



# Familles - Education - Formation



Schweizerische Eidgenossenschaft  
Confédération suisse  
Confederazione Svizzera  
Confederaziun svizra

Département fédéral de l'intérieur DFI  
Commission fédérale de coordination pour les questions familiales COFF

# **Familles - Education - Formation**

**Denise Efonayi-Mäder  
Claudia Ermert Kaufmann  
Rosita Fibbi  
Jürg Krummenacher  
Andrea Lanfranchi  
Urs Moser  
Markus P. Neuenschwander  
Jürgen Oelkers  
Heidi Simoni  
Susanne Viernickel**

**Sur mandat de la Commission fédérale  
de coordination pour les questions familiales COFF**

## Table des matières

|   |    |
|---|----|
| <b>Préface</b>  | 6  |
| Jürg Kruppenacher   |    |
| <b>I Introduction</b>   | 8  |
| Jürg Kruppenacher   |    |
| <b>II L'inégalité devant la formation</b>   | 10 |
| Urs Moser, Andrea Lanfranchi  |    |
| Introduction  | 10 |
| 1. Le cadre de référence théorique  | 11 |
| 1.1 Le contexte sous l'angle de la théorie pédagogique  | 11 |
| 1.2 Le contexte en termes de politique de la formation  | 11 |
| 1.3 Approches de la question  | 11 |
| 2. Analyse du problème  | 12 |
| 2.1 Efficacité  | 12 |
| 2.2 Efficience  | 13 |
| 2.3 Équité  | 13 |
| 3. Solutions possibles  | 15 |
| 3.1 Prêts pour aborder la scolarité   | 15 |
| 3.2 Intégration et ouverture  | 17 |
| 3.3 Responsabilité et obligation de rendre compte   | 18 |
| 4. Conclusions  | 18 |
| 4.1 Débat public sur l'éducation de 0 à 6 ans   | 18 |
| 4.2 Mission éducative des structures extra-familiales et parascolaires  | 18 |
| 4.3 Stimulation des compétences linguistiques   | 19 |
| 4.4 Données indépendantes pour compléter les formes d'évaluation actuelles  | 19 |
| 4.5 Formes d'enseignement intégré   | 19 |
| 4.6 Garantie de la qualité de l'enseignement  | 19 |
| 4.7 Combattre la pauvreté, qui constitue un risque pour la formation,<br>et combattre le manque de formation, qui est un risque de pauvreté | 19 |
| Bibliographie   | 20 |

|            |  |    |
|------------|--|----|
| <b>III</b> | <b>Education et formation précoces</b>   | 22 |
|            | Susanne Viernickel, Heidi Simoni   |    |
|            | 1. Introduction  | 22 |
|            | 2. La petite enfance: une période d'apprentissage  | 23 |
|            | 2.1 Esquisse d'un concept de formation applicable à la petite enfance                        | 23 |
|            | 2.2 Conséquences pour la pédagogie de la petite enfance                                      | 24 |
|            | 3. Une responsabilité partagée   | 26 |
|            | 3.1 Rapports entre familles et institutions d'éducation précoce dans une société en mutation | 26 |
|            | 3.2 Liens entre familles et institutions   | 27 |
|            | 3.3 Problème de l'accès aux offres institutionnelles   | 28 |
|            | 4. Actions nécessaires   | 30 |
|            | 4.1 Recenser les besoins à l'échelle de la Suisse  | 30 |
|            | 4.2 Conception globale de la formation et réalisation de l'égalité des chances               | 30 |
|            | 4.3 Professionnalisation   | 30 |
|            | 4.4 Prévention et intégration  | 31 |
|            | 5. Conclusion  | 32 |
|            | Bibliographie  | 33 |
| <br>       |  |    |
| <b>IV</b>  | <b>Questions d'éducation à l'adolescence</b>   | 34 |
|            | Jürgen Oelkers   |    |
|            | 1. Bref exposé du problème   | 34 |
|            | 2. La commercialisation comme contexte de développement                                      | 35 |
|            | 3. Evolution des formes d'éducation  | 37 |
|            | 4. Normalité et déviance à l'adolescence   | 41 |
|            | 5. Exemples choisis d'approche des problèmes posés par les jeunes                            | 45 |
|            | Bibliographie  | 47 |
| <br>       |  |    |
| <b>V</b>   | <b>Questions d'éducation dans les familles migrantes</b>                                     | 48 |
|            | Rosita Fibbi, Denise Efonyi  |    |
|            | 1. Introduction  | 48 |
|            | 2. Familles migrantes en Suisse  | 50 |
|            | 3. Relations intrafamiliales: les couples  | 52 |
|            | 4. Relations intergénérationnelles au sein des familles                                      | 53 |
|            | 4.1 Valeur des enfants   | 53 |
|            | 4.2 Style éducatif   | 54 |
|            | 4.3 Valeurs transmises   | 56 |
|            | 4.4 Conflictualité familiale à l'adolescence   | 57 |
|            | 5. Familles et rôle des collectivités migrantes  | 59 |
|            | 6. Relations interculturelles: familles immigrées et société d'immigration                   | 60 |
|            | 7. Conclusions   | 62 |
|            | Bibliographie  | 65 |

|            |  |    |
|------------|--|----|
| <b>VI</b>  | <b>Les relations école-famille</b>   | 68 |
|            | Markus P. Neuenschwander, Andrea Lanfranchi, Claudia Ermert                                |    |
|            | Introduction   | 68 |
|            | 1. Interface école - famille: nouveaux défis   | 69 |
|            | 2. Collaboration parents - enseignants   | 70 |
|            | 2.1 Fonctions  | 70 |
|            | 2.2 Résultats  | 71 |
|            | 2.3 Égalité des chances  | 71 |
|            | 3. Structures de jour et d'accueil parascolaire en tant que postulat de formation          | 72 |
|            | 4. Offres de soutien éducatif aux familles   | 74 |
|            | 4.1 Cours pour parents   | 74 |
|            | 4.2 Éléments et contenu des cours pour parents   | 74 |
|            | 4.3 Programmes d'intervention sur nouveaux médias  | 75 |
|            | 5. Conclusions   | 75 |
|            | Bibliographie  | 77 |
|            | <b>Conclusions et recommandations de la COFF</b>   | 80 |
| <b>VII</b> | <b>Conclusions</b>   | 80 |
|            | 1. Répartition inégale des chances en matière de formation                                 | 80 |
|            | 2. Importance de la petite enfance   | 80 |
|            | 3. Traversée harmonieuse de la crise de l'adolescence                                      | 81 |
|            | 4. Absence de conflits culturels fondamentaux  | 81 |
|            | 5. Importance de la collaboration entre parents et personnel enseignant                    | 82 |
|            | Recommandations de la COFF   | 82 |
|            | 1. Stimuler les capacités et les compétences des enfants et des jeunes                     | 82 |
|            | 2. Investir dans la formation dès la naissance   | 82 |
|            | 3. Reconnaître les causes de la violence des jeunes et s'y attaquer                        | 83 |
|            | 4. Soutenir l'intégration de la population étrangère<br>dans une «culture de la diversité» | 83 |
|            | 5. Améliorer la collaboration entre famille et école                                       | 84 |
|            | <b>Les auteurs et auteurs</b>  | 86 |
|            | Impressum  | 88 |

## Préface

Quelle est l'influence de la famille sur les chances de formation? La petite enfance joue-t-elle un rôle déterminant? La violence des jeunes a-t-elle réellement augmenté ces dernières années? Les familles de migrants et les «familles suisses» ont-elles des styles éducatifs différents? Quels sont les devoirs respectifs de l'école et de la famille en cas de problème? Ce sont là quelques-unes des questions auxquelles est confrontée la politique sociétale et qui font de plus en plus souvent l'objet du débat public. Ce débat, souvent très émotionnel, est généralement déclenché par des faits divers choquants comme celui de Seebach, où une douzaine de jeunes ont été accusés d'avoir abusé d'une jeune fille de 13 ans. Les réponses à ces questions ont été un peu rapides; généralement, elles se bornaient à dire qu'il fallait se montrer plus sévère et renforcer la discipline à l'école, dans la famille et dans la société. Avec la présente publication, «Familles – Education – Formation», la Commission fédérale de coordination pour les questions familiales (COFF) introduit dans le débat la perspective de la politique familiale. La COFF prend position sur les questions posées, non pas sur la base d'événements bouleversants ou de slogans politiques, mais à partir d'une analyse soigneuse, à froid, des données empiriques et de l'état actuel des connaissances. Espérant ainsi rendre le débat public plus objectif, elle propose des moyens qui, estime-t-elle, devraient permettre à la société de réagir de manière plus appropriée aux problèmes cités. Comme l'indique le titre, cette publication traite des liens entre la famille, l'éducation et la formation.

La publication comprend sept chapitres.

Après l'introduction, Urs Moser et Andrea Lanfranchi analysent dans le *deuxième chapitre* les conclusions de l'étude PISA (comparaison internationale des performances scolaires des élèves) relatives au lien entre origine sociale et réussite scolaire. Ils approfondissent en particulier la question suivante: que devraient faire les systèmes de formation et les écoles pour permettre à tous les élèves d'exploiter au maximum leur potentiel? L'une de leurs conclusions est que la formation commence au berceau. Susanne Viernickel et Heidi Simoni expliquent dans le *troisième chapitre* ce que cela pourrait signifier concrètement. Ce faisant, elles ne se contentent pas d'insister sur l'importance de la petite enfance en tant que période d'apprentissage, mais dé-

crivent les conséquences qui en découlent pour la pédagogie de la petite enfance, et analysent le lien entre la famille et les institutions qui s'occupent de la petite enfance. Elles terminent par un certain nombre de recommandations: professionnaliser les offres éducatives institutionnelles préscolaires, faire en sorte qu'elles existent en nombre suffisant pour répondre à la demande et les rendre plus accessibles à tous les enfants et à toutes les familles.

Le *quatrième chapitre*, rédigé par Jürgen Oelkers, traite des questions éducatives qui se posent à l'adolescence, c'est-à-dire la période comprise entre 13 et 18 ans. Il décrit les conditions dans lesquelles cette phase se déroule généralement, ainsi que l'évolution des formes d'éducation. Il cherche également à répondre à deux questions: les comportements déviants à l'adolescence, notamment la violence entre jeunes, se sont-ils véritablement multipliés? Et quel est le profil des adolescents qui présentent des problèmes d'ordre éducatif? A partir de là, Denise Efonyi et Rosita Fibbi abordent dans le *cinquième chapitre* les différences entre «familles suisses» et familles issues de la migration en ce qui concerne le style éducatif, les difficultés sur lesquelles butent particulièrement ces dernières en matière d'éducation et la façon dont elles réagissent face à d'autres valeurs et à d'autres normes culturelles.

Markus P. Neuenschwander, Andrea Lanfranchi et Claudia Ermert se préoccupent, dans le *sixième chapitre*, des rapports entre école et famille. Ils illustrent l'importance de la famille sur les parcours éducatifs et tentent de répondre à un certain nombre de questions: comment soutenir et encourager les familles dans leurs tâches? A quoi devraient ressembler la collaboration entre parents et enseignants? Que peuvent apporter les institutions d'accueil extrafamilial et parascolaires pour compenser l'inégalité des chances en termes de formation?

Dans le *septième et dernier chapitre*, la Commission fédérale de coordination pour les questions familiales tire les conclusions des six premiers et, sur cette base, formule des recommandations.

Comme les publications antérieures de la COFF «Modèles de compensation des charges familiales» (2000), «Familles et migration» (2002), «Du temps pour les familles» (2004) et «La famille et les phases tardives de la vie» (2006), cette nouvelle publication aborde des questions actuelles de politique familiale, les situe dans un

cadre plus général et ouvre de nouvelles perspectives; elle suggère des pistes qui devraient permettre de sortir du sensationnalisme et de la superficialité qui caractérisent souvent l'actualité politique. Je suis donc convaincu qu'elle apportera une contribution importante au débat actuel sur ces questions de politique familiale et de politique sociétale.

Je remercie les auteures et les auteurs pour leurs réflexions fondées et très suggestives. Je remercie aussi les membres du groupe de travail qui a suivi cette publication, Heidi Simoni, Patrick Hämmerle, Andrea Lanfranchi et surtout Isabelle Villard, qui était également responsable de la rédaction finale et de la traduction. Enfin, je remercie les membres de la Commission pour leur implication et pour le discernement dont ils ont su faire preuve dans les discussions sur ces sujets délicats de politique sociétale.

Jürg Krummenacher  
Président de la Commission fédérale de coordination  
pour les questions familiales (COFF)



# I. Introduction

La Confédération suisse «veille à garantir une égalité des chances aussi grande que possible». C'est ce qu'affirme l'art. 2 de la Constitution fédérale. Mais comment les choses se présentent-elles concrètement?

Force est d'abord de constater que la Suisse se caractérise par une inégalité marquée dans deux domaines: le revenu et la fortune. Si l'on considère le revenu annuel moyen des ménages, on constate que les 10% les plus pauvres doivent se contenter de 25 000 francs, tandis que les 10% les plus riches ont à leur disposition près de dix fois cette somme<sup>1</sup> et que les 2% les mieux placés gagnent plus de 420 000 francs. Pour ce premier domaine, la Suisse se situe dans la moyenne des pays développés. Mais la répartition est plus inégalitaire dans le second: alors que 29% des personnes imposables ne possèdent aucune fortune, 0,1% de la population dispose de plus de 10 millions de francs. La Suisse occupe là l'un des tout premiers rangs en comparaison internationale.

Ces écarts de revenu et de fortune ont pour conséquence directe des inégalités sociales, entendues comme l'accès différencié aux ressources précieuses et rares de la société. Une source majeure d'inégalités est la formation, ce qui contredit le droit à l'égalité des chances. Il ne peut en effet y avoir égalité des chances que lorsque les personnes à former bénéficient d'un soutien proportionnel à leur potentiel individuel et que les désavantages sociaux sont surmontés, c'est-à-dire lorsque tout le monde a les mêmes chances de développer et de confirmer ses performances.<sup>2</sup> Garantir l'égalité des chances signifie aussi apporter un soutien particulier à ceux qui sont défavorisés sur le plan social afin qu'ils puissent acquérir certaines compétences de base.

Comme le montrent de nombreuses études, notamment PISA (comparaison internationale des performances des élèves), l'égalité des chances n'est pas réalisée dans notre pays. Les origines sociale et familiale sont les facteurs qui ont le plus d'influence sur les résultats scolaires: dès leur entrée en première classe, les enfants présentent d'énormes différences quant à la richesse de leur vocabulaire selon qu'ils sont issus de familles privilégiées ou de familles défavorisées, et selon qu'ils sont suisses ou étrangers.<sup>3</sup> Les enfants socialement défavorisés et ceux issus de la migration qui ont des difficultés d'apprentissage sont plus souvent aiguillés vers des classes spéciales, alors que les étu-

des montrent qu'ils y apprennent moins vite que dans les classes ordinaires. Ces enfants subissent également une discrimination au moment de l'entrée dans le secondaire; les élèves des classes sociales supérieures fréquentent beaucoup plus souvent des écoles à exigences plus élevées que les jeunes issus des classes sociales plus basses, même à résultats comparables. Ce constat vaut aussi et en particulier pour le gymnase: à compétences égales, les jeunes d'origine socio-économique basse ont moins de chances d'y entrer que ceux d'origine socio-économique élevée.

L'origine socio-économique a également des effets à l'entrée dans le marché du travail. Les immigrés de deuxième génération venant de l'ex-Yougoslavie, du Portugal et de Turquie ont nettement moins de chances de terminer une formation tertiaire que les Suisses du même âge. Ces jeunes constituent de ce fait un groupe à risque par rapport au chômage: 2,5 à 3% d'entre eux ne trouvent pas de place d'apprentissage ou d'emploi à la fin de la scolarité obligatoire, et certains deviennent dépendants de l'aide sociale. La statistique de cette dernière montre que les jeunes adultes entre 18 et 25 ans y sont surreprésentés (ils constituaient 13% des bénéficiaires en 2004). 70% de ces jeunes n'ont pas achevé de formation professionnelle.

Depuis quelques années, la violence des jeunes fait de plus en plus souvent l'objet du débat public; on affirme que les incidents se multiplient et que la brutalité s'accroît. Même si les preuves empiriques de ces affirmations manquent, il faut prendre cette impression de menace au sérieux. Tout comme il faut prendre au sérieux la surreprésentation des jeunes hommes dont les parents viennent de l'ex-Yougoslavie ou d'autres pays du sud de l'Europe dans les statistiques des condamnations pénales. Il faut toutefois se demander s'il y a réellement un lien entre l'origine culturelle et la délinquance des jeunes. On manque pour l'instant d'études sur les causes de cette délinquance, mais on est bien obligé de reconnaître le rôle joué par les désavantages sociaux et la marginalisation que connaissent ces jeunes dans le cours de leur formation.

