

Le parcours scolaire et de formation des élèves immigrés à «faibles» performances scolaires

CONVEGNO 2002: Rapport final

**Sonja Rosenberg
Rolf Lischer
Winfried Kronig
Michel Nicolet
Alois Bürli
Peter Schmid
Regina B. Bühlmann**

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

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
(CDIP)
Berne 2003

Auteures et auteurs:

Sonja Rosenberg, Conférence suisse des recteurs des hautes écoles pédagogiques (CSHEP), Berne

Rolf Lischer, Office fédéral de la statistique (OFS), Neuchâtel

Winfried Kronig, Institut de pédagogie curative de l'Université de Fribourg, Fribourg

Michel Nicolet, Université de Neuchâtel, Neuchâtel

Alois Bürli, Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS), Lucerne

Peter Schmid, Regierungsrat, Erziehungs- und Kulturdirektion des Kantons Basel-Landschaft, Liestal

Regina B. Bühlmann, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), Berne

Editeur:

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

Titre de l'édition allemande:

Schul- und Bildungslaufbahn von immigrierten «leistungsschwachen» Schülerinnen und Schülern

Commandes:

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

Impression:

Schüler SA, Bienne

Table des matières

Avant-propos	5
1 Introduction – Un problème qui depuis longtemps attend sa solution Sonja Rosenberg	7
2 Intégration réussie des étrangers? – La réponse des statistiques. Les enfants et adolescents étrangers dans le système suisse d'éducation et de formation Rolf Lischer	11
2.1 Introduction	11
2.2 La migration: une hypothèque pour la scolarité	11
2.3 Ecole obligatoire: les défis varient	14
2.4 Sélection: obstacles inégaux	16
2.5 Enseignement spécialisé: marginalisation des étrangers	17
2.6 Après l'école obligatoire: différents modèles de participation	21
3 Eléments d'interprétation du faible taux de réussite scolaire des enfants immigrés dans le degré primaire Winfried Kronig	24
3.1 Augmentation constante des assignations aux classes spéciales	24
3.2 Traitement du problème	25
3.3 Tentatives d'explication	25
3.4 Les erreurs commises dans la sélection	26
3.5 Indications utiles pour promouvoir les capacités d'apprentissage des enfants migrants	30
4 Processus en jeu dans la mise en marge scolaire et sociale des élèves migrants Michel Nicolet	34
4.1 Rapport au savoir et modalités d'interprétation des situations scolaires	35
4.2 Contrat didactique et création de malentendus chez l'élève	36
4.3 Pédagogies nouvelles, implicites et accent sur les dimensions relationnelles	38
4.4 La mise en marge sociale des élèves	40
4.5 Quelles pistes d'action?	41

5	Liens entre la pédagogie spécialisée et la pédagogie interculturelle: sont-elles des sœurs, des cousines, ou de simples relations?	
	Alois Bürli	45
5.1	Mère Pédagogie et ses enfants	45
5.2	Idées directrices	46
5.3	Relation entre le particulier et le général	48
5.4	Description des personnes et de la problématique	49
5.5	Conditions cadres et structures de l'offre	50
5.6	Diagnostic et soutien	51
5.7	Formation du personnel spécialisé	52
5.8	Perception de soi	52
6	«Dis-moi d'où tu viens et je te dirai dans quelle école tu vas aller!»	
	M. le conseiller d'Etat Peter Schmid	55
6.1	Remarques préliminaires	55
6.2	Conditions cadres sociales d'une école multiculturelle	56
6.3	Egalité des chances?	57
6.4	Stratégies envisageables: propositions d'un politicien	58
6.5	Remarques finales	59
7	Conclusions et propositions d'action – Résumé des discussions du CONVEGNO 2002	
	Regina B. Bühlmann	62
7.1	Le système éducatif sous la loupe	63
7.2	Un éclairage critique sur les mécanismes de sélection	64
7.3	Appui intégré ou séparé?	65
7.4	Des mesures d'intégration nouvelles à l'image de la médiation interculturelle	66
7.5	Conditions cadres sociales et politiques d'une école à même d'intégrer	67
7.6	Bilan	67

Avant-propos

La publication que voici s'inscrit thématiquement dans la suite des rapports finals des deux congrès CONVEGNO 1998 et 2000, qui étaient consacrés respectivement à la Formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles et à la Promotion de la réussite scolaire et de l'égalité des chances en éducation dans des classes et des écoles hétérogènes sur les plans linguistique, social et culturel (cf. Dossier CDIP 60, Berne, 2000; Etudes + rapports CDIP 14B, Berne, 2001). Elle fait également écho à des aspects abordés par le rapport d'experts Formation et intégration des jeunes de langue étrangère au degré secondaire II (Dossier CDIP 59B, Berne, 2000) élaboré sur mandat de la Commission Formation professionnelle de la CDIP.

Sous l'angle du déploiement du parcours de formation des élèves immigrées et immigrés, ce rapport sur le CONVEGNO 2002 éclaire en particulier l'influence des conditions structurelles générales.

Nos remerciements vont aux auteurs et aux auteures, qui ont rédigé leurs textes afin qu'ils servent de base de discussion lors du congrès et les ont réactualisés en partie pour la présente publication, ainsi qu'aux orateurs et aux oratrices qui ont remanié leurs contributions en vue de la publication ou qui les ont mises à disposition pour la synthèse du dernier chapitre, en complément des résultats des discussions menées dans les ateliers. Nous adressons également notre reconnaissance aux membres du Groupe de travail de la CDIP Scolarisation des enfants et des jeunes de langue étrangère, qui se sont investis dans la direction du projet ou dans les ateliers à titre de modérateurs ou de modératrices, et enfin aux congressistes – et parmi eux tout particulièrement les responsables cantonaux pour l'éducation interculturelle – qui ont apporté leur contribution en engageant tout leur savoir-faire.

Nous espérons que cette publication fera connaître à tous les milieux intéressés, et principalement aux responsables de l'éducation, des champs d'action essentiels en matière de politique d'éducation et d'intégration.

Berne, novembre 2003

Bernard Wicht
Président du Groupe de travail de la CDIP
Scolarisation des enfants et jeunes de
langue étrangère

Regina B. Bühlmann
Déléguée de la CDIP aux questions de
migration

1 Introduction – Un problème qui depuis longtemps attend sa solution

Sonja Rosenberg

Au cours des vingt dernières années, la part d'enfants et d'adolescents étrangers dans les classes ordinaires en Suisse a augmenté de façon notoire; le nombre d'enfants allophones dans les classes spéciales a connu une croissance disproportionnée par rapport aux classes ordinaires (voir Sturny-Bossart 1999; Bless & Kronig 2000; Rosenberg 2001). On retrouve une tendance tout aussi préoccupante dans le degré secondaire II. Au cours de la même période, le nombre de jeunes Suisses ayant suivi une formation dans le degré secondaire II (par exemple, école secondaire ou apprentissage) a augmenté de 16% alors que cette augmentation n'est que de 7.7% chez les élèves étrangers (Müller 2001).

Les enfants allophones sont assignés plus facilement que les enfants suisses à des classes spéciales, mais ce phénomène varie fortement de canton à canton et entre les communes scolaires d'un même canton aussi: «Dans certains cantons, la probabilité pour un enfant migrant de se retrouver dans une classe spéciale destinée aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage est sept fois supérieure à celle d'autres cantons.» (Kronig & Eckhart 2001, p. 9). La propension à la croissance au-dessus de la moyenne de l'assignation des enfants allophones aux classes spéciales n'a pas pu être renversée, en dépit des efforts d'intégration déployés au niveau de l'école obligatoire. Des chercheurs évoquent ce problème depuis des années, voire des décennies, mais aucune solution ne semble se profiler à l'horizon. Dans l'intervalle, les décisions prises dans l'assignation des enfants allophones aux classes spéciales ou à des filières scolaires moins exigeantes sont observées d'un œil critique par d'autres pays. Ce sont avant tout les pays dont le système scolaire est davantage orienté vers l'intégration des élèves qui critiquent le plus vigoureusement le système d'éducation et de formation extrêmement sélectif de la Suisse. Certains parents étrangers ne comprennent pas que leurs enfants soient mis dans une classe spéciale alors que dans leur pays d'origine ils suivaient une scolarité normale. L'assignation très fréquente des enfants immigrés aux classes spéciales entraîne une sorte d'effet secondaire: à partir des classes à effectif réduit et des classes spéciales se crée involontairement un nouveau type scolaire «ordinaire» pour enfants allophones, mais sans plan d'études obligatoire. En d'autres termes, il existe le danger que la scolarisation des enfants allophones dans une classe spéciale devienne une situation normale pour de nombreuses communes scolaires. Ce qui à son tour pourrait encore aggraver le système de sélection scolaire. L'émergence d'une problématique identique dans d'autres pays tels que l'Allemagne (Kornmann & Neuhäusler 2001) ne diminue en rien l'urgence qu'il y a à trouver une solution.

Les conclusions tirées des résultats de l'étude PISA (*Programme for International Student Assessment*) sont autant matière à réflexion en Suisse qu'ailleurs: «La différence préoccupante qui ressort des résultats est qu'en Suisse l'allophonie, l'immigration et des conditions sociales modestes influencent les résultats scolaires plus fortement et plus

directement que dans la majorité des autres pays et que les écoles suisses ne peuvent que d'une manière insuffisante faire face aux inégalités sociales (conditions défavorables dues aux origines sociales et linguistiques).» (Education International 2001, p. 2). «En résumé, on peut retenir que le statut d'immigration¹, le bilinguisme, la durée de séjour dans la région linguistique et l'origine culturelle expliquent de 12.5% à 13.5% des différences observées dans chaque type de compétences. L'origine sociale en explique une proportion équivalente.» (Moser 2002, p. 129). Pour la CDIP, l'action s'impose face à ces situations sociétales et sociales et elle a donc donné divers mandats afin d'approfondir la connaissance des problèmes (voir Communiqué de presse du 7 mars 2002). Ces études ont désigné comme étant l'un des principaux champs d'action nécessitant une intervention l'encouragement des compétences linguistiques chez les enfants et les jeunes connaissant des conditions d'apprentissage défavorables, encouragement lié, en Suisse alémanique, à un recours systématique à la langue standard dans toutes les disciplines (cf. Plan d'action Mesures consécutives à PISA 2000, décision de l'Assemblée plénière de la CDIP du 12 juin 2003).

Le corps enseignant estime que l'augmentation de l'immigration a rendu l'enseignement plus complexe. Dans ce contexte, l'assignation renforcée des enfants allophones à des classes spéciales peut paraître un allègement pour les classes ordinaires. Dans toute la Suisse, des mesures sont prises pour améliorer la situation de l'enseignement et les connaissances didactiques dans les classes ordinaires afin de prendre en compte leur composition hétérogène tant sociale que culturelle et linguistique (voir CDIP 2001). Cependant des propositions de solutions et de mesures favorisant une meilleure intégration des enfants et des adolescents immigrés dans le système scolaire ordinaire font cruellement défaut.

Les recommandations de la CDIP du 24 octobre 1991 concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère ne suffisent pas à elles seules. Il serait tout aussi erroné de croire que l'amélioration des conditions didactiques, organisationnelles et personnelles dans les classes ordinaires pourrait casser le mécanisme d'allègement des classes ordinaires soi-disant «réussi». Il faut bien au contraire admettre que les causes du problème sont multiples, ce qui rend incontournable une vision théorique systémique. L'expérience réalisée avec les offres intégratives (par exemple, mesures ambulatoires d'appui et de soutien) montre bien qu'elles ne remplacent en aucune façon les offres de voies séparatives mais que, bien au contraire, en s'ajoutant à l'ensemble des mesures d'éducation spécialisée, elles aggravent encore le problème. Au vu de cette évolution, le canton de Zurich a abrogé la résolution prise par le Conseil de l'instruction publique le 7 novembre 1995, qui permettait aux communes d'avoir des classes spéciales parallèlement aux formes scolaires intégratives (Conseil de l'instruction publique du canton de Zurich, 15 janvier 2002). Désormais, les communes doivent choisir entre les classes spéciales ou les formes scolaires intégratives. Si l'on voulait opérer une véritable conversion, il s'agirait de mettre en lumière tous les facteurs d'influence existants et d'introduire des mesures concrètes de direction. Ces dernières comprennent la palette de l'offre scolaire, la pra-

¹ Jeunes de familles suisses, de familles culturellement hétérogènes ou de familles immigrées.

tique concrète de l'enseignement (didactique, affectation du corps enseignant, etc.) et des réglementations de direction ainsi que des compétences décisionnelles à divers niveaux (autorités communales et cantonales, compétences et intégration structurelle du service scolaire des psychologues et des directions d'école, etc.), l'organisation des passerelles et des processus de sélection entre les différents degrés de formation, la manière d'intégrer l'environnement scolaire et le monde du travail, sans oublier les conditions individuelles, familiales et sociales des élèves immigrés. Les conditions ou compétences linguistiques dans la langue de l'enseignement et l'appui qu'on leur donne constituent assurément, on l'a vu, un facteur-clé d'influence.

C'est à toute cette problématique qu'a été consacrée, dans une perspective théorique systémique, le CONVEGNO 2002, organisé par le groupe de travail de la CDIP «Scolarisation des enfants et des jeunes de langue étrangère» les 24 et 25 octobre 2002 à Emmetten. La complexité du problème n'a pas découragé les membres du groupe de travail. Ils ont bien au contraire proposé, en partant de cette présentation du problème, d'élaborer des stratégies de solution en collaboration avec les experts invités à la réunion et les participants. La direction du projet, composée de Mmes Elisabeth Ambühl-Christen, Regina B. Bühlmann et Sonja Rosenberg, a entamé à cet effet les travaux préliminaires qui s'imposent en ce qui concerne le contenu et l'organisation.

Le chapitre 2 présente une vue d'ensemble statistique (chiffres de 2001) établie par *Rolf Lischer* sur la proportion des enfants et adolescents immigrés dans l'école obligatoire (en particulier dans les classes spéciales) et dans le degré secondaire II ainsi que dans le degré tertiaire. L'auteur tient également compte des développements des vingt dernières années de l'histoire des migrations tout en montrant la diversité des réactions des cantons face au défi de l'immigration.

Winfried Kronig expose au chapitre 3 la thèse, fondée sur des études scientifiques menées dans le cadre d'un projet du Fonds national, selon laquelle les décisions de sélection ou les assignations d'enfants immigrés à des classes spéciales ne correspondent pas sans réserve à leurs capacités effectives. L'auteur évoque les différentes pratiques cantonales en la matière et l'efficacité douteuse des mesures de sélection.

Le chapitre 4 de *Michel Nicolet*, qui s'appuie sur des modèles didactiques, nous montre comment les différences de compréhension du savoir ou d'accès à l'apprentissage peuvent contribuer à influencer la réussite scolaire des enfants et des adolescents du fait de leur origine sociale ou culturelle. Il en ressort clairement que ces différents accès au savoir peuvent entraîner, entre apprenants et enseignants, des confusions ou des malentendus sur les méthodes d'apprentissage et les processus de sélection.

Dans le chapitre 5, *Alois Bürli* explore les relations entre la pédagogie spécialisée et la pédagogie interculturelle en illustrant la thèse que «la pédagogie spécialisée et la pédagogie interculturelle sont sœurs; elles sont nées de la pédagogie générale, leur mère à toutes les deux, pour devenir en partie autonomes au fur et à mesure de leur développement.»

Peter Schmid attire au chapitre 6 l'attention sur les chances de succès de l'éducation interculturelle dans le cadre de classes hétérogènes. Ainsi que le montrent les études PISA, l'origine ne doit pas être nécessairement signe de fatalité, et un système éducatif basé sur la sélection n'est pas absolument un modèle concluant; c'est pourquoi l'auteur préconise une politique active en matière d'immigration de même qu'une éducation qui pratique davantage l'intégration.

Au chapitre 7 enfin, *Regina B. Bühlmann* présente une synthèse des résultats obtenus dans les différents ateliers et en tire des conclusions et des propositions d'action.

Bibliographie

- Bless, G. & Kronig, W.: Im Schatten der Integrationsbemühungen steigt die Zahl der Sonderklassenschüler stetig an. Dans: *Schweizer Schule* 2/2000 (p. 3–12).
Bildungsrat des Kantons Zürich: Schulversuch «Integrative Schulungsform». Koexistenz von Integrativer Schulungsform und Sonderklassen. Aufhebung des Beschlusses vom 7. November 1995. Bildungsrat, 15 janvier 2002.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP): Promotion de la réussite scolaire et de l'égalité des chances en éducation. Etudes + rapports 14B, Berne 2001.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP): Action commune au lendemain de PISA: création d'une alliance pour l'éducation. Communiqué de presse. Berne, 7 mars 2002.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP): Plan d'action Mesures consécutives à PISA 2000, décision de l'Assemblée plénière de la CDIP, 12 juin 2003 (www.cdip.ch).
- Education International: PISA (Programme for International Student Assessment): Bulletin d'information en ligne de l'Office fédéral de l'éducation et de la science, décembre 2001 (www.admin.ch).
- Kornmann, R. & Neuhäusler E.: Zum Schulversagen bei ausländischen Kindern und Jugendlichen in den Jahren 1998 und 1999. Dans: *Die neue Sonderschule* 5/2001, Verlag Luchterhand (p. 337–349).
- Kronig, W. & Eckhart, M.: Erfolgreiche Förderung ist kein Schutz vor Selektion. Dans: *Doppelpunkt*. No 3/2001 (p. 6–11).
- Moser, U.: La diversité culturelle à l'école: un défi et une chance. Dans: OFS/CDIP: *Préparés pour la vie? Les compétences de base des jeunes. Rapport national de l'enquête PISA 2000*, Neuchâtel, Berne 2002.
- Müller, R.: Die Situation der ausländischen Jugendlichen auf der Sekundarstufe II in der Schweizer Schule – Integration oder Benachteiligung? Dans: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*. No 2/2001 (p. 299–319).
- Rosenberg, S.: Interkulturelle Pädagogik – vor allem in Sonderklassen und Sonderschulen? Dans: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*. No 9/2001 (p. 9–12).
- Sturny-Bossart, G.: Sonderschülerquote in der Schweiz weiterhin steigend. Dans: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 6/1999 (p. 12–16).

2 Intégration réussie des étrangers? – La réponse des statistiques. Les enfants et adolescents étrangers dans le système suisse d'éducation et de formation

Rolf Lischer

2.1 Introduction

Comment les élèves étrangers sont-ils intégrés dans le système suisse de formation? Le présent document va se pencher sur la question et tenter d'y répondre à un macro-niveau en s'appuyant sur des données statistiques afférentes à la formation. Il doit donner une vue d'ensemble des développements intervenus au cours des vingt dernières années: comment s'est organisé et modifié l'accès des jeunes étrangers résidents au système de formation? Comment ont évolué leurs chances de formation?

Cette démarche ne pourra pas aboutir sans tenir compte de l'histoire récente des migrations. Pendant longtemps, la demande du monde économique en main-d'œuvre supplémentaire sans qualification a déterminé en grande partie l'immigration en Suisse. La structure socio-économique de la population résidente étrangère n'est pas la même que celle de la population suisse. Il en découle que les élèves immigrés commencent souvent leur carrière scolaire avec un handicap – celui d'être issus de familles à faible niveau d'instruction.

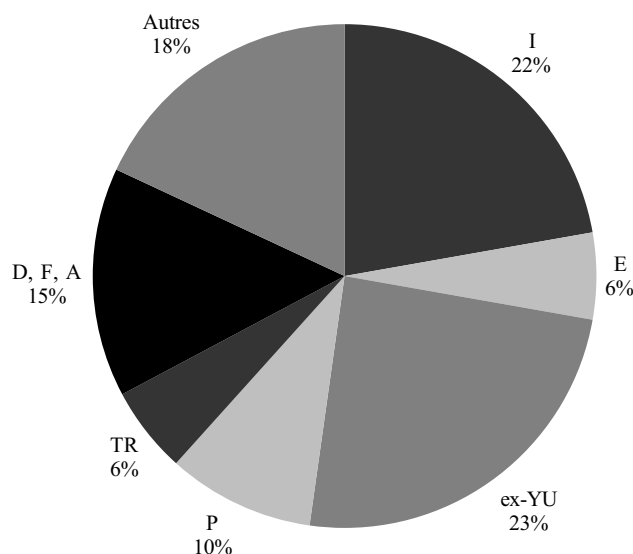
2.2 La migration: une hypothèque pour la scolarité

En 2001, 1.42 millions d'étrangers ont leur domicile permanent² en Suisse, ce qui correspond environ à un cinquième de la population totale. La moitié des étrangers provient des pays de l'ancienne Yougoslavie et d'Italie.

La composition de la population étrangère dépend avant tout du droit régissant le statut des étrangers, lequel, depuis la Seconde Guerre mondiale, est étroitement lié à la politique du marché du travail. Le droit des étrangers devait garantir à l'économie une main-d'œuvre suffisamment flexible en nombre et surtout bon marché.

² La présentation ne tient compte que des résidents permanents et des résidents ayant un permis annuel. Les indications sur les fonctionnaires internationaux et les demandeurs d'asile ne sont souvent pas disponibles et ne peuvent donc pas être prises en compte par notre article.

Tableau 1: Population étrangère avec domicile permanent en Suisse, 2001



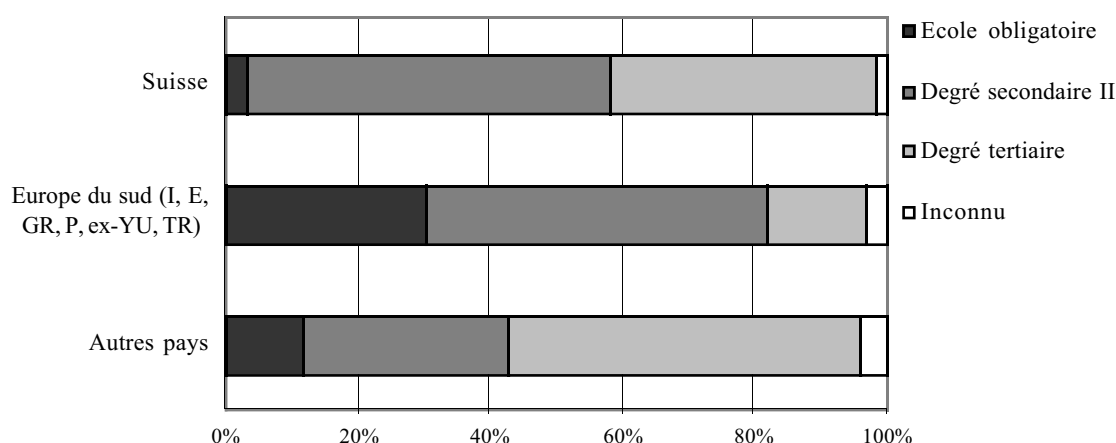
Les ressortissants italiens et espagnols représentaient la majorité de la population étrangère jusqu'à la crise pétrolière au milieu des années 70. De 1950 à 1974, la part des étrangers est passée de 6% à 17%. Au cours de la récession économique qui a suivi, les travailleurs étrangers sont rentrés dans leur pays d'origine par centaines de milliers. Une nouvelle vague d'immigration n'a repris que pendant les années 80. Cette fois, c'était le Portugal, la Turquie et l'ancienne Yougoslavie qui représentaient les réservoirs privilégiés de main-d'œuvre étrangère. Depuis quelques années, les flux migratoires se sont globalisés en Suisse également. De plus en plus de ressortissants de pays d'autres continents viennent en Suisse, mais souvent leur seule possibilité légale d'immigrer est la procédure très restrictive de demande d'asile.

