München.

Fremdsprache Deutsch. Deutschunterricht mit fortgeschrittenen Jugendlichen. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Nr.1/1997. München.

Galley, F.; Meyer, Th. (1998): Suisse: Transitions de la formation initiale à la vie active. Rapport de base pour l'OCDE. Berne: CDIP, OFES et OFFT.

Geser, H. (1999): Was die Wirtschaft von der Schule erwartet? In: Panorama 1. S. 11–13.

Hutmacher, W. (1995): Enfants d'immigrés ou enfants d'ouvriers? Scolarisation des migrants et inégalités sociales devant l'école. In: E. Poglia, A.-N. Perret-Clermont et A. Gretler et P. Dasen (Ed.): Etre migrant II. Berne: Peter Lang. p. 107–136.

Köhnen, Ralph (Hg.) (1998): Wege zur Kultur. Perspektiven für einen integrativen Deutschunterricht. Germanistentag der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Bochum vom 29. September bis 2. Oktober 1996. Sonderdruck. Frankfurt a.M. u.a.

Krashen, S; Terrell, T. (1983). The natural approach. Language acquisition in the classroom. Hayward, CA.

Kübler, G.; Stricker, H.; Winterberger, H. (1998): Lernen in einer neuen Kultur und Sprache. Didaktisches Konzept der modulartigen Fortbildung in interkultureller Pädagogik für Lehrpersonen an Berufsschulen und Vorlehrinstitutionen. Zollikofen: Schweizerisches Institut für Berufspädagogik (SIBP).

Lahdenperä (1998): School difficulties and immigrant background: conclusion about intercultural education. In: European journal of Intercultural Studies 9, 3.

Lanfranchi A.; Perregaux, C.; Thommen, B. (1998): La pédagogie interculturelle dans la formation des enseignants. Texte en discussion pour le Convegno des 5./6.11.1998. Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).

Lanfranchi A.; Perregaux, C.; Thommen, B. (à paraître): Pour une formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles. Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).

Lehmann, H. (1996): Pédagogie interculturelle et formation des enseignants. Berne: CDIP.

Markus, P. et al. (1997): Drop outs: Lehrvertragsauflösung und ihre Folgen. In: Panorama 4. S. 27–28.

Maurer, E. (1996): Sprache und Kultur. Didaktisches Konzept für den berufsorientierten Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (= Berichte aus dem Institut für Bildungsforschung und Berufspädagogik im Amt der Berufsbildung des Kantons Zürich, Bd. 31). Zürich: Amt für Berufsbildung.

Moser, U.; Rhyn, H. (1997): Evaluation der Sekundarstufe I im Kanton Zürich. Zweiter Bericht. Bedingungen des Lernerfolgs. Im Auftrage der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. Bern: Universität Bern. Institut für Pädagogik.

Müller, B. (1997): La formation professionnelle des jeunes portugais: un parcours d'obstacles?

Müller, R. (1997): Sozialpsychologische Grundlagen des schulischen Zweitsprach-erwerbs bei MigrantenschülerInnen. Aarau: Sauerländer.

Nicolet, M. (1995): Structures d'accueil des élèves non francophones et parcours de formation. Analyse comparative des trajectoires scolaires d'élèves lausannois et genevois au niveau de l'enseignement secondaire. Lausanne: Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques.

Nicolet, M.; Rastoldo, F. (1997): Regard de l'élève migrant sur son parcours scolaire et personnel. Lausanne: LEP et CVRP, Genève: CRPP.

OCDE (1996): Qualifications et compétences professionnelles dans l'enseignement technique et la formation professionnelle. Paris: OCDE.

Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (1998): Baromètre des places d'apprentissage. Février 1998. Rapport des résultats de l'enquête chez les adolescents et les entreprises. Berne: Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie.

Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (1998): La nouvelle formation professionnelle. Conférence nationale sur la formation professionnelle et les places d'apprentissage 1998. Berne: Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie.

Office fédéral de l'industrie, des arts et des métiers et du travail (OFIAMT) (1996): Plan d'étude cadre (PEL) pour l'enseignement de la culture générale dans les écoles professionnelles industrielles et artisanales et les écoles de métiers. Berne: Office fédéral de l'industrie, des arts et des métiers et du travail (OFIAMT).