La lutte contre la violence juvénile doit donc tout autant s'attaquer aux causes que s'efforcer d'améliorer l'égalité des chances. En d'autres termes, il faut des stratégies efficaces contre les désavantages sociaux, afin de réduire les différences de performances dues à l'origine sociale. Ces stratégies doivent viser en premier lieu la

source de ces différences, c'est-à-dire la famille. C'est la principale raison pour laquelle la Commission fédérale de coordination pour les questions familiales (COFF) traite, dans la présente publication, des rapports entre la famille, l'éducation et la formation. Ce faisant, elle est consciente que la politique familiale au sens strict ne peut apporter qu'une modeste contribution au dépassement de ces désavantages sociaux; la politique de la formation et la politique sociale sont indispensables. Mais la politique familiale est une tâche transversale. Vue ainsi, elle peut aider à relier entre eux différents domaines de la politique, ce qui est essentiel pour se rapprocher du but: l'égalité des chances.

Une telle politique «en réseau» est aussi un investissement pour l'avenir, dans l'intérêt non seulement des familles, des enfants et des jeunes concernés mais aussi, en fin de compte, de la société toute entière.

---

1 Cf. Stamm, H.P., Fischer, A., Lamprecht, M.: Einkommen und Vermögen: Nimmt die Ungleichheit zu? P. 108. In: Almanach social 2008. Lucerne, Caritas-Verlag, 2007

2 Coradi Vellacott, M.: Bildung als Quelle sozialer Ungleichheit. p. 117. Voir ci-dessus.

3 Id, p. 121



## II. L'inégalité devant la formation

Urs Moser, Andrea Lanfranchi

### Introduction

Depuis la publication des résultats de l'étude PISA sur les acquis scolaires en comparaison internationale, l'inégalité des chances en matière de formation est redevenue sujet de discussion, en Suisse également. Le contexte social de la famille, mesuré en termes de formation, de revenu et de bagage culturel, mais aussi l'origine étrangère, se révèle dans presque toutes les études comparatives menées au plan national ou international exercer une influence considérable sur les résultats scolaires.

Dans le cadre des rapports PISA, l'OCDE est parvenue à montrer objectivement, sur la base de données concrètes, le lien étroit qui existe entre origine sociale et acquis scolaires (OCDE, 2001, 2004). Au débat sur la réalisation de l'égalité des chances, longtemps mené sur un plan purement idéologique, a succédé une discussion sur ce que les systèmes de formation et les écoles doivent entreprendre pour que tous les enfants de notre société puissent développer au mieux leur potentiel. La réussite d'un système d'éducation et de formation se mesure à sa capacité, d'abord, de stimuler spécialement les enfants issus de familles socio-économiquement défavorisées et, ensuite, de faire en sorte que la population dite à risque – autrement dit les jeunes auxquels les lacunes dans leur formation de base rendent difficile le passage de l'école obligatoire au monde du travail – reste très faible en nombre.

La Suisse, à l'aune de ces critères, ne fait pas (ou pas encore) partie des pays modèles. La proportion des

élèves quittant l'école avec une formation de base insuffisante dépasse légèrement la moyenne des pays de l'OCDE. Et le lien entre origine sociale et acquis scolaires est comparativement étroit (OCDE, 2001, 2004). C'est pourquoi la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique voit dans l'encouragement des enfants de milieux socio-économiques défavorisés et des élèves issus de la migration l'un des plus grands défis auxquels l'école se trouve aujourd'hui confrontée (CDIP, 2003).

Ce défi, l'école ne peut cependant pas y répondre seule, comme le montrent aussi les constats sur l'effet des nombreuses mesures de soutien individuel prises pour les enfants ne présentant pas les mêmes aptitudes à l'apprentissage (différenciation interne et externe de l'enseignement, extension de l'offre de pédagogie spécialisée, tertiarisation de la formation des enseignants, etc.). Certes, l'école influe notablement sur le parcours de formation et l'intégration professionnelle, mais il serait trop simple de faire d'elle la seule responsable de l'inégalité des chances. L'encouragement optimal des enfants, quelle que soit leur origine sociale et culturelle, dépend bien davantage d'une interaction réussie entre école et parents.

Le présent chapitre sur l'inégalité devant la formation conclut, après une analyse du problème, que (1) avant même leur entrée dans le système, tous les enfants doivent être préparés pour que leur parcours scolaire soit une réussite; (2) pour presque tous les en-

fants, il est préférable de suivre les classes ordinaires; et (3) la meilleure façon de permettre aux écoles de réduire cette inégalité des chances est de renforcer leurs compétences et de les laisser prendre une plus grande responsabilité dans l'encouragement optimal de tous les enfants.

Ce chapitre est divisé en trois parties. La première expose le cadre de référence en termes de théorie pédagogique et de politique de la formation, ainsi que di-

verses approches de la question. La deuxième, qui analyse le problème pour l'école obligatoire, montre que les causes de l'inégalité devant la formation sont multiples. La troisième esquisse quelques solutions possibles pour réduire les inégalités sociales ou pour mieux encourager tous les enfants. Les pistes proposées révèlent parfois la nécessité de réformer le système éducatif, mais surtout de renforcer la famille.

## 1. Le cadre de référence théorique

### 1.1 Le contexte sous l'angle de la théorie pédagogique

La recherche des causes de l'inégalité devant la formation, tout comme la proposition de pistes pour prévenir l'inégalité des chances, devrait autant que possible reposer sur des constats scientifiques. Mais l'une et l'autre ont besoin d'un cadre de référence normatif. Notre propos se fonde sur une nouvelle théorie de l'école (Fend, 2006) qui tire judicieusement parti de données scientifiques pour comprendre le système éducatif et selon laquelle l'école a trois fonctions fondamentales:

1. conduire à la reproduction des systèmes culturels, moyennant la transmission d'un savoir et d'un savoir-faire indispensables à l'exercice d'un métier comme à la participation à la vie de la société (fonction qualifiante);
2. contribuer à reproduire la distribution des rôles d'une société, en garantissant (en général par des examens ou des tests sélectifs basés sur le principe de performance) une répartition juste des positions sociales inférieures et supérieures (fonction sélective);
3. aboutir à la reproduction de normes et de valeurs, et du même coup à l'intégration sociale ainsi qu'à la stabilisation et à la légitimation de l'ordre social existant (fonction intégrative et légitimante).

En accord avec ces fonctions fondamentales, les analyses du système éducatif recourent souvent aux critères formels courants au plan international que sont l'efficacité par rapport aux objectifs fixés, l'efficacité mesurée au degré d'adéquation des moyens mis en œuvre pour atteindre ces objectifs et l'équité (ou égalité des chances en matière de formation) dans la stratégie déployée pour faire face aux inégalités sociales (Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation, 2006). L'analyse du problème montrera que cette équité ne peut être obtenue sans efficacité ni efficience, et qu'un encouragement optimal de tous les enfants – surdoués compris – n'empêche pas la réalisation de l'égalité des chances en matière de formation, et inversement.

### 1.2 Le contexte en termes de politique de la formation

L'école n'est pas le seul agent de qualification, de sélection et d'intégration. L'éducation et la formation, de même que les idées et les expériences qui leur sont liées, sont aussi le résultat de diverses instances de socialisation: la famille, l'école, les structures d'accueil, extra-familiales et parascolaires, mais aussi les camarades du même âge et les médias jouent un rôle essentiel dans le développement et la stimulation des enfants et des jeunes. Les liens entre tous ces systèmes et isolés ne pourront guère produire d'effet. Des modifications et des améliorations visant à réduire les inégalités sociales et à encourager tous les enfants de façon optimale ne sont possibles que dans la laborieuse interaction de projets de développement scolaire s'inscrivant dans le cadre global de vastes efforts de réforme.

Pour le système éducatif suisse, le cadre des réformes est posé par le concordat HarmoS (CDIP, 2007), qui vise à harmoniser l'école obligatoire par un accord intercantonal. Celui-ci fixe les éléments structurels de base tels que le début de la scolarité obligatoire et la durée des cycles, les objectifs supérieurs et les standards de formation, mais aussi les instruments de garantie et de développement de la qualité. Les solutions esquissées ici ont pour base ce projet national de réforme.

### 1.3 Approches de la question

Les composantes du succès scolaire ont été étudiées à partir de diverses perspectives théoriques (Wang, Haertel & Waldberg, 1993; Helmke & Weinert, 1997; Rüesch, 1999; Lanfranchi, 2002; Moser & Rhyn, 2000; Neuenschwander et al., 2005; Coradi Vellacott, 2007). Dans le contexte pédagogique, le succès ou les difficultés scolaires ont souvent été ramenés aux dispositions individuelles des enfants (intelligence, motivation, handicaps) ou à des traits caractéristiques de l'enseignement.

L'approche de la sociologie de la formation focalise pour sa part la recherche sur l'importance du rôle joué par la famille. Coleman et Jencks ont démontré dès les années 70, par leurs études poussées sur l'égalité des chances dans le système éducatif américain, que la nature du résultat dépend dans une large mesure d'une caractéristique unique du donné initial: les qualités propres des enfants au début de la scolarité. Toutes les autres – programmes scolaires, équipement, caractéristiques des enseignants – n'avaient pratiquement



aucune incidence sur les résultats scolaires (Coleman, 1966; Jencks, 1973). Un pessimisme qu'est venu aggraver encore le large insuccès des efforts déployés pour compenser le handicap des enfants issus de familles peu instruites (Bronfenbrenner, 1974; Fend, 1984).

Sous l'effet de la mondialisation et de l'internationalisation de la concurrence, le succès scolaire est aussi attribué de plus en plus souvent aux caractéristiques des systèmes éducatifs. Le programme PISA a pourtant montré une nouvelle fois que ce sont en fait les parents qui déterminent l'orientation prise par la formation. Leur influence sur le parcours de formation de leurs enfants est bien plus importante que celle du contexte scolaire. Les composantes de la socialisation dans le cadre familial qui jouent un rôle important à cet égard sont notamment:

- la présence de ressources financières, de temps disponible et d'outils servant directement à l'instruction, comme des livres, l'accès à Internet et un endroit tranquille pour apprendre;

- la disponibilité des parents à discuter avec leurs enfants de questions sociales, politiques ou culturelles;
- les aspirations des parents et des enfants à s'instruire, combinées avec la possibilité de coopérer avec l'école et/ou d'influer sur les décisions en matière de sélection.

Or ces ressources familiales sont non seulement très inégalement réparties, mais parfois aussi très limitées. Dans les années 70, la réponse au manque de ressources financières, culturelles et sociales des familles a surtout été apportée sous forme de mesures éducatives compensatoires, par exemple de programmes d'éducation précoce. Le débat actuel voit plutôt dans les structures extra-familiales et parascolaires, les établissements d'accueil de jour, ainsi qu'une meilleure mise à profit de la période préscolaire, les meilleures chances d'arriver à une stimulation optimale de tous les enfants. Les mesures ne devraient pas être prises isolément, mais être centrées sur une école ne se limitant plus à offrir de l'enseignement uniquement.

## 2. Analyse du problème

Multiples sont les raisons pour lesquelles le potentiel des enfants reste peu mis à profit et les chances en matière de formation demeurent inégales. Notre analyse du problème sous l'angle de la théorie de l'école va révéler plusieurs points faibles de l'école obligatoire qui compromettent l'optimisation de la stimulation, l'équité de l'appréciation et l'intégration dans la société. Car l'efficacité, l'efficience et l'équité ne sont pas de simples catégories utilisées indépendamment l'une de l'autre pour évaluer les systèmes éducatifs, mais des objectifs qu'un tel système ne peut poursuivre isolément.

### 2.1 Efficacité

**Manque de transparence.** On ne dispose pour la Suisse que de peu de constats empiriques sur les connaissances et le savoir-faire des enfants et des jeunes dans l'école obligatoire. En comparaison de l'espace anglo-américain, mais aussi de la plupart des pays d'Europe, la mesure des acquis scolaires sur la base de tests (educational measurement) ne joue dans notre pays qu'un rôle marginal en tant qu'instrument de garantie de qualité. L'école obligatoire est donc mal armée pour répondre aux reproches formulés par les milieux économiques, selon lesquels les jeunes sortant de l'école n'auraient pas les qualifications scolaires nécessaires pour entreprendre avec succès un apprentissage, ou le niveau de l'école serait en baisse constante (Gartz, Hüchtermann & Myrtz, 1999; Kuratle, 1999; Zeller, 2002; Dellenbach, Hupka & Stalder, 2004; Moser, 2004).

En l'absence de données, il est difficile aussi de se prononcer sur la répartition des chances en matière de formation. Ce manque de transparence a eu pour résultat que le thème de l'égalité des chances a longtemps été débattu de manière relativement partielle et de façon trop focalisée sur l'injustice de décisions d'orientation scolaire (à caractère de discrimination sociale).

**Insuffisance des instruments d'évaluation.** Les enfants eux-mêmes pâtissent du manque de transparence et de comparabilité. L'école obligatoire a négligé de compléter l'évaluation individuelle par des certificats standardisés, alors même que les professionnels au fait des enjeux pédagogiques savent depuis longtemps que l'évaluation des aptitudes des élèves au moyen de notes peut varier considérablement d'une classe à l'autre et ne constitue donc pas un outil de comparaison adéquat en dehors de l'école (Ingenkamp, 1971; Kronig, 2007). On n'a longtemps décelé aucun lien entre cette situation insatisfaisante et l'inégalité des chances. L'insuffisance de l'évaluation par l'école a débouché sur l'offre de tests d'aptitudes par des prestataires privés qui ne sont pas tenus de renseigner sur la qualité, le contenu et la validité prédictive de leurs outils; ces tests ne sont donc pas forcément équitables, ni soumis au principe de l'égalité des chances en matière de formation.

**Proportion importante d'élèves à risque.** La focalisation sur les compétences qui préparent à répondre aux défis à relever dans la vie privée, sociale et professionnelle confère au programme international de comparaison des acquis scolaires PISA une importance particulière pour la description du passage de l'école au monde du travail. PISA indique aux pays qui y participent la proportion de jeunes auxquels le manque de qualifications de base rend ce passage très difficile et réduit leurs chances de tirer parti, par la suite, des possibilités de formation tout au long de la vie. L'OCDE les désigne du terme d'élèves à risque, dont le passage à la vie active n'ira pas sans problèmes. Leur proportion dans notre pays oscille entre 15 et 20%, contre nettement moins de 10% dans les pays en tête du classement de l'OCDE (OCDE, 2001; 2004). On peut en chercher la raison dans un pourcentage très élevé d'élèves issus de la migration: 13,6% des élèves testés dans le programme PISA 2000 et 19,1% des parents sont nés hors

de nos frontières; au Canada, à titre de comparaison, les pourcentages sont de 6,4% pour les enfants et de 12,4% pour les adultes (Coradi Vellacott, Hollenweger, Nicolet & Wolter, 2003, p. 18). Cela constitue pour notre pays un problème particulier dans la mesure où la demande de main-d'œuvre peu qualifiée et la situation du personnel non qualifié se sont détériorées comme dans la plupart des pays d'Europe occidentale (Office fédéral de la statistique, 2007b). La situation des enfants dont les chances en matière de formation se présentent mal s'aggraveront encore à l'avenir si le système éducatif suisse ne gagne pas en efficacité. Car l'existence d'un lien étroit entre les compétences de base mesurées par PISA et les chances de trouver un emploi est prouvée depuis longtemps (OCDE, 2001, p. 21).

## 2.2 Efficience

**Application exagérée du principe de délégation.** La proportion des élèves à risque, on l'a dit, est très élevée en Suisse, mais aussi celle des enfants scolarisés dans des classes ou des écoles spéciales (Lanfranchi, 2005). Elle a augmenté au cours des vingt dernières années, en dépit de l'orientation toujours plus intégrative de la pédagogie spécialisée: si, en 1981, 4,3% des élèves suivaient une classe ou une école à programme d'enseignement spécial, ils sont aujourd'hui 6,2%. En comparaison internationale, la Suisse occupe ainsi le haut du tableau. Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage va de 0,4 à 5%: 4,6% par exemple pour l'Allemagne, 2,6% pour la France, 1,3% pour la Suède et moins de 0,5% pour l'Italie (CSRE, 2006, p. 85).

Une étude représentative menée dans le canton de Zurich a montré en outre que seuls 43% des enfants ont suivi un parcours scolaire ordinaire jusqu'à la fin de la troisième année primaire; 57% des enfants considérés avaient eu recours une fois au moins à une offre de pédagogie spécialisée, ou bien avaient redoublé ou au contraire sauté une année (Moser, Keller & Tresch, 2003). Si, dans l'immédiat, les mesures de pédagogie spécialisée peuvent soulager les enfants ou les enseignants, leurs effets à long terme ne sont pas toujours jugés positifs (Haeblerlin, Bless, Moser & Klaghofer, 2003; Bless, Bonvin & Schüpbach, 2004; Bless, 2007).