Les permis de séjour et de travail étaient organisés selon un système d'échelons. Au bout d'un certain temps, ils accordaient à la main-d'œuvre étrangère, le plus souvent masculine, le droit au regroupement familial. L'arrivée d'enfants et d'adolescents en a été la conséquence. En outre, le nombre d'enfants étrangers nés en Suisse a augmenté; si en 1960, il n'était que de 11'000, en 1970, il s'élevait à 30'000. Ensuite, jusqu'au milieu des années 80, le nombre de naissances a chuté pour se stabiliser à 21'000 vers le milieu des années 90.

L'évolution de la composition de la population étrangère jeune résidant en Suisse présente deux éléments frappants. Il s'agit d'une part de la diminution constante du nombre des enfants et adolescents italiens qui, au nombre de 146'000 en 1980, représentaient encore plus de la moitié des jeunes étrangers. Leur effectif a diminué jusqu'à ne représenter qu'un sixième des jeunes étrangers (58'000). Le deuxième élément marquant est, depuis le milieu des années 80, le fort taux d'augmentation des enfants et adolescents provenant des pays de l'ancienne Yougoslavie. En quelques années seulement, de 1985 à 1997, leur nombre a été multiplié par sept et en 2001, ils représentaient plus d'un tiers des jeunes étrangers (139'000).

L'histoire particulière de l'immigration en Suisse pèse lourdement sur les épaules des jeunes étrangers. Leurs parents ou leurs grands-parents ont été recrutés chez eux, et ils sont venus en Suisse pour y occuper des emplois sans qualification. Ce qui correspondait – voire correspond encore – à un faible niveau de formation. On en a pour preuve les données de l'enquête suisse sur la population active, réalisée en 2001. Les enfants étrangers proviennent le plus souvent de familles dans lesquelles les parents n'ont pas poursuivi leur formation au delà de la scolarité obligatoire. Il y a une distinction frappante au niveau de la population résidente étrangère. En effet, ce sont surtout les parents qui proviennent des pays traditionnels de recrutement de main-d'œuvre à bon marché qui n'ont pas une bonne formation. Les parents originaires d'autres pays ont par contre, en général, une bonne voire excellente formation. Une autre caractéristique de la politique suisse d'immigration se manifeste à ce niveau: l'économie suisse n'a jamais pu couvrir complètement ses besoins en personnel hautement qualifié en recourant au marché national. Elle a, de tout temps, dû engager des personnes hautement qualifiées et des cadres en provenance de l'étranger, même si la proportion qu'ils représentent reste faible.

Tableau 2: Niveau de formation atteint par les parents d'enfants d'âge scolaire et préscolaire, 2001



Cette toile de fond constitue un handicap pour la majorité des jeunes étrangers. On en devient vraiment conscient quand on examine les résultats de l'analyse du recensement de 1990. Ils indiquent qu'un enfant né de parents universitaires a treize fois plus de chances d'entrer lui-même à l'université à l'âge usuel qu'un enfant dont les parents n'ont pas suivi de formation après l'école obligatoire.

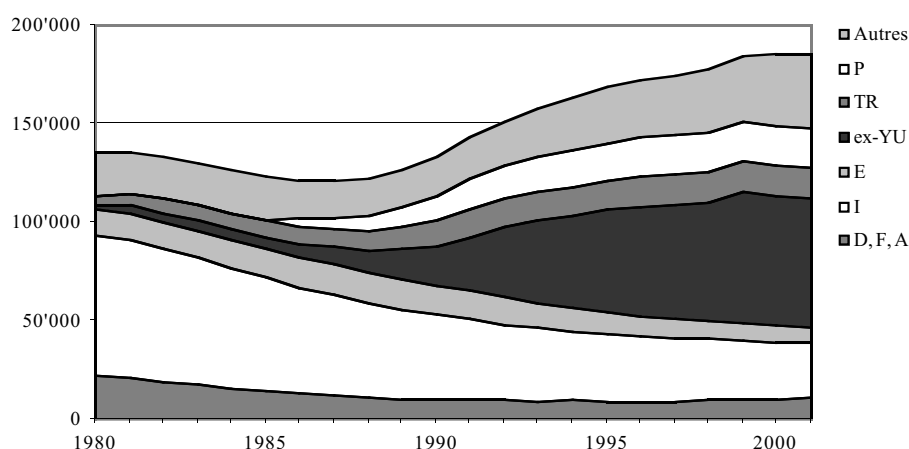
D'autres études empiriques ont révélé le lien étroit qui existe entre l'origine sociale, l'arrière-plan linguistique et la réussite scolaire. Les statistiques de la formation ne contiennent malheureusement que les deux variables *nationalité* et *langue maternelle*. Nous n'avons pas d'indications directes concernant l'origine sociale. L'histoire des flux migratoires, telle qu'elle a été présentée ci-dessus, et la fréquente coïncidence entre la nationalité et la langue maternelle, font que nous nous limiterons désormais à la variable

de la *nationalité*. Elle établit un lien suffisamment fiable avec l'origine sociale et linguistique des élèves étrangers pour l'objectif que nous poursuivons.

2.3 Ecole obligatoire: les défis varient

L'histoire générale des migrations se retrouve également au niveau de l'école obligatoire. La part des élèves étrangers y est passée de 16% à 23% entre 1980 et 2001, et correspond donc à la proportion d'étrangers en Suisse.

Tableau 3: Elèves étrangers à l'école obligatoire, 1980–2001



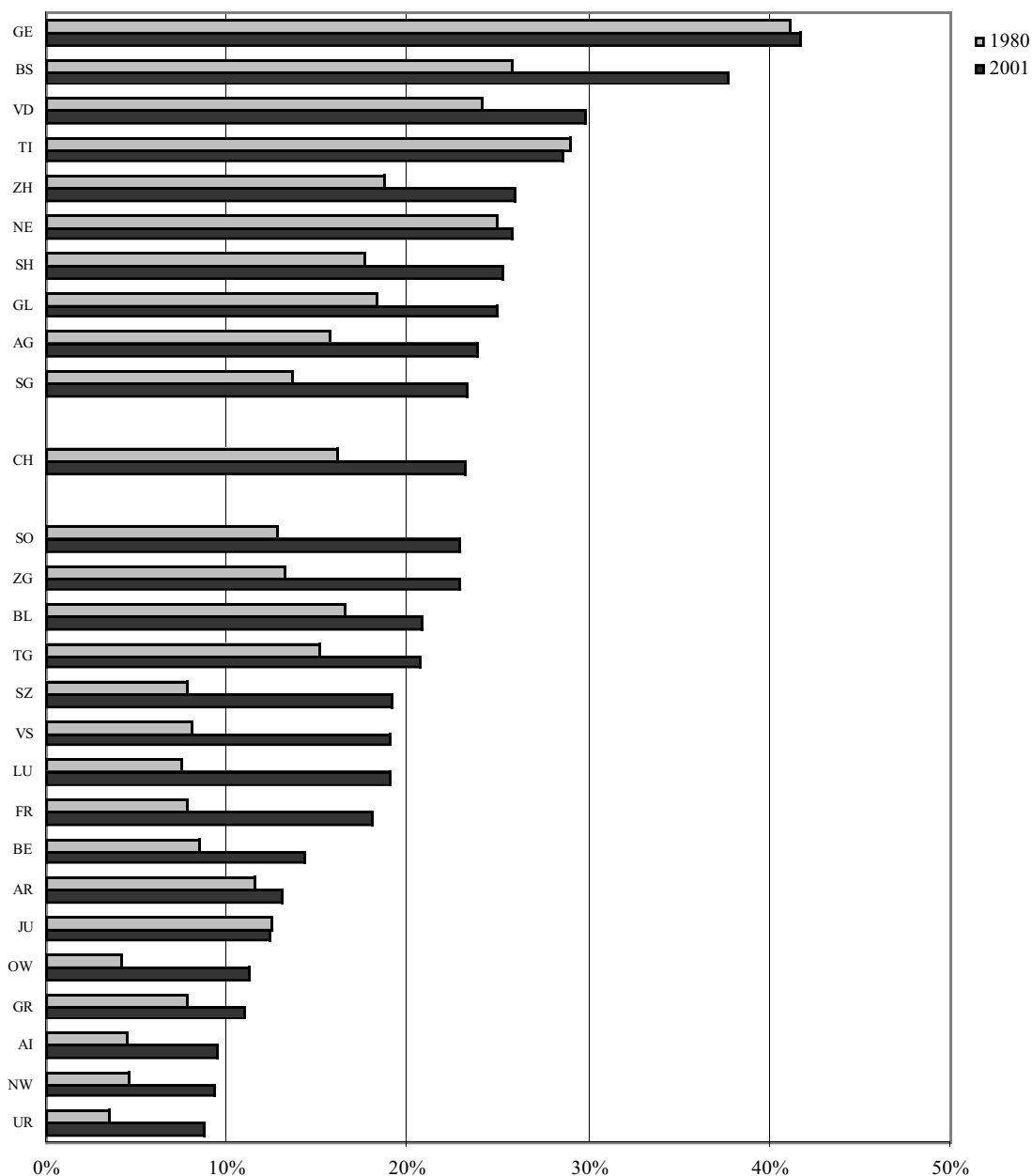
Les élèves du bassin méditerranéen européen représentent en 2001 environ les trois quarts de la population scolaire étrangère. Les enfants de l'ancienne Yougoslavie constituent le groupe le plus important (36%). Il y a vingt ans encore, il n'y avait que quelques rares élèves en provenance de ces pays (2%). Si autrefois la notion *d'élève étranger* était quasiment synonyme «d'enfant italien», le nombre d'élèves italiens a aujourd'hui considérablement diminué, passant de 52% en 1980 à 15% en 2001. Les élèves portugais représentent 11%, les élèves turcs 8% et les élèves espagnols 4% de l'ensemble des élèves étrangers. Les enfants allemands, français et autrichiens réunis arrivent à 6%. Depuis quelques années, on assiste à une augmentation des enfants des «autres» pays, avant tout non européens (21%).

Tous ces chiffres et développements montrent clairement les exigences posées au système scolaire suisse au cours des deux dernières décennies. Sa clientèle s'est considérablement modifiée au cours de cette période. Sa composition s'est diversifiée, et ce parfois en très peu de temps.

Dans le système suisse de formation, profondément marqué par le fédéralisme, les cantons et les communes sont les acteurs principaux au niveau de l'école obligatoire. Dans la pratique, ils doivent être perméables au changement, flexibles et octroyer suffisamment

de ressources à l'école en tant qu'institution, en les adaptant chaque fois à la nouvelle donne.

Tableau 4: Part d'élèves étrangers à l'école obligatoire, 1980 et 2001



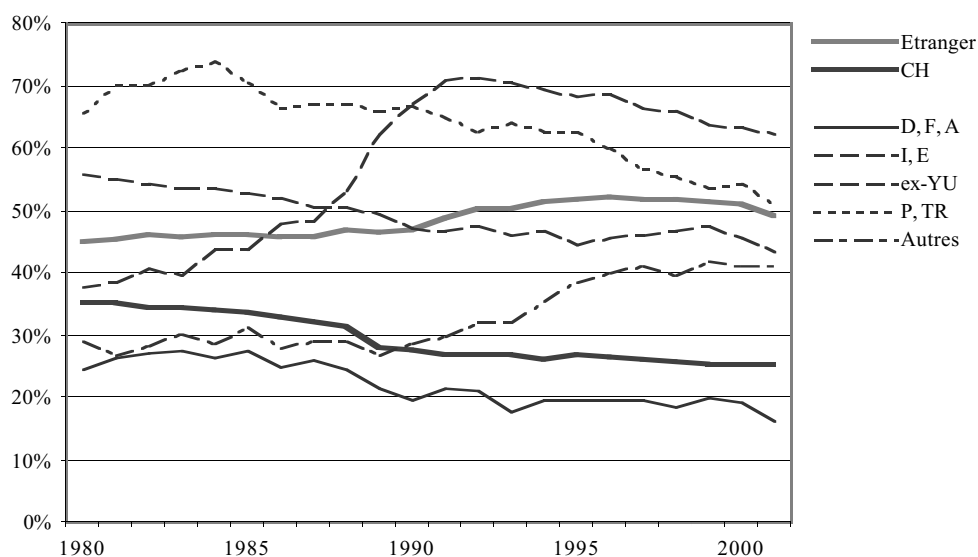
Le problème de l'intégration des élèves étrangers varie d'un canton à l'autre. Les cantons de la Suisse latine ainsi que les cantons urbains et/ou fortement industrialisés ont le plus fort taux d'élèves étrangers. Il y a environ une vingtaine d'années, ces élèves représentaient une quantité négligeable dans quelques petits cantons ruraux.

2.4 Sélection: obstacles inégaux

C'est au cours de l'école obligatoire que se mettent en place les premiers aiguillages qui orienteront de façon décisive la (future) formation des élèves. Dans le degré primaire, l'enseignement suit des plans d'études uniformes. Mais avant d'entrer dans le degré secondaire I, les élèves font l'objet d'une sélection qui va les répartir dans des types scolaires dont les programmes d'enseignement et les exigences sont différents. C'est à ce moment que va être décidé en grande partie si les élèves peuvent accéder plus tard à des formations longues et poussées. Seul un nombre très restreint d'élèves pourront corriger plus tard la décision de sélection (taux de répétition du degré secondaire I par passage dans un autre type scolaire, environ 2%).

Proportionnellement, il y a de moins en moins d'élèves dans les écoles qui dispensent un enseignement à exigences élémentaires. De 1990 à 2001, le pourcentage d'élèves est passé de 36% à 27%.

Tableau 5: Proportion d'élèves, degré secondaire I, exigences élémentaires, 1980–2001



L'origine des enfants et la durée moyenne de leur présence en Suisse semblent exercer une grande influence sur leur répartition dans les différentes classes, l'évolution suivant un cours différent selon la nationalité.

En 2001, un quart seulement des enfants de nationalité suisse a terminé la scolarité obligatoire dans une école plutôt peu propice pour la poursuite de leur carrière scolaire, alors qu'en 1980, ils étaient encore un tiers. Les élèves de nos voisins «septentrionaux», Allemagne, France et Autriche, suivent la même évolution avec quelques pourcentages de moins. Les enfants provenant d'Italie et d'Espagne, les deux nations qui font partie de la première vague d'immigration en Suisse, ne suivent pas un parcours très différent, cependant les chiffres sont deux fois plus élevés. En 1980, 56% des élèves italiens et

espagnols fréquentaient des écoles à exigences élémentaires; en 2001, ils n'étaient plus que 44%.

Les nations de la deuxième vague d'immigration présentent une évolution différente. La part qu'elles représentent est, une fois encore, plus élevée. La majorité des enfants turcs et portugais terminent toujours leur scolarité dans des écoles à exigences élémentaires mais leur part a tout de même diminué de 20% au cours de la phase d'observation. La forte immigration d'élèves en provenance de l'ancienne Yougoslavie a entraîné une augmentation tout aussi nette de leurs affectations dans des écoles à exigences élémentaires. Si en 1980, 38% d'entre eux fréquentaient des écoles à exigences élémentaires, dix ans plus tard, ils étaient presque deux fois plus nombreux (71%).

Une évolution semblable, tout en étant moins dramatique, se dessine au niveau des autres nations. L'augmentation du nombre d'élèves va de pair avec celle des affectations dans des classes à exigences élémentaires.

Il est tentant d'en conclure que la sélection représente un obstacle encore plus difficile à franchir pour les nations d'immigration tardive. Et il est légitime de s'interroger sur la capacité de l'école en tant qu'institution à intégrer des enfants étrangers et surtout de nouveaux groupes d'élèves. En effet, l'observation des différences stables qui existent depuis plusieurs années entre enfants suisses et étrangers et la croissance dramatique du nombre d'affectations de «nouveaux» enfants dans des écoles qui leur offriront moins de chances de réussir leur formation rendent cette question tout à fait justifiée.

2.5 Enseignement spécialisé: marginalisation des étrangers

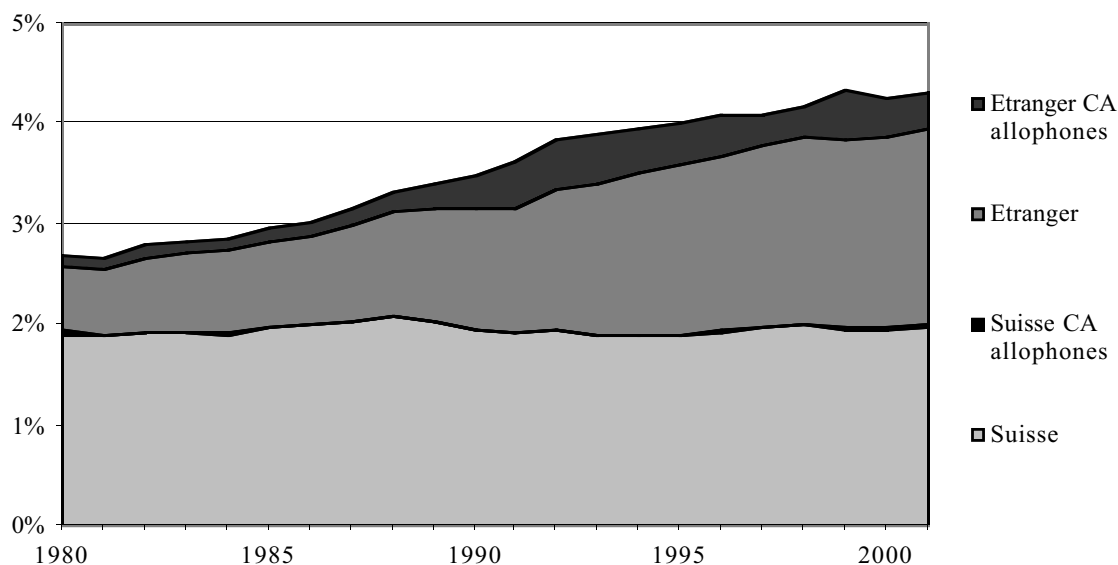
L'enseignement spécialisé peut être également considéré comme un des aspects de la sélection. En raison de difficultés scolaires, de handicaps physiques ou psychiques certains élèves ne peuvent pas suivre le programme d'apprentissage usuel. Ils bénéficient alors de mesures de soutien dans leur classe principale ou sont dirigés vers des classes ou des écoles spéciales. Leurs besoins spécifiques ne leur permettent pas de suivre un cursus scolaire normal.

Les statistiques de la formation ne peuvent pas (encore) prendre en compte les élèves bénéficiant d'un encadrement dans leur classe principale. De plus, notre démarche ne concerne pas les enfants qui doivent suivre leur scolarité dans des classes spéciales du fait d'un handicap physique et psychique. Comme on pouvait s'y attendre, les enfants suisses et étrangers sont en proportion presque identique dans les écoles spéciales, et c'est une situation qui n'a pas varié au fil des années: 1.5% d'enfants suisses et 2% d'enfants étrangers.

En 2001, la proportion des élèves fréquentant une *classe* spéciale a doublé par rapport à 1980. Cette augmentation est due uniquement à une affectation croissante des élèves étrangers dans les classes spéciales où leur proportion est passée de 28% en 1980 à 53% actuellement. En 2001, un enfant étranger sur dix fréquente une classe spéciale.

Cependant, la forte proportion d'étrangers ne peut guère être imputée aux programmes de développement pédagogique qui ont été introduits explicitement à l'intention des enfants et adolescents étrangers (par exemple, classes d'accueil pour enfants allophones). Depuis les années 90, parmi les élèves fréquentant une classe spéciale, environ un élève sur six est intégré dans un programme de ce type.

Tableau 6: Part des élèves dans les classes spéciales, 1980–2001



Le canton du Tessin n'a pas de classes spéciales. Dans les autres cantons, le pourcentage des affectations dans les classes spéciales varie considérablement: de 1.3% en Valais à 7.1% à Schaffhouse. Ce sont là des différences qui pèsent lourd pour les enfants étrangers. C'est en effet dans les cantons où il y a le plus fort pourcentage d'élèves en classe spéciale qu'il y a la plus forte probabilité de voir un élève avec un passeport étranger être dirigé vers une classe spéciale. Dans les cantons de Zoug et de Schaffhouse, un enfant étranger sur six (soit, respectivement, 15.8% et 15.2%) est dans une classe spéciale (AG 15.2%, BL 14.8%, SO 14.3%). En l'occurrence, il est plutôt étonnant que, dans tous ces cantons, la proportion d'élèves étrangers dans les écoles obligatoires soit tout à fait dans la moyenne (environ 23%). Les deux cantons qui ont, et de loin, la plus forte densité d'élèves étrangers, à savoir Genève (42%) et Bâle-Ville (38%), en orientent visiblement un moins grand nombre vers les classes spéciales. Ainsi, un enfant étranger sur vingt fréquente une classe spéciale à Genève (4.8%), et un sur dix à Bâle-Ville (10.8%); ce qui correspond approximativement à la moyenne suisse.