Office fédéral de la statistique/Bundesamt für Statistik (1997): Integration – (k)eine Erfolgsgeschichte. Ausländische Kinder und Jugendliche im schweizerischen Bildungssystem/Intégration: une histoire d'échecs? Les enfants et les adolescents étrangers face au système suisse de formation. Berne: Office fédéral de la statistique/Bundesamt für Statistik.

Office fédéral de la statistique/Bundesamt für Statistik (1998): Elèves et étudiants 1996/97/Schülerinnen, Schüler und Studierende 1997/98. Berne: Office fédéral de la statistique/Bundesamt für Statistik.

Office fédéral de la statistique/Bundesamt für Statistik (1999): Les migrations et la population étrangère en Suisse en 1997. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique/Bundesamt für Statistik.

OFFT: cf. Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie.

OFS: cf. Office fédéral de la statistique.

Perregaux, C. (1994): Odyssea. Accueils et approches interculturelles. Neuchâtel: COROME.

Perregaux, C. (1998): La surreprésentation des élèves issus des familles migrantes dans les circuits scolaires spécialisés. In: G. Sturny-Bossart et A.-M. Besse Caiazza (Eds.): Handicap et migration. Un double défi pour la formation en Suisse? Lucerne: Edition SPC/SZH.

Perregaux, C.; Bezzola, K. (1996): Odyssea. Accoglienza e approcci interculturali. Quaderni per l'insegnamento. Centro didattico cantonale. Bellinzona: Dipartimento della pubblica istruzione e cultura.

Perregaux, C.; Nodari, C. (1998): Odyssea. Ansätze einer Interkulturellen Pädagogik. Hg. von der Interkantonalen Lehrmittelzentrale. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Poglia, E. et al. (Hg.) (1995): Interkulturelle Bildung in der Schweiz. Fremde Heimat. Bern.

Portmann-Tselikas, P. R. (1998): Sprachförderung im Unterricht. Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli.
Rauch, B. (1997): Berufliche Integration. Kein Kinderspiel. In: Panorama 2. S.11–13.
Revue – Journal de la formation professionnelle/Blätter – Zeitschrift für Berufsbildung/ Rivista – Periodico della formazione professionale. Hg. von Berufsbildung Schweiz (BCH). Zürich, 1/1997.
Revue – Journal de la formation professionnelle/Blätter – Zeitschrift für Berufsbildung/ Rivista – Periodico della formazione professionale. Hg. von Berufsbildung Schweiz (BCH). Zürich, 8, 9/1998.
Revue – Journal de la formation professionnelle/Blätter – Zeitschrift für Berufsbildung/ Rivista – Periodico della formazione professionale. Hg. von Berufsbildung Schweiz (BCH). Zürich, 11/1998.
Revue – Journal de la formation professionnelle/Blätter – Zeitschrift für Berufsbildung/ Rivista – Periodico della formazione professionale. Hg. von Berufsbildung Schweiz (BCH). Zürich, 12/1998.
Rochex, J.-Y. (1995): Le sens de l'expérience scolaire. Paris: Presses Universitaires de France.
Schneller, N. (1997): Kurzzusammenfassung der Umfrage: Erwartungen der Berner Wirtschaft an die Bildung. Bern.
Schräder-Naef, R. (1997): Bildungsbiographien Erwachsener/Biographies éducatives d'adultes. Aarau: SKBF/CSRE. NFP/PNR 33.
Schulstatistik, Periodika, 2. Nov. 1998. Zürich: Bildungsdirektion.
Wicker, H.-R. et al. (1996): Leitbild zur Integrationspolitik der Stadt Bern. Bern: Institut für Ethnologie der Universität Bern.
Wode, H. (1990): Immersion: Mehrsprachigkeit durch mehrsprachigen Unterricht. In: Informationsheft zum Lernen in der Fremdsprache, Heft 1 (1990).
Vuilleumier, M. (1987): Immigrés et réfugiés en Suisse. Aperçu historique. Zurich: Fondation Pro Helvetia.
Zahnd, M. (1998): Dä söu z'erscht emau rächt Dütsch lehre: Kleiner Überblick über DaF-Fachsprachenunterricht in der Deutschschweiz und in Deutschland. Seminararbeit. Langenthal: beim Autor.
Zeroulou, Z. (1985): Mobilisation familiale et réussite scolaire. Revue européenne des migrations internationales, 1, 2. p.107–115.