**Définition des besoins en fonction de l'offre.** Plusieurs études proposent des explications à cette augmentation constante des mesures de pédagogie spécialisée (Häfeli & Walther-Müller, 2005b). Le recours à ces dernières n'a que peu de chose à voir avec les besoins réels des enfants et dépend surtout de l'offre. La hausse peut s'expliquer en particulier par la réaction des spécialistes aux problèmes scolaires. Une vision «pathologiste» sensibilise aux moindres écarts à la norme et offre une légitimation à des spécialistes soucieux d'assurer leur subsistance (Bühler-Niederberger, 1991). L'arbitraire dans l'orientation vers des classes ou des écoles spéciales est l'une des raisons pour lesquelles le recours à l'offre de pédagogie spécialisée varie autant d'un canton à l'autre: si, en 2004, pas moins de 7% des élèves argoviens étaient placés dans une classe spéciale, la proportion était d'à peine 2% dans le canton de Genève, malgré une population hétérogène, et même de 0% au

Tessin, puisque les classes spéciales n'existent pas dans ce canton (CSRE, 2006, p. 86).

**Potentiel insuffisamment mis à profit.** L'un des grands problèmes du système éducatif actuel est que l'école obligatoire n'intervient que relativement tard, et avec un budget temps très limité, pour soutenir les enfants d'origine étrangère socio-économiquement défavorisés. A leur entrée à l'école, ces derniers n'ont pour la plupart qu'une connaissance rudimentaire de la langue d'enseignement et ne sont donc pas en mesure de suivre les leçons comme il faudrait. Cela peut se traduire par des difficultés d'apprentissage qui déboucheront sur des résultats ne correspondant pas au potentiel effectif de ces enfants. Des résultats inférieurs aux possibilités réelles sont d'ailleurs souvent aussi le fait des enfants surdoués dont on n'a pas repéré les grandes dispositions (Hoyningen-Süess & Gyseler, 2006).

## 2.3 Equité

**Egalité des chances: un concept qui prête à malentendus.** PISA a eu le mérite de remettre sur le tapis le problème de l'inégalité devant la formation. L'indicateur utilisé pour mesurer l'égalité des chances est la corrélation entre l'origine sociale et les résultats scolaires (Arild, Kjell, Salvanes & Vaage, 2005; Coradi Vellacott & Wolter, 2005; Becker & Schubert, 2006; Geissler, 2006). Elle est particulièrement forte en Suisse, ce qui est interprété comme une réalisation insuffisante de l'égalité des chances. Mais ce concept prête à malentendus et ne facilite pas l'identification des problèmes de l'école obligatoire, puisqu'il peut être défini de multiples façons et que certaines inégalités profondes sont inévitables dans la structure de base de toute société (Rawls, 1979/1987). Dans le contexte scolaire, on peut distinguer quatre types d'obstacles à la réalisation de l'égalité des chances (Giesinger, 2007):

- 1 discrimination fondée sur la race, la couleur de peau, le sexe ou l'appartenance ethnique ou les convictions religieuses;
- 2 raisons financières: seules les familles aisées peuvent se permettre de choisir leur domicile en fonction de la qualité de l'école ou d'envoyer leurs enfants dans une école privée;
- 3 différences des possibilités de développement dans le cadre familial, qui font que des enfants au potentiel identique n'ont pas les mêmes acquis au début de leur scolarité;
- 4 différence de prédispositions génétiques.

Le jugement porté sur la justesse de la corrélation entre origine sociale et acquis scolaires dépend de la conception que l'on a de l'égalité des chances: cela peut aller de l'exigence minimale de non-discrimination à la volonté de neutraliser les inégalités d'origine sociale.

Pour apprécier la stratégie adoptée par l'école pour répondre aux inégalités sociales, il est préférable de regrouper les obstacles en deux catégories (sur le modèle de Boudon, 1974; cité par Maaz, Watermann & Baumert, 2007). On appellera **inégalités sociales primaires** les obstacles résultant de faiblesses congénitales ou du manque de soutien au sein de la famille, et **inégalités sociales secondaires** ceux qui partent d'une discrimi-

nation motivée par des caractéristiques personnelles. Les deuxièmes se manifestent surtout aux points d'intersection du système éducatif, par exemple lorsque des décisions d'orientation pour des enfants aux résultats scolaires semblables sont prises en fonction de l'origine sociale de la famille (Baumert, Watermann & Schümer, 2003).

Si l'élimination des inégalités sociales secondaires est un objectif incontesté de l'école obligatoire, la neutralisation des inégalités sociales primaires est une exigence qu'elle pourra difficilement satisfaire, puisque les prédispositions et le soutien de la famille (ou son absence) sont un donné qui précède l'entrée à l'école et surtout dont les effets se feront sentir tout au long du parcours scolaire. L'usage excessif du concept d'égalité des chances nuit à l'école obligatoire lorsqu'il sert à lui imputer des inégalités patentes sur lesquelles elle ne peut influencer. Il serait probablement plus aisé de mener une discussion objective sur l'inégalité des chances en matière de formation en recourant au concept moins lourdement connoté de formation équitable (pour une discussion plus poussée, voir Giesinger, 2007).

**Inégalités sociales primaires.** Le principal problème de l'école obligatoire est assurément qu'en Suisse, les inégalités sociales primaires sont très prononcées. La corrélation entre l'origine sociale et les compétences linguistiques et mathématiques des enfants de quatre ans existe avant même leur entrée dans le cycle élémentaire, que ce soit au niveau des classes enfantines ou des classes inférieures du degré primaire (Moser & Berweger, 2005). Au début de leur scolarité, les enfants issus de familles socio-économiquement privilégiées savent déjà mieux lire et compter, et surtout disposent d'un meilleur vocabulaire, dans la langue d'enseignement, que les enfants de familles socio-économiquement défavorisées. Ils ont à la maison beaucoup de livres, un endroit tranquille pour apprendre et l'accès à Internet. Tout cela est lié avant tout au contexte du foyer familial: si les parents manquent de temps ou d'argent, les ressources éducatives, culturelles et sociales sont moindres également (Dunkan & Brooks-Gunn, 1997; Ditton & Krüsken, 2006).

L'offre scolaire actuelle n'est pas en mesure de compenser ces inégalités sociales primaires durant les deux premières années du cycle élémentaire (Moser, Stamm & Hollenweger, 2005). Il s'ensuit qu'en Suisse, 15% des élèves qui auraient l'âge d'entrer en première primaire sont scolarisés à un niveau inférieur, le pourcentage étant estimé au double pour les enfants d'origine étrangère (Lanfranchi, 2002, p.54). Au début de leur scolarité, les enfants issus de la migration sont plus souvent que la moyenne placés dans des classes à programme d'enseignement spécial, dispensés de la scolarisation ordinaire et renvoyés en école enfantine, ou obligés de redoubler la première année primaire. Sur l'inefficacité à long terme de ces mesures, voir le rapport de Hermann & Nay-Cramer (2003).

**Ségrégation de fait au degré primaire.** Les inégalités sociales primaires engendrent pour l'école obligatoire un autre problème. La répartition de la population sco-

laire en fonction de caractéristiques d'ordre culturel est si prononcée dans les régions urbaines et les agglomérations, en Suisse aussi, que les enseignants démarrent avec des conditions très inégales en termes de composition des classes et de compétences linguistiques des enfants au début de la scolarité (Moser, 2005a). La composition sociale et culturelle d'une classe n'est cependant pas sans importance pour l'évolution des résultats, si bien que des inégalités sociales secondaires peuvent surgir dès l'entrée à l'école. C'est aujourd'hui un constat bien avéré: les classes comptant une proportion importante d'élèves issus de familles socio-économiquement défavorisées, ou maîtrisant mal la langue d'enseignement, obtiennent des résultats inférieurs (Rüesch, 1998; Moser & Rhyn, 2000; Coradi Vellacott et al., 2003; Stanat, 2006).

Il est vrai que la qualité de l'enseignement peut aussi compenser, en partie du moins, un donné initial défavorable (voir également, ci-dessous, «Droit à un enseignement de qualité»). Moser & Rhyn (2000) ont ainsi noté, dans leur évaluation de l'ensemble des classes ordinaires de 6<sup>e</sup> année du canton de Zurich, que certains enseignants, malgré une composition défavorable de leur classe (mesurée à la forte proportion d'élèves de langue étrangère et d'élèves issus de la classe sociale inférieure), obtenaient d'elle des résultats dans la moyenne en allemand et en mathématiques. Ils constituent donc des cas de «meilleure pratique» d'un enseignement réussi (voir aussi à ce sujet l'étude ultérieure de Moser & Tresch, 2003). Une «meilleure pratique» peut également se référer aux progrès d'un établissement tout entier qui affronte une situation de départ défavorable et s'élève, moyennant des investissements à valeur de modèle, au statut d'école-phare (Andre-Béchely, 2004; on citera comme exemples les écoles St. Johann à Bâle, Pestalozzi à Rorschach, St. Karli à Lucerne ou Nordstrasse à Zurich; voir aussi Häusler, 1999).

**Aggravation du processus au degré secondaire I.** La ségrégation en fonction de caractéristiques d'ordre culturel s'accroît encore au passage au degré secondaire I, car les élèves ayant au départ des résultats similaires apprennent en général nettement moins dans les filières de type cycle court, se limitant aux exigences élémentaires, que dans les filières à exigences étendues ou plus élevées (école secondaire, gymnase) (Baumert, Stanat & Watermann, 2006). Le problème des filières à exigences élémentaires réside dans le fait que, depuis une vingtaine d'années, elles sont fréquentées par une part toujours plus faible de la population globale: alors qu'en 1980, les écoles de ce type étaient encore suivies par 38% des adolescents, le pourcentage n'était plus que de 27% en 2005; durant la même période, la proportion d'élèves d'origine étrangère y est passée de 48% à 52% (Office fédéral de la statistique, 2007a). Aussi les classes deviennent-elles, pour ce qui est des résultats, toujours plus homogènes avec le temps (Lischer, 2003). La formation de groupes homogènes est peut-être une bonne solution pour les jeunes qui étudient dans des écoles aux exigences élargies ou supérieures (Baumert & Köller, 1998), mais elle est assurément un désavantage pour les élèves des filières à exigences élémentaires. Les groupes d'apprentissage homogènes sont

un problème lorsqu'ils ne sont plus formés que d'élèves aux résultats faibles. L'exemple classique est celui des classes spéciales, fondées sur la théorie selon laquelle l'homogénéité du groupe permet une adaptation optimale de l'enseignement et de la matière aux aptitudes et aux compétences des élèves. Cette théorie s'est révélée erronée et l'on sait depuis longtemps maintenant qu'un groupe hétérogène a des effets positifs sur les élèves «peu performants», mais aussi sur ceux qui présentent des troubles du comportement (Bless, 2007; Preuss-Lausitz, 2004).

**Inégalités sociales secondaires lors des transitions.** Certains indices semblent attester qu'en Suisse, des inégalités sociales secondaires se manifestent lors du passage de l'école primaire à l'école secondaire, mais aussi du degré secondaire I à la formation professionnelle, et que les enfants de familles socio-économiquement défavorisées tendent à opter pour des voies de formation en-deçà de leurs possibilités (Haeblerlin, Imdorf & Kronig, 2004; Meyer, Stalder & Matter, 2003). L'on tend aussi à placer les enfants d'origine étrangère plus facilement que les autres dans une classe spéciale (Lanfranchi, 2007c; Kronig, Haeblerlin & Eckhart, 2000). Cela peut s'expliquer par une disposition à agir du type effet Pygmalion. Une étude montre ainsi, au moyen de cas-types fictifs mais réalistes, que les enseignants sont plus tentés de séparer des autres, en fonction du nom ou de la profession du père, les élèves d'origine étrangère ou issus de familles socio-économiquement défavorisées que ceux de familles privilégiées ou d'origine suisse (Lanfranchi, 2006; Lanfranchi & Jenny, 2005). Toutes ces observations sont à apprécier avant tout dans le contexte de la disparité des politiques de sélection suivant les cantons. L'école obligatoire a né-

gligé jusqu'à ce jour de combattre les inégalités sociales secondaires au moyen d'examens d'admission ou d'examens finaux fondés sur l'équité. On ne sait pas quel savoir et savoir-faire aboutit à telle orientation ou à tel certificat. La distribution des enfants entre les trois filières (exigences élémentaires, exigences étendues, exigences supérieures), autrement dit les pourcentages respectifs, varient parfois considérablement d'un canton à l'autre, si bien que les chances de décrocher un certificat d'un niveau supérieur peuvent augmenter non seulement avec le passage à l'école privée, mais aussi par un simple changement de domicile (Kronig, 2007).

**Droit à un enseignement de qualité.** Le débat sur l'égalité des chances en matière de formation attache moins d'importance à l'enseignement lui-même, qui n'a manifestement pas la même qualité partout. Tant l'étude PISA que les évaluations menées dans divers cantons montrent que les différences de résultats entre classes peuvent être très grandes même lorsque les conditions d'apprentissage (origine sociale et culturelle, compétences cognitives de base et composition de la classe) sont les mêmes (Moser & Berweger, 2004; Moser & Tresch, 2003). Jusqu'à maintenant, les instruments de développement et de garantie de la qualité (voir p.ex. Kempfert & Rolff, 2005) n'ont été utilisés qu'en ordre dispersé et de façon non contraignante, c'est-à-dire sans l'obligation de changer quelque chose à l'enseignement si les résultats sont mauvais. Si une piètre qualité de l'enseignement compromet le succès scolaire, elle constitue un autre obstacle à la concrétisation d'une formation équitable. Voilà pourquoi le droit à la formation devrait aller de pair avec le droit à un enseignement de qualité (voir l'art. 61a, al. 1, Cst.).

### 3. Solutions possibles

L'analyse du problème offre la base empirique permettant de déterminer dans quels champs d'action situer les approches visant à optimiser la stimulation de tous les enfants, approches qui devront être harmonisées entre elles.

#### 3.1 Prêts pour aborder la scolarité

La formation commence au berceau. La corrélation étroite entre origine sociale et acquis scolaires peut être vue comme la preuve de l'insuffisance des stratégies visant à empêcher les inégalités sociales (Spies & Stecklina, 2005), mais elle montre aussi l'importance de la contribution que les parents peuvent apporter à la qualité de l'école publique en offrant à leurs enfants, dès la naissance, des occasions de cultiver des intérêts et d'accumuler des expériences. Le processus de développement des enfants durant la première phase de l'existence est très important pour leur apprentissage en classe. Les enfants déploient le potentiel de leurs dispositions naturelles grâce aux stimulations reçues de leurs parents et d'autres personnes de référence, mais aussi en jouant avec d'autres enfants (Lanfranchi & Schrottmann, 2004).

La question essentielle, pour notre société comme pour le système éducatif, est donc de savoir quelles sont les conditions de base nécessaires pour que tous les enfants, autant que possible, profitent de leurs premières années de vie de façon à ne pas commencer leur scolarité, dès l'entrée dans le cycle élémentaire (classes enfantines ou classes primaires inférieures), avec un handicap évitable (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2003a; Lanfranchi, 2004b). L'offre extra-familiale d'accueil, de prise en charge et d'éducation de la petite enfance offre un moyen d'y parvenir. Le recours aux offres de ce type est encore trop rare en Suisse, soit qu'elles n'existent pas ou pas en nombre suffisant, soit qu'elles dépassent les moyens financiers des parents (Stern, Banfi, Tassinari, 2006). Si dans le canton de Zurich, comme l'a montré une enquête représentative, seul un enfant sur cinq, dans les familles socialement privilégiées, a bénéficié d'un accueil extra-familial avant son entrée à l'école primaire, et bien moins encore dans les familles socialement défavorisées (Moser et al., 2005), en Finlande et en Suède, mais au Tessin aussi, 60 à 80% des enfants fréquentent une structure préscolaire à partir de leur 3<sup>ème</sup> année (Matthies,



2002; Lenz Taguchi & Nunkammar, 2003). La Finlande, la Suède et le Tessin font partie des pays où le retard des écoliers issus d'un milieu socio-économiquement défavorisé est nettement moindre qu'ailleurs en Suisse ou dans l'OCDE (OCDE, 2001; Lanfranchi & Berger, 2005; Origoni, 2007).

Au vu de l'évolution de la société, il est hors de question de contester l'orientation politique générale qui a favorisé jusqu'ici les structures d'accueil de jour extra-familiales et parascolaires. Mais sous l'angle de la politique de la formation, il faut opérer une distinction entre un concept de type additionnel, avec crèche et jardin d'enfants, garderie et école, et un concept pédagogique intégratif englobant enfants, familles et professionnels. Ce qu'il faut, ce sont des structures de jour de haut niveau qualitatif, qui permettent aux enfants, sous un même toit, d'apprendre, de jouer, de manger et de vivre leur journée dans un cadre général sécurisant et stimulant (pour plus de détails, voir ci-après, chap. VI/3). La Suisse, avec l'Allemagne et l'Autriche, fait partie des rares pays où les enfants de moins de 6 ans sont accueillis dans des structures de jour dépourvues de programme éducatif. Pour que les concepts pédagogiques déploient les effets souhaités, il est indispensable

- 1 de mettre au point et d'appliquer des programmes éducatifs,
- 2 de développer le pilotage de ces établissements, réduit jusqu'ici à la portion congrue, et
- 3 de revaloriser la formation des éducateurs et éducatrices, située aujourd'hui au niveau le plus bas dans le système éducatif suisse (Fthenakis, 2005; Lar-cher & Oelkers, 2003, p. 22).