Tableau 7: Part des élèves dans les classes spéciales, 2001

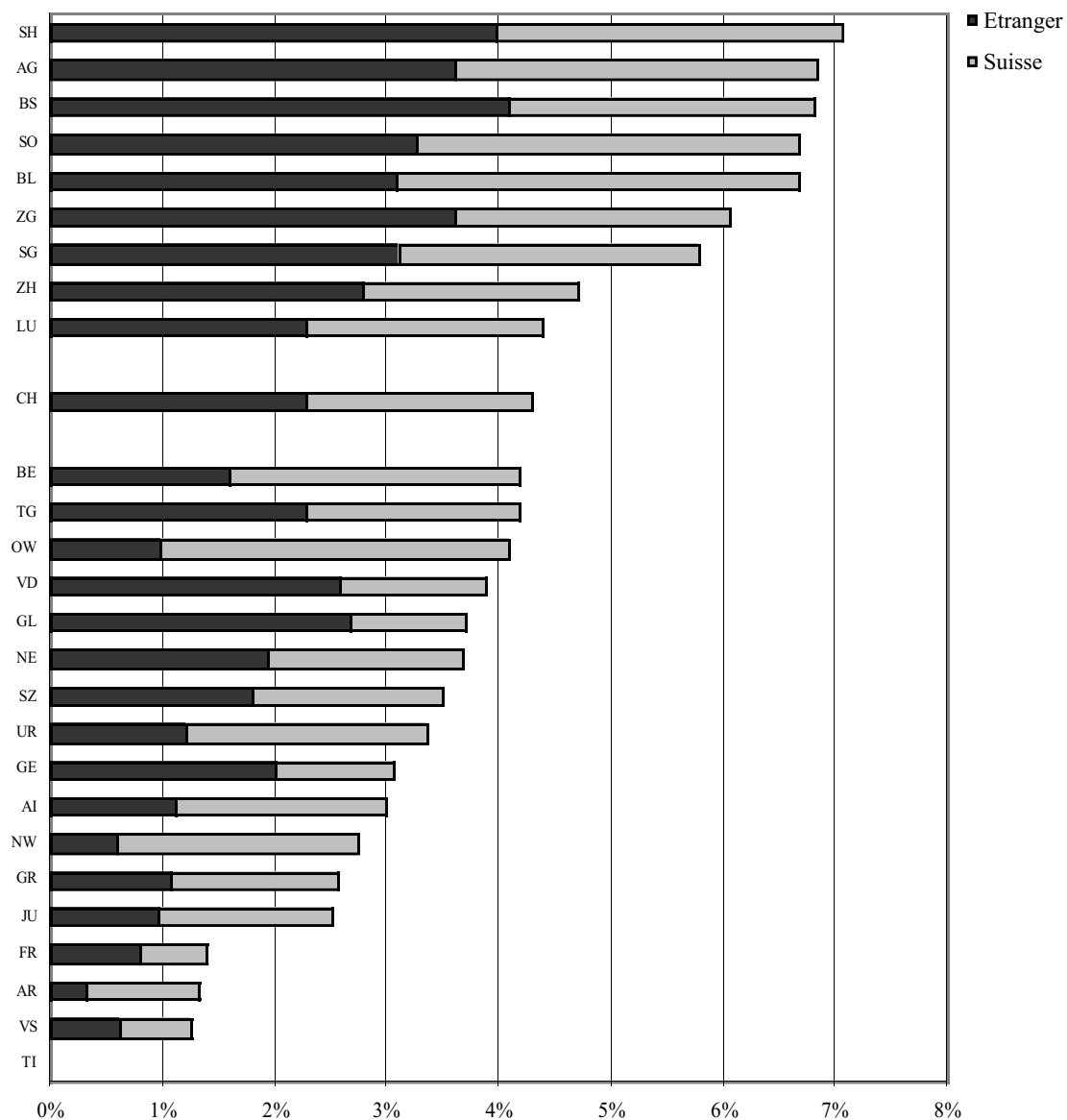
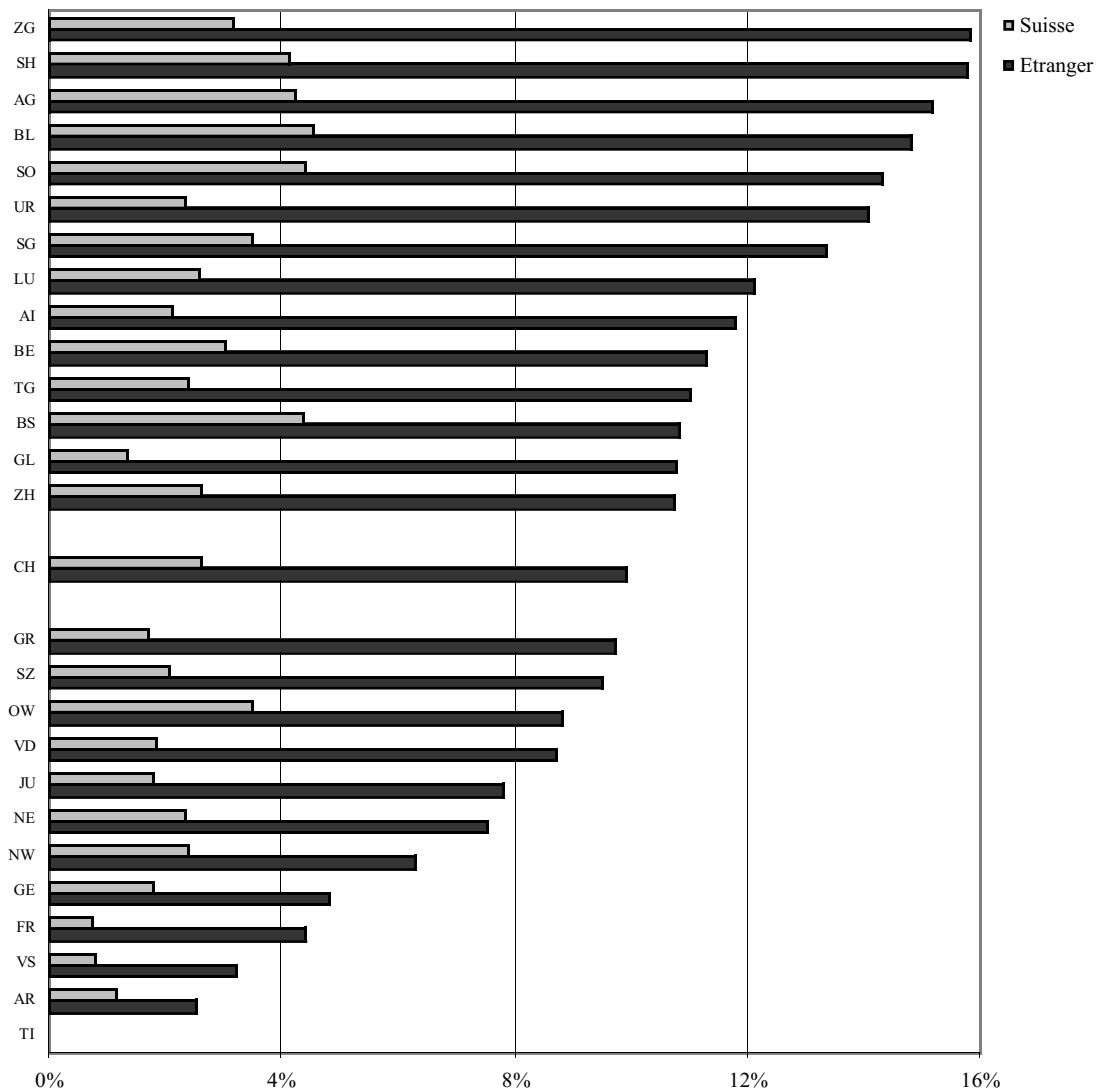
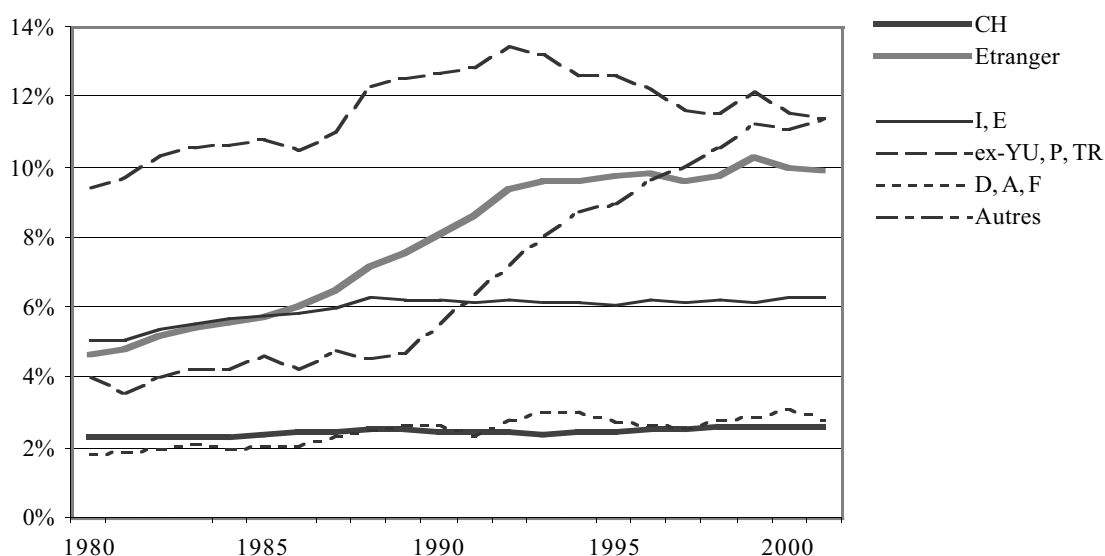


Tableau 8: Pourcentage probable des élèves dirigés vers une classe spéciale, 2001



L'affectation des élèves étrangers dans les écoles spéciales varie considérablement selon leur nationalité. Là, une fois encore, on retrouve les différences constatées entre les nations de la première et de la deuxième vague d'immigration, et il semble se confirmer que la sélection est plus dure pour les nations d'immigration tardive. Parmi les élèves originaires de l'ancienne Yougoslavie ou de Turquie, un enfant sur huit fréquente une classe spéciale (2001). La forte proportion des élèves en provenance des «autres» nations est particulièrement frappante. Malheureusement la statistique ne fournit des indications sur ces nations que depuis quelques années, et encore de façon incomplète. Il est donc impossible d'en tirer des conclusions fiables. Mais que derrière cette évolution se cache un lien étroit avec la migration est – compte tenu de tout ce qui a été dit jusqu'ici – extrêmement vraisemblable.

Tableau 9: Proportion des élèves en classe spéciale, 1980–2001

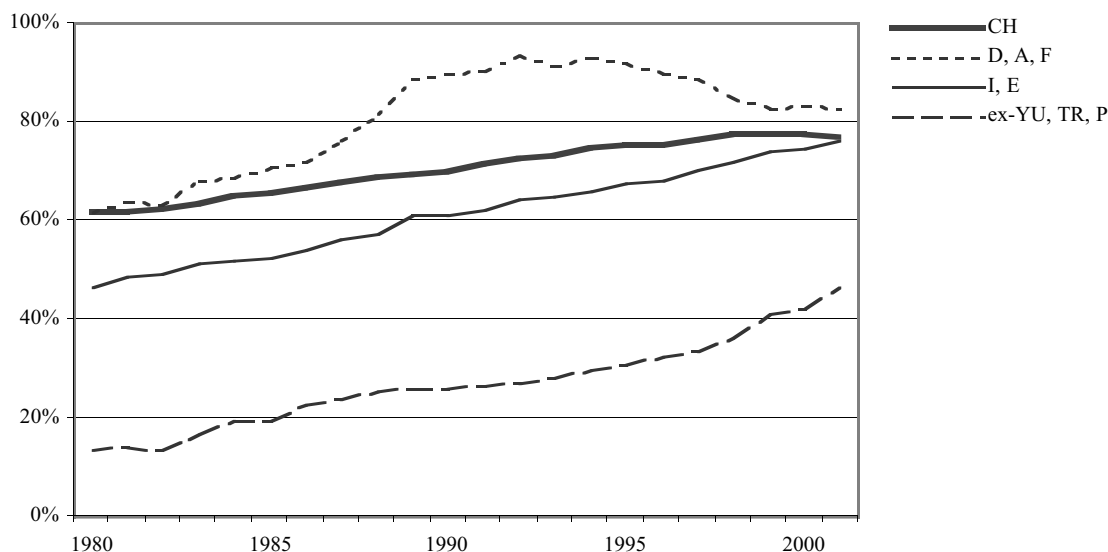


2.6 Après l'école obligatoire: différents modèles de participation

Les formations du degré secondaire II ne sont pas obligatoires et on y accède directement à l'issue de la scolarité obligatoire. Une formation du secondaire II couronnée de succès permet aux jeunes d'entrer dans la vie active en tant que travailleur qualifié, ou de poursuivre leur formation au degré tertiaire (université, haute école spécialisée, formation professionnelle supérieure). Un diplôme du secondaire II déterminera dans une large mesure le rôle que jouera plus tard le jeune adulte dans la vie sociale et économique.

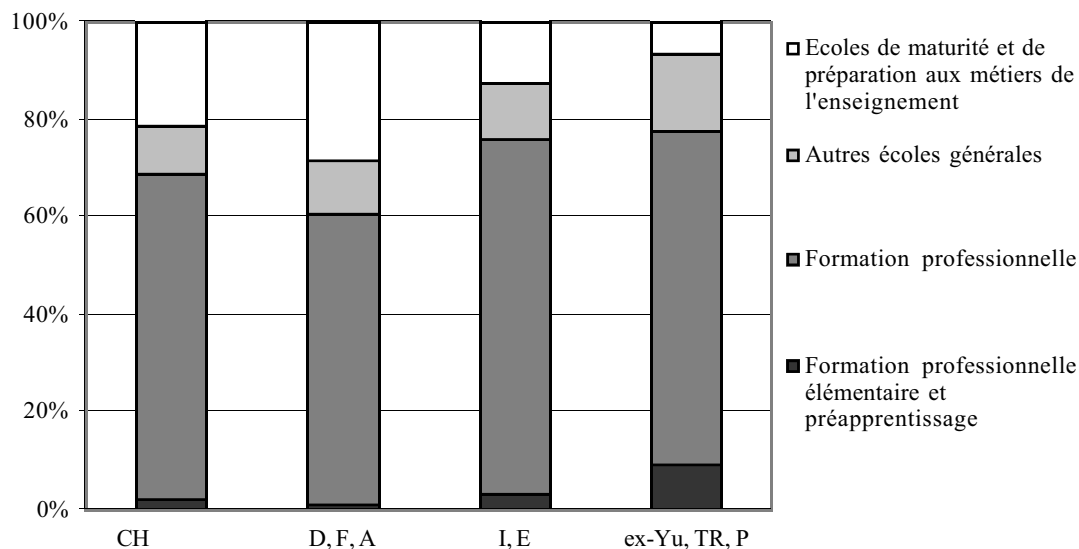
En dépit de leur caractère non obligatoire, ces formations vont quasi de soi depuis quelques années. Environ 85% des jeunes finissent un apprentissage ou un cycle de formation générale. La participation des jeunes varie toutefois en fonction de leur origine nationale. Les jeunes étrangers, qui n'appartiennent pas à une couche sociale défavorisée (D, A, F), et qui, dans leur famille, parlent plutôt la langue de la région où ils habitent, terminent plus fréquemment une formation dans le degré secondaire II que les jeunes d'Europe méridionale plutôt allophones et d'un milieu social inférieur. Pourtant, on retrouve là encore le modèle bien connu des vagues d'immigration (voir tabl. 10).

Tableau 10: Part des élèves dans le degré secondaire II par rapport à la population résidante des 16–20 ans, 1980–2001



Des différences sont également perceptibles dans le type de formation suivi par les jeunes de diverses nationalités ou tout simplement dans la formation ouverte à ces jeunes. S'ils viennent d'Europe du Sud, ils seront plus nombreux que les jeunes Suisses à suivre une formation professionnelle élémentaire mais moins nombreux que ces derniers à suivre une école de maturité. Le fossé se creuse encore davantage entre les jeunes d'immigration tardive et les Suisses. 9% des jeunes de l'ancienne Yougoslavie, de la Turquie et du Portugal accomplissent une formation professionnelle élémentaire ou un pré-apprentissage.

Tableau 11: Elèves du degré secondaire II, selon le type de formation, 2000



L'apprentissage professionnel reste le type de formation du degré secondaire II le plus important pour les jeunes. Cependant tous les apprentissages ne comportent pas les mêmes exigences. Il suffit d'examiner la durée de l'apprentissage. En général, la part des formations professionnelles d'un ou deux ans est bien plus élevée chez les femmes que chez les hommes (33%, respectivement 13%). Cette proportion est la plus forte chez les femmes d'Europe du Sud; en effet, 43% des jeunes femmes provenant des pays de la deuxième vague migratoire suivent un apprentissage de brève durée et les apprentissages de quatre ans sont rarissimes parmi les femmes du Sud de notre continent. Chez les hommes, les différences sont moins importantes mais là également, ce sont les Suisses qui font le plus souvent un apprentissage de longue durée.

Plus on s'élève dans les niveaux de formation supérieure, moins il y a d'étrangers. Leur proportion baisse ainsi, une fois encore, au degré tertiaire: 12% dans la formation professionnelle supérieure, 7% dans les hautes écoles spécialisées et 6% dans les universités³.

³ En ce qui concerne les hautes écoles, il s'agit toujours d'étudiants installés en Suisse avant le commencement de leurs études.

3 Éléments d'interprétation du faible taux de réussite scolaire des enfants immigrés dans le degré primaire

Winfried Kronig

3.1 Augmentation constante des assignations aux classes spéciales

Le faible taux de réussite scolaire des enfants et adolescents immigrés par rapport aux élèves autochtones est devenu désormais une caractéristique de nombreux systèmes d'éducation très sélectifs. Les données statistiques en matière d'éducation le confirment: les élèves immigrés sont quasiment toujours surreprésentés dans les écoles à faible qualification et sous-représentés dans les écoles de niveau élevé (voir par exemple Lischer dans ce volume). Parmi les différents degrés de sélection, l'assignation des enfants immigrés aux classes spéciales constitue tout à la fois un exemple frappant et une aggravation du problème. En effet, cette forme précoce de sélection sort les élèves de la filière ordinaire de formation, leur enlevant ainsi presque toute perspective de réinsertion dans l'école ordinaire.

Non seulement la part des enfants immigrés classés dans la catégorie des élèves à faible capacité d'apprentissage est disproportionnée mais elle est en croissance continue. Leur nombre n'a augmenté que d'un tiers dans les classes ordinaires tandis qu'il a triplé dans les classes spéciales. Actuellement, les enfants immigrés sont assignés bien plus rapidement aux classes spéciales qu'autrefois (voir Kronig 2001). Les effectifs en élèves suisses ont évolué parallèlement vers une réduction d'un quart. En d'autres termes, le risque d'une assignation à une classe spéciale a nettement diminué pour les enfants suisses.

Ces développements sont comparables au processus de la création de sous-couches sur le marché de l'emploi, tel qu'il a été décrit par les sociologues au cours des années 70 (voir Hoffmann-Nowotny 1973, p. 24). Il semblerait que dans le système éducatif, il se passe pour les enfants suisses ce qui touche leurs parents sur le marché de l'emploi. Plus il y a de migrants dans le système, plus la probabilité d'une ascension scolaire est grande pour les élèves autochtones (voir également Bommes & Radtke 1993, p. 485). Des effets identiques devraient également être perceptibles dans une classe d'école. Moser & Rhy, dans une étude réalisée dans le canton de Zurich, montrent que les enfants suisses venant de classes avec un fort taux d'enfants allophones passent plus fréquemment dans des écoles supérieures que les élèves de classes avec un faible taux d'enfants allophones (2000, p. 59).

Une escalade continue de la problématique semble inévitable. Au début des années 80 encore, les enfants migrants n'étaient assignés à une classe spéciale qu'une fois et demie plus souvent que les enfants suisses. Entre-temps, cette proportion est passée à quatre fois plus souvent.

3.2 Traitement du problème

On ne pourra pas prétendre que la politique de la formation n'a pas décelé très tôt l'existence du problème. En 1972 déjà, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique a formulé les premières recommandations devant endiguer l'échec scolaire des enfants immigrés. Le principe directeur en est d'éviter toute discrimination et d'ouvrir aux enfants immigrés les mêmes perspectives de réussite qu'aux enfants suisses. Cette démarche vise entre autres à éviter que des enfants se retrouvent dans une classe spéciale ou doivent redoubler une année en raison d'une connaissance lacunaire de la langue d'enseignement. Les recommandations ont été réitérées, renforcées et complétées (voir CDIP 1995). Récemment, des voix se sont fait entendre pour introduire des modules de pédagogie interculturelle dans la formation du corps enseignant en se référant expressément aux fréquentes assignations des enfants immigrés aux classes spéciales (CDIP 2000, p. 40). Cette mesure radicale qui touche si souvent les enfants migrants ne peut pas être attribuée au seul hasard. Elle a plus que toute autre forme de sélection libéré des ressources financières et personnelles complémentaires. De nombreux cantons ont ouvert depuis longtemps des classes destinées aux enfants allophones et organisé des cours complémentaires d'apprentissage de la langue d'enseignement.

Il n'y a pratiquement pas d'objections à formuler vis-à-vis de telles mesures, cependant elles sont restées sans effet sur le nombre d'assignations aux classes spéciales. Pourquoi? Et pourquoi en y regardant de plus près, l'échec des enfants immigrés dans le système suisse d'éducation et de formation est-il l'expression de l'échec des efforts déployés dans la politique de l'éducation et dans la pratique?

3.3 Tentatives d'explication

La majorité des mesures partent de l'acception implicite que l'échec des enfants migrants, tel qu'il est étayé par les données statistiques, vient de difficultés individuelles d'apprentissage et que par conséquent, ces enfants ne sont pas à la hauteur des exigences dans les classes ordinaires. La prépondérance de ce point de vue est surprenante car on sait bien depuis les années 70 déjà, que les difficultés d'apprentissage sont un phénomène extrêmement relatif, dû à un ensemble de facteurs qui ne sont pas automatiquement en relation avec la capacité d'apprentissage d'un enfant (voir Kronig, Haeberlin & Eckhart 2000, p. 53ss).

On assiste à une véritable renaissance des interprétations des performances scolaires, unilatéralement rapportées à l'individu. Ces interprétations font la part belle aux différences culturelles aux dépens des conceptions tout aussi répandues des dispositions naturelles. L'hypothèse de départ étant un prétendu conflit entre les cultures, les difficultés scolaires en sont déduites pratiquement d'office (sur la critique de la thèse du choc entre les cultures, voir par exemple Czock 1993, p. 93ss; Hamburger 1998, p. 129ss). Mais depuis quelques temps se multiplient les indications identifiant les racines du problème dans la résistance ou l'opposition que manifeste le système de formation. L'école opère une sélection positive ou négative «quand cela convient à sa logique» (Bommes & Radtke 1993, p. 483). La décision de sélection prise est justifiée après coup en se fondant sur des

constructions non vérifiées au sujet des différences culturelles et de leur impact sur le développement des performances (voir Gomolla 2000). Cependant, les procédures de sélection peuvent fonctionner en grande partie indépendamment des capacités et des résultats des élèves si elles sont ancrées dans des structures organisationnelles variant d'un endroit à l'autre. Kormann (1998) voit dans l'échec des enfants migrants la conséquence inéluctable de la sélectivité du système de formation. Tous les efforts et tous les encouragements seront vains tant qu'un pourcentage déterminé de «rebut» est prévu, voire escompté par l'organisation scolaire. Si dans une communauté scolaire un nombre fixe de places sont disponibles dans les classes spéciales, il y a une forte probabilité qu'elles soient attribuées. Les mesures de soutien les plus réussies ne protègent pas contre la sélection car dans la hiérarchie scolaire, il y a toujours un enfant qui est le plus mauvais élève et cela quelle que soit la qualité de ses résultats. Inversement, dans les communes scolaires sans classes spéciales, naturellement aucun élève n'est envoyé dans une classe spéciale. De ce simple fait découlent des conséquences d'une grande portée pour l'interprétation des problèmes scolaires des enfants immigrés: on ne peut pas sans réserve introduire l'équivalence entre le taux d'assignation et les capacités effectives des élèves. Selon le même raisonnement, la réussite des mesures de soutien ne peut pas être mesurée à l'aune du taux d'assignations parce que ces dernières se fondent davantage sur les coutumes de décision dans la politique de la formation que sur les progrès des élèves. Sinon, les mesures de soutien les plus prometteuses risqueraient d'être taxées à mauvais escient d'être sans effet.