**Optimisation de l'offre parascolaire.** La question de savoir comment tirer parti au mieux des potentiels individuels et contrecarrer les inégalités sociales se pose surtout pour les enfants de 0 à 6 ans, mais elle ne perd nullement en importance durant la scolarité obligatoire. Il est douteux que les structures d'accueil de jour ou les écoles à horaire continu produisent les changements souhaités sans efforts pédagogiques particuliers, et d'ailleurs on n'a guère enquêté sur ce point (pour plus de détails, voir ci-après, chap. VI/3).

Nombre d'études montrent néanmoins que la quantité de temps passé sans surveillance augmente le risque de dépression, d'abus d'alcool ou de drogues et d'échec scolaire jusqu'à l'âge de 14 ans, et que la manière dont les enfants occupent leurs loisirs joue un rôle capital pour le succès scolaire (Mahoney & Sattin, 2000; Mahoney & Schweder, 2002; Hansen, Larson & Dworkin, 2003; Lanfranchi, 2007b). La grande chance des structures d'accueil de jour est qu'elles offrent aux enfants et aux jeunes la possibilité de faire davantage d'expériences dans un cadre protégé, éveillent leurs intérêts et les incitent à apprendre.

Au niveau de l'école obligatoire aussi, il importe de dépasser la césure entre école d'un côté et offre d'accueil de l'autre, car elle cimenter la séparation entre éducation et instruction, prise en charge et stimulation, famille et école. Tant que la taille de l'établissement le permet, l'accueil de jour devrait être conçu intégralement comme un élément de l'offre scolaire et com-

biné avec une mission éducative. Les attentes liées à l'accueil de jour ne seront satisfaites qu'au moment où les structures d'accueil ne seront plus organisées comme une offre supplémentaire, mais comme partie intégrante d'un mandat éducatif visant un meilleur développement des enfants (Lanfranchi, 2007a; Lar-cher, 2005).

A l'avenir, les écoles devront offrir davantage que des heures de cours. Il faut que l'école obligatoire ne se limite pas à fournir un enseignement, mais propose des programmes à but éducatif remplissant la journée. Les structures d'accueil de jour exigent une professionnalisation des enseignants, davantage de présence mais moins d'heures de cours, des emplois à l'école, une formation continue dans l'établissement et un perfectionnement axé sur la demande (Baumert, 2003). Si l'école obligatoire suit l'évolution de la société et les besoins concomitants des parents tout en démontrant régulièrement sa qualité, elle n'aura pas à craindre la concurrence des écoles privées.

**Connaissance de la langue d'enseignement au début de la scolarité.** Il est évident que le seul moyen de combattre le handicap scolaire subi par les enfants d'origine étrangère issus de familles socio-économiquement défavorisées et parlant deux langues ou davantage est de stimuler de façon ciblée leurs compétences linguistiques dès leur plus tendre enfance, sans même attendre l'âge préscolaire. Pour renforcer l'école obligatoire, il faut à tout prix arriver à ce que tous les enfants, deux ans au plus tard après leur entrée dans le cycle élémentaire, maîtrisent la langue d'enseignement. Pour atteindre ce but, quatre éléments sont indispensables, selon le programme «Success for All» de Slavin & Mad-den (1993):

- 1 un véritable diagnostic de l'état des connaissances linguistiques à l'entrée du cycle élémentaire,
- 2 des indications sur le parcours de l'enfant,
- 3 des cours de soutien fondés sur le niveau de l'enfant,
- 4 des contrôles de l'efficacité.

Il faut veiller aussi à encourager la maîtrise de la langue maternelle, essentielle pour l'acquisition de la deuxième langue, étant donné qu'une partie des compétences communicationnelles de la langue première n'ont pas à être acquises une nouvelle fois, mais peuvent être transposées aux situations où la deuxième langue est employée. Cependant, pour que des effets positifs se manifestent dans celle-ci, les élèves doivent parvenir à un certain niveau de compétence dans leur langue première (Cummins, 1984; Günther & Günther, 2004).

L'on n'a pas manqué de souligner l'importance de la langue maternelle non seulement pour l'acquisition de la langue seconde par les enfants d'origine étrangère issus de familles socio-économiquement défavorisées, mais aussi pour la formation de leur identité (Bildungs-direktion des Kantons Zürich, 2003b; Schader, 2004). La langue est un trait identitaire extrêmement fort, car elle signale aussi bien l'appartenance ethnique et régionale que le niveau de culture. Le développement du langage est d'autant meilleur que la langue première

et la langue seconde ne sont pas encouragées séparément, mais ensemble (De Bot, Driessen & Jungbluth, 1991; Reich & Roth, 2002). Dans une perspective économique générale, la maîtrise de la langue maternelle devrait en outre être valorisée au titre d'élément du potentiel humain.

### 3.2 Intégration et ouverture

**Orientation intégrative de l'offre de pédagogie spécialisée.** Les écoles sont des institutions axées sur les besoins des enfants. Que l'on poursuive des objectifs pédagogiques, tels que la meilleure stimulation possible de tous les enfants, l'élimination des inégalités sociales, ou des intérêts économiques comme la transmission et l'exploitation optimales du potentiel humain, l'école doit aujourd'hui développer une nouvelle conception de sa mission. Pour une école, la question essentielle n'est plus de savoir quel type de formation convient le mieux à tel ou tel enfant, mais ce qu'elle peut faire pour amener cet enfant au succès.

Dans cet esprit, la nouvelle conception de l'école fonde aussi un tournant décisif de la pédagogie spécialisée, qui se caractérise par l'intégration et non plus la séparation, par l'accent mis sur les besoins et non plus sur les lacunes, et par une visée éducative et non plus thérapeutique (Bless, 2004; Eberwein & Knauer, 2005).

Mais pour que l'intégration réussisse, il faut d'abord résoudre les problèmes de l'école obligatoire évoqués plus haut, en particulier celui d'une meilleure préparation de tous les enfants à l'apprentissage en classe. L'on doit de plus être certain que l'intégration n'entraînera pas d'effets négatifs pour la classe. Les enfants n'ont pas tous les mêmes besoins, mais tous ont le même droit à la meilleure stimulation possible de leurs aptitudes, raison pour laquelle il faut aussi reconnaître des besoins particuliers aux enfants surdoués. L'organisation du dispositif de pédagogie spécialisée doit donc être du ressort des écoles, qui auront plus ou moins de moyens à disposition selon leur charge (pourcentage d'enfants de langue étrangère et pourcentage d'enfants issus de familles socio-économiquement défavorisées) (Häfeli & Walther-Müller, 2005a). Il faut en outre réduire l'offre de pédagogie spécialisée au profit d'une meilleure stimulation durant les premières années de la vie (Lanfranchi, 2004a).

**Conception modulaire du degré secondaire I et évaluation indépendante de la filière suivie.** Bien que la répartition par filières ou sections au degré secondaire I, suivant les niveaux de performance, ait des effets négatifs surtout pour les élèves des filières à exigences élémentaires, la science offre bien peu d'arguments qui plaident pour une réforme structurelle fondamentale, par exemple pour la création d'établissements d'enseignement homogène (intégré). Si l'on considère en plus le coût des brusques ruptures de tradition qui ne parviennent ni à améliorer la qualité de l'enseignement ni à éliminer la fonction sélective de l'école, on se gardera de rallumer les débats sur les structures (Baumert & Artelt, 2003; Moser, 2005b).

Il n'en est pas moins urgent d'apporter des correctifs au degré secondaire I, car avec son organisation actuelle il peine à assurer la perméabilité nécessaire entre les fi-

lières et ne permet guère une évaluation pertinente. C'est pourquoi il serait bon d'examiner s'il ne vaudrait pas mieux proposer un enseignement sous forme de modules, du moins pour la formation minimale de base, dans les branches qui seront réglées à l'avenir au niveau national: mathématiques, sciences naturelles, langue première et langues étrangères. Une conception modulaire est comparable au système de cours qui semble aller de soi pour l'enseignement des langues étrangères: l'attribution à un module donné n'est pas déterminée par la filière suivie, mais par les compétences démontrées par l'élève. L'achèvement d'un module est sanctionné par un certificat qui atteste des connaissances et des compétences acquises.

Il importe également de revaloriser le degré secondaire I en trouvant de nouvelles formes d'évaluation. Il faut que l'évaluation soit tout à fait dissociée de la filière suivie et du niveau de performance, car sinon elle risque fort d'être inexacte et donc injuste. L'école, avant tout dans l'optique d'une intégration réussie des jeunes dans la formation professionnelle, doit assumer son rôle sélectif et mieux différencier tant la stimulation individuelle que l'évaluation standardisée des acquis, indépendante du type d'établissement et axée sur les objectifs fixés en termes de connaissances et de compétences.

**Solutions adaptées aux besoins.** Axer l'enseignement et l'école sur les connaissances et les compétences qui doivent être transmises et dont on puisse vérifier l'acquisition est l'un des moyens essentiels de parvenir à adapter les parcours scolaires aux individus. Mais les écoles ne pourront répondre aux besoins des enfants que si ceux-ci reçoivent un enseignement dans les classes ou les groupes qui leur offrent les meilleures chances de succès. C'est lorsque l'enfant est intéressé et motivé qu'il parvient le mieux à apprendre; cela nécessite un ajustement optimal des exigences aux aptitudes, et non l'application rigide du principe de l'année de naissance. La notion de flexibilité ne devrait donc pas seulement renvoyer à l'accomplissement plus ou moins rapide du parcours scolaire, mais à la recherche de solutions non stéréotypées visant le bien de l'enfant. Cela signifie aussi que l'école doit prendre au sérieux les souhaits des parents et leur laisser certaines libertés, au moins en cas de graves problèmes scolaires, par exemple le droit de changer leur enfant de classe.

Prendre au sérieux les souhaits des parents ne veut pas dire pour autant leur laisser le libre choix de l'établissement, ce qui d'ailleurs peut s'interpréter très diversement, d'une prise en compte modérée des intérêts des parents, avec de stricts mécanismes de contrôle visant à assurer la mixité culturelle des écoles, à un marché de l'instruction où les écoles peuvent décider de l'admission des élèves sans restriction aucune (West, 2006). Un marché de ce type ne serait pas en mesure de desservir les régions peu peuplées et ne pourrait pas non plus répondre de façon adéquate à la grande inégalité des ressources des parents (Oelkers, 2005). C'est bien pourquoi il ne saurait entrer en ligne de compte pour l'école obligatoire; il n'en reste pas moins que les écoles ne peuvent se passer d'observer certaines règles

de compétitivité et qu'elles doivent viser à gagner la confiance des parents et se préoccuper de leurs souhaits. Car le droit à un enseignement de qualité n'est pas accordé simplement en cessant de traiter les parents comme un facteur perturbateur, mais en les intégrant en tant que ressource (Oelkers, 2005).

### **3.3 Responsabilité et obligation de rendre compte**

**Réforme fondée sur des standards.** Tous les pays de l'OCDE qui ont entrepris de moderniser leur système éducatif au cours des vingt dernières années ont opté pour une double stratégie: d'un côté, renforcer la responsabilité de chaque école en matière d'action pédagogique; de l'autre, obliger les écoles à la transparence sur le programme ainsi que sur le développement et les acquis scolaires des enfants, transparence liée à un contrôle externe. La qualité doit être démontrée en ce sens que les écoles ont des comptes à rendre: elles ne sont pas mesurées à ce qu'elles proposent en fonction du programme, mais à ce que les élèves savent et peuvent faire (Döbert, 2005).

La révélation par PISA de la proportion importante de jeunes qui ne disposent que de compétences rudimentaires en lecture à la fin de l'école obligatoire a été un vrai choc pour la Suisse, car jusqu'alors la qualité du système éducatif n'avait jamais été contrôlée. Or, ce qui ne figure pas dans un programme d'enseignement et n'est ni exigé ni contrôlé n'est, selon toute vraisemblance, pas appris non plus (Oelkers, 2003, p. 7). Les principaux éléments de la réforme en cours, basée sur des standards (HarmoS, voir CDIP, 2007), sont les suivants:

- 1 des standards de formation donnant une définition claire des compétences attendues;
- 2 un soutien apporté dans l'enseignement pour atteindre ces standards;
- 3 des tests servant à contrôler leur réalisation; et
- 4 une culture du feedback (monitorage) en concordance avec les standards.

Une plus grande responsabilité touchant les résultats des élèves (qualification professionnelle, motivation et intérêts, compétences sociales, etc.) implique aussi une responsabilité accrue pour ce qui a trait à la qualité de l'enseignement (Ditton & Kreckler, 1995). Il faut

par conséquent renforcer aussi la direction de l'école, pour lui permettre d'en assurer le succès en pratiquant le controlling. Sans compétences juridiques, financières, pédagogiques et sans pouvoir d'embaucher, il n'est guère possible de réaliser le double objectif de responsabilité et de l'obligation de rendre compte. L'intégration des élèves présentant des besoins particuliers, l'amélioration de la qualité de l'enseignement ou l'assistance des groupes à problèmes jusqu'à ce qu'ils acquièrent les compétences de base exigent en règle générale des décisions qui doivent parfois être imposées contre le vœu du corps enseignant (Larcher & Oelkers, 2003, p.24). Les compétences accordées jusqu'ici à la direction ne sont guère suffisantes pour lui permettre de diriger l'école, de la développer et d'en assumer la responsabilité.

**Transparence.** La réforme fondée sur des standards produit nécessairement plus de transparence sur la qualité de l'école obligatoire, car le succès doit être prouvé sous une forme appropriée. Il y faut une procédure standardisée – par exemple des tests – qui permette d'interpréter les résultats par rapport à un système normatif. Dans le système éducatif, les tests remplissent trois fonctions:

- 1 monitoring et évaluation des systèmes de formation; exemple: le test PISA;
- 2 évaluation des écoles et de l'enseignement: plusieurs cantons ont introduit des procédures plus ou moins standardisées d'évaluation des écoles ou des classes;
- 3 évaluation individuelle, en particulier sous forme d'examen d'admission ou d'examen final, mais aussi en tant que certificat; exemple: les certificats de langues étrangères basés sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) du Conseil de l'Europe.

Dans une société d'immigration comme la Suisse, un établissement de formation efficace se profile par sa capacité d'atteindre des objectifs de performance élevés pour tous les élèves, car il mesure leurs résultats, garantit la qualité de l'enseignement et encourage le plurilinguisme de chacun, compris comme un capital dans l'espace transnational.

## **4. Conclusions**

### **4.1 Débat public sur l'éducation de 0 à 6 ans**

Le plus grand potentiel de réduction des inégalités devant la formation réside dans la stimulation précoce des enfants. Riches de curiosité et de compétences, les petits enfants partent activement à la découverte d'eux-mêmes et du monde, acquérant ainsi des connaissances. Car c'est en explorant soi-même et le monde autour de soi que l'on acquiert savoir et savoir-faire. Mais il faut pour cela que l'enfant soit motivé à apprendre et développe du même coup des intérêts par rapport aux situations. Le soutien apporté aux enfants dans ce processus est déterminant. Il faut qu'un débat public fasse à nouveau mieux prendre

conscience aux parents de toute l'importance du rôle que la famille joue dans le succès scolaire.

### **4.2 Mission éducative des structures extra-familiales et parascolaires**

Peu importe qui répond à l'invitation à soutenir le développement des enfants, à quel endroit et de quelle manière. Mais si, pour quelque raison que de soit, la famille ne parvient pas à remplir comme il convient son importante mission, il faut qu'une structure extra-familiale ou parascolaire puisse prendre le relais de façon professionnelle. Il est nécessaire que ces structures reprennent cette tâche exigeante avec un man-

dat éducatif. La formation et l'encadrement ne doivent pas être dissociés, ni liés à une forme d'institution donnée. Il faut donc que la prise en charge durant la journée soit intégrée dans l'offre scolaire et liée à un mandat éducatif.

#### **4.3 Stimulation des compétences linguistiques**

Nul ne conteste que les compétences linguistiques doivent être plus fortement stimulées, surtout à l'entrée du cycle élémentaire (classes enfantines ou classes inférieures du degré primaire). Pour éviter que des élèves échouent à cause de connaissances linguistiques insuffisantes, il faut contrôler et assurer le succès de la stimulation en procédant régulièrement à un état des lieux des compétences linguistiques. C'est la seule manière d'éviter que des enfants aux chances de formation limitées soient empêchés, dès le début de leur parcours scolaire, de profiter du processus d'enseignement et d'apprentissage à la hauteur de leurs capacités. Pour les enfants issus de la migration, la stimulation de la langue maternelle par des professionnels, dans des cours de langue et de culture d'origine, déploie en outre des effets positifs.

#### **4.4 Données indépendantes pour compléter les formes d'évaluation actuelles**

La Suisse manque largement de systèmes de tests standardisés visant à améliorer le soutien individuel, mais aussi à faire une évaluation complémentaire des élèves. Les résultats de tests standardisés peuvent livrer des informations précieuses pour planifier l'enseignement en fonction des besoins de soutien détectés. Leur utilisation peut en outre contribuer à atténuer de manière générale les problèmes de sélection arbitraire. Car les critères qui déterminent le placement en classes spéciales ou l'orientation vers telle filière ou tel groupe de performance sont très variables et manquent de transparence. Les résultats de tests peuvent aussi servir de base à l'apprentissage autonome et accroître la motivation des enfants et des jeunes. Dans le même temps, l'usage responsable de ces résultats exige des enseignants une formation poussée.

#### **4.5 Formes d'enseignement intégré**

La répartition des élèves en groupes d'apprentissage homogènes, par exemple dans des classes spéciales, mais aussi dans les filières du degré secondaire I, peut avoir des effets négatifs sur l'apprentissage et les résultats scolaires. Le placement en classe spéciale, en particulier, peut représenter un gros désavantage pour les enfants, raison pour laquelle il est nécessaire que l'école suive une approche intégrative. Des correctifs sont également indispensables au degré secondaire I, où des mesures de différenciation devraient être prises pour éviter des compositions de classes défavorables. Il convient en outre de dissocier l'examen final et l'évaluation des filières du degré secondaire I. C'est la seule manière de rendre attractives même les filières à exigences élémentaires. Dissocier filière et examen final a pour effet à la fois de revaloriser le degré secondaire I, d'accroître l'équité de l'évaluation et de rendre moins lourde la décision de passage du degré pri-

naire aux filières de degré secondaire I, car elle n'aura plus à être interprétée comme un pronostic sur l'issue de la scolarité.

#### **4.6 Garantie de la qualité de l'enseignement**

Les écoles doivent se voir accorder des compétences accrues et assumer la responsabilité d'un bon enseignement comme des acquis scolaires des enfants. Cela implique une garantie et un développement de la qualité au niveau professionnel, ainsi que la disponibilité à tout entreprendre pour stimuler au mieux tous les enfants, leur permettre d'atteindre les standards minimums et leur transmettre une formation de base suffisante pour assurer le succès de leur intégration dans la société. Assumer cette responsabilité signifie aussi faire la transparence sur les objectifs atteints et en rendre compte à la société comme aux parents.

#### **4.7 Combattre la pauvreté, qui constitue un risque pour la formation, et combattre le manque de formation, qui est un risque de pauvreté**

Il importe de renforcer et de promouvoir la capacité socio-économique de la famille en visant le succès de la formation scolaire des enfants. Vues sous cet angle, toutes les mesures de lutte contre la pauvreté (COFF, 2000) contribuent à l'égalité des chances en matière de formation. A l'inverse, les ressources individuelles et familiales en matière de formation sont le meilleur moyen de réduire les risques de pauvreté (Volken & Knöpfel, 2004).

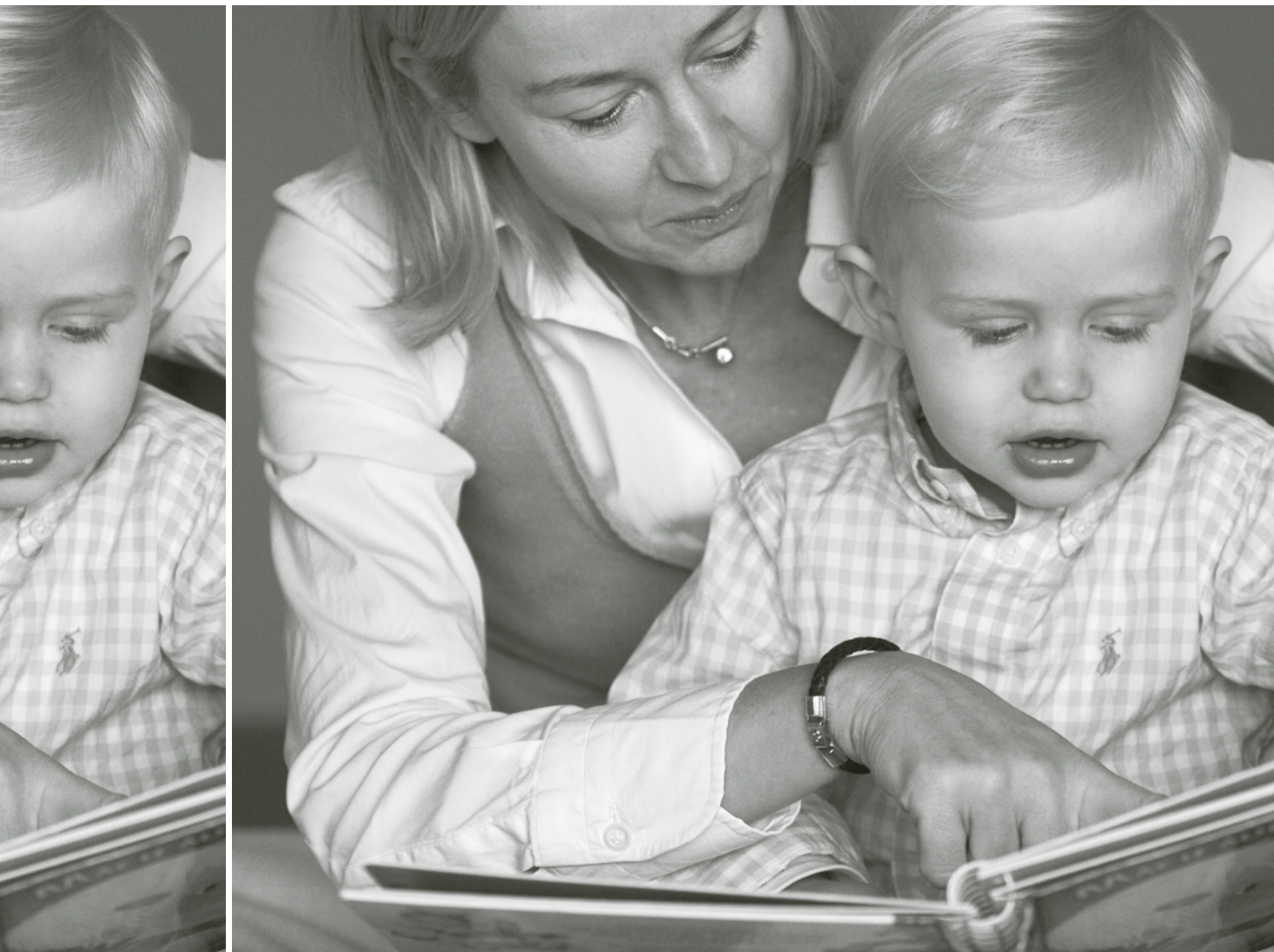
**Bilan.** Les débats publics sur la politique de la formation ont par trop négligé jusqu'ici un aspect que la recherche connaît depuis longtemps: les processus de formation qui se déroulent en tout premier lieu au sein de la famille. C'est là que les enfants acquièrent les aptitudes émotionnelles, motivationnelles et cognitives qui leur serviront ensuite pour l'apprentissage scolaire. Voilà pourquoi nous ne nous rapprocherons d'une formation équitable à l'école obligatoire que si nous commençons par aider les familles à apporter la contribution essentielle qui est la leur. Il faut des mesures de politique familiale telles que celles que la Commission fédérale de coordination pour les questions familiales motive, promeut et réclame dans ses Lignes stratégiques 2010 (COFF, 2005).



- Andre-Bechely, L. (2004). The Goals of a Voluntary Integration Program and the Problems of Access: A Closer Look at a Magnet School Application Brochure. *Equity and Excellence in Education*, 37 (3), 303-315.
- Arild, A., Kjell, G., Salvanes, K., & Vaage, K. (2005). Educational Attainment and Family Background. *German Economic Review* 6 (3), 377-394.
- Baumert, J., & Artelt, C. (2003). Bildungsgang und Schulstruktur. *Pädagogische Führung* 14 (4), 188-192.
- Baumert, J., & Köller, O. (1998). Nationale und internationale Schulleistungsstudien: Was können sie leisten, wo sind ihre Grenzen? *Pädagogik*, 50.
- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (éd.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (p. 95-188). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J., Watermann, R., & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (1), 46-71.
- Becker, R., & Schubert, F. (2006). Soziale Ungleichheit von Lesekompetenzen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 58 (2), 253-284.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich. (2003a). *Integrationsförderung im Vorschulalter, insbesondere durch familienergänzende Einrichtungen. Bericht und Empfehlungen, gutgeheissen durch den Bildungsrat des Kantons Zürich am 8. April 2003*. Zurich: Volksschulamt (Forum für Interkulturelle Erziehung und Bildung). Consultable à l'adresse [http://www.quims.ch/aktuell/integr.foerd\\_vorschulalter.pdf](http://www.quims.ch/aktuell/integr.foerd_vorschulalter.pdf) [état au 18.12.2007].
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich. (2003b). *Rahmenlehrplan Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK)*. Zurich: Volksschulamt (Bildungsrat des Kantons Zürich in Zusammenarbeit mit den Trägern der Kurse HSK). Consultable à l'adresse [http://www.bildungsdirektion.zh.ch/internet/bi/de/aktuell/news\\_2003/HKS.html](http://www.bildungsdirektion.zh.ch/internet/bi/de/aktuell/news_2003/HKS.html) [état au 18.12.2007].
- Bless, G. (2004). Schulische Integration - Kritische Aspekte zu ihrer Realisierung innerhalb der Schweizer Bildungssysteme. In A. Kummer Wyss & P. Walther-Müller (éd.), *Integration - Anspruch und Wirklichkeit* (p. 41-56). Lucerne: Schweiz. Zentralstelle für Heilpädagogik SZH.
- Bless, G. (2007). *Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt*. Berne: Huber (3<sup>e</sup> éd. inchangée).
- Bless, G., Bonvin, P., & Schüpbach, M. (2005). *Le redoublement scolaire: ses déterminants, son efficacité, ses compétences*. Berne: Haupt.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. New York: Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (1974). *Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung?* Stuttgart: Klett.
- Bühler-Niederberger, D. (1991). *Legasthenie. Geschichte und Folgen einer Pathologisierung*. Opladen: Leske + Budrich.
- CDIP. (1991). *Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère, du 24 octobre 1991*. Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2 pages).
- CDIP. (2003). *Mesures consécutives à PISA 2000: plan d'action*. Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. Consultable à l'adresse [http://www.edk.ch/pdf\\_downloads/monitoring/aktplan\\_pisa2000\\_f.pdf](http://www.edk.ch/pdf_downloads/monitoring/aktplan_pisa2000_f.pdf). [état au 18.12.2007].
- CDIP. (2007). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (du 14 juin 2007)*. Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. Consultable à l'adresse [http://www.edk.ch/f/CDIP/Geschaefte/framesets/mainHarmoS\\_f.html](http://www.edk.ch/f/CDIP/Geschaefte/framesets/mainHarmoS_f.html) [état au 18.12.2007].
- COFF. (2000). *Reconnaître les prestations familiales et réduire la pauvreté des familles*. Berne: Commission fédérale de coordination pour les questions familiales.
- COFF. (2005). *Reconnaître et promouvoir les prestations des familles. Lignes stratégiques 2010*. Berne: Commission fédérale de coordination pour les questions familiales. Consultable à l'adresse [http://www.coff-ekff.admin.ch/c\\_data/f\\_leitlinien\\_2010\\_122Ko.pdf](http://www.coff-ekff.admin.ch/c_data/f_leitlinien_2010_122Ko.pdf) [état au 18.12.2007].
- Coleman, J.S. et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Coradi Vellacott, M. (2007). *Bildungschancen Jugendlicher in der Schweiz: Eine Untersuchung familiärer, schulischer und sozial-räumlicher Einflüsse auf Leistungsunterschiede am Ende der obligatorischen Schulzeit*. Coire, Zurich: Rüegger.
- Coradi Vellacott, M., Hollenweger, J., Nicolet, M., & Wolter, S. C. (2003). *Soziale Integration und Leistungsförderung. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel: OFS et CDIP, collection Bildungsmonitoring Schweiz.
- Coradi Vellacott, M., & Wolter, S. C. (2005). *Chancengerechtigkeit im schweizerischen Bildungswesen*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (Trendbericht Nr. 9).
- CSRE. (2006). *L'éducation en Suisse. Rapport 2006*. Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- De Bot, K., Driessen, G., & Jungbluth, P. (1991). An Evaluation of migrant language teaching in the Netherlands. In K. Jaspaert & S. Kroon (éd.), *Ethnic minority languages and education* (p. 25-35). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Dellenbach, M., Hupka, S., & Stalder, B. E. (2004). *Wege in die nachobligatorische Ausbildung: Der Kanton Bern im Vergleich zur restlichen Deutschschweiz. Ergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE*. Berne: Direction de l'instruction publique du Canton de Berne, Section recherche, évaluation et planification pédagogiques.
- Ditton, H., & Kreckler, L. (1995). Qualität von Schule und Unterricht: Empirische Befunde zu Fragestellungen und Aufgaben der Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41 (4), 507-528.
- Ditton, H., & Krüsken, J. (2006). Sozialer Kontext und schulische Leistungen - zur Bildungsrelevanz segregierter Armut. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26 (2), 135-157.
- Döbert, H. (2005). Flexibel, innovativ und outputorientiert - zu wesentlichen Merkmalen erfolgreicher Schulsysteme. *Schule international*, 1, 12-23.
- Duncan, G., & Brooks-Gunn, J. (1997). *Consequences of Growing up Poor*. New York: Russell.
- Eberwein, H., & Knauer, S. (éd.). (2005). *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. (6<sup>e</sup> éd. refondue)*. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (1984). Determinanten der Schulleistung: Wie wichtig sind die Lehrer? *Zeitschrift für Unterrichtsforschung*, Nr. 1, p. 62-87.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: Klinkhardt.
- Fthenakis, W. (2005). L'éducation dès la prime enfance: réorientation de la mission éducative des établissements d'accueil de jour pour les enfants de moins de six ans. In CDIP (éd.), *Educare: encadrer - éduquer - former* (p. 12-42). Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (Etudes + rapports 24B).
- Gartz, M., Hüchtermann, M., & Myrzt, B. (1999). *Schulabgänger: Was sie können und was sie können müssten*. Cologne: Deutscher Instituts-Verlag.
- Geissler, R. (2006). Bildungschancen und soziale Herkunft. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit* 4, 34-49.
- Giesinger, J. (2007). Was heisst Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (3), 362-381.
- Günther, B., & Günther, H. (2004). *Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht*. Weinheim, Bäle: Beltz.
- Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U., & Klaghofer, R. (2003). *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen (4<sup>e</sup> éd. inchangée)*. Berne: Haupt.
- Haeberlin, U., Imdorf, C., & Kronig, W. (2004). *Von der Schule in die Berufslehre. Untersuchungen zur Benachteiligung von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche*. Berne: Haupt.
- Häfeli, K., & Walther-Müller, P. (2005a). Synthese. In K. Häfeli & P. Walther-Müller (éd.), *Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich* (p. 15-91). Lucerne: Edition Schweiz. Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Häfeli, K., & Walther-Müller, P. (éd.). (2005b). *Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich*. Lucerne: Edition Schweiz. Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Hansen, D. N., Larson, R. W., & Dworkin, J. (2003). What adolescents learn in organized youth activities: A survey of self reported development experiences. *Journal of Research on Adolescence*, 13, 25-55.
- Häusler, M. (1999). *Innovation in multikulturellen Schulen. Fallstudie in fünf Schulen der Deutschschweiz*. Zurich: Orell Füssli.
- Helmke, A., & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (éd.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (p.71-176). Göttingen: Hogrefe (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Bd. 3).
- Hermann, R., & Nay-Cramer, D. (2003). Einschulungsklassen zur Prävention von Lernstörungen. In M. Brunstig, H. Keller & J. Steppacher (éd.), *Teilleistungsschwächen - Prävention und Therapie* (p. 131-145). Lucerne: Schweiz. Zentralstelle für Heilpädagogik (4<sup>e</sup> éd. inchangée).
- Hoyningen-Süess, U., & Gyseler, D. (2006). *Hochbegabung aus sonderpädagogischer Sicht*. Berne: Haupt.
- Ingenkamp, K. (1971). *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. Weinheim, Bäle: Beltz.
- Jencks, Ch. et al. (1973). *Chancengleichheit*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Kempfert, G., & Rolff, H.-G. (2005). *Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement*. Weinheim, Bäle: Beltz (4e éd. revue et augmentée).
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zu Lernentwicklung und Leistungsbewertung von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern*. Berne: Haupt.
- Kronig, W., Haeberlin, U., & Eckhart, M. (2000). *Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren*. Berne: Haupt.
- Kuratle, R. (1999). *Was müssen Schülerinnen und Schüler am Ende der obligatorischen Schulzeit können?* Solothurn: Erziehungsdepartement des Kantons Solothurn.
- Lanfranchi, A. (2002). *Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter*. Opladen: Leske + Budrich.