Ces affirmations sont étayées ci-dessous par des données empiriques collectées en Suisse.

3.4 Les erreurs commises dans la sélection

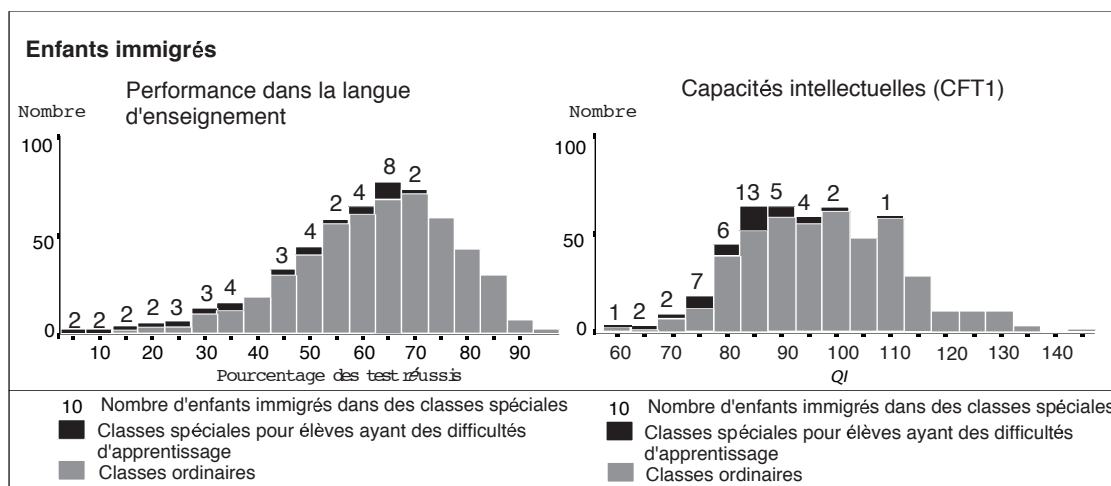
3.4.1 Assignation confuse

Il convient tout d'abord de se demander quelle est la netteté de la sélection entre classes ordinaires et classes spéciales pour élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Une démarcation précise entre les deux types scolaires est nécessaire à leur légitimation. On ne peut pas prescrire une mesure quand on ne sait pas quel est le public-cible.

La réponse à cette question fait intervenir des données d'une étude du Fonds national (voir Kronig, Haeberlin & Eckhart 2000). 2152 élèves de deuxième année scolaire de cantons germanophones et de la Principauté du Liechtenstein ont participé à cette étude où étaient enregistrées les performances dans la langue d'enseignement et les capacités intellectuelles. Si l'on met en regard les performances des enfants immigrés dans les classes ordinaires et les performances des enfants immigrés dans les classes spéciales pour élèves ayant des difficultés d'apprentissage, on voit que les résultats se recourent nettement. L'idée que seuls les élèves ayant des difficultés d'apprentissage se retrouveraient dans les classes spéciales ne tient donc pas debout. Les caractéristiques des résultats des élèves des classes spéciales suivent presque tous la même dispersion que les résultats des élèves des classes ordinaires (tabl. 12). Nous avons affirmé plus haut que des mesures de soutien réussies ne représentent pas une garantie contre l'assignation en classe spéciale, et ceci est démontré par des élèves des classes spéciales ayant des résultats supérieurs à

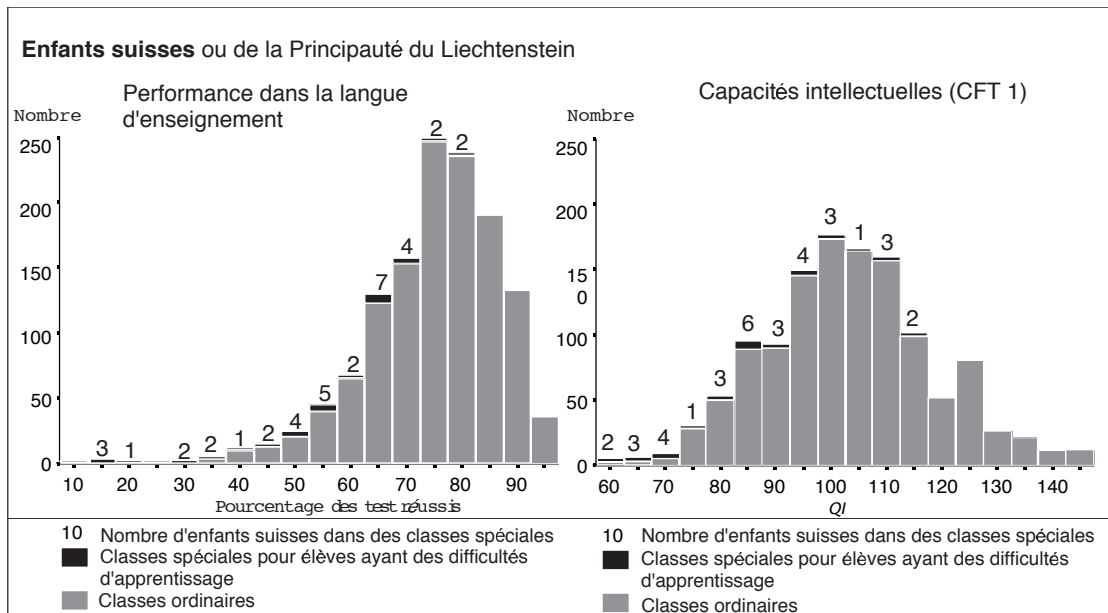
la moyenne. Les recouvrements concernent bien plus d'enfants que ne pourrait le laisser supposer la notion usuelle mais visiblement non appropriée de «cas limites».

Tableau 12: A partir des caractéristiques pertinentes pour l'assignation à des classes spéciales, comparaison des résultats entre enfants immigrés en classes spéciales pour élèves ayant des difficultés d'apprentissage et enfants immigrés en classes ordinaires (Kronig, Haeberlin & Eckhart 2000)



Une thèse très répandue part de l'acceptation que les enfants immigrés sont scolarisés plus fréquemment en classes spéciales parce que des instruments inappropriés de diagnostic des facultés auraient causé une évaluation erronée de leurs capacités réelles. L'amélioration du diagnostic devrait par conséquent baisser le taux d'assignation. Les recouvrements semblables des enfants autochtones rendent à eux seuls cette hypothèse invraisemblable (tabl. 13). Parmi les enfants suisses, il n'est apparemment pas possible non plus d'identifier avec certitude les enfants ayant vraiment des difficultés d'apprentissage. Des recherches assez anciennes et récentes l'ont démontré plusieurs fois (voir Kronig, Haeberlin & Eckhart 2000, p. 54s).

Tableau 13: A partir des caractéristiques pertinentes pour l'assignation à des classes spéciales, comparaison des résultats entre enfants suisses en classes spéciales pour élèves ayant des difficultés d'apprentissage et enfants suisses en classes ordinaires (Kronig, Haeberlin & Eckhart 2000)



3.4.2 Différences cantonales dans la pratique de sélection

Les différences cantonales dans la pratique de sélection fournissent une deuxième indication: les taux d'assignation sont davantage en relation avec les particularités du système qu'avec les capacités des élèves. Ces différences sont considérables: dans certains cantons la probabilité pour un enfant immigré d'être assigné à une classe spéciale pour élèves ayant des difficultés d'apprentissage est sept fois supérieure à celle d'autres cantons. Les différences ne dépendent pas de la part d'enfants migrants dans un canton: la relation entre pourcentage d'enfants étrangers et taux d'assignation n'est pas pertinente au niveau statistique (voir Kronig 2002). Les cantons à forte densité d'enfants immigrés n'ont pas automatiquement un taux d'assignation supérieur et vice-versa.

Il est par ailleurs difficile d'admettre que les différences entre les cantons sont déclenchées par une différence d'origine (voir à ce propos Nauck & Diefenbach 1997). On peut observer des différences tout aussi grandes lors de l'assignation d'enfants suisses, sans que l'on ait connaissance de critères différents au niveau cantonal pour prendre la décision d'assignation. Il est impossible actuellement de savoir d'où proviennent ces différences, mais en tout cas, des arguments pédagogiques ne suffisent plus à les expliquer. Elles causent en partie les recoupements décrits ci-dessus et conduisent à gommer progressivement les différences, apparemment nettes, entre élèves avec et sans difficultés d'apprentissage. Il n'y a apparemment pas de niveau objectivement comparable concernant les résultats, justifiant qu'un enfant ait le droit de suivre les classes ordinaires, même si la sélection essaie d'en suggérer l'existence.

3.4.3 Efficacité contestable des mesures de sélection

L'objectif de l'étude évoquée ci-dessus menée par le Fonds national vise à examiner entre autres les impacts variables des formes scolaires intégratives et séparatives sur le développement de l'apprentissage de la langue d'enseignement par les enfants migrants. Les progrès des élèves ont été mesurés tout au long d'une année scolaire. Pour effectuer la comparaison, on a choisi selon des critères spécifiques des enfants dans les classes ordinaires, dans les classes spéciales pour élèves avec difficultés d'apprentissage et dans les classes allophones: en automne, ils avaient des conditions de départ comparables pour l'âge, l'intelligence et les connaissances d'allemand; la proportion des sexes était la même. On peut donc exclure que ces facteurs puissent fausser le résultat.

Jusqu'au printemps, ce sont les enfants immigrés dans les classes ordinaires qui en moyenne avaient fait les plus grands progrès dans l'apprentissage, suivis des enfants dans les classes allophones. Les progrès proportionnellement les plus faibles avaient été obtenus dans les classes spéciales pour élèves avec difficultés d'apprentissage. Ce résultat est semblable aux résultats d'autres recherches en Suisse et à l'étranger (voir vue d'ensemble dans Kronig, Haeblerlin & Eckhart 2000, p. 73ss). Par exemple, Manhard & Crain (1983) ont démontré que le résultat est indépendant des méthodes heuristiques choisies. Les 295 travaux analysés ont montré plusieurs fois et de façon cohérente l'avantage de l'enseignement intégré sur l'enseignement séparé.

Avec les connaissances dont on dispose aujourd'hui, le résultat n'a que peu de relation avec la qualité du soutien apporté dans les classes spéciales. C'est bien plutôt la différence de l'environnement d'apprentissage qui entre en ligne de compte. En effet, les enfants migrants sont tout particulièrement dépendants de bons modèles dans leur classe d'âge pour l'apprentissage de la langue d'enseignement. Leurs camarades de classe n'en souffrent pas du tout, même si cette crainte a été souvent exprimée: selon le principe méthodologique exposé ci-dessus, on a examiné le développement de l'apprentissage des élèves à capacités moyennes et supérieures. Ces derniers réalisent dans une classe qui comprend jusqu'à huit élèves immigrés les mêmes progrès que dans des classes sans étrangers. La recherche internationale étaye ce résultat (voir Kronig, Haeblerlin & Eckhart 2000, p. 77s). Schofield, par exemple, (1995, p. 603ss) cite 24 études qui n'ont pas recensé d'effets négatifs.

Une condition sine qua non au maintien de classes spéciales pour élèves avec difficultés d'apprentissage est de savoir de façon certaine quels sont les enfants qui devraient se trouver dans ces classes. En outre, les inconvénients de cet environnement d'apprentissage devraient être largement compensés par ses avantages. Les cantons se trouveraient ainsi dans une position de plus en plus inconfortable pour légitimer l'assignation aux classes spéciales. L'aspect fortuit prouvé de la sélection remet l'opportunité en question. Il n'y a jusqu'à présent pas de preuve que les cantons à taux élevé de sélection dans le degré primaire réussissent mieux que les cantons à taux de sélection inférieur ou encore que les cantons qui renoncent purement et simplement à la sélection. C'est bien plutôt le contraire qui semble se produire. Les vérifications systématiques font douter de l'utilité de mesures de sélection et cela tant pour les élèves concernés que pour leurs condisciples dans les classes ordinaires.

3.5 Indications utiles pour promouvoir les capacités d'apprentissage des enfants migrants

L'expérience nous apprend que si l'on veut diminuer l'assignation des enfants immigrés aux classes spéciales, la seule voie est de diminuer le nombre d'assignations de ces enfants et cela en tout premier lieu parce que les décisions de sélection n'ont que peu de choses à voir avec les capacités réelles des élèves. Inversement, les mesures visant à renforcer les capacités n'auront pas d'impact sur la proportion des classes spéciales. Critiquer la pratique de la sélection n'est pas une réponse à la question de savoir comment promouvoir le développement de l'apprentissage des enfants migrants ayant des problèmes scolaires.

Les premières tentatives d'identification des racines des problèmes d'apprentissage scolaire avec le corollaire qu'il faut trouver une solution remontent à plusieurs décennies. Le fait que dans leurs grandes lignes les modèles de détermination des problèmes d'apprentissage ne se distinguent en aucune façon des modèles d'explication des performances scolaires, voilà le bilan surprenant des premiers essais de solution (voir à ce propos Langfeldt & Ricken 1996; Kronig 2000, p. 39ss). Il n'existe pas pour l'heure d'arguments solides pour ne pas appliquer ce résultat à la situation des enfants migrants ayant des difficultés d'apprentissage. Il serait d'ailleurs extrêmement difficile d'expliquer le poids marginal voire insignifiant de facteurs importants dans le processus d'apprentissage quand ils sont appliqués aux enfants immigrés. Cela n'exclut évidemment pas que ces enfants puissent se révéler particulièrement sensibles dans certains domaines mais qu'ils ne sont pas pour autant radicalement différents.

Les résultats de la recherche sur l'efficacité scolaire mettent en évidence des facteurs importants pour le processus d'apprentissage des élèves (vue d'ensemble par exemple dans Helmke; Weinert 1997; Levine & Lezotte 1995; Reynolds 1991, Purkey & Smith 1991). Les travaux de Rüesch (1999) présentent également un tableau différencié mais très compréhensible. Les recherches ont dévoilé de façon répétée de grosses différences entre les classes scolaires même dans les cas de facteurs individuels constants, tels que l'envie de faire des efforts, le rythme d'apprentissage ou l'origine sociale. Les différences sont plus frappantes entre les classes qu'entre les écoles (voir Ditton & Kreckler 1995; Moser & Rhyn 2000, p. 114ss); on peut donc admettre que les conditions déterminantes se trouvent dans les classes. Les facteurs influençant l'amélioration des résultats sont récurrents dans toutes les recherches: attentes élevées de l'enseignant, climat positif en classe, bonne utilisation du temps d'enseignement, feedback continu et nuancé des résultats scolaires et reconnaissance des performances scolaires. Parmi les méthodes d'enseignement, l'intensité de l'instruction, l'adaptabilité et la faible importance accordée à la vitesse dans la résolution des tâches semblent avoir un impact positif sur le développement de la faculté d'apprentissage (voir Helmke 1988).

Les formes coopératives d'apprentissage ont dans certaines conditions des résultats prometteurs. Cette constatation va dans le même sens que les résultats de la recherche comparée entre les formes scolaires. Les élèves ayant des performances «faibles» n'ont pas seulement besoin d'un enseignant compétent. Les condisciples jouent un rôle tout aussi

déterminant. Si l'organisation de l'enseignement sait tourner cet effet à son avantage, en donnant aux élèves de façon ciblée des occasions communes d'apprentissage, elle a de bonnes chances d'être fructueuse. La portée de l'environnement d'apprentissage est également étayée par les résultats de la recherche menée sur l'acquisition de la deuxième langue (vue d'ensemble chez Müller 1997, chap. 4).

Un autre point de rencontre entre la recherche sur l'efficacité scolaire et des recherches spécifiques est prouvé dans le cas des attentes de l'enseignant. Aux Pays-Bas, Jungbluth (1994) a constaté que les enseignants sous-estiment les capacités réelles des élèves turcs et marocains et que leur jugement est en plus biaisé par l'origine sociale. En Suisse alémanique, Kronig, Haerberlin & Eckhart (2000, p. 146) ont détecté chez les enseignants des attentes en performances variant en fonction de la nationalité. Lors de la prévision des résultats, les enfants immigrés sont placés en moyenne à un échelon inférieur à celui des enfants suisses, même si leur âge, leur intelligence et leurs performances sont comparables. Cette distorsion de la perception influence négativement le développement de l'apprentissage. S'ils sont sous-estimés, les enfants immigrés font nettement moins de progrès que les enfants immigrés qui sont évalués avec justesse voire surestimés.

La liste des facteurs ne prétend pas à l'exhaustivité. Cependant l'abondance des options d'action pratique ne devrait pas occulter l'existence de domaines importants qui échappent à l'influence de l'enseignant. Un exemple parmi d'autres est le renoncement volontaire chez les enfants immigrés à des compétences supplémentaires spécifiques, telles que leur connaissance de la langue de leur famille, qui, ne serait-ce que pour des questions de motivation empiriquement fondées, mériterait d'être davantage prise en compte dans l'enseignement et dans l'évaluation de la performance scolaire (Müller 1997, p. 270ss).

On n'arrivera probablement à désamorcer la problématique du cumul d'échecs scolaires des enfants immigrés que si la poursuite et l'intensification du soutien pratique sont ancrées dans une modification mûrement réfléchie des mécanismes involontaires de fonctionnement du système éducatif. Les résultats des recherches réalisées jusqu'à présent ont indiqué les conséquences prévisibles de tous les types de décision.

Bibliographie

- Bommes, M. & Radtke, F.-O.: Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantekindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Dans: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 3, p. 481–497.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP): Recommandations et résolutions. Dossier 36B, Berne 1995.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP): Pédagogie interculturelle dans la formation des enseignantes et des enseignants. Dossier 60, Berne 2000.
- Czock, H.: Der Fall Ausländerpädagogik. Erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Codierungen der Arbeitsmigration. Frankfurt a. M., 1993.

- Ditton, H. & Kreckler, L.: Qualität von Schule und Unterricht. Empirische Befunde zu Fragestellungen und Aufgaben der Forschung. Dans: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 4, p. 507–528.
- Gomolla, M.: Ethnisch-kulturelle Zuschreibungen und Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule. Dans: Attia, I.; Marburger, H. (éd.): Alltag und Lebenswelt von Migrant*innen. Frankfurt a. M., 2000, p. 49–70.
- Hamburger, F.: «Identität» und interkulturelle Erziehung. Dans: Gogolin, I.; Krüger-Potratz, M.; Meyer, M. A. (éd.): Pluralität und Bildung. Opladen, 1998, p. 127–149.
- Helmke, A.: Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen: unvereinbare Ziele? Dans: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 20 (1988) 1, p. 45–76.
- Helmke, A. & Weinert, F. E.: Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. Dans: Weinert, F. E. (éd.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen, 1997, p. 71–176.
- Hoffmann-Nowotny, H. J.: Soziologie des Fremdarbeiterproblems. Eine theoretische und empirische Analyse am Beispiel der Schweiz. Stuttgart, 1973.
- Jungbluth, P.: Lehrer*innenwartungen und Ethnizität. Innerschulische Chancendeterminanten bei Migrantenschülern in den Niederlanden. Dans: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994) 1, p. 113–125.
- Kornmann, R.: Wie ist das zunehmende Schulversagen bei Kindern von Migrant*innen zu erklären und zu beheben? Dans: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN 67 (1998) 1, p. 55–68.
- Kronig, W.: Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrant*innenkindes. Dans: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft ZfE (2002) [sous presse].
- Kronig, W.: Probleme der Selektion in den Grundschuljahren. Dans: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 23 (2001), p. 357–364.
- Kronig, W.: Die Integration von Immigrant*innenkindern mit Schulleistungsschwächen. Eine vergleichende Längsschnittuntersuchung über die Wirkung integrierender und separierender Schulformen. Zurich, 2000.
- Kronig, W.; Haeblerlin, U. & Eckhart, M.: Immigrant*innenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren. Berne, Stuttgart, 2000.
- Langfeldt, H.-P. & Ricken, G.: Diagnose der Diagnostik bei Lernbehinderten. Dans: Eberwein, H. (éd.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme, Neues Verständnis von Lernen, Integrationspädagogische Lösungsansätze. Weinheim, Bâle, 1996, p. 77–94.
- Levine, D. U. & Lezotte, L. W.: Effective schools research. Dans: Banks, J. A.; McGee Banks, Ch. A.: Handbook of research on multicultural education. New York, 1995, p. 525–547.
- Manhard, R. E. & Crain, R. L.: Research on Minority Achievement in Desegregated Schools. Dans: Rossell, Ch. H.; Hawley, W. D. (éd.): The Consequences of School Desegregation. Philadelphia, 1983, p. 103–125.

- Moser, U. & Rhy, H.: Lernerfolg in der Primarschule. Eine Evaluation der Leistungen am Ende der Primarschule. Zurich, 2000.
- Müller, R.: Sozialpsychologische Grundlagen des schulischen Zweitspracherwerbs bei MigrantenschülerInnen. Theoretische Grundlagen und empirische Studien bei zweisprachigen und einsprachigen SchülerInnen aus der 6.–10. Klasse in der Schweiz. Aarau, Frankfurt a.M. (Sauerländer), 1997.
- Nauck, B. & Diefenbach, H.: Bildungsbeteiligung von Kindern aus Familien ausländischer Herkunft. Eine methodenkritische Diskussion des Forschungsstands und eine empirische Bestandesaufnahme. Dans: Schmidt, F. (éd.): Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft. Baltmannsweiler, 1997, p. 289–308.
- Purkey, S. C. & Smith, M. S.: Wirksame Schulen – Ein Überblick über die Ergebnisse der Schulwirkungsforschung in den Vereinigten Staaten. Dans: Aurin, K. (éd.): Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn, 1991, p. 14–45.
- Reynolds, D.: Forschung zu Schulen und zur Wirksamkeit ihrer Organisation – das Ende des Anfangs? – Eine kritische Bilanz aus der Sicht britischer Erfahrungen. Dans: Aurin, K. (éd.): Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn, 1991, p. 88–100.
- Rüesch, P.: Gute Schulen im multikulturellen Umfeld. Ergebnisse aus der Forschung zur Qualitätssicherung. Zürich, 1999.
- Schofield, J. W.: Review of research on school desegregation's impact on elementary and secondary school students. Dans: Banks, J. A.; McGee Banks, Ch. A. (éd.): Handbook of research on multicultural education. New York, 1995, p. 597–634.

4 Processus en jeu dans la mise en marge scolaire et sociale des élèves migrants

Michel Nicolet

La thématique de l'échec et de la réussite scolaire des élèves migrants a donné lieu à de nombreux travaux depuis une trentaine d'années. Dans un premier temps, ils ont surtout mis en évidence les carences scolaires et sociales de ces élèves (en soulignant le faible niveau de scolarisation des parents, la maîtrise insuffisante de la langue du pays d'accueil, etc.), avant de déplacer l'accent sur l'école et ses carences. D'autres auteurs, à l'inverse, se sont penchés sur les facteurs expliquant les réussites particulières de certains groupes de migrants – élèves vietnamiens en France, par exemple – par rapport aux élèves autochtones de même niveau social. Plusieurs chercheurs ont, pour leur part, contribué à relativiser le poids de la dimension «origine migrante» par rapport à celui de l'origine sociale dans la réussite scolaire (cf. notamment: Bolzman 1996; Hutmacher 1995). L'ensemble de ces travaux se caractérise par la recherche de causes, soit chez l'élève, soit dans son environnement. Les explications avancées relèvent par conséquent le plus souvent d'une causalité linéaire conduisant à un réductionnisme social ou à l'inverse individuel, tous deux peu propices à rendre compte de la nature complexe des relations entre l'individu et son environnement social.