- Lanfranchi, A. (2004a). Schulversagen bei Migrationskindern: Prävention dank familienergänzender Kinderbetreuung im Vorschulalter. In S. Amft, K. Bernath & K. Häfeli (éd.), *Heilpädagogik in einer veränderten Forschungslandschaft* (p. 69-90). Lucerne: Schweiz. Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Lanfranchi, A. (2004b). The success of immigrant children at school: Effects of early child care as transitional space. *International Journal of Early Childhood*, 36 (1), 72-73.
- Lanfranchi, A., & Schrottman, R. E. (2004). *Kinderbetreuung ausser Haus – eine Entwicklungschance*. Berne: Haupt.
- Lanfranchi, A. (2005). Problemlösungen an Ort statt Delegation nach aussen? Unterschiede in der Zuweisung zu sonderpädagogischen Massnahmen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, 7-12.
- Lanfranchi, A. (2006). Die Zuweisung zu sonderpädagogischen Massnahmen: nomen est omen. In Berufsverband der Heilpädagogogen (éd.), *Heilpädagogik in Praxis, Forschung und Ausbildung* (p. 278-284). Berlin: BHP.
- Lanfranchi, A. (2007a). Ein gutes Betreuungsangebot ist der halbe Schulerfolg. In C. Bollier & M. Sigrist (éd.), *Auf dem Weg zu einer integrativen Basisstufe. Integration, Prävention, frühe heilpädagogische Förderung als Auftrag der Basis- und Grundstufe* (p. 73-87). Lucerne: Schweiz. Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Lanfranchi, A. (2007b). *Langfristige Effekte familienergänzender Betreuung im Vorkindergartenalter auf die Schulleistungen*. Zurich: Hochschule für Heilpädagogik (rapport intermédiaire au Fonds national, projet n° 1000013-113909).
- Lanfranchi, A. (2007c). Sonderklassenversetzung und integrative Förderung: Denken und handeln Lehrpersonen kulturell neutral? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 2, 128-141.
- Lanfranchi, A., & Berger, E. (2005). *Der Fall Tessin: Ausgleich ungleicher Lernvoraussetzungen dank vorschulischer Investitionen und späte Selektion*. Neuchâtel: colloque national PISA «Facteurs systémiques et performances scolaires», exposé présenté le 25.11.2005.
- Lanfranchi, A., & Jenny, G. (2005). Prozesse der Zuweisung von Kindern mit Problemen zu sonderpädagogischen Massnahmen. In K. Häfeli & P. Walther-Müller (éd.), *Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich. Steuerungsmöglichkeiten für eine integrative Ausgestaltung* (p. 217-278). Lucerne: Schweiz. Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Larcher, S. (2005). La question de la conciliation entre les vies familiale et professionnelle dans le contexte des processus actuels de développement scolaire: les structures à journée continue comme condition, instrument ou stratégie de l'égalité des chances? In CDIP (éd.), *Edu-care: encadrer – éduquer – former* (p. 43-58). Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (Etudes + rapports 24B).
- Larcher, S., & Oelkers, J. (2003). *Die besten Ausbildungssysteme. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel: OFS/CDIP, Bildungsmonitoring Schweiz.
- Lenz Taguchi, H., & Nunkammar, I. (2003). *Consolidating Governmental Early Childhood Education and Care Services Under the Ministry of Education and Science: A Swedish Case Study*. Paris: UNESCO - Early Childhood and Family Policy Series N° 6.
- Lischer, R. (2003). Integration réussie des étrangers? La réponse des statistiques. Les enfants et adolescents étrangers dans le système suisse d'éducation et de formation. In Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (éd.), *Le parcours scolaire et de formation des élèves immigrés à «faibles» performances scolaires* (p.11-23). Berne: CDIP (Etudes + rapports 19B).
- Maaz, K., Watermann, R., & Baumert, J. (2007). Familiärer Hintergrund, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen in gegliederten Schulsystemen im internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (3), 444-461.
- Mahoney, J. L., & Sattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behaviour: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23, 113-127.
- Mahoney, J. L., & Schweder, A. E. (2002). Structured after-school activities as a moderator of depressed mood for adolescents with detached relations to their parents. *Journal of Community Psychology*, 30 (1), 69-86.
- Matthies, A.-L. (2002). Finnisches Bildungswesen und Familienpolitik: ein «leuchtendes» Beispiel? *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 41, 38-45.
- Meyer, T., Stalder, B. E., & Matter, M. (2003). *Bildungswunsch und Wirklichkeit*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.
- Moser, U. (2004). *Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung. Eine Evaluation bei Schweizer Grossunternehmen unter Berücksichtigung des internationalen Schulleistungsvergleichs PISA*. Berne: h.e.p.
- Moser, U. (2005a). Lernvoraussetzungen in Schulklassen zu Beginn der 1. Klasse. In U. Moser, M. Stamm & J. Hollenweger (éd.), *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenz beim Schuleintritt*. (p. 167-185). Aarau: Sauerländer.
- Moser, U. (2005b). PISA – Medienspektakel oder wissenschaftliche Studie im Dienste der Bildungspolitik? *Referat an der Tagung der SP Kanton und Stadt Zürich zum Thema «Integration oder Selektion? Das Schulmodell der Zukunft»*, 1<sup>er</sup> octobre 2005, manuscrit inédit.
- Moser, U., & Berweger, S. (2004). Influence du système éducatif et des établissements scolaires sur les performances en mathématiques. In OFS & CDIP (éd.), *PISA 2003: Compétences pour l'avenir. Premier rapport national* (p. 53-61). Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.
- Moser, U., & Berweger, S. (2005). *Evaluation des Schulversuchs Grund-/Basisstufe. Kurzbericht zur ersten Erhebung des Lern- und Entwicklungsstandes der Kohorte 2 (BE, FR, LU, ZH)*. Zurich: rapport inédit à l'intention de la CDIP-OST.
- Moser, U., Keller, F., & Tresch, S. (2003). *Schullaufbahn und Leistung. Bildungsverlauf und Lernerfolg von Zürcher Schülerinnen und Schülern am Ende der 3. Volksschulklasse*. Berne: h.e.p.
- Moser, U., & Rhyh, H. (2000). *Lernerfolg in der Primarschule. Eine Evaluation der Leistungen am Ende der Primarschule*. Aarau: Sauerländer.
- Moser, U., Stamm, M., & Hollenweger, J. (éd.). (2005). *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Moser, U., & Tresch, S. (2003). *Best Practice in der Schule. Von erfolgreichen Lehrerinnen und Lehrern lernen*. Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.
- Neuenschwander, M. P., Balmer, T., Gasser-Dutoit, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, H., et al. (2005). *Schule und Familie. Was sie zum Schulerfolg beitragen*. Berne: Haupt.
- OCDE. (2001). *Connaissances et compétences: des atouts pour la vie. Premiers résultats du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) 2000*. Paris: Organisation de coopération et de développement économiques.
- OCDE. (2004). *Apprendre aujourd'hui, réussir demain. Premiers résultats de PISA 2003*. Paris: Organisation de coopération et de développement économiques.
- Oelkers, J. (2003). *Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA*. Weinheim, Bâle: Beltz.
- Oelkers, J. (2005). *Die Freiheit der Schulwahl: Ein Problemaufriss*. Zurich: Universität de Zurich, manuscrit inédit.
- Office fédéral de la statistique. (2007a). *Système d'éducation – Données, indicateurs. Sélection au degré secondaire I*. Neuchâtel: OFS. Consultable à l'adresse <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/02/key/ind5.indicator.50302.513.html> [état au 18.12.2007].
- Office fédéral de la statistique. (2007b). *Principaux résultats de l'Enquête suisse sur la population active. ESPA 2006 en bref*. Neuchâtel: OFS.
- Origoni, P. (2007). *Equi non per caso. I risultati dell'indagine PISA 2003 in Ticino*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Preuss-Lausitz, U. (éd.). (2004). *Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler*. Weinheim, Bâle: Beltz.
- Rawls, J. (1971/1987). *A Theory of Justice*. Harvard University Press. Trad. française: *Théorie de la justice*. Trad. par Catherine Audard. Paris: Seuil, collection Points.
- Reich, H. H., & Roth, H. J. (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (éd.), *Pädagogische Psychologie* (p. 601-646). Weinheim: Beltz Psychologie Verlagsunion.
- Rüesch, P. (1998). *Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkindern – eine Mehrebenenanalyse*. Berne: Lang.
- Rüesch, P. (1999). *Gute Schulen im multikulturellen Umfeld. Ergebnisse aus der Forschung zur Qualitätssicherung*. Zurich: Orell Füssli.
- Schader, B. (2004). *Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zurich: Orell Füssli (2<sup>e</sup> édition augmentée).
- SKBF. (2006). *Bildungsbericht Schweiz*. Aarau: Schweiz. Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Slavin, R. E., & Madden, N. A. (1993). Success for All: Prevention and Early Intervention in Elementary Schools. In L. Eldering & P. Lesemann (éd.), *Early intervention and culture: Preparation for literacy. The interface between theory and practice* (p. 269-284). Paris: UNESCO.
- Spies, A., & Stecklina, G. (2005). *Die Ganztagschule – Herausforderungen an Schule und Jugendhilfe. Band 1: Dimensionen und Reichweite(n) des Entwicklungsbedarfs. Band 2: Keine Chance ohne Kooperation – Handlungsformen und Institutionelle Bedingungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stanat, P. (2006). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (éd.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (p. 189-219). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stern, S., Banfi, S., & Tassinari, S. (éd.). (2006). *Krippen und Tagesfamilien in der Schweiz. Aktuelle und zukünftige Nachfragepotenziale*. Berne: Haupt.
- Volken, J. S., & Knöpfel, C. (2004). *Risque de pauvreté N° 1: une mauvaise formation!* Lucerne: Caritas.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Waldberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63 (3), 249-294.
- West, A. (2006). School Choice, Equity and social Justice: The Case for more control. *British Journal of Educational Studies*, 54 (1), 15-33.
- Zeller, A. (2002). Tauglich für die Lehre? Wirtschaft kritisiert Wissenslücken bei Schulabgängern. *Bildung Schweiz*, 15, 68.





### III. Education et formation précoces

Susanne Viernickel, Heidi Simoni

#### 1. Introduction

La petite enfance est un sujet qui suscite depuis quelques années l'intérêt de l'opinion publique. Mise sur le devant de la scène à travers diverses études scientifiques et placée au centre du débat sociétal par les résultats d'enquêtes comparatives internationales sur la formation des enfants et des jeunes, elle est en effet désormais considérée comme une période essentielle pour l'acquisition des bases du développement intellectuel et socio-émotionnel de la personne. Aujourd'hui comme hier, la famille est – du moins durant les six premières années de la vie – l'endroit où l'enfant passe le plus de temps et où il fait les expériences les plus marquantes. Il serait cependant excessif de faire porter aux parents et aux familles l'entière responsabilité du développement harmonieux et de la stimulation de l'enfant. Enfants et familles évoluent dans un système qui lui aussi influe sur les chances et les risques de chacun et qui, par conséquent, devrait être mis à contribution lorsqu'il s'agit d'assumer les charges et les responsabilités. L'impact positif des expériences engrangées au sein du cercle familial est de

plus en plus compromis. En effet, vu le poids des facteurs économiques et sociaux, les familles ne se sentent souvent pas à la hauteur lorsqu'elles doivent faire face à des exigences élevées (Thiersch, 2006, p. 85).

La conscience de l'importance et des particularités des processus d'éducation précoce, conjuguée au mandat sociétal qui consiste à assurer à l'enfant, dès le début, la plus grande égalité des chances possible en matière d'éducation, exigent que, d'une part, l'on professionnalise les offres de formation institutionnelles dans le domaine préscolaire et elles supposent, d'autre part, que ces offres existent et qu'elles soient accessibles. Or la Suisse peine à reconnaître cette exigence: actuellement, il n'existe guère de recherches consacrées au domaine de l'éducation de la petite enfance ni de base de données nationale suffisante sur le pilotage des offres d'éducation et de garde des enfants en bas âge.

## 2. La petite enfance: une période d'apprentissage

### 2.1 Esquisse d'un concept de formation applicable à la petite enfance

#### 2.1.1 La perception à la base des processus d'apprentissage précoce

C'est très probablement durant les premières années de sa vie que l'être humain acquiert le plus de savoirs et de savoir-faire. Des études portant sur des nourrissons ont conclu que l'enfant détient, dès sa naissance, la constitution et la disposition biologiques qui lui permettent d'appréhender son environnement et, ainsi, de stimuler son propre développement (Dornes, 1994). Les mécanismes de la perception jouent ici un rôle essentiel, puisque c'est à travers eux que l'individu entre en contact avec lui-même et avec le monde qui l'entoure. Ils sont le point d'ancrage à partir duquel l'enfant fait ses premières expériences avec son environnement matériel et social. Les perceptions sont d'ordre acoustique, visuel, physique et émotionnel. Les informations ainsi reçues sont transmises au cerveau, comparées avec les contenus de la mémoire et évaluées sur la base des expériences déjà réalisées. Pour être utilisables, les informations sensorielles doivent être organisées et intégrées, c'est-à-dire converties par le cerveau dans des formes et des relations qui revêtent une signification. Ces opérations permettent au système nerveux central de se structurer et de se différencier. Les processus de perception sont étroitement liés aux évaluations émotionnelles et aux réactions motrices. Chaque situation présente donc pour l'enfant en bas âge des possibilités d'expérimentation qu'il utilise, sous des formes créatives multiples, comme «matière première» des processus d'assimilation et de formation.

#### 2.1.2 Les expériences précoces, terreau de performances complexes ultérieures

Les performances de coordination et d'intégration réalisées durant la petite enfance constituent des bases essentielles pour le développement de fonctions plus complexes. Au cours des premières années de la vie, l'acquisition de connaissances est étroitement liée à l'action, à la perception et à la motricité. L'enfant doit pouvoir être actif et entrer en interaction avec son environnement par ses actes, par la mobilisation de tous ses sens et par ses perceptions corporelles. Il en va de même pour la formation de concepts et l'acquisition de compétences langagières, également impossibles sans traitement sensoriel préalable. Cette approche active du monde présuppose des acquis émotionnels, notamment la certitude de pouvoir recourir à une personne qui rassure et offre une aide émotionnelle dans les situations déconcertantes ou anxiogènes. Les fonctions mentales se construisent donc sur des processus sensorimoteurs et sont étroitement liées aux expériences émotionnelles; l'intégration sensorielle précoce lors des déplacements, des premières expressions langagières et du jeu constituent la base des processus d'intégration complexes qui se produiront ultérieurement lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, ainsi que dans la maîtrise de rôles multiples dans le cadre des situations et des relations sociales. En outre, certains as-

pects de la personnalité et de l'identité comme la maîtrise de soi, la confiance en sa propre efficacité et l'estime de soi reposent sur une conscience développée de son propre corps, sur une bonne intégration des sens et sur le sentiment de sécurité qui résulte de relations sociales stables et d'interactions fiables (Ayles, 2002). Dans ce contexte, les premières années de la vie représentent la période durant laquelle se produisent des progrès fulgurants en matière de savoirs et de savoir-faire et où se fabriquent les bases essentielles pour que l'enfant puisse affronter les étapes de sa formation.

#### 2.1.3 Acquisition de savoirs par l'assimilation et l'activité créatrice

Pour l'enfant, traiter les perceptions et donner du sens ne consiste pas simplement à reproduire ou reprendre tel quel ce qui l'entoure. En se référant à ses expériences antérieures, il se confronte aux phénomènes qui se produisent dans son environnement par l'action, le ressenti, la pensée et la créativité. Utilisant et vérifiant en permanence les modèles d'explication et de représentation qui sont les siens à un moment donné en les confrontant à la réalité, l'enfant les précise, les modifie ou les rejette complètement. Il construit ainsi pour la première fois ses propres concepts et significations, puis les re façonne en leur ajoutant toujours plus de nouvelles facettes pour créer, par assimilation et par sa propre expression, les structures qui déterminent ses actes et sa compréhension (Viernickel, 2000). Les aspects créateurs et créatifs de ces processus d'apprentissage se révèlent en particulier dans le jeu symbolique et l'activité imaginaire. On situe vers le début de la deuxième année de la vie la formation d'images mentales; celles-ci se traduisent surtout par l'intérêt de l'enfant pour l'imitation, parfois différée, qui permet de tirer des conclusions sur la représentation mentale de la situation vécue ou de la scène observée. Dès le début, cependant, les jeux d'imitation contiennent des composantes créatives: en jouant, les enfants ajoutent des éléments et transforment ceux dont ils disposent. Les nouvelles situations et, partant, les expériences pluri-sensorielles – en particulier émotionnelles – sont incorporées dans leur système de représentations (Schäfer, 2005, p. 100 ss).