Le constat maintenant acquis, malgré l'existence d'importantes différences entre cantons (cf. les contributions de Rolf Lischer et Winfried Kronig dans ce volume), d'une forte sur-représentation des jeunes migrants dans les filières de l'enseignement spécialisé peut être analysé dans le contexte des études sur l'échec scolaire des élèves migrants. Délaissant la recherche de relations de causalité entre le rendement scolaire des élèves et certaines de leurs caractéristiques psychologiques, intellectuelles ou familiales ou entre celui-ci et les propriétés du système scolaire (processus de sélection, etc.), nous nous proposons d'aborder ce phénomène comme le résultat d'un processus de mise en marge d'un nombre relativement important d'élèves migrants par rapport aux apprentissages et au jeu scolaire en général. En interrogeant la dynamique même des situations scolaires d'apprentissage, notre projet est de comprendre ce qui, au cœur même de ces situations et des processus cognitifs et sociaux à l'œuvre, peut conduire à une mise en marge de certains élèves.

Nous nous appuyons sur deux concepts développés en psychologie sociale et en sociologie, ceux de *rapport au savoir* et de *contrat didactique*. Au travers d'eux nous chercherons à montrer l'importance du sens donné par les élèves à leurs apprentissages et à la situation scolaire dans la qualité des acquisitions réalisées. Nous serons amenés à quelques reprises à nous référer à une étude que nous avons réalisée dans le cadre du Programme national de recherche 39 «Relations interculturelles et migration» et dont la thématique est la suivante: échec scolaire des élèves migrants, transmission de savoir et interactions sociales en classe⁴ (Nicolet, Grossen et al. 2000).

4.1 Rapport au savoir et modalités d'interprétation des situations scolaires

L'accent sera mis tout d'abord sur le rapport au savoir et aux situations scolaires que l'élève construit, ce rapport entrant dans la manière dont l'élève participe aux situations et donne sens aux activités auxquelles il est invité à participer. La notion de rapport au savoir a été proposée par l'équipe ESCOL, regroupant des chercheurs français œuvrant dans différentes disciplines (sociologie, psychologie et linguistique). Elle est définie comme un *rapport à des processus (l'acte d'apprendre), à des situations d'apprentissage et à des produits (les savoirs comme compétences acquises et comme objets institutionnels, culturels et sociaux)* (Bautier & Rochex 1998, p. 34). Ces auteurs décrivent deux logiques qui sous-tendent le rapport à l'école et à la scolarité, soit deux grandes manières de se positionner par rapport aux activités et de donner du sens aux apprentissages et à la scolarité. D'une part, ce qu'ils nomment la *logique du cheminement*, où ce qui prédomine n'est pas ce que les élèves sont censés y faire ou y apprendre mais le fait d'avoir réalisé un parcours, d'avoir acquis un diplôme, d'être allé le plus loin. D'autre part, une *logique d'apprentissage*, de développement culturel. Le rapport de l'individu au savoir est structuré par le rapport social au savoir qui est construit à l'intérieur des familles, lequel traduit leur expérience sociale. Le rapport au savoir de type *cheminement* serait ainsi envisagé comme plus typique de l'expérience de jeunes de milieu populaire alors que la logique de l'apprenant serait plus caractéristique de la manière dont des jeunes de milieu aisé se positionnent face à l'école.

Au-delà de cette vision quelque peu schématique, deux pôles peuvent être dégagés entre lesquels situer les divers rapports individuels au savoir. Une extrémité est caractérisée par les individus dont la tendance consiste à interpréter prioritairement les situations scolaires comme une succession ou une juxtaposition de tâches et d'exercices morcelés. Dans cette perspective, l'apprentissage serait une conséquence directe du seul fait d'exécuter ces tâches sans toujours en saisir le sens. Croyant faire ce qui est requis en s'acquittant des tâches et en se conformant aux prescriptions scolaires, ces élèves ne parviennent pas pour autant à mettre en oeuvre l'activité intellectuelle nécessaire pour élaborer une connaissance ou acquérir un savoir-faire. À l'autre pôle, on rencontre des élèves qui parviennent à envisager les diverses tâches qu'ils ont à accomplir comme des étapes vers la compréhension d'un phénomène ou la maîtrise d'une notion. Ils perçoivent que, derrière la suite d'exercices à effectuer, les *gestes* concrets à produire en réponse à la demande de l'enseignant, il y a des savoirs à construire et des manières de penser à élaborer. S'ils ne sont pas nécessairement plus disciplinés, plus intelligents ou plus travailleurs que les élèves du premier type, l'activité qu'ils parviennent à mettre en oeuvre dans et hors la classe apparaît en revanche plus pertinente.

⁴ Menée en collaboration avec Michèle Grossen, Professeur à l'Institut de Psychologie de l'Université de Lausanne, cette recherche a eu pour cadre huit classes de 6^e année d'une filière scolaire à exigences élémentaires du canton de Vaud. En recourant à des méthodologies variées (observations, entretiens, questionnaires, etc.), son but était de saisir les mécanismes aussi bien psychologiques que sociaux et didactiques à l'oeuvre dans la transmission et l'acquisition de connaissances et susceptibles de conduire à un échec et à une mise en marge du jeu scolaire.

Le premier type de rapport au savoir se rencontre plus fréquemment parmi les élèves en échec scolaire, le second caractérise les élèves en réussite. Ils déterminent dans une large mesure le bénéfice intellectuel que l'élève va tirer des situations d'apprentissage auxquelles il participe. La notion de rapport au savoir offre donc une perspective intéressante pour envisager les processus conduisant à la mise en marge des apprentissages scolaires. Mais il faudrait se garder de considérer ces rapports comme des attributs des élèves ou de leurs familles; ils se construisent aussi bien à l'intérieur de la famille que de la situation scolaire et résultent autant des attentes sociales et culturelles que des dynamiques propres à la situation scolaire. Notre intention n'est donc pas de définir si les élèves migrants manifestent un rapport au savoir spécifique mais bien plutôt d'envisager le fait que certains groupes d'élèves, en fonction de conditions d'interaction particulières, pourraient être orientés vers des modes d'interprétation qui les empêcheraient de tirer profit des activités réalisées. Avant cela, il nous semble nécessaire de présenter brièvement deux autres notions: le contrat didactique et la notion de malentendu.

4.2 Contrat didactique et création de malentendus chez l'élève

Le concept de *contrat didactique*⁵ s'appuie sur le principe selon lequel tout apprentissage implique pour l'élève la possibilité d'entrer dans la définition que le maître donne de la situation et des gestes et démarches à produire. Ce concept n'envisage pas pour autant l'élève comme un partenaire passif du contrat didactique. Bien que défini avant tout par le maître, il est également l'objet d'une négociation entre le maître et les élèves de façon à permettre l'établissement de la communication. Certains élèves ne parviennent toutefois pas à entrer dans ce contrat et sont amenés à interpréter et à orienter leurs comportements en fonction d'autres buts ou significations. Sans en être conscients, ils partent sur ce que l'on pourrait qualifier de *fausses pistes* et produisent une activité qui n'est pas pertinente du point de vue des attentes du maître. On peut parler de *malentendu* dès l'instant où l'individu s'écarter des termes du contrat didactique qui définit quels types d'activités et de démarches l'élève doit réaliser afin d'aboutir aux résultats escomptés qui sont les apprentissages scolaires. Mais les élèves ne sont pas seuls en cause dans la production de ces malentendus. Ces derniers résultent également des manières de faire des enseignants ainsi que des modes de fonctionnement de l'institution scolaire. L'échec spécifique de certains élèves peut ainsi être interprété comme résultant d'une mauvaise interprétation des attentes de la situation les amenant à produire des *gestes* et des comportements sans rapport avec les apprentissages à réaliser.

Dans sa manière de présenter les tâches à effectuer et de mettre en scène les savoirs, l'enseignant est amené lui aussi à interpréter les propositions didactiques contenues dans les

⁵ Le concept de «contrat didactique» a été introduit par G. Brousseau à la fin des années 70 dans le domaine de la recherche en didactique des mathématiques. Il définit l'ensemble des comportements de l'élève attendus du maître et, réciproquement, l'ensemble des comportements du maître attendus de l'élève. Il tend à rendre compte du fait que certains élèves rencontrent de la difficulté à entrer dans les démarches et attitudes attendues par le maître pour «apprendre les mathématiques».

méthodologies. Cette interprétation fait notamment intervenir leur propre rapport au savoir. Notre étude citée en introduction a mis en évidence des différences importantes entre enseignants dans la manière de présenter une notion aux élèves et d'organiser les situations didactiques. Une analyse a été réalisée sur la manière dont les enseignants⁶ de français ont introduit une même notion de grammaire définie dans les notes méthodologiques officielles ainsi que sur le type d'exercices proposés aux élèves. Deux modalités de présentation de cette notion ont relevées: dans l'une, que l'on peut qualifier de *procédurale*, les enseignants restent très proches des tâches à exécuter et limitent leurs interventions à la présentation des exercices que les élèves auront à exécuter. Dans la seconde, que l'on peut qualifier de *réflexive*, l'enseignant cherche davantage à établir des liens avec les connaissances préalables des élèves et à susciter leur intérêt pour la nouvelle matière.

Le mode de présentation de la nouvelle matière par l'enseignant peut donc intervenir sur la manière dont l'élève va lui-même donner du sens aux activités proposées et contribuer, ou non, au renforcement du rapport au savoir de l'élève. L'appel à l'univers des élèves ou à des références se situant hors du cadre scolaire peut également être un facteur de malentendu. Dans nos observations, un enseignant a introduit la notion de grammaire en évoquant une expérience vécue par des élèves (un film très populaire récemment sorti dans les salles), détour qui a permis à ce que s'engage une longue discussion entre le maître et les élèves à son sujet. L'analyse du déroulement de cette leçon d'introduction a montré la présence, tout au long de la leçon, d'une lutte entre deux modalités d'interprétations de la tâche de la part du maître et de la classe, entre le fait d'utiliser un contenu (la référence au film) comme un prétexte pour faire de la grammaire ou comme élément principal de la leçon et de l'interaction entre maître et élèves. La mise en scène didactique choisie par l'enseignant, chevronné par ailleurs, peut être source de malentendus sur les objectifs mêmes de la situation et contribue à rendre plus difficile, pour les élèves, la focalisation de leur attention sur les dimensions pertinentes de l'activité. Le procédé utilisé par l'enseignant en tant que moyen pour accrocher l'intérêt des élèves peut aussi rendre plus difficile, pour certains élèves, la perception des enjeux cognitifs de la tâche et du contenu grammatical situé derrière la conversation sur un film.

On peut s'attendre à ce que les élèves migrants soient, davantage que d'autres groupes d'élèves, concernés par ces processus et exposés à des risques de malentendus plus fréquents, non en raison de leurs caractéristiques propres mais compte tenu de la méconnaissance des implicites qui régissent les situations scolaires, laquelle découle de la distance sociale et culturelle à l'école, et du rapport établi par eux et leurs familles avec les enjeux entourant la scolarisation. On relève généralement que les parents d'élèves d'origine étrangère manifestent un fort degré d'implication⁷ par rapport à la scolarisation

⁶ Les analyses réalisées sur la base d'enregistrement vidéo ont concerné cinq des huit enseignants. Cf. Grossen (2000). Constructing meanings and context in teacher–student interactions. Texte présenté à la Conférence EARLI, Fribourg.

⁷ Les parents immigrés font généralement confiance à l'école, sont plus souvent mobilisés et tendent à répondre au mieux aux attentes des enseignants. La confiance des familles peut aussi souvent s'accompagner d'une totale ignorance du fonctionnement de l'école et d'une absence de conscience des enjeux scolaires (Payet 1996).

de leurs enfants dont ils perçoivent les enjeux. Mais la faible connivence sociale entre les parents et l'institution scolaire est source de malentendus sur le plan de la communication. L'écart important entre le fonctionnement de l'école en Suisse et celui que les élèves et leurs parents ont connu dans leur pays d'origine⁸ rend plus difficile la compréhension des attentes et des éléments implicites du contrat didactique.

4.3 Pédagogies nouvelles, implicites et accent sur les dimensions relationnelles

Les risques de malentendus peuvent être encore amplifiés par la tendance des pédagogies actuelles de partir des propres démarches de construction des élèves, en se plaçant dans une perspective plus inductive, en déléguant à l'élève tout ou partie de la responsabilité de dégager des principes généraux et d'établir des liens. Derrière, par exemple, des activités de repérage, de remplissage ou de coloriage, on s'attend à ce que l'élève construise une connaissance, une représentation de certains phénomènes (linguistiques, mathématiques, géographiques, etc.). Le lien avec des objectifs plus généraux n'est pas toujours explicité ou suffisamment concrétisé. On part souvent d'évidences qui ne le sont que pour un groupe social et culturel particulier. Certains élèves, dont les élèves migrants, sont ainsi placés devant la situation de réaliser des activités, d'établir des liens entre des choses qui sont souvent étrangères à leurs pratiques habituelles. Certaines pratiques pédagogiques auraient pour effet de *détourner* des groupes d'élèves d'une activité véritablement structurante sur le plan des apprentissages et de les cantonner à la réalisation de tâches isolées et disjointes qui ne permettent pas à elles seules d'acquérir des connaissances et des contenus culturels. Ces élèves n'auraient pas d'autre choix que de considérer que «l'effectuation» de ces tâches pourra leur garantir d'atteindre les objectifs scolaires. Ils seraient ainsi amenés à rester en périphérie des apprentissages à réaliser, sans qu'il leur soit donné l'occasion, et les moyens, de réellement s'engager dans des activités d'apprentissage. Il resterait pour ces élèves deux issues: soit désinvestir l'école et les apprentissages, soit s'engager sur ce que l'on peut interpréter comme de *fausses pistes*, se mobilisant dans des tâches sans parvenir toutefois à mettre en œuvre des activités d'apprentissage, se bornant à réaliser des activités et à manifester extérieurement des *gestes* dont ils ne comprennent pas le sens. Si l'on n'y prend pas garde, ces démarches pédagogiques, souvent moins lisibles pour les élèves migrants et leurs parents, risquent d'avoir un effet différenciateur en contribuant à la mise en marge scolaire d'une partie des élèves migrants.

⁸ Dans une étude réalisée auprès d'adolescents primo-arrivants (Nicolet & Rastoldo 1997), nous avons montré, sur la base d'entretiens, que les élèves sont sensibles aux différences existant entre les deux types d'écoles sur des plans aussi divers que l'organisation de la journée scolaire, l'équipement des classes ou le rythme de travail. Ils relèvent également les caractéristiques propres aux démarches didactiques mises en œuvre (autonomie plus grande demandée aux élèves, conception cyclique des plans d'études, place réservée aux activités de découverte des élèves). Ils expriment également dans leurs discours un fort sentiment de rupture entre leurs expériences scolaires antérieures et les exigences actuelles.

Les pédagogies actuelles tendent également à donner une importance plus grande à l'implication personnelle de l'individu dans les démarches d'apprentissage et solliciter davantage sa prise d'initiative et sa propre motivation. En conséquence, un accent particulier est mis sur la dimension individuelle des apprentissages et sur le rapport interpersonnel maître-élève. On assiste alors à une certaine excroissance de la dimension relationnelle. Cette évolution tend, en quelque sorte, à escamoter le fait que l'apprentissage ne se réduit pas à l'instauration d'une *bonne* relation entre le maître et l'apprenant mais qu'il nécessite que l'élève entre dans une vraie démarche d'élaboration cognitive explicitement nommée par le maître et l'élève lui-même. Apprendre implique à la fois la transmission de modèles de pensée et de découverte mais également l'organisation d'un travail de confrontation intellectuelle, de déstabilisation de modèles. On peut faire l'hypothèse que certains élèves auront plus de difficultés à s'extraire de cette dimension relationnelle et subjective pour entrer sur le véritable terrain des apprentissages.

Une autre source de malentendu se situe au niveau des enseignants et de leurs représentations de l'élève migrant. On sait que les interventions des maîtres et leur manière de s'adresser particulièrement aux élèves traduit souvent leur propre image des élèves et leurs attentes par rapport à eux. Rochex (2001) souligne le décalage pouvant exister entre les intentions des enseignants (de bien faire, de faciliter la réussite des élèves et notamment des migrants, etc.) et la manière dont, concrètement, ils tentent de s'adresser *aux élèves qui sont les moins à même d'interpréter de manière pertinente les situations scolaires et les exigences du contrat didactique, les moins familiarisés avec l'univers scolaire et ses modes de fonctionnement.* (p. 350). Face aux difficultés rencontrées pour saisir les démarches d'apprentissage de ces élèves (et des élèves migrants en particulier), les enseignants seraient ainsi amenés à se reporter sur des activités de socialisation, tenant ces élèves à l'écart des processus conduisant aux apprentissages. Rochex stigmatise ce dernier risque en relation avec l'observation de l'évolution de certaines pratiques pédagogiques au sein d'établissements scolaires situés dans des quartiers sensibles en France (les «zones d'éducation prioritaires») conduisant à ce qu'il nomme, de manière quelque peu polémique, une *socialisation des pauvres*. Ce phénomène tendrait alors à accroître l'importance du relationnel dans la manière dont les enseignants interprètent les difficultés rencontrées par les élèves migrants. Il favoriserait du même coup une attribution des problèmes des élèves migrants à leurs caractéristiques intellectuelles ou psychologiques (à leur manque de volonté ou à leur caractère) sans tenir compte des relations entre l'activité demandée, les tâches proposées et la possibilité pour les élèves de donner du sens à l'activité. Cela aurait pour effet d'écarter les enseignants d'une interrogation sur la manière d'aider concrètement les élèves à dépasser un certain rapport au savoir et aux tâches proposées et à leur permettre d'entrer dans les activités d'apprentissage proposées.

Il ne s'agit pas bien sûr de remettre en question les efforts, louables par ailleurs, visant à interpeller les élèves en partant de leur réalité et de leur expérience mais d'être conscient des risques des dérives que nous venons de décrire. La tâche de l'école est cependant complexe: elle doit conduire les élèves à s'investir dans les apprentissages, en leur donnant sens, afin de dépasser la seule réalisation de tâches et l'exécution de routines. Mais du même coup, l'école doit permettre aux élèves d'établir des liens avec leur quotidien et leurs préoccupations.

Cette évolution va également vers la disparition progressive du savoir scolaire, en tant qu'élément de médiation, au profit de la seule relation interindividuelle, relation dans laquelle l'élève et son enseignant sont conduits à davantage s'impliquer, et s'exposer, sur le plan personnel et privé. Le risque est alors d'aboutir de part et d'autres (élève, parents et enseignant) à une lecture des processus en jeu autour des apprentissages en terme davantage ethnique, en attribuant aux uns des desseins racistes et en interprétant la conduite des autres en référence à leur spécificité ethnique et culturelle. Citons une fois encore Rochex (2001) pour qui *la méconnaissance, l'opacité qui pèsent sur l'activité scolaire, sur son sens et ses normes propres exacerbent la dépendance imaginaire à l'égard du seul rapport entre les personnes. Le risque est grand de dérive ethnique*, pour reprendre l'expression de Payet (1996) dans la manière d'interpréter les phénomènes en jeu. Comme nous y invitent Andriessen & Phalet (2002), *aussi longtemps que l'on n'a pas réussi à saisir les dynamiques culturelles complexes de la scolarisation dans les classes multi-ethniques, on doit se garder d'explications culturelles de la diversité ethnique des résultats scolaires* (p. 34, propre traduction).

4.4 La mise en marge sociale des élèves

L'identité d'élève en échec et en marge se construit au sein de la classe au cours même des échanges quotidiens entre élèves et entre ces derniers et leurs enseignants. Etre en échec, c'est aussi endosser un statut que les autres nous appliquent et qui résulte d'une construction collective dans laquelle interviennent des images, des attentes réciproques en rapport avec des situations scolaires spécifiques.

La mise en marge de certains élèves peut aussi être envisagée sous l'angle de la construction, au sein de la classe, de l'image d'un élève inadapté qui dérange et dont le comportement demande la mise en place d'autres structures que la classe régulière. Il ne s'agit pas à ce niveau d'incriminer les acteurs (les enseignants, la direction, les autres élèves, les parents, etc.), mais de s'interroger sur l'existence d'un tel processus qui pourrait conduire à la marginalisation d'élèves uniquement sur la base de la *construction collective d'une image négative*. Un des éléments à considérer est le type de comportements et d'attitudes des élèves migrants. Sans entrer sur la question de leur *tempérament* spécifique ou de leurs potentialités cognitives particulières (qu'il serait nécessaire d'identifier sérieusement), en se bornant à analyser les interactions au sein de la classe, il est facile de considérer que la relativement faible maîtrise des scripts⁹ d'interaction peut amener certains élèves à exprimer des comportements perçus comme perturbateurs ou déviants. Il n'est pas sans intérêt de relever que les élèves immigrés récemment arrivés témoignent souvent de leur malaise face à la manière dont les choses se passent en classe. Ils ne voient pas toujours bien les limites entre le jeu et le travail. Ils sont surpris par le type de rapports entre enseignants et élèves. Ils soulignent la grande liberté de mouvement dont ils bénéficient (Nicolet & Rastoldo 1997). Ces différents éléments tendent à illustrer une certaine mise à distance de ces élèves vis-à-vis des règles, des routines qui structurent les interactions au sein de la classe. Cette situation peut aboutir à des malen-

⁹ Les règles d'interaction qui organisent un certain type de situations sociales.

tendus de la part des élèves migrants qui pourront parfois être déboussolés, ne sachant pas toujours bien gérer les limites et percevoir les implicites des situations. Le fait qu'ils soient plus visibles que les autres élèves (nous avons observé dans la recherche citée dans l'introduction, que les élèves migrants – et plus spécifiquement les garçons – sont généralement plus présents, participent plus que les autres élèves¹⁰), combiné à une moins bonne maîtrise du jeu scolaire peut les désigner comme de futurs élèves en échec et contribuer à leur mise en marge.

4.5 Quelles pistes d'action?

La réflexion sur les moyens à mettre en œuvre pour réduire le phénomène de surreprésentation des élèves migrants dans les filières de l'enseignement passe, comme nous l'avons esquissé dans ce texte, par une analyse des processus de mise en marge scolaire et sociale en jeu dans les situations de transmission et d'acquisition de connaissances dans le cadre scolaire. Nous mettrons l'accent dans cette dernière partie sur les dynamiques mêmes des apprentissages en considérant les rapports entre l'activité du maître et celle de l'élève, en cherchant à repérer ce qui, dans la manière de présenter une matière, de mettre en scène un apprentissage et de solliciter les élèves, est susceptible d'amener certains élèves sur des *fausses pistes* ou de les conduire à désinvestir les apprentissages scolaires.