Le cerveau enregistre les informations acquises sur les actions, les accessoires, les rôles et les émotions constitutifs d'une situation ou d'un événement non pas séparément, mais sous une forme cohérente. Il les structure sous forme de schémas temporels et causals, également appelés scénarios, auxquels l'enfant se réfère pour décoder une situation nouvelle et orienter son comportement. A l'aide de ces représentations, l'enfant interprète les expériences qu'il fait et opte pour une action adéquate. La multiplicité et la complexité de son quotidien déterminent les scénarios auxquels il va se référer lorsqu'il rencontrera des situations nouvelles. Il semblerait donc que les changements induits par le développement soient moins soumis à des aspects qualitatifs généraux de la pensée qu'à l'accomplissement d'une formation de savoirs spécifiques portant sur des phénomènes physiques, biologiques ou psychologiques



et probablement guidé par des théories intuitives. Le savoir préalable de l'enfant spécifique à différents domaines influence à son tour ses performances et résultats d'apprentissage ultérieurs (Kammermeyer, 2006).

#### 2.1.4 Importance de l'interaction et de la communication sociales

Les processus décrits ci-dessus ne se déroulent pas de manière isolée, mais s'inscrivent dans un échange social permanent. Les enfants se repèrent en observant les interprétations et les structurations que leur proposent les personnes qu'ils rencontrent et, plus particulièrement, celles avec qui ils ont établi une relation émotionnelle. Il s'agit avant tout de conventions consensuelles reconnues par la société, à l'aide desquelles l'enfant se confronte également en permanence aux normes, règles, savoirs et pratiques qui ont cours dans son milieu culturel et son espace de vie. L'enfant dépend donc de façon spécifique de l'interaction et de la communication pour acquérir le savoir cognitif et social nécessaire à son intégration dans le monde social et culturel. Dans ce contexte, la langue est un outil central (Vygotsky, 1978). Dans leur rôle de partenaires interactifs compétents, les parents sont des acteurs indispensables pour accompagner l'enfant dans sa compréhension des règles du monde social, des significations et symboles culturels. Parallèlement, l'interaction avec d'autres enfants comme partenaires de jeu égaux revêt une grande importance, puisqu'elle permet à l'enfant d'appréhender différents points de vue, de les comprendre, de les comparer et, sur cette base, de modifier en termes de qualité sa propre compréhension des phénomènes et des situations.

Dans son acception générale, la culture au sens large du terme s'acquiert donc dès la naissance et englobe un processus continu, mais non linéaire, caractérisé par la combinaison entre les potentiels intrinsèques d'apprentissage (Schäfer, 2005) et les circonstances, offres et réactions de l'environnement. Le concept de formation applicable à la petite enfance comprend les éléments suivants: l'apprentissage et la stimulation de l'aptitude à percevoir; la construction de concepts, de la pensée symbolique et linguistique ainsi que la capacité de les différencier; le développement d'un répertoire de sentiments; la représentation mentale et émotionnelle d'une multitude de phénomènes et d'événements ainsi que des relations entre eux. L'enfant acquiert donc toute une gamme de savoirs et de compétences d'ordre culturel en relation avec son environnement social et matériel, lesquels sont échangés et objectivés par l'intermédiaire du langage. Les interactions et les relations sociales jouent un rôle d'autant plus crucial durant les six premières années de la vie de l'enfant que celui-ci internalise certaines conceptions fondamentales et durables sur lui-même en tant que personne, sur ses caractéristiques et sur ses aptitudes. La diversité et le caractère exigeant – dans le sens positif du terme – de ces expériences, la mesure dans laquelle elles sont lacunaires ou inadéquates et la manière dont les adultes les cadrent et les accompagnent sont autant de facteurs et de repères déterminants pour le développement ultérieur de l'enfant.

## 2.2 Conséquences pour la pédagogie de la petite enfance

### 2.2.1 Tâches des éducateurs de la petite enfance dans le processus d'apprentissage et d'éducation

Trois motivations biologiques en interaction participent à ces processus de formation précoce: la recherche de lien et de sécurité émotionnels, le désir d'autonomie et de maîtrise et le vif intérêt pour l'inconnu (la curiosité comme levier de motivation). L'attachement naît des réactions promptes et appropriées des adultes de référence soucieux de satisfaire les besoins fondamentaux psychiques, physiques et sociaux de l'enfant. Il permet à l'enfant de se représenter mentalement les relations sociales comme étant fiables et acceptables et de se voir lui-même comme un être compétent sur le plan émotionnel et efficace sur le plan individuel. Fort de ces certitudes, l'enfant peut donner libre cours à son désir d'autonomie et montrer de la curiosité dans les situations très stimulantes et complexes: capable d'autorégulation, il sait qu'il peut avoir recours à ses personnes de référence en cas d'insécurité ou de situations qui le dépassent. Lorsque ces expériences positives fondamentales en matière d'attachement et de relation lui font défaut, l'enfant a de la peine à conquérir de nouveaux espaces et à se lancer avec intensité dans l'exploration de ce qui l'entoure. Il ne tire alors pas complètement profit des stimulations inhérentes à un environnement multiple et complexe. Par conséquent, l'établissement d'une relation d'attachement sécuritaire conditionne le déroulement des processus de formation précoce, et la qualité des relations entre l'enfant et ses personnes de référence est une donnée essentielle pour la construction de son monde. Autrement dit, l'attachement est un pont primordial entre apprentissage et éducation précoces.

Si, comme on le postule ici, l'enfant participe activement à l'organisation de ses processus d'apprentissage, il est impératif de repenser les activités et les comportements que l'on relie habituellement à la notion d'«éducation». Ce point touche, sur le fond, la relation pédagogique entre l'adulte et l'enfant et remet en question une notion technocratique de l'éducation reposant sur l'idée que l'on peut fabriquer les modes de comportement, les attitudes et les résultats souhaités pour autant que l'on applique les «bons» principes éducatifs et didactiques<sup>1</sup>. Seulement, l'opération ne se joue pas d'un seul côté. Pour la pratique pédagogique, reconnaître la formation comme un processus de construction qui se déroule aussi – mais pas uniquement – entre l'enfant et l'adulte et qui nécessite avant tout, pour aboutir, l'activité et la disponibilité de l'enfant, signifie que l'on se laisse guider ou, du moins, que l'on s'inspire des besoins, intérêts et problématiques de l'enfant. La première tâche du personnel pédagogique découle, comme on l'a vu, de la nécessité d'établir une relation émotionnelle solide, empreinte de confiance et de reconnaissance. La deuxième consiste dans l'organisation délibérée de l'environnement matériel et des offres pédagogiques; celles-ci devraient donner à l'en-

1 Luhmann et Schorr (1982) ont déjà attiré l'attention sur le «déficit technologique» en matière de pédagogie.

fant l'occasion d'utiliser au mieux ses potentiels d'apprentissage et ses nombreuses formes d'expression et, parallèlement, le solliciter à acquérir des compétences et à élargir son champ de connaissances.

### 2.2.2 Réflexions sur une didactique de la petite enfance

La mise en place de ces contextes pédagogiques suppose des réflexions d'ordre didactique, d'une part, sur les moyens à mettre en œuvre pour saisir et respecter la perspective de l'enfant et sa façon de donner du sens et, d'autre part, l'aider à dépasser, par les interactions pédagogiques, le niveau qu'il aurait atteint s'il avait été livré à lui-même. Diverses approches se rattachant au constructivisme pragmatique (Müller, 2001) cherchent actuellement à atteindre cet équilibre. On relèvera notamment les observations minutieuses portant sur les dispositions, intérêts et voies d'apprentissage d'enfants considérés individuellement dans le but de développer en permanence l'offre pédagogique jusqu'à formuler des plans de formation individualisés. Ces recherches ont abouti, dans l'espace germanophone, à un certain nombre de concepts pointus et éprouvés (cf. Neuss, 2007). Une autre étape nécessaire consiste à entrer en communication avec les enfants, pas seulement sur les sujets observés et les possibles explications qui en découlent, mais aussi sur les activités auxquelles les enfants s'intéressent et dans lesquelles ils s'engagent, sur les questions qu'ils posent et les stratégies de résolution de problèmes qu'ils mettent en œuvre. Un important principe didactique réside en l'occurrence dans la création d'interactions dans la «zone proximale de développement» où l'enfant, soutenu par un partenaire compétent, peut agir à un niveau plus élevé que celui de ses capacités individuelles (cf. Vygotsky, 1978). Dans le cadre des interactions sociales se déroulant dans la zone proximale de développement, l'enfant est capable de contribuer à la résolution de problèmes plus complexes que s'il était seul pour le faire; il intègre alors les stratégies qu'il aura exercées et les aura à sa disposition lorsqu'il devra résoudre seul des problèmes.

Dans une conception constructiviste de la formation, l'organisation et l'aménagement des structures d'accueil de jour des enfants, de leurs locaux, du matériel à disposition et du programme de la journée font partie des tâches essentielles du personnel pédagogique, au même titre que la négociation de conventions relatives aux possibilités d'accès et d'utilisation. L'organisation et l'aménagement, en effet, ont autant d'influence sur l'activité propre et les capacités d'autodétermination de l'enfant que les expériences sensorielles et motrices que celui-ci fait tous les jours. Le caractère étudié et étayé de la conception des structures d'accueil postule que l'espace est un troisième éducateur, à l'instar de l'approche pédagogique «Reggio Emilia» (Dreier, 2007). Les locaux et le matériel de jeu doivent être axés sur les besoins de développement et d'apprentissage d'enfants d'âges différents et se trouvant à des stades de développement différents. Les réflexions se concentreront sur les possibilités de moduler l'espace, le temps et les structures de groupe afin que la pédagogie orientée sur l'enfant et personnalisée esquissée ici puisse être traduite dans les faits.

Comment ces savoirs et techniques culturelles considérés, socialement, comme importants et constitutifs, peuvent-ils être intégrés dans cette conception constructiviste de l'apprentissage et du développement de soi? A première vue, il y a ici une contradiction avec l'intention de se concentrer sur les sujets abordés et les intérêts exprimés par l'enfant. Mais cette contradiction s'atténue lorsque l'on intègre la dimension sociale et interactive de tout processus éducatif. L'enfant veut prendre part à la vie sociale et comprendre le monde qui l'entoure. Les adultes de référence auxquels il est attaché émotionnellement font à cet égard office d'intermédiaires importants et sont, en général, reconnus comme tels par l'enfant. Ils choisissent et évaluent des thèmes, des lieux et des occasions d'apprentissage et posent ainsi – de manière consciente ou non – le cadre dans lequel l'enfant évolue, construisant ses compétences et élaborant des significations.

### 2.2.3 Lien avec l'école en tant qu'institution formatrice

Les adultes de référence doivent également tenir compte des compétences utiles et nécessaires qu'attendent la société et, concrètement, le jardin d'enfants et l'école enfantine en en tant qu'institutions éducatives intervenant immédiatement après eux: il s'agit non seulement de compétences individuelles, comme l'aptitude à résoudre des problèmes, le sentiment d'efficacité individuelle élevée, la capacité de s'organiser et d'élaborer des stratégies pour faire face au stress, mais aussi de compétences sociales et communicationnelles, comme l'aptitude et la propension à coopérer avec autrui, à exprimer ses besoins et ses opinions de manière nuancée et à faire face aux situations de conflit à l'aide d'outils verbaux. L'éveil de certaines aptitudes dont on sait aujourd'hui qu'elles sont en rapport étroit avec les contenus pédagogiques et avec les exigences posées durant les premières années de scolarité, entre également en ligne de compte. Il s'agit notamment d'une relation déjà consciente avec des éléments de la culture écrite, de certaines compétences phonologiques (Fried, 2006), ainsi que de l'acquisition de concepts mathématiques fondamentaux tels que les nombres cardinaux, la sériation, la classification et la recherche de modèles (Wittmann, 2006).

Quoi qu'il en soit, la réussite de l'entrée dans la scolarité ne dépend pas uniquement des dispositions, compétences et stratégies de l'enfant visant à surmonter les difficultés. Elle est aussi liée aux attentes et aux exigences de l'école en tant qu'institution et des personnes qui agissent dans le système: enseignants, parents et éducateurs. Ici aussi, il s'agit de substituer à la vision centrée sur l'individu une approche de type co-constructiviste et d'analyser les interactions entre les aptitudes d'action et les capacités à surmonter les difficultés, d'une part, et les règles et exigences sociales en la matière, d'autre part. Cela permet d'envisager la capacité qu'ont les structures d'accueil de jour, les jardins d'enfants et l'école enfantine à relier leurs processus et les résultats auxquels ils parviennent. La réflexion ne doit pas s'orienter uniquement sur les exigences et pratiques scolaires; il importe bien plus de mettre en corrélation les philosophies et les concepts que véhiculent toutes les institutions concernées en matière de forma-

tion et d'éducation et d'établir une structure et une relation fondées sur la coopération entre la famille, les structures d'accueil et les institutions que l'enfant fréquentera par la suite. L'objectif visé est que les parties prenantes se rallient à une définition commune de la notion d'éducation qui considère l'enfant en fonction de ses compétences et non de ses déficits. La conception même du système pédagogique devrait garantir la pérennité des formes de coopération fondées sur le long terme et l'engagement de chacune des parties. Cela suppose des échanges réguliers, une documentation et une réflexion commune sur la progression de chaque enfant, sur son éventuel besoin de soutien, l'autorisation réciproque de jeter un œil sur le travail pédagogique effectué de part et d'autre, ainsi que la planification et la réalisation d'activités de coopération (cf. notamment à ce sujet Carle/Samuel, 2007).

L'intensité et la transparence des relations entre les différents environnements ou systèmes dans lesquels

l'enfant en bas âge grandit augmentent les chances de mieux identifier les conditions individuelles et contextuelles propres à chaque enfant et d'y apporter une réponse pédagogique. Les relations entre le domicile familial et les institutions d'éducation de la petite enfance sont aussi particulièrement concernées. La famille demeure le lieu qui influe le plus fortement et le plus durablement sur le développement et l'éducation de l'enfant. Comme cela a déjà été maintes fois prouvé de manière empirique (cf. notamment Tietze et al., 2007), il ne suffit pas, pour encourager de manière globale l'éducation précoce, d'optimiser les arrangements pédagogiques internes aux institutions. Celles-ci doivent aussi être des partenaires fiables et compétents pour les parents et les familles, afin de renforcer les compétences de ceux-ci en matière d'éducation et de les aider à concilier vie professionnelle et vie familiale.

### 3. Une responsabilité partagée

#### 3.1 Rapports entre familles et institutions d'éducation précoce dans une société en mutation

##### 3.1.1 Les familles aujourd'hui: des réalités de vie hétérogènes

Au fil des dernières décennies, les processus sociaux et sociétaux ont profondément modifié les réalités de vie des familles et des enfants. En Suisse, cette tendance a évolué parallèlement à celle observée dans les autres pays d'Europe occidentale; elle se traduit notamment par le recul du taux de natalité, le nombre croissant de divorces et par l'augmentation de la part de femmes exerçant une activité professionnelle (Département fédéral de l'intérieur, 2004, p. 28 ss). En dépit du caractère désormais hétérogène de sa configuration, la famille continue de jouer un rôle central dans le fonctionnement des sociétés démocratiques d'économie de marché. Ce ne sont pas uniquement les bases du potentiel humain d'une société qui y sont créées, mais aussi les fondements d'une solidarité intergénérationnelle tout au long de la vie et les bases d'une volonté de prêter assistance à autrui (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [ministère allemand de la famille, des seniors, des femmes et de la jeunesse], 2006, p. 245). Ce processus exige une implication permanente de chaque membre de la famille: la cohésion familiale requiert des efforts et du temps, comporte des risques et doit sans cesse être remise sur le métier (Diller, 2006, p. 31). Les conditions de vie actuelles, fondées sur l'individualisation et la flexibilisation, de même que les mutations intervenant dans le monde du travail et la manière de mener sa carrière rendent cette implication difficile. Les familles en général – et les mères qui travaillent en particulier – doivent concilier vie professionnelle, tenue du foyer et vie familiale<sup>2</sup>. Alors qu'elles ont un revenu comparativement bas par rapport aux ménages sans enfant, elles supportent des charges financières plus

élevées liées au logement et aux enfants (Département fédéral de l'intérieur, 2004, p. 40 ss). Les familles présentent de grandes disparités en matière de ressources psychiques, sociales et matérielles nécessaires. En fonction des constellations familiales et des circonstances, certaines personnes sont plus que d'autres coupées de l'accès à des ressources et elles sont plus exposées à la pauvreté que la moyenne; sont particulièrement menacées les familles monoparentales, les familles nombreuses et celles issues de la migration (*ibidem*, p. 38 ss). Dans ce type de famille, le risque que l'enfant bénéficie de conditions de vie et de développement peu optimales est accru. Aussi, pour compenser les charges et les disparités qui vont de pair avec les mutations sociales et améliorer les conditions de vie de toutes les familles, est-il nécessaire de disposer, entre autres, d'une infrastructure extrafamiliale qui fonctionne bien et soit adaptée aux besoins individuels<sup>3</sup>.