Les recherches récentes dans le domaine de la didactique (et notamment en didactique du français) apportent des éclairages intéressants sur ces mécanismes. Souhaitant étudier les relations existant entre l'image que les enseignants ont des élèves et leur manière de concevoir et d'organiser leur activité d'enseignement, Chanteau (2002) a interrogé des enseignants français du secondaire I sur leurs pratiques d'écriture dans des classes d'élèves rencontrant des difficultés. Son étude montre que ces pratiques échouent souvent à générer chez les élèves les apprentissages qu'ils se donnaient pour but de réaliser en raison, essentiellement, d'un *ajustement* de leurs pratiques aux difficultés des élèves et aux besoins (réels ou supposés) de ces derniers. Une partie des enseignants interrogés disent se cantonner dans des activités d'écriture très balisées dans lesquelles l'accent est mis sur l'entraînement et la vérification d'acquis en orthographe ou en grammaire. L'anticipation des problèmes que leurs élèves pourraient rencontrer les amènent à renoncer à des activités d'écriture de plus longue haleine. A l'autre extrémité, on trouve d'autres enseignants qui se donnent pour but de placer les élèves dans des activités d'expression les plus libres possibles de façon à «réconcilier les élèves avec l'écrit». Dans les deux cas, Chanteau relève que ces pratiques ne parviennent pas à générer chez les élèves de véritables compétences d'écriture, soit parce que l'activité proposée est trop fractionnée, soit parce qu'elle n'offre pas aux élèves l'occasion de développer un travail de réflexion et d'élaboration de leur activité d'écriture.

¹⁰ La participation des élèves a été mesurée dans le cadre d'une série de leçons. Il en ressort une tendance générale à une participation plus marquée des garçons d'origine migrante.

Empruntant une perspective identique, Bautier a mis en évidence les limites de projets d'écriture axés essentiellement sur le renforcement des aspects de motivation, en plaçant, par exemple, les élèves dans des activités d'enquête en relation avec leur quartier ou un problème d'actualité. Si ce type d'activités accroit, à n'en pas douter, le degré de pertinence des situations proposées, ils rendent par contre plus difficile le travail sur les démarches d'écriture elles-mêmes qui, aux yeux des élèves, d'objectif prioritaire tendent à devenir en quelque sorte secondaires.

On pense parfois mobiliser les élèves en dépaysant les pratiques d'écriture grâce à des projets longs, souvent ambitieux, preneurs de temps, qui invitent les élèves à sortir de l'école, à dé-scolariser l'écriture. (...) Mais le danger est de désolidariser les apprentissages de ces tâches, de rendre plus difficile le retour aux tâches quotidiennes de l'école, et le transfert de connaissances et des savoir-faire, de rendre plus difficile la construction de l'école comme espace d'un travail intellectuel. (Bautier 2002, p. 59).

Comment alors favoriser l'émergence de pratiques d'enseignement qui, tout en mobilisant l'intérêt des élèves par un rapprochement des tâches présentées de l'univers quotidien des élèves, n'escamotent pas le fait que l'essentiel se situe au niveau de l'activité d'écriture et de ses enjeux cognitifs? Cette question est particulièrement cruciale pour les élèves qui, à l'instar des élèves migrants, ne sont pas *naturellement* orientés, en raison de leur rapport au savoir, vers les dimensions cognitives des tâches proposées et tendent à se limiter à un traitement en *périphérie* de celles-ci. Il ne s'agit bien sûr pas de retourner à une école austère, éloignée de toute préoccupation de motivation, mais de bien considérer la place à accorder aux démarches d'apprentissage des élèves.

Les moyens d'enseignement romands *S'exprimer en français* (Dolz, Noverraz & Schneuwly 2001) proposent une voie particulièrement intéressante en offrant aux enseignants des activités ouvertes sur des projets mais chaque fois orientées sur un problème d'écriture ou d'expression orale particulier. Mais la recherche de solutions passe par le développement de travaux de recherche intégrant à la perspective didactique la dimension psychosociale du rapport différencié des élèves au savoir et à l'apprendre.

Parallèlement, une réflexion particulière devra être menée sur les *gestes* d'apprentissage particuliers à transmettre aux élèves qui n'en sont pas *naturellement dotés* de façon à leur permettre d'entrer dans les activités proposées. Cela implique la prise en compte de l'importance des éléments implicites intervenant dans la dynamique sociale et cognitive des situations scolaires (implicites quant aux démarches réellement attendues des élèves, quant aux comportements réellement valorisés, aux buts visés par les tâches proposées, etc.). Cela passe, par exemple, par la possibilité de mieux expliciter ce qu'on attend des élèves, de mettre en évidence les liens existant entre les opérations qui leur sont demandées et les objectifs didactiques visés.

Plus largement et en quittant le terrain de la didactique, il nous semble primordial d'offrir aux élèves des occasions de mettre en perspective les savoirs et les situations d'apprentissage qui leur sont proposés de façon à leur donner du sens et d'entrer, en quelque sorte, dans une logique de *l'apprentissage* et non pas seulement du *cheminement*. La

recherche précédemment citée (Nicolet & Grossen 2000) a montré en effet que les élèves qui manifestaient les meilleurs résultats scolaires étaient ceux qui étaient parvenus à donner du sens à leur situation et à leurs apprentissages en établissant des liens entre leur trajectoire personnelle et celle de leurs parents. Il s'agit de favoriser chez les élèves migrants l'établissement de liens entre les apprentissages scolaires et leur histoire personnelle et sociale tout en prenant soin d'éviter de les figer dans leur origine et leur spécificité culturelle.

Les exemples que nous venons de citer ont mis en évidence la tendance existant chez les enseignants, face à des élèves dont on s'attend à ce qu'ils rencontrent de grosses difficultés, à vouloir échapper au contenu cognitif pour renforcer le poids des aspects de motivation et à valoriser l'aspect extra-scolaire. Dépasser cette tendance implique également que les enseignants soient amenés, au cours de leur formation ou par les outils d'évaluation qui leurs sont proposés, à mieux repérer les démarches des élèves migrants, les obstacles auxquels ils font face et les ressources cognitives pouvant être mobilisées chez ces derniers. Il est en effet important de modifier les images et les attentes que les enseignants ont des élèves migrants en évitant, dans la mesure du possible, les phénomènes d'*ajustement* qui conduisent à simplifier la forme et le contenu des situations scolaires en fonction de l'image, souvent *déficitaire*, que l'on se fait d'eux. On peut espérer par ces mesures favoriser une mobilisation cognitive plus aisée des élèves migrants sur les tâches proposées et leur ouvrir ainsi un accès facilité à des apprentissages exigeants.

Pour terminer, nous aborderons un dernier élément mis en évidence par Monfroy (2002) et qui concerne la manière dont les enseignants parviennent, ou non, à faire face aux problèmes, souvent lourds, rencontrés par certains de leurs élèves dans les apprentissages. Les enseignants sont souvent impuissants face aux situations qu'ils rencontrent, incapables qu'ils sont d'entrer au cœur même des dynamiques entourant les apprentissages. A ce propos, Monfroy montre la présence dans le discours des enseignants face à la difficulté de leurs élèves d'un fort sentiment d'impuissance. Elle propose de reconnaître l'existence de ces difficultés et du vécu qu'il représente pour les enseignants et *de réfléchir à une analyse des conditions de transformation des pratiques et éthiques enseignantes, que met en évidence la problématique de l'élève en difficulté. Cette réflexion viserait à permettre aux enseignants (...) de passer d'une conception individuelle de leur métier, empreinte de culpabilité et de souffrance, à la construction d'une définition et d'une responsabilité collective face aux élèves en difficulté* (p. 39).

Cet appel à une pratique enseignante moins individualisée rejoint la position de Tardif & Lessard (1999) qui, au terme d'une importante étude consacrée au métier d'enseignant et à son évolution, soulignent la nécessité pour les enseignants de reconstruire leurs pratiques dans un cadre collectif de façon à accroître leurs moyens d'action.

Bibliographie

Andriessen, I. & Phalet, K.: Acculturation and school success: a study among minority youth in the Netherlands. *Intercultural education*, 13, 1, 2002, p. 21–36.

- Bautier, E.: L'enseignement en ZEP et les recherches en didactique du français. *Revue française de pédagogie*, 140, 2002, p. 53–64.
- Bautier, E. & Rochex, J.-Y.: L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Paris, Armand Colin, 1998.
- Bolzman, C.: Performances scolaires des élèves étrangers. Quels facteurs explicatifs. *Interdialogos*, 1, 1996, p. 12–15.
- Chanteau, J.-P.: Quelles pratiques d'écriture au collège et pour quels élèves? *Le français aujourd'hui*, 120, 1997, p. 33–43.
- Dolz, J.; Noverraz, M. & Schneuwly, B. (éd.): S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Bruxelles: De Boeck & Lancier (4 volumes).
- Hutmacher, W.: Enfants d'immigrés ou enfants d'ouvriers? Scolarisation des migrants et inégalités sociales devant l'école. Dans: E. Poglià; Perret-Clermont A.-N. et al. (éd.). *Etre migrant II*. Berne, Peter Lang, 1995. p. 107–136.
- Monfroy, B.: La définition des élèves en difficulté en ZEP. *Revue française de pédagogie*, 140, 2002, p. 33–40.
- Nicolet, M.; Grossen, M. et al.: Echec scolaire des élèves migrants. Transmission de savoirs et interactions sociales en classe. Rapport final. Lausanne, Neuchâtel, 2000.
- Nicolet, M.; Rastoldo, F. et al.: Regards d'élèves migrants sur leurs parcours scolaire et personnel. CRPP et CVRP, Genève, Lausanne, 1997.
- Payet, J.-P.: La scolarité des enfants et des jeunes issus de l'immigration en France. *Revue française de pédagogie*, 117, 1996, p. 89–116.
- Rochex, J.-Y.: Echec scolaire et démocratisation: enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2, 2001, p. 339–356.
- Tardif, M. & Lessard, C.: Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels. Bruxelles: De Boeck Université, 1999.

5 Liens entre la pédagogie spécialisée et la pédagogie interculturelle: sont-elles des sœurs, des cousines, ou de simples relations?

Alois Bürli

Le Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) a été mandaté par la Commission Formation générale (CFG) de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) pour réaliser une étude prospective intitulée: «La pédagogie spécialisée dans le cadre du système suisse de formation. Problèmes – perspectives – recommandations».

Selon les termes du mandat, le rapport du projet (CDIP 2004) présentera la situation actuelle en fonction des problèmes qui se posent, ébauchera des perspectives et formulera des recommandations.

Comme le titre l'annonce, cette étude veut mettre en lumière les relations existant entre les deux disciplines, entre leurs problèmes et entre leurs approches de solutions.

5.1 Mère Pédagogie et ses enfants

Une première réponse à la question posée dans le titre pourrait être que la pédagogie spécialisée et la pédagogie interculturelle sont sœurs; elles sont nées de la pédagogie générale, leur mère à toutes les deux, pour devenir en partie autonomes au fur et à mesure de leur développement.

Toutes les deux également font partie des nombreuses *pédagogies spéciales*, qui, pour rester dans la même métaphore, sont nées de la négligence de leur mère, la pédagogie générale. En effet, pendant des années, cette dernière a ignoré certains aspects de la formation et de l'éducation et ne s'est pas suffisamment intéressée aux facteurs sociaux et aux mutations intervenus dans la société tels que le handicap et l'interculturalité.

Pendant un siècle, *l'éducation sociale/spécialisée* a joué un rôle novateur par rapport à la pédagogie générale; elle a modernisé la pédagogie traditionnelle dans la perspective des sciences sociales, en y intégrant les découvertes de la sociologie et de la psychologie entre autres sciences. L'accent marqué autrefois mis sur l'individu («l'enfant») s'est déplacé vers la communauté éducative, le monde participant à l'éducation, le milieu, la culture et l'enculturation et l'arc de la relation entre individu et société.

La pédagogie générale avait intégré tous ces aspects dans son répertoire. Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, selon l'avis d'experts tels que Reyer (2001), l'éducation sociale/spécialisée s'est dégradée. Elle s'est muée en une doctrine de la formation vide de tout concept et de tout système, qui se limite aux divers domaines de l'aide à l'enfance et

à la jeunesse et qui se cherche désespérément des parents nourriciers au niveau de la théorie (Marx, Habermas, Luhmann).

Il est indéniable que tant la pédagogie spécialisée que la pédagogie interculturelle ont considérablement bénéficié de l'accent mis sur l'éducation sociale/spécialisée et qu'elles y trouvent aujourd'hui encore de la substance nourricière.

Qu'en est-il advenu de Mère *Pédagogie générale*? Est-elle restée ou devenue un personnage plutôt dominateur et autoritaire, essayant de maintenir la cohésion entre ses enfants qui s'émancipent et de les subordonner au tout? Ou perçoit-elle plutôt ses rejetons comme des partenaires égaux avec lesquels elle assume sa nouvelle fonction bien spécifique?

D'après Merten (2001), il y a eu indubitablement un passage de la hiérarchie à l'hétéarchie, un changement des rapports de supériorité et de subordination à une coexistence entre éléments de même rang. On peut donc constater que les sciences générales de l'éducation ont diminué en importance et qu'elles ont perdu leur fonction fédératrice pour se muer en une simple *sous-discipline*.

Les disciplines telles que la pédagogie spécialisée et la pédagogie interculturelle y ont gagné en autonomie et peuvent directement reprendre le fil de la réflexion commune et se référer aux découvertes d'autres disciplines.

Ces deux disciplines doivent être comparées – avant tout dans la perspective de la pédagogie spécialisée – sous chacun des angles suivants:

1. idées directrices
2. références théoriques
3. description de la personne et de la problématique
4. offres structurelles et conditions cadres
5. manières de procéder (diagnostic; soutien)
6. formation du personnel

5.2 Idées directrices

L'empreinte des grandes idées de la normalisation, de l'intégration voire de l'inclusion sans oublier de la différenciation n'est pas seulement perceptible dans les déclarations internationales; ces idées sont des principes suprêmes qui s'imposent également dans la théorie et la pratique de la pédagogie spécialisée et dans le monde des personnes handicapées (Bürli 2003).

Le principe de la *normalisation* comprend entre autres le plus haut degré possible de normalité dans les modes de vie, la qualité de la vie, la valorisation du rôle social, la tolérance, la non-discrimination, les droits citoyens, le droit à la formation, l'autodétermination, l'entraide, l'orientation en fonction du sujet et des besoins, la décentralisation, la désinstitutionnalisation.

Le principe de l'*intégration*, rapporté à la formation, requiert la prise en compte de divers niveaux et significations, tels que l'intégration juridique, administrative, terminologique, locale, sociale, y compris le cursus scolaire et la didactique, l'intégration proclamée, qu'elle existe sous forme de modèle ou qu'elle soit mise en pratique, et finalement l'intégration partielle ou totale.

Dans le contexte de la formation, l'intégration peut se décrire comme suit: une aspiration à offrir aux personnes ayant des besoins éducatifs spécifiques, et cela dans un environnement le moins limitatif possible, avec des structures et des manières de procéder diverses, la scolarisation et l'éducation nécessaires. Ces dernières doivent correspondre actuellement de façon optimale aux situations individuelles de ces personnes et aux conditions générales environnantes.

Les concepts inclusion et intégration ne sont pas utilisés de manière univoque et conséquente. En règle générale, le terme *inclusion* recouvre l'idée d'une école pour tous, impliquant ainsi une réforme en profondeur du système actuel de formation. En effet, l'inclusion stipule que chaque enfant a le droit d'être admis à l'école ordinaire de sa juridiction, qui doit disposer des ressources humaines et matérielles pour répondre aux besoins particuliers des enfants (handicapés ou valides). La diversité de la population scolaire n'est pas un facteur de complication mais de stimulation de l'apprentissage; le handicap n'est qu'une facette des différences existant entre les être humains.

Normalisation et intégration exigent toutes deux une différenciation dans l'offre (différenciation externe) et/ou dans la manière de procéder (différenciation interne, notamment suite à une démarche d'inclusion).

Ces idées directrices ne recouvrent pas des principes qui n'existeraient que pour eux-mêmes, mais elles contiennent l'optimisation de la *qualité de la vie et de la formation* dans l'intérêt des personnes handicapées et dans le respect de leurs besoins individuels. Favoriser les points communs l'emporte sur la mise en évidence de la différence entre personnes et systèmes.

Conclusion

La pédagogie spécialisée est – apparemment – plus touchée par les idées directrices au rayonnement international, par les changements paradigmatiques et les discussions de fond que ne l'est la pédagogie interculturelle, même si cette dernière a vécu une histoire mouvementée des idées (Niekrawitz 1991). Les deux disciplines ont en commun les efforts déployés en faveur de l'égalité des droits et des chances, ainsi que de la non-discrimination, objectifs encore loin d'être atteints (Office fédéral des statistiques 1997).

5.3 Relation entre le particulier et le général

La pédagogie spécialisée définit principalement son identité à travers sa relation avec la pédagogie générale ou ordinaire. Les stades d'évolution concernant leur distance et leur proximité le montrent clairement. On peut distinguer les cinq phases suivantes, qui toutes sont en relation spécifique avec la description de la personne et de la problématique, avec les structures de l'offre et avec la manière de procéder (Bürli 2001):

Phase 1: Absence de la pédagogie spécialisée: si tant est qu'elle les prend en compte, la pédagogie théorique et pratique définit et examine les «handicapés» avant tout comme une déviation de la normale, sans clairement les considérer comme un ensemble de personnes constituant un domaine particulier de la pédagogie. La pédagogie spécialisée en est encore à ses premiers balbutiements. Les «handicapés» sont menacés d'être coupés de la formation et de la société (exclusion).

Phase 2: Equivalence entre pédagogie ordinaire et pédagogie spécialisée: elles ne diffèrent pas fondamentalement; la pédagogie spécialisée ne se démarque de la pédagogie ordinaire que par des conditions d'exercice plus difficiles. Les personnes ou leur problématique sont caractérisées par des obstacles éducatifs. La scolarisation dans les écoles spécialisées est proposée au niveau institutionnel.

Phase 3: Différence entre pédagogie ordinaire et pédagogie spécialisée: la forte accentuation de leur altérité se réfère tant à leurs manières de penser et d'agir différentes qu'à leurs personnes cibles. Le «handicap» (et ses variantes conceptuelles) devient la notion centrale. La séparation est le mode d'action dominant.

Phase 4: Coexistence et coopération entre pédagogie ordinaire et pédagogie spécialisée: dans la réflexion pédagogique, les catégories de handicap sont repoussées à l'arrière-plan au profit des «besoins éducatifs spécifiques». L'action se concentre sur l'intégration, notamment grâce à la différenciation des offres de formation et au déplacement de la responsabilité sur l'école ordinaire, qui vont de pair avec le soutien de la pédagogie spécialisée.

Phase 5: Fusion entre pédagogie ordinaire et pédagogie spécialisée: la pédagogie spécialisée se dissout dans la pédagogie ordinaire; la pédagogie spécialisée et ses personnes cibles ne constituent rien de particulier; la diversité, l'hétérogénéité, la multiplicité du vivant, «la différence normale» sont désormais les nouveaux éléments centraux. L'inclusion est le mode d'action dominant (l'école pour tous).

Conclusion

Divers stades et modèles apparaissent clairement dans la relation entre pédagogie spécialisée et pédagogie ordinaire et dans les effets pratiques qui en découlent. Actuellement, on tend à relativiser l'accentuation de l'altérité telle que la prône la pédagogie spécialisée (phase 3). L'intégration reste un objectif à atteindre, qui est partiellement réalisé (phase 4), tout en conservant des formes séparatives dans le concept d'intégration. La pédagogie

spécialisée garde la responsabilité principale concernant les «handicapés». Il y a encore de nombreuses réticences face au concept d'inclusion (phase 5) relatives à sa mise en pratique, la perte de compétence et le démantèlement de prestations qu'il implique.

Il n'est pas certain que dans sa relation avec la pédagogie générale ou ordinaire, la pédagogie interculturelle soit passée par des phases d'éloignement et de rapprochement aussi marquées que la pédagogie spécialisée. On a cependant l'impression que la pédagogie interculturelle veut se comprendre comme une pédagogie de la diversité (Lanfranchi 1998) et qu'elle est plus fidèle à la haute exigence qu'est l'inclusion. Elle voudrait, dans la mesure du possible, venir à bout de l'hétérogénéité actuelle dans la population scolaire sans différenciation structurelle externe.

5.4 Description des personnes et de la problématique

Indépendamment d'une *expansion* à divers degrés de formation et classes d'âge, la pédagogie spécialisée a vu son cercle de personnes et sa problématique changer et s'élargir au cours de ces dernières années.

Mentionnons tout d'abord l'élargissement à de *nouveaux groupes de personnes*: les personnes ayant un handicap mental ont été rejointes par toutes les autres catégories de handicap (y compris les personnes gravement handicapées ou polyhandicapées), par les difficultés d'apprentissage sans gravité (y compris les personnes désavantagées du point de vue socioculturel). Finalement parfois même les surdoués sont intégrés à ce groupe grâce au concept des besoins éducatifs spécifiques.

Il y a différentes façons de *voir et d'expliquer* la genèse et l'essence du handicap. Toutefois, il y a en général consensus sur le fait qu'il ne s'agit pas uniquement d'une caractéristique d'un individu déterminé mais que le handicap n'émerge que dans un contexte social et sociétal.

Cette conclusion fait apparaître au grand jour que l'implication de l'environnement et tout particulièrement la collaboration avec les parents sont cruciales pour l'activité de la pédagogie spécialisée.

Les personnes handicapées et leurs parents ont davantage tendance à être plus sûrs d'eux-mêmes qu'autrefois, une attitude allant de pair avec la volonté d'autodétermination.

Le cercle de personnes et la problématique se sont également étendus en raison de la volonté de remplacer les catégories de handicaps, qui constituaient la problématique depuis des années, par les besoins *éducatifs spécifiques* (Special Educational Needs; besoins particuliers de soutien en pédagogie spécialisée, etc.). Cette démarche a entraîné le déplacement de l'orientation de l'institution à la personne, des causes aux ressources. Cela a également élargi le cercle des personnes concernées, le faisant passer de 4% à parfois 40% de la population scolaire actuelle.

On fonde de grands espoirs dans l'introduction de la nouvelle «International Classification of Functioning, Disease and Health» de l'Organisation mondiale de la santé (OMS) pour apporter une solution aux nombreux problèmes rencontrés.

Conclusion

Si les changements et l'élargissement intervenus dans le cercle de personnes cibles de la pédagogie spécialisée sont avant tout de nature conceptuelle, la pédagogie interculturelle a pour sa part surtout été touchée par les modifications des mouvements migratoires (immigration et afflux de réfugiés). La notion des besoins éducatifs spécifiques rapproche les deux disciplines sous l'angle des personnes cibles, un rapprochement de nature phénoménologique à défaut d'être étiologique. Toutes deux risquent toutefois de procéder à des discriminations et de mélanger les deux cercles de personnes cibles.

5.5 Conditions cadres et structures de l'offre

A la différence sans doute de la pédagogie interculturelle, la pédagogie spécialisée bénéficie de quelques conditions cadres à la fois claires, favorables et valables sur l'ensemble du territoire suisse. Les droits des personnes handicapées sont ancrés dans la Constitution fédérale. La nouvelle «Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées» (loi sur l'égalité des personnes handicapées; Lhand) devrait améliorer l'égalité des chances et réduire les discriminations. Jusqu'à présent, l'assurance-invalidité était un bailleur de fonds solidaire également en matière de prestations de la pédagogie spécialisée. La Nouvelle péréquation financière (NPF) déclenchera des changements du fait que l'assurance-invalidité n'accordera plus de subventions aux écoles spécialisées. Ces dernières tomberont sous la compétence des cantons exclusivement.

Sous le régime encore en vigueur, la structure de l'offre est marquée par la division entre, d'une part, l'école obligatoire ou ordinaire disposant de ses programmes de pédagogie spécialisée (y compris les classes spéciales ou classes à effectif réduit) et d'autre part le système des écoles spécialisées (reconnues par l'AI). La tendance moderne va dans le sens d'*un seul* système scolaire qui est accompagné et soutenu par des mesures de pédagogie spécialisée.

Dans le droit fil de l'approche intégrative, la dichotomie entre écoles ordinaires et spécialisées a été supprimée de l'offre et remplacée par une palette nuancée d'offres d'écoles spécialisées (avec variantes), de classes spéciales (avec mesures complémentaires) et de classes ordinaires (avec mesures de soutien). Ce système exprime la tendance intégrative en permettant de choisir en situation concrète, l'offre la meilleure et la moins ségrégative.

Les partisans de l'inclusion plaident en faveur d'une différenciation interne, au sein d'une école pour tous, plutôt que d'appliquer une différenciation externe.

Conclusion

Au contraire de la pédagogie interculturelle qui doit encore combler son retard en ressources, la pédagogie spécialisée peut se fonder sur des bases juridiques solides tant cantonales que fédérales, qui ont permis des conditions cadres favorables et des structures variées dans l'offre. Ces dernières sont apparemment détournées pour servir de «solutions (de secours) attrayantes» pour régler le problème des enfants migrants. La pédagogie interculturelle, soutenue entre autres par la Commission fédérale contre le racisme (1999), a résisté à la tentation de mettre sur pied un système scolaire séparé en différents secteurs et structuré en offres nettement séparées. Elle tend plutôt à l'inclusion et défend en outre les offres de soutien extra-familial (Lanfranchi 2002).

5.6 Diagnostic et soutien

Il n'existe ni critères uniformes, ni procédures standardisées comparables, ni langage commun dans le *diagnostic de prise en charge* par la pédagogie spécialisée. Ce manque se fait également sentir dans l'établissement d'un diagnostic différentiel de «faiblesse scolaire» et d'allophonie, contribuant ainsi à la surreprésentation des enfants migrants dans les établissements spécialisés (Kronig et al. 2000). Le diagnostic n'est pas le seul critère d'orientation; les flux financiers, l'offre et la demande jouent là également un rôle non négligeable.

Le diagnostic de prise en charge a été de plus en plus complété par un *diagnostic de soutien*, destiné à accompagner toujours le processus de formation et à le piloter.

Lors de la *planification de soutien*, il est recommandé de prendre le cursus ordinaire comme point de départ et de l'adapter aux besoins existants. Cette démarche peut aboutir à un plan de soutien individuel qu'il faut réviser périodiquement.

Le *soutien* suit la devise Différenciation de l'enseignement et Diversification des formes d'enseignement. Les formes suivantes se placent dans le contexte de l'intégration (Meijer 2001): enseignement coopératif (team teaching); apprentissage coopératif (peer tutoring); suivi systématique (monitorage); résolution commune des problèmes; groupement hétérogène des élèves.

Conclusion

La rigueur scientifique est parfois absente du diagnostic de la pédagogie spécialisée alors que ce sont les divergences linguistiques et culturelles qui compliquent le diagnostic en pédagogie interculturelle. Il y a visiblement des difficultés dans l'établissement du diagnostic différentiel des besoins éducatifs spécifiques, entre «faiblesse scolaire» et allophonie. Les approches des problèmes et des solutions concernant le soutien sont semblables dans les deux disciplines. Chacune pourrait bénéficier des acquis de l'autre, même si, dans le cas particulier de la pédagogie spécialisée, certaines formules n'ont pas encore été appliquées à grande échelle.

5.7 Formation du personnel spécialisé

La pédagogie spécialisée peut, à la différence de la pédagogie interculturelle, se vanter d'une longue *tradition de formation* bien implantée et d'un professionnalisme relativement marqué. Cela comporte certes des avantages mais également des inconvénients, notamment dans la perspective des innovations actuelles et futures (intégration scolaire, formation des enseignantes et des enseignants).

Le monde du handicap est caractérisé par une grande *diversité professionnelle*, car il est composé de différents groupes de professionnels provenant de disciplines et d'offres de formation diverses, ayant suivi des formations dont la qualité et la méthode varient, et occupant des fonctions différentes.

La *tertiarisation* de nombreuses formations, notamment de la formation des enseignants, oblige la pédagogie spécialisée à repositionner et à restructurer sa formation. L'enseignement des compétences en pédagogie spécialisée, tel qu'il est pratiqué dans les différents niveaux de formation, doit être repensé; en effet, la reconnaissance intercantonale des diplômes exige que tous les enseignants aient suivi des éléments de formation en pédagogie spécialisée et en pédagogie interculturelle.

Dans le *champ de la pratique*, la nouvelle classification des formations (notamment la tertiarisation) a elle aussi contribué à l'émergence d'une nouvelle dynamique dans les groupes professionnels. D'une façon générale, on déplore un manque permanent d'enseignants et de personnel formé en pédagogie spécialisée.

Conclusion

La pédagogie spécialisée et la pédagogie interculturelle font partie de la formation initiale des enseignants. La formation continue et la professionnalisation en pédagogie spécialisée sont plus développées et plus établies.

5.8 Perception de soi

Comment décrire brièvement la perception que la pédagogie spécialisée a d'elle-même aujourd'hui?

En sa qualité de discipline scientifique et pédagogique, la pédagogie spécialisée suit, parallèlement et de pair avec d'autres disciplines, le principe de l'intégration des personnes ayant des besoins éducatifs spécifiques. Dans cet esprit, elle aspire à fournir une formation et une éducation optimales en créant des offres régulières, des manières de procéder et des conditions cadres ainsi qu'un personnel formé en conséquence.

Conclusion

Il ressort de cette synthèse et des comparaisons exposées ci-dessus que les points communs font de la pédagogie spécialisée et de la pédagogie interculturelle non seulement des sœurs, mais même des sœurs jumelles qui certes – pour rester dans la métaphore – ne sont pas homozygotes puisqu’elles présentent quelques différences visibles. Ne pas prendre en compte ces différences, c’est s’exposer à de fortes réticences.

Bibliographie

- Bundesamt für Statistik (Hrsg.)/Office fédéral de la statistique (éd.): 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. Bern/Berne: BFS/OFS 1997.
- Bürli, A.: Normalisierung und Integration aus internationaler Sicht. Dans: Leonhardt, A.; Wember, F. B. (Hrsg.): Grundfragen der Sonderpädagogik. Weinheim: Beltz 2003.
- Bürli, A.: Heilpädagogik neu definieren oder abschaffen? Dans: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, No 11, 2001, 18–24.
- Commission fédérale contre le racisme: Des classes séparées? Dossier sur les demandes politiques de ségrégation des enfants parlant une langue étrangère à l’école. Berne: CFR 1999.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l’instruction publique (CDIP) (éd.): La pédagogie spécialisée dans le système suisse de l’éducation et de formation. Problèmes, perspectives, recommandations. Berne: CDIP 2004 (Etudes + rapports).
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l’instruction publique (CDIP) (éd.)/ Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hrsg.): Pour une formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles. Principaux domaines de formation, Propositions pour un curriculum de formation, indications bibliographiques/Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zentrale Lernbereiche, These, Literaturhinweise. Berne/Bern: CDIP/EDK 2000 (Dossier 60).
- Kronig, W.; Haeberlin, U. & Eckhart, M.: Immigrantenkinder und schulische Selektion. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt 2000.
- Lanfranchi, A.: Schulerfolg von Migrationskindern dank Übergangsräumen im Vorschulalter. Opladen: Leske & Budrich 2002.
- Lanfranchi, A. & Hagmann, Th.: Migrantenkinder. Plädoyer für eine Pädagogik der Vielfalt. Luzern: Edition SZH 1998.
- Meijer, C. (éd.): Inclusive education and effective classroom practices: an investigation into classroom practices across Europe. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education 2001.
- Merten, R.: Differenzierungsgewinne? Zum Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik. Dans: Zeitschrift für Pädagogik, No. 5, 2001, 661–691.

- Niekrawitz, C.: Interkulturelle Pädagogik im Überblick. Von der Sonderpädagogik für Ausländer zur interkulturellen Pädagogik für Alle. Ideengeschichtliche Entwicklung und aktueller Stand. Frankfurt: Verlag für Interkulturelle Kommunikation 1991.
- Reyer, J.: Der Theorieverlust der Sozialpädagogik: Verfallsgeschichte oder Diversifizierung? Eine historische Rekonstruktion. Dans: Zeitschrift für Pädagogik, No 5, 2001, 641–661.

6 «Dis-moi d'où tu viens et je te dirai dans quelle école tu vas aller!»

M. le conseiller d'Etat Peter Schmid (exposé)

6.1 Remarques préliminaires

«Nous emportions d'habitude notre casse-croûte dans une boîte métallique. Les leçons se terminaient vers quatre heures de l'après-midi. (...) Nous mangions tous ensemble dans la salle de classe. Evidemment, chaque enfant regardait avec curiosité ce que les autres avaient apporté de chez eux. Nous échangeons souvent les sandwichs. Les tartines des étrangers – Juifs, Polonais, Italiens – et les miennes excitaient la curiosité. Un jour, mes voisins, tout agités, me demandèrent ce que j'avais apporté: en effet, ma tranche de pain noir (tartinée de saindoux ou de greubons), qui était déjà inhabituelle pour eux, était en plus recouverte d'une couche de gelée. Je ne connaissais ni le nom ni la nature de cette garniture. Une fille crut finalement découvrir dans cette terrifiante substance figée ce qu'elle prit pour un «oeil de poisson» et déclara tout de go: «En tout cas, ta maman ne t'aime pas, puisqu'elle te tartine des yeux de poisson sur le pain.» Si j'étais déjà perplexe quand il me fallut dire ce que c'était, là, en entendant cette explication, j'étais littéralement effondré. L'institutrice avait tout entendu et elle en profita pour intervenir: « Notre Hartmut, qui vient d'Allemagne, a quelque chose sur sa tartine qu'il n'arrive pas à nous expliquer. Etes-vous capables de dire ce que vous avez sur vos tartines?» Tous les sandwichs, y compris ceux qui étaient déjà entamés, furent ouverts, leur contenu exposé, examiné et décrit aussi bien que possible, mais nous ne pouvions en définir exactement qu'une partie. Elle nous donna comme devoirs, pour la prochaine leçon, de nous renseigner sur le contenu de notre sandwich, sur son origine, sa fabrication. Il s'ensuivit une leçon passionnante de plusieurs heures sur des sujets très variés, nommés «agriculture», «chimie», «biologie», «ethnologie», «géographie» (...). Au lieu d'éluder le problème, cette institutrice américaine nous l'avait fait aborder d'une autre manière. C'est ainsi que je pus expliquer à ma classe ce qu'était la gelée et où on la mangeait, c'est-à-dire en Allemagne, pays que je dus également présenter. Mais ce n'était pas tout. Chacun prit conscience du fait que la classe était constituée d'élèves ayant des origines diverses. Ce fut une découverte à la fois fructueuse et amusante – notre expérience s'en trouva enrichie et non pas «enscolarisée». L'institutrice connaissait bien sa mission: laisser la souffrance, la perplexité, le problème s'installer pour ensuite les transformer en une expérience de plus.» Hartmut von Hentig, Cuernavaca – oder: Alternativen zur Schule, Munich, 1986.

Cet extrait anodin, sans doute quelque peu idyllique, tiré des souvenirs de Hartmut von Hentig sur sa vie d'écolier, montre au moins trois choses:

1. Il montre qu'une composition hétérogène de la classe double les occasions d'apprendre pour tous les élèves – apprendre à mieux connaître à travers d'autres cultures (nutritionnelles) la leur propre – car les différences entre élèves servent de ressources d'apprentissage et permettent d'éveiller la curiosité.

2. Il révèle que de telles occasions d'apprendre peuvent être gâchées si on laisse subsister des quiproquos, comme l'histoire des «yeux de poisson».
3. Il prouve également que l'intégration scolaire ne doit pas simplement impliquer une fusion de toutes les différences dans un même creuset, mais bien plutôt une meilleure compréhension réciproque entre élèves différents: il s'agit de viser non pas une pédagogie de l'assimilation, mais une éducation interculturelle.

La confrontation avec d'autres manières de penser et de voir est un élément indispensable à tout processus éducatif. Ce n'est que dans la confrontation avec l'autre et l'étranger que nous nous découvrons nous-mêmes. En déplaçant le centre de notre pensée, en acquérant de la distance face à notre propre point de vue, en accédant à l'autre, nous pouvons diversifier non seulement notre pensée, mais même notre expérience. Ce n'est que lorsque nous pouvons nous mettre à la place des autres que nous sommes en mesure de comprendre leurs manières de voir et d'entrer en discussion. Des images et des représentations diverses des hommes et des femmes, des garçons et des filles, de la société, du travail, de l'éducation, de la foi ou de la punition et de la récompense nous aident à nous faire une image différenciée de nos réalités.

La diversité des individus à l'intérieur d'une société multiculturelle fournit tout un réservoir de talents, d'expériences, de connaissances et d'aptitudes, qui peut et doit être utilisé pour l'apprentissage et la compréhension. Nous apprendrons peut-être un jour à apprécier, pour l'apprentissage dans un monde globalisé, ce que représente la «sociodiversité» des talents, des tendances et des cultures d'une société, comme nous le faisons aujourd'hui déjà de la biodiversité de notre environnement. Pour citer un exemple parmi d'autres, Ford Europe a pris conscience de ce phénomène, ce qui l'a conduit à mettre en place un «diversity management». Comme en témoigne un document interne à l'entreprise: «Ce n'est que lorsque les différences sont acceptées et encouragées que peuvent se développer dans la durée les idées qui permettent d'assurer le succès à long terme de l'entreprise.»¹¹ Cette analyse ne s'applique pas seulement aux entreprises, mais également aux processus d'apprentissage que peuvent connaître les écoles et même des cultures dans leur globalité.

6.2 Conditions cadres sociales d'une école multiculturelle

L'éducation interculturelle a certes de véritables chances de succès, même si ci-dessous, ce sont les risques particuliers et les problèmes soulevés par la migration qui sont mis en lumière. Etant constituée principalement de travailleurs peu qualifiés formellement, la nouvelle migration a fortement sollicité notre système éducatif depuis le milieu des années 80. Ce système a par ailleurs rencontré et rencontre toujours d'autres défis posés par la mondialisation du marché de l'emploi hautement qualifié. En règle générale, les parents originaires des pays traditionnels de recrutement bénéficient d'une formation qui laisse à désirer. En revanche, les parents venant d'autres pays jouissent plus que souvent

¹¹ <http://www.wiwo.de/www/fuv/ford.html> (trad. CDIP)

d'une formation très poussée. Ceci dénote un trait de caractère important et nous renvoie pour ainsi dire une image de la politique suisse d'immigration. Ces deux groupes de migrants placent en effet les écoles et la politique éducationnelle devant des défis bien particuliers.

Le manque de réussite régulier des élèves immigrés et «à faibles performances scolaires» tout au long de leur parcours de formation constitue un problème clé en politique éducationnelle: «Dis-moi d'où tu viens et je te dirai dans quelle école tu vas aller!» Dans les classes à effectif réduit, les types scolaires peu exigeants, les formations professionnelles élémentaires et les apprentissages de durée assez courte, les élèves issus de familles de migrants sont nettement sur-représentés, autant qu'ils sont sous-représentés dans les formations exigeantes. A l'école primaire, les élèves étrangers représentent environ 22% de la population. Avec une proportion de 33%, ils sont sur-représentés dans les filières à exigences élémentaires du secondaire I, mais cette proportion n'est plus que de 13% dans les voies d'études à exigences élevées. Dans les classes spéciales, ils constituent environ la moitié des élèves et leur sur-représentation est donc plus que manifeste. La sous-représentation se poursuit dans les écoles de maturité (12%) et les apprentissages d'une durée de quatre ans (13%) (voir également à ce sujet la contribution de Rolf Lischer).

Les élèves issus de familles de migrants ont certes les mêmes chances éducationnelles devant les lois sur l'éducation et la formation mais, dans les faits, ils ne peuvent le plus souvent pas exploiter ces chances. La réussite scolaire d'un enfant est très fortement tributaire du berceau dans lequel il est né ainsi que des stimulations qu'il a reçues de ses parents. Naître dans un foyer de migrants, c'est souvent aussi naître dans un foyer dont l'éducation et les revenus sont assez limités; les problèmes d'apprentissages spécifiques à la migration et à la classe sociale sont ainsi combinés et cumulés dans leur limitation réciproque.

6.3 Egalité des chances?

L'enquête PISA 2000 a fait apparaître au grand jour un résultat préoccupant pour la Suisse: la moitié environ des jeunes issus de familles immigrées (il s'agit ici des familles dans lesquelles les deux parents sont nés à l'étranger) se situent, d'après les résultats, à la limite voire au-dessous du plus bas niveau de compétence. Sur l'ensemble de l'échantillon PISA suisse des jeunes de quinze ans, un jeune sur cinq dispose de compétences de base insuffisantes (degré de compétence 1 et en dessous). Ces jeunes n'ont pas ou que très peu de compétences élémentaires en lecture dans la langue de l'enseignement. Or celui chez qui cette compétence de base est insuffisante aura en plus de la peine à acquérir d'autres compétences. Il ne lui sera pas facile de s'intégrer économiquement, socialement ou culturellement. Et s'il est mal intégré, il ne pourra instruire ses propres enfants que de manière insuffisante. Les mauvais résultats de l'étude PISA reflètent en un certain sens les résultats obtenus lors de l'«International Adult Literacy Survey» (IALS): on court le risque de voir les compétences insuffisantes en lecture d'adultes peu lecteurs transmises sans le vouloir «en héritage» à leurs enfants. La fracture éducationnelle se creuse: car, de même qu'«à tout homme qui a, l'on donnera», toute personne qui a bénéficié d'une bonne formation continuera à se former et à former ses enfants.

Nous devons toutefois constater avec désenchantement que, même en dehors des problèmes de migrations, l'égalité des chances est en mauvaise posture en Suisse. Le niveau de formation reste fortement déterminé par l'origine socioéconomique, et même surdéterminé pour un groupe important.

L'enquête PISA montre cependant aussi que l'origine ne doit pas être signe de fatalité. La comparaison internationale confirme l'existence de systèmes éducatifs qui peuvent mieux combler les inégalités des conditions initiales. Il existe même des systèmes qui obtiennent de meilleurs résultats aussi bien avec leurs élèves les plus faibles qu'avec les plus forts. La compensation des inégalités sociales et la promotion de l'élite ne semblent donc pas incompatibles.

La Finlande en est un exemple. Certes le nombre d'élèves allophones y est bien moindre qu'en Suisse; mais cet état de choses ne doit pas servir d'excuse. Dans la société finnoise domine un consensus qui croit vraiment à la possibilité de l'égalité des chances. En Suisse, le credo pédagogique semble ne pas y souscrire.

La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a publié le 7 mars 2002 une déclaration sur les résultats de l'enquête PISA et annoncé que des mesures seraient prises dès 2003, une fois terminées les études d'approfondissement mandatées. Les moyens publics étant restreints, il convient, selon la CDIP, de les investir de manière efficiente et efficace au profit des élèves. Une attention particulière revient pour cette raison aux mesures qui ne nécessitent pas des ressources supplémentaires, mais investissent les moyens disponibles autrement et avec de plus grands effets. Des finances supplémentaires ne peuvent être défendues face à d'autres postes au budget qu'à l'aide de concepts convaincants et de mesures pondérées. Toutes les mesures possibles ne sont pas réalisables.

6.4 Stratégies envisageables: propositions d'un politicien

Quelles sont les mesures appropriées, à moyen et à long terme, pour améliorer les conditions d'apprentissage et les possibilités d'intégration des élèves immigrés?

1. Nous avons besoin d'une politique nationale d'immigration qui soit conçue de telle façon que l'on tende davantage vers une plus grande diversité des capacités et, en même temps, vers des conditions minimales en matière de formation pour assurer l'intégration sociale. Je suis conscient du fait qu'une telle déclaration peut être mal comprise. Je vais essayer de développer cette réflexion dans le peu de temps qui m'est imparti: Je fais une distinction entre la nécessité d'une politique des réfugiés et les exigences d'une politique d'immigration. Les réfugiés sont des personnes dont la vie ou l'intégrité physique est fortement menacée. La protection de personnes en danger est une chose importante qui oblige la plupart du temps à agir dans l'urgence. Je considère par contre que l'immigration est un domaine où l'urgence est moins grande et où l'on peut de ce fait agir de manière plus systématique. Une véritable politique d'immigration conduit notamment à se poser la question de savoir comment l'école doit se comporter face à des élèves de langue étrangère de manière à

leur donner la possibilité d'accéder à l'égalité des chances. Une véritable politique d'immigration met également des limites aux revendications de certains secteurs économiques qui affirment avoir besoin d'une main-d'œuvre bon marché.

2. Je défends une politique d'immigration qui permette aux ressortissants d'autres Etats d'obtenir plus rapidement la naturalisation, et d'acquérir ainsi des droits et des devoirs. Des aides à l'intégration, selon les principes de la formation des adultes, sont en l'occurrence très utiles et nécessaires. En ce qui concerne la procédure de naturalisation, un seul critère serait en fait déterminant, à savoir la capacité de lire et de comprendre, dans l'une des langues nationales, les explications qui accompagnent les objets soumis à votation.
3. Le principe d'une séparation et d'une sélection qui, en comparaison internationale, sont rigides et précoces en Suisse, ce principe est à l'évidence loin d'être un modèle de réussite. C'est pourquoi je suis d'avis qu'il faut le modifier en faveur d'un système éducatif favorisant l'intégration et davantage conçu en fonction d'un soutien conséquent.
4. Dans le cadre de l'organisation d'un monitoring de la formation en Suisse, il convient de veiller à une plus grande transparence au niveau des points forts et des points faibles de notre système éducatif, dans le domaine de l'éducation interculturelle également.
5. En vue d'encourager le développement de la qualité au sein des écoles multiculturelles, je soutiens la mise en application du modèle QUIMS (Qualité dans les écoles multiculturelles) du canton de Zurich.
6. Malgré une mise en place étape par étape des hautes écoles pédagogiques, nous n'avons pas encore atteint l'objectif fixé en ce qui concerne la qualité de la formation des enseignantes et enseignants. Les pays qui ont une politique scolaire et éducationnelle performante font plus en la matière.
7. Je crois – et je pense que c'est effectivement en partie une question de foi – que le renforcement de la langue d'origine permet d'apprendre mieux et plus rapidement une autre langue, l'une de nos langues nationales par exemple.
8. Sur le terrain de l'éducation préscolaire et de l'encadrement au quotidien, nous avons besoin en Suisse que les modèles existants nous servent d'aiguillon en matière de développement.

6.5 Remarques finales

Les nombreuses années de service que j'ai à mon actif me permettent d'avoir une vision assez claire des difficultés de toute sorte qui interviennent inévitablement lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre les stratégies qui viennent d'être énoncées. Le canton de Bâle-Campagne a une nouvelle loi scolaire. Cette loi a été nettement approuvée lors du scrutin populaire, ce qui est réjouissant; elle entre en vigueur au 1^{er} août 2003. Pour la première fois, les mesures d'intégration ont leur propre alinéa dans la législation de mon canton relative à l'éducation. Je ne suis malheureusement pas encore parvenu à y faire figurer l'introduction à la langue et à la culture d'origine comme une offre financée par l'Etat. Alors qu'une formulation potestative avait passé la rampe de la décision du Conseil d'Etat, le Parlement a encore restreint les possibilités pour aboutir simplement

à la mise à disposition sans frais des locaux scolaires nécessaires. Nous examinons actuellement, mes collaborateurs et moi-même, la possibilité de mettre quelques langues d'origine à la place d'autres branches à option dans les nouveaux horaires destinés au degré secondaire I.

Eclairage: en Suède, chaque enfant dont l'un des parents vient d'une famille parlant une autre langue que le suédois a droit aujourd'hui à deux heures hebdomadaires d'enseignement de la «Hemspråk». Dix langues sont proposées dans chaque école et plus d'une centaine d'autres sont assurées par des enseignants itinérants. La «Hemspråk» peut être choisie au secondaire II comme deuxième langue étrangère et compter comme partie des examens finals. La Suède, qui est une nation pionnière de l'apprentissage tout au long de la vie, a également une offre bien développée du suédois langue étrangère dans la formation des adultes.

Je pense qu'en Suisse aussi nous devons introduire de tels modèles. Nous savons que les élèves qui bénéficient de compétences dans leur langue d'origine acquièrent beaucoup plus aisément des compétences dans la langue de l'enseignement. Nous savons que l'expression des nuances dans la langue d'origine contribue à leur expression dans la langue locale. A l'inverse, nous savons aussi que le semi-linguisme en langue d'origine entraîne un double semi-linguisme. Insérer les langues d'origine dans nos horaires et dans nos plans d'études aurait au moins quatre avantages:

- Les élèves provenant de familles de migrants seraient mieux soutenus dans leur identité et leur compétence biculturelles.
- Nous aurions ainsi, à portée de l'école, un savoir-faire interculturel permettant de jeter des ponts entre la Suisse et les pays d'origine.
- L'école y gagnerait une diversité mieux profilée et un meilleur échange au sens où l'entend l'Allemand Hartmut von Hentig.
- La Suisse bénéficierait alors d'une *diversity* culturelle et de *skills* qui lui serviraient à mieux coopérer économiquement, socialement et culturellement au niveau international.

A l'heure actuelle, il nous est extraordinairement difficile en Suisse de considérer et de traiter la question des langues dans sa globalité. Partant de l'article constitutionnel sur les langues, nous portons nos réflexions sur notre rapport avec les quatre langues nationales. Pour d'importants secteurs de la formation et de grands groupes de professions, c'est l'anglais qui est la véritable langue de communication. Et ces dernières années ont vu croître en proportion, en diffusion et en importance des langues très diverses importées par nos immigrantes et nos immigrants. L'exemple des débats aux chambres fédérales consacrés à la nouvelle loi sur la formation professionnelle montre comment les choses peuvent évoluer de manière hasardeuse. La discussion a porté sur l'obligation d'apprendre une deuxième langue nationale à l'école professionnelle. L'idée est bonne, mais on n'a pas assez réfléchi aux problèmes que cela entraîne. Je ne crois pas que cela rende réellement service à un élève professionnel turcophone dans mon canton de devoir suivre des cours de français en plus de l'enseignement obligatoire de l'allemand, tout en se voyant pressé vivement de choisir encore l'anglais, sans avoir jamais l'occasion d'approfondir ses connaissances du turc.

Naturellement, je me pose toujours la question de savoir comment nous pouvons faire face en Suisse à toute évolution majeure de l'éducation. Lors d'un voyage d'études en Finlande, j'ai non seulement eu l'occasion d'admirer la motivation particulière des élèves ainsi que la «soif de lecture» ancrée dans la culture de cette société: j'ai aussi clairement compris alors qu'une politique nationale de l'éducation est forte, concluante et cohérente si elle laisse une certaine liberté à chacun des responsables des diverses formations. Deux mois seulement après la publication des résultats de l'enquête PISA, les horaires fixes ont été modifiés dans toute la Finlande. En Suisse dans le même temps, nous aurions seulement mis en consultation, avec force organisation, un pré-projet de mandat. Je ne trouve pas très concluant le mode confédéral, qui passe par vingt-six cantons, suit les directions données par les recommandations de la CDIP, et reste tributaire de l'appui ou de la résistance de divers offices fédéraux et de différentes commissions nationales. Rien que pour introduire une langue de migration à l'article 9 des directives concernant la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale du 16 janvier 1995, il aura fallu de longues années de négociation.

Dans ces circonstances, la proposition faite par le canton de Bâle-Campagne de réviser le concordat sur la coordination scolaire et l'initiative parlementaire pour un article constitutionnel sur l'éducation me semblent susceptibles de contribuer aussi à la performance de ce pays en matière de politique d'éducation. La mondialisation et la migration ont comporté et comportent des opportunités et des risques importants, qui doivent être abordés de manière mieux coordonnée et plus efficace que par le passé, à travers une collaboration renforcée entre la CDIP et la Confédération.

7 Conclusions et propositions d'action – Résumé des discussions du CONVEGNO 2002

Regina B. Bühlmann

Le thème du congrès était tiré d'une étude¹² de l'Institut de pédagogie curative de l'Université de Fribourg qui, depuis 1986, poursuit un programme de recherche sur les effets des formes de scolarisation intégratives ou séparatives. Ce programme se consacre à la problématique des classes spéciales pour les jeunes connaissant des difficultés d'apprentissage, qui renvoie de manière représentative à la problématique des systèmes scolaires sélectifs en général. Il pose une question clé de la politique éducative: qu'est-ce qui fait qu'avec une offre de formation large, qui ambitionne de s'adapter aux besoins de chaque élève en revêtant des formes très différenciées et d'assurer l'égalité des chances pour tous, l'on aboutit à des effets opposés? Dans le contexte de la scolarisation des enfants et des jeunes issus de la migration, la question devient: quelles sont plus spécialement les raisons qui, dans ce système éducatif, conduisent à une discrimination institutionnelle des élèves issus de la migration?

Comme le montrent les contributions qui précèdent, il faut tenir compte de différents facteurs dans l'exploration de cette question. Le congrès a donc tenté de l'approfondir à travers des discussions menées parallèlement dans le cadre de cinq ateliers. Chacun de ceux-ci a démarré par deux exposés consacrés à des thèmes voisins:

- 1^{er} atelier: Pilotage du système/Collaboration à travers les degrés
- 2^e atelier: Le rôle des enseignant(e)s/Le rôle de la psychologie scolaire
- 3^e atelier: Encadrement des parents/Formation des médiateurs et des médiatrices¹³
- 4^e atelier: Parcours de formation/Orientation professionnelle
- 5^e atelier: Le rôle de l'économie/La jeunesse migrante dans le monde du travail

La mission de chaque atelier était de dégager cette problématique tout au long du parcours de formation, selon des perspectives diverses et par rapport aux différents degrés scolaires, d'en explorer les origines et de formuler des esquisses de solutions. Les personnes suivantes ont présenté un exposé (par ordre alphabétique):

¹² Kronig, Haerberlin & Eckhart: Immigrantenkinder und schulische Selektion. Bern, Stuttgart, Wien 2000

¹³ A part la désignation de la médiation (culturelle ou interculturelle), on trouve également dans la littérature les termes interprétariat (communautaire) ou médiation culturelle. L'Association suisse pour la promotion de l'interprétariat et de la médiation culturelle dans les domaines de la santé, du social et de la formation (Interpret') propose, dans son Rapport final à l'Office fédéral de la santé publique, les deux expressions «interprétariat communautaire» et «médiation interculturelle» car toutes deux reposent sur la médiation linguistique et comprennent des aspects socioculturels; la médiation interculturelle comporte toutefois plus de qualifications que l'interprétariat communautaire (www.inter-pret.ch/pdf/mandat_ofsp.pdf, p. 5). Nous utiliserons dans ce chapitre l'expression médiation interculturelle.

- Daniel Abgottspon, Bereichsleiter Schuldienste und Sonderschulen, Amt für Volksschulbildung des Kantons Luzern (1^{er} atelier, 1^{er} exposé)
- Jean-Paul Biffiger, directeur de l’enseignement spécialisé et du Service médico-pédagogique du canton de Genève (2^e atelier, 2^e exposé)
- Marc Chassot, chef de l’Office cantonal d’orientation scolaire et professionnelle du canton de Fribourg (4^e atelier, 2^e exposé)
- Rosita Fibbi, cheffe de projet au Forum suisse pour l’étude des migrations et de la population à l’Université de Neuchâtel (4^e atelier, 1^{er} exposé)
- Miriam Fridman Wenger, collaboratrice du Service médico-pédagogique du canton de Genève (2^e atelier, 2^e exposé)
- Brigitte Heckendorn, Lehrerin und Kursleiterin Interkulturelle Pädagogik, Gelterkinden BL (3^e atelier, 2^e exposé)
- Rudolf Horber, Politischer Sekretär des Schweizerischen Gewerbeverbands, Bern (5^e atelier, 1^{er} exposé)
- Willy Maillard, enseignant spécialisé, coordinateur de la Commission cantonale d’intégration des enfants handicapés à l’école ordinaire du canton de Fribourg (2^e atelier, 1^{er} exposé)
- Fritz Riedweg, Bereichsleiter Förderangebote, Amt für Volksschulbildung des Kantons Luzern (1^{er} atelier, 1^{er} exposé)
- Sibilla Schuh, Psychologin, Familientherapeutin und Supervisorin, Zürich (3^e atelier, 1^{er} exposé)
- Barbara Sörensen Criblez, Kindergärtnerin und Erziehungswissenschaftlerin, Wabern BE (1^{er} atelier, 2^e exposé)
- Susi Stieger, Ethnologin, St. Gallen (5^e atelier, 2^e exposé)
- Mary-Claude Wenker, coordinatrice pour la scolarisation des enfants de migrants, Département de l’instruction publique du canton de Fribourg (2^e atelier, 1^{er} exposé)

Les résultats des discussions menées au sein des ateliers sont résumés ci-dessous sous la forme de conclusions et de propositions d’action.

7.1 Le système éducatif sous la loupe

L’école moderne est un système complexe composé de diverses offres de formation. Les établissements spécialisés et les classes spéciales jouent traditionnellement un rôle important à côté de l’école ordinaire. Il est devenu automatique que l’éducation spécialisée prenne également en charge la scolarisation d’un grand nombre d’élèves issus de la migration, sans toutefois avoir été spécialement mandatée pour le faire.

Le système éducatif tel qu’il est structuré, de même que ses acteurs dans l’exercice de leur profession, s’appuient toujours trop étroitement sur l’image de groupes homogènes d’apprentissage et de performance que l’on parvient à constituer grâce à la sélection. Cette conception comporte toutefois le risque que des mesures telle la scolarisation séparée ne se conforment pas aux besoins des élèves, mais deviennent des mesures visant à décharger le système scolaire ordinaire. Cette problématique s’accroît dans le cas des élèves

issus de la migration si l'enseignant ou l'enseignante impute à ceux-ci des difficultés d'apprentissage liées implicitement à leur culture.

Propositions d'action

1. Réexaminer les tâches de l'enseignement spécialisé et, si nécessaire, les redéfinir; il conviendrait notamment de clarifier sa tâche en ce qui concerne la scolarisation des élèves issus de la migration. Il faudrait intégrer plus étroitement à l'école ordinaire le savoir-faire de la pédagogie spécialisée.
2. Permettre à tous les enseignants et enseignantes d'acquérir au cours de leur formation initiale des compétences interculturelles qui les rendent à même d'enseigner à des groupes d'apprentissage hétérogènes et de collaborer avec des parents migrants. Ceci devrait s'appliquer expressément aussi au corps enseignant professionnel.
3. Préparer à un contexte pratique plurilingue par la didactique de la langue locale et enseigner celle-ci comme didactique de langue I et de langue II pour tous les degrés scolaires. Dans la partie germanophone de la Suisse, les enseignantes et les enseignants devraient en outre être astreints à recourir systématiquement à la langue standard dans leur enseignement. Ceci devrait avoir force de principe pour tous les degrés de la scolarité, de l'école primaire au secondaire II, écoles professionnelles comprises.¹⁴
4. Soutenir les équipes enseignantes ainsi que les entreprises formatrices dans leur travail quotidien à travers la formation continue, l'intervision, la supervision et le coaching.

7.2 Un éclairage critique sur les mécanismes de sélection

Des décisions erronées peuvent provenir non seulement d'une sous-évaluation des performances potentielles d'élèves issus de la migration effectuée par un enseignant ou une enseignante et de la fonction de «décharge» jouée par les classes spéciales face à des classes ordinaires hétérogènes, mais aussi de lacunes dans la procédure lors de la décision de prise en charge par l'enseignement spécialisé. Les facteurs désignés comme responsables sont les suivants: le manque de critères clairs et l'absence d'organes externes et neutres qui puissent décider de la prise en charge. Les décisions tiennent trop peu compte de l'allophonie et du contexte de la migration. Elles se basent trop unilatéralement sur l'appréciation de l'enseignant ou de l'enseignante. Les parents sont trop peu associés au processus, ou alors les parents migrants ne sont pas assez à même, pour des raisons de langue ou par manque de connaissances à la fois du système scolaire et des répercussions de la décision de prise en charge, d'avoir leur propre appréciation de la situation.

¹⁴ Des expériences pilotes actuellement en cours livreront sous peu des bases permettant de décider si la langue standard doit être introduite systématiquement à l'école infantine.

Propositions d'action

1. Standardiser les procédures décisionnelles de prise en charge concernant les offres d'appui, en définir clairement le déroulement. La décision devrait être prise par une autorité externe (au niveau cantonal). Il conviendrait tout au plus d'instituer davantage d'organes de consultation et de diagnostic.
2. Faire reposer la décision de prise en charge sur des critères unitaires et transparents. Recourir à des tests bien reconnus.
3. Tenir compte dans le diagnostic des aspects contextuels de la migration (notamment deuxième langue) que présentent les élèves.¹⁵ L'évaluateur ou l'évaluatrice devrait disposer à ce sujet de compétences interculturelles reconnues.
4. Associer les parents étrangers à la procédure de diagnostic; ils devraient avoir droit à une médiation interculturelle dont le financement devrait être assuré par les autorités scolaires.

7.3 Appui intégré ou séparé?

Diverses études montrent que les offres intégratives – notamment en matière d'appui linguistique – obtiennent de meilleurs résultats au niveau des acquis que les offres séparatives; elles signalent par ailleurs l'influence positive d'un environnement d'apprentissage stimulant. De plus, les mesures intégratives constituent pour les élèves concernés un changement moins décisif dans leur parcours de formation. En dépit de leurs avantages, ces offres ne semblent pas devoir remplacer celles qui opèrent une sélection; elles ne font en fin de compte qu'augmenter le nombre de mesures de pédagogie spécialisée et compliquer la situation.

Propositions d'action

1. Les autorités en matière d'éducation devraient imposer les formes intégratives d'appui (à travers une base légale). Les mesures d'appui séparatives devraient être évitées.
2. Les autorités en matière d'éducation devraient, à l'aide de ressources suffisantes, créer des conditions cadres coordonnées qui soient adaptées aux mesures d'appui et d'enseignement spécialisé privilégiant l'intégration.
3. Intégrer sous forme permanente l'enseignement spécialisé et les cours d'appui dans les établissements scolaires, institutionnaliser la collaboration entre les différents acteurs.
4. Décompter dans les charges d'enseignement le temps nécessaire au travail avec les parents, à la collaboration entre enseignants ordinaires et spécialisés, aux modèles de team teaching, etc.

¹⁵ Comme il est ressorti des résultats de plusieurs ateliers, le problème des mécanismes de sélection discriminatoires semble plus ou moins marqué selon les cantons. Les améliorations apportées à la procédure de sélection semblent avoir des effets positifs. Dans sa contribution, Winfried Kronig pose la question de savoir dans quelle mesure un affinement des instruments de diagnostic peut contribuer à améliorer la précision du jugement porté sur les élèves issus de la migration.

7.4 Des mesures d'intégration nouvelles à l'image de la médiation interculturelle

Ces dernières années ont vu apparaître différentes offres nouvelles qui soutiennent l'intégration des migrantes et des migrants et font montre d'effets positifs sur le domaine de l'éducation et de la formation. Elles ne sont toutefois encore que partiellement institutionnalisées ou utilisées par les écoles, et leurs tâches de même que leur financement sont le plus souvent encore trop peu clairs.

La médiation interculturelle défend une approche participative qui favorise un partenariat entre l'école et les familles migrantes et s'attache essentiellement aux ressources des ces dernières. La médiation interculturelle complète l'assistance à disposition, tels la traduction d'informations importantes dans la langue des migrants ou de véritables services d'interprétation. Les médiatrices et médiateurs interculturels sont appelés à aider les enseignantes et enseignants à «construire des ponts» entre l'école et le domicile familial.¹⁶ Cette offre présente l'avantage d'être assumée par des personnes clés issues des communautés de migrants et ayant été (re)qualifiées pour le faire; il y a là donc aussi une approche participative.

Propositions d'action

1. Les administrations cantonales devraient mettre en place, pour toutes les écoles, des offres privilégiant une approche participative et axées sur les ressources. Coordonner et financer ces offres au niveau cantonal ou régional. Etablir une vue d'ensemble de ce qui existe et des approches novatrices.
2. Concevoir ces offres à l'intérieur des écoles comme faisant partie des mesures intégratives. Tous les acteurs devraient aborder en équipe le mandat d'éducation et d'intégration.
3. En cas d'engagement de médiatrices ou de médiateurs interculturels, les intégrer dans les équipes scolaires et définir au préalable leur rôle par rapport à celui des enseignantes et des enseignants d'une part et à celui des familles migrantes d'autre part. Ceci pourrait par exemple se faire par le biais d'une formation continue, obligatoire pour tout le corps enseignant, qui préparerait à cette collaboration.
4. Mettre ces offres à la disposition non seulement des écoles, mais aussi des entreprises formatrices, de l'orientation professionnelle et des services psychopédagogiques.

¹⁶ La thèse du «choc des cultures» postule que les élèves issus de la migration, de par leur déchirure entre des modèles de vie, des formes relationnelles et des valeurs différentes, peuvent se trouver confrontés à des conflits de loyauté susceptibles notamment d'influencer négativement les résultats scolaires. De plus, les ressources qui ont traversé le passé de migration, telles les compétences en langue I, sont le plus souvent peu considérées dans le nouveau milieu et ne peuvent que difficilement représenter un avantage dans la nouvelle situation. De la même manière, il est souvent difficile pour les parents migrants d'apporter à leurs enfants tout le soutien souhaité et de jouer un rôle actif vis-à-vis de l'école. La présentation de Michel Nicolet (chapitre 4) donne une analyse plus détaillée de la dynamique des situations scolaires d'apprentissage que connaissent les élèves migrants.

7.5 Conditions cadres sociales et politiques d'une école à même d'intégrer

L'école – son système, ses acteurs – n'est pas seule responsable du parcours de formation des élèves issus de la migration. Les chances de succès dépendent de bien d'autres circonstances extérieures, telles les conditions d'intégration des communautés de migrants ou encore les possibilités sociales, économiques et civiques de participation laissées aux familles et aux individus¹⁷.

Mais il ne faut pas non plus sous-estimer l'influence des parents: quelle attention et quel encouragement apportent-ils aux enfants dès leur plus jeune âge? Quelle valeur la famille attribue-t-elle à la connaissance, à l'apprentissage, à une formation professionnelle? Quelles perspectives les parents se font-ils de la vie de leur famille, ou de leur avenir? Quels buts se fixent-ils?

Propositions d'action

1. La politique fédérale en matière de migration et d'intégration devrait veiller aux besoins spécifiques des familles étrangères, en tenant compte de leurs attentes face à l'éducation et la formation et en leur permettant de planifier leur vie à assez long terme (par exemple naturalisation facilitée).
2. La promotion de l'intégration devrait mettre l'accent sur des offres de formation destinées aux parents migrants, qui les encouragent à jouer un rôle actif vis-à-vis de la société et de l'école (p.ex. cours de langue standard locale).
3. Les services et centres d'intégration de même que l'orientation professionnelle devraient d'emblée informer les familles migrantes sur les structures du système éducatif et sur la fonction et l'importance de la formation professionnelle. Ils devraient favoriser en dehors de l'école les activités et les projets qui sont prometteurs, comme le mentoring et le parrainage, les plates-formes, le coaching, etc.
4. L'économie devrait permettre aux travailleuses et aux travailleurs migrants de se (re)qualifier professionnellement, et encourager leurs enfants à faire de même, par exemple en élargissant l'offre de places d'apprentissage.

7.6 Bilan

Quelle direction doivent suivre les mesures politico-éducationnelles pour pouvoir empêcher la discrimination institutionnelle des enfants et des jeunes issus de la migration? Les conclusions et les propositions d'action formulées dans ce chapitre mettent en lumière trois types de tâches qui seront essentiels dans le développement de l'école, à savoir

¹⁷ Voir aussi l'étude de Bolzman, Fibbi & Vial: *Secondos – Secondas. Le processus d'intégration des jeunes adultes issus de la migration espagnole et italienne en Suisse*. Zurich 2003.

1. la promotion systématique des formes intégratives de scolarisation
2. l'implantation de la pédagogie interculturelle au sein de la pédagogie générale
3. l'implication des parents et des familles (qui sont issus de la migration).

Cela signifie également que les responsables en matière d'éducation devront, dans la discussion portant sur le développement de la qualité à l'école, se poser la question de la «pertinence du système» et rechercher au niveau politique une collaboration plus étroite avec les divers responsables en charge des politiques de la famille, du social, de l'emploi et de la migration.