##### 3.1.2 Importance et rôle des institutions d'éducation de la petite enfance

Pour l'enfant, la famille demeure la première et la plus importante des instances de socialisation, ses parents représentant la principale ressource de son développement. A côté de sa famille, l'enfant évolue aujourd'hui de plus en plus dans différentes réalités sociales en constante interaction. Les crèches et les garderies y représentent l'infrastructure extrafamiliale la plus courante, même si elles sont encore loin d'être assez nombreuses et de garantir la fiabilité souhaitée. Y recourir ou non n'est pas uniquement limité par l'offre – parfois

2 En Suisse, 62% des mères ayant au moins un enfant âgé de 4 ans ou plus jeune et 72% des mères ayant au moins un enfant entre 4 et 6 ans exercent une activité lucrative (Office fédéral de la statistique, 2002).

3 Le «Rapport sur les familles 2004» cite comme tâches fondamentales de la politique familiale la lutte contre la pauvreté (redistribution verticale) et l'indemnisation des prestations fournies par les familles (redistribution horizontale), l'égalité entre femmes et hommes au regard de la répartition des tâches et des rôles, ainsi que des mesures visant à créer l'égalité des chances pour tous les enfants.

très lacunaire – de places effectives à proximité; cela dépend aussi des représentations et des images de l'enfance qui postulent la prééminence de la mère durant les premières années de vie, par rapport à d'autres personnes de référence et d'autres arrangements extrafamiliaux de prise en charge. Parfois ancrées profondément, ces croyances ne légitiment les offres d'accueil extrafamilial pour enfants en bas âge que dans deux cas de figure: en tant que prestation visant à permettre aux parents de concilier vie familiale et vie professionnelle ou en tant que mesure préventive secondaire pour les enfants issus de milieux peu privilégiés ou peu instruits. Mais la contribution globale de ces structures à la stimulation du développement de tous les enfants et leurs effets sur les processus de formation ne sont encore guère reconnus – ils n'ont du reste fait encore l'objet que de peu de recherches.

Les offres d'accueil extrafamilial publiques doivent donc remplir plusieurs fonctions à l'égard de leur clientèle; selon les points de vue, elles sont soumises à des exigences qui se recoupent en partie, mais qui peuvent aussi être différentes, voire contradictoires<sup>4</sup>. Tout d'abord, elles doivent mettre à disposition une infrastructure qui aide les familles à trouver l'équilibre entre vie familiale et vie professionnelle; ensuite, par l'aménagement de l'environnement et des interactions pédagogiques qu'elles proposent, elles doivent contribuer directement à l'encouragement de l'éducation des enfants en faisant office aussi bien de compensation que de prévention primaire; enfin, elles peuvent offrir aux parents un soutien concret en matière de tâches éducatives par des prestations de conseil, des échanges et un aiguillage des parents vers des experts et des services spécialisés<sup>5</sup>. L'éducation et la formation publiques ne peuvent ni ne doivent cependant destituer les parents de leur rôle ou les affranchir de leurs devoirs. Il s'agit plutôt de mettre en place une «culture du grandir» où toutes les instances concernées soient conscientes de leur responsabilité à l'égard de la génération suivante. Cette culture devrait se fonder sur une structure d'offres transparente et fiable qui réponde aux besoins, qui soit axée sur le bien-être de l'enfant en soutenant son développement, et qui élimine ainsi les obstacles liés aux exigences et aux sentiments idéologiques de supériorité ou d'infériorité des parties, l'une vis-à-vis de l'autre. Quant à savoir comment aménager et régler le rapport entre les devoirs et les prestations des parents et la part de soutien et de responsabilité incombant aux institutions publiques, la question sera encore longtemps à l'ordre du jour des politiques de la famille et de l'enfance. Sur le plan individuel, cette question est toutefois d'une brûlante actualité et il importe d'y répondre dès qu'un enfant s'apprête à entrer dans une structure d'accueil de jour. Il s'agit alors de définir pour chaque cas la manière d'équilibrer les tâches et les responsabilités ainsi que le soutien mutuel.

### 3.2 Liens entre familles et institutions

Si les deux instances en présence – la famille et la structure d'accueil de jour – entendent assumer une responsabilité commune, il faut commencer par définir les particularités et les forces de chacune. Ensuite, il s'agit de créer des liens, tout en définissant quel est

le besoin de continuité et jusqu'où la discontinuité est normale, voire de nature à donner des impulsions au développement de l'enfant.

#### 3.2.1 Différences entre familles et institutions d'éducation précoce

En tant que cadre d'éducation institutionnalisé, les offres d'accueil de jour de la petite enfance présentent des différences structurelles par rapport à la famille. L'approche structuralo-fonctionnaliste range classiquement les types de relation, d'orientation et d'attente attachés aux rôles sur un axe opposant particularisme et universalisme (cf. Tillmann, 2006). Vue sous cet angle, la famille apparaît comme un contexte où prédominent les orientations particularistes en se distinguant par l'empreinte émotionnelle et le caractère unique des relations entre ses membres, et par le fait que le statut de chacun d'entre eux est prédéterminé ou attribué en fonction de son lien de parenté, de son âge, de son sexe, etc. La famille produit des relations individualisées entre ses membres et permet un contact personnalisé avec chaque enfant. C'est au sein de la famille que sont vécues et organisées les relations entre frères et sœurs.

Pour l'enfant, l'entrée dans une structure d'accueil de jour est sa première confrontation avec les exigences d'un cadre institutionnel<sup>6</sup>: il doit, dans une certaine mesure, répondre à des attentes qui sont les mêmes pour tous les enfants; il est comparé avec d'autres enfants et acquiert une certaine position au sein du groupe en fonction de sa personnalité, de son comportement et de ses capacités. Les interactions avec les adultes présents se caractérisent par des encouragements, appuis et autres aides. Ces caractéristiques n'ont cependant pas la même intensité émotionnelle que lorsqu'elles proviennent de membres de sa famille, et s'adressent généralement plus au groupe qu'à l'individu (Ahnert, 2004, p. 269). Au sein du groupe institutionnalisé, l'enfant fait ses premières expériences d'interaction régulière avec des pairs, qui lui permettent de co-construire du savoir sur les processus et les liens sociaux et de découvrir des aspects de sa propre identité (Viernickel, 2004; Simoni et al., en cours d'impression).

#### 3.2.2 Organisation des passages et des aides à la transition

Nous l'avons vu, la famille et la structure d'accueil de jour offrent des contextes très différents, mais étroitement corrélés à force d'échanges et d'interactions. Ici comme là, l'enfant fait des expériences parfois décisives pour son parcours de formation. Pour son dévelop-

4 Quant au but à atteindre, concilier vie familiale et vie professionnelle, le fait qu'une structure d'accueil de jour soit ouverte douze heures par jour ou plus peut être considéré comme un critère de qualité; dans la perspective du bien-être et de la stimulation du développement de l'enfant, par contre, un séjour trop long au sein d'un groupe peut avoir, selon les circonstances, des effets négatifs (cf. NICHD, 2003).

5 Nombre de parents considèrent les éducatrices comme des pédagogues compétentes qui, outre leur contact direct avec les enfants au sein de la structure d'accueil, sont à même de conseiller les parents sur les questions d'éducation et disposent de connaissances spécialisées sur le développement de l'enfant. Les parents leurs confèrent donc un rôle de conseillère, d'autorité et/ou d'expertise reconnue (Stuck/Wolf, 2004).

6 Sur le thème de la famille et des institutions, voir également le chapitre VI de la présente publication.



pement, la participation à différents domaines de la vie comporte à la fois des chances et des risques en raison des exigences évoquées plus haut. L'aménagement de certaines conditions-cadre peut augmenter ou renforcer les effets positifs sur le développement. A titre d'exemple, citons la préparation et l'accompagnement de l'enfant au passage de la famille à la structure d'accueil de jour, la reconnaissance valorisante de la différence et la mise en place d'aides à la transition entre ces deux mondes (Bronfenbrenner, 1979/1989). Ces constats ont été prouvés de manière empirique tant dans les recherches classiques que dans les études les plus récentes sur le développement de l'enfant et en éducation précoce (entre autres Laewen, 1989; Siraj-Blatchford et al., 2002).

On accordera une attention particulière au passage de la famille à la structure d'accueil de jour, pour des motifs relevant non seulement de l'approche systémique, mais aussi de la théorie de l'attachement. Depuis des années, des modèles fondés scientifiquement subdivisent le passage d'un enfant dans la structure d'accueil de jour (ou dans une famille de jour) en plusieurs séquences temporelles, au fil desquelles l'enfant se familiarise avec son nouvel environnement non sans efforts d'adaptation. En outre, l'étroite – et indispensable – collaboration entre toutes les parties concernées (enfant, parents, éducatrices, directrices, etc.) est une condition nécessaire pour tout mettre en œuvre, dès le début, pour établir une relation entre la famille et la structure d'accueil fondée sur la volonté de coopérer et faciliter la tâche à l'enfant. Les modèles précités prévoient aussi bien l'information permanente et l'échange régulier avec les parents que des phases avec ou sans le parent accompagnant, la durée de ces dernières s'allongeant peu à peu (Laewen et al., 2006). Le principe d'une période d'adaptation en douceur mise en place d'entente avec les parents et avec leur participation est désormais reconnu comme nécessaire et pratiqué dans nombre d'institutions principalement pour les enfants de moins de trois ans.

Il est intéressant de constater que le développement est stimulé lorsque les différents domaines de vie de l'enfant ne présentent pas trop de similitudes mais offrent, au contraire, une diversité sur les plans ethnique, social et religieux. Plutôt que de rechercher, comme c'est souvent le cas, à faire se ressembler les différents mondes dans lesquels l'enfant évolue, il faudrait plutôt reconnaître les différentes cultures, y réfléchir et identifier leur potentiel de stimulation réciproque. Cela suppose que toutes les parties concernées aient compris la nécessité d'une prise de responsabilité commune pour que l'enfant puisse grandir sainement, pour lui offrir la meilleure formation possible et encourager au mieux son développement. Il faut aussi plus généralement que, des deux côtés, l'on ait conscience que l'intégration des stimulations provenant des deux mondes est justement à même d'optimiser l'apprentissage et l'éducation. C'est donc le processus que les équipes pédagogiques ont pour mission de lancer et de le consolider par des mesures aptes à encourager les partenariats en matière de formation et d'éducation (Textor, 2006). Le défi à relever ici consiste, en dépit des barrières d'opinion, de

langue ou de culture, à rallier le personnel pédagogique à cette mission, de sorte qu'il s'investisse en faveur d'une coopération réelle et satisfaisante. Pour disposer des outils propres à surmonter les sentiments d'insécurité et les ambivalences engendrées par le contact avec des familles au faible bagage culturel ou issues de la migration, le personnel devrait bénéficier d'une qualification supplémentaire ou d'offres de supervision (voir plus bas).

L'établissement d'aides à la transition entre la sphère familiale et la structure d'accueil de jour passe par la création, au-delà des compétences individuelles du personnel pédagogique, de conditions organisationnelles et professionnelles adaptées aux familles et à leurs possibilités. Entrent ici en ligne de compte les structures d'accueil fournissant aux familles – directement ou en tant qu'intermédiaires – des offres de formation ou de conseil à bas seuil. En Allemagne, un catalogue dit «Gütesiegel Familienzentrum» (ou label centre pour les familles) recense ces prestations (Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen, 2007). On y trouve une énumération de divers domaines: conseil et assistance aux enfants et aux familles (p. ex. mise à disposition d'annuaires d'offres de promotion de la santé et de l'exercice physique ainsi que de conseils et de thérapies), formation des familles et partenariat éducationnel (p. ex. café des parents, offres et activités interculturelles), accueil familial de jour (informations sur les personnes assurant l'accueil familial de jour et sur leur placement) et compatibilité entre vie familiale et vie professionnelle (entre autres, saisie régulière du besoin de prise en charge, offres pour les enfants de moins de trois ans et durant les heures en marge de l'enseignement). Sur le plan structurel, des conditions sont exigées qui garantissent la prise en compte de l'espace social, touchent les domaines de la coopération, de l'organisation et de la communication, et permettent de documenter le développement des prestations et l'évaluation des institutions.

### 3.3 Problème de l'accès aux offres institutionnelles

Dans la plupart des cantons, l'école enfantine est désormais obligatoire, du moins pour une année: plus de 95% des enfants sont ainsi touchés. L'harmonisation prévue de la scolarité obligatoire dans toute la Suisse devrait entraîner l'abaissement et l'uniformisation de l'âge d'entrée dans le système éducatif scolaire dans les prochaines années. Si l'on reconnaît l'importance d'un accès précoce à l'école dans tout le pays, on sous-estime encore la valeur des processus éducatifs préscolaires en termes de chances de formation des enfants et, partant, ne la rend pas systématiquement possible. Dès lors, et en dépit du constat que le nombre de crèches et de garderies a plus que doublé depuis 1985, force est de déplorer une pénurie persistante – et parfois spectaculaire – des structures d'accueil de jour.

### 3.3.1 Impulsions en vue de recenser les offres et d'optimiser leur structure

L'égalité d'accès aux institutions de formation, d'éducation et de prise en charge pour tous les enfants est l'une des conditions nécessaires à la prise de responsabilité commune des institutions d'éducation précoce et des familles. Pour évaluer cette accessibilité, il faut comparer les données disponibles sur l'utilisation des offres institutionnelles et les besoins des familles issues de différents milieux sociaux et culturels, puis examiner la structure de l'offre afin d'identifier les obstacles à la création et/ou à l'accès aux structures d'accueil de jour.

En réponse à la pénurie de structures de prise en charge extrafamiliale des enfants, le Parlement a adopté la loi fédérale sur les aides financières à l'accueil extrafamilial. Dès l'entrée en vigueur de cette base légale, un crédit d'engagement de 200 millions de francs couvrant une période de quatre ans a été débloqué pour financer la création de places d'accueil supplémentaires. Parallèlement, les efforts ont redoublé ces dernières années pour collecter des données fiables sur la relation entre offre et demande, sur le modèle de l'indice de prise en charge extrafamiliale des enfants (Kinderbetreuungsindex) établi dans le canton de Zurich. Depuis 2004, cet indice mesure l'offre d'encadrement institutionnel et le taux de subventionnement public de toutes les communes zurichoises. On a donc pu établir que, en 2006, il existait dans ce canton des places d'accueil «compatibles avec la vie professionnelle», c'est-à-dire permettant aux parents d'exercer une activité lucrative au moins à la demi-journée, pour 10,6% des enfants d'âge préscolaire<sup>7</sup>.

Pourtant, malgré les efforts décrits ci-dessus, la Suisse ne dispose pas encore de statistiques claires sur le nombre d'enfants ayant accès aux offres d'accueil extrafamilial ni sur les familles dont ils sont issus. Cette situation est en partie due au fait que la Suisse ne s'est pas dotée de réglementations ad hoc couvrant l'ensemble de son territoire et que les structures d'accueil sont en majorité en mains privées. Les subventions des pouvoirs publics ne sont pas non plus chiffrées, étant donné que les communes et les cantons établissent des budgets prévisionnels sans affectation comptable clairement définie. Le «Rapport sur les familles 2004» (Département fédéral de l'intérieur, 2004, p.56 ss) révèle qu'entre 41 et 48% des ménages dont les deux parents travaillent et dont les enfants ont moins de 15 ans recourent à des structures d'accueil extrafamilial<sup>8</sup>. Les familles qui doivent confier leurs enfants plus d'un jour par semaine font moins appel à des proches et ont fréquemment recours à des offres institutionnalisées comme les structures d'accueil de jour, les mères de jour ou les familles d'accueil.

### 3.3.2 Hétérogénéité des besoins et des possibilités d'accès

Jusqu'ici, l'intensité du besoin de structures publiques d'accueil extrafamilial préscolaire à l'échelle suisse a seulement fait l'objet d'estimations. Les premiers chiffres scientifiquement étayés ont été relevés dans le cadre du Programme national de recherche «L'enfance, la jeunesse et les relations entre générations dans une société en mutation» (PNR52). Ces résultats montrent – pour une durée de prise en charge souhaitée de deux jours par semaine – un besoin de places d'accueil qui est loin d'être satisfait (Stern/Tassinari, 2006), avec cependant des différences considérables d'une région à l'autre: la demande apparaît la plus forte dans les régions urbaines de Suisse latine (Suisse romande et Tessin), tandis que, dans les régions rurales de Suisse alémanique, bien moins de ménages feraient appel à une place d'accueil extrafamilial pour leur enfant. Les facteurs d'influence sur la demande sont non seulement la provenance régionale, mais aussi l'âge et le niveau de formation de la mère, le revenu du ménage, la présence de frères ou de sœurs plus âgés, l'implication du père dans la garde des enfants, la nationalité et le coût du placement.

Selon les données existantes, trois facteurs influent de manière prépondérante sur l'accès des enfants d'âge préscolaire à l'offre d'accueil extrafamilial: premièrement, le nombre de places disponibles est généralement insuffisant; deuxièmement, on constate des écarts importants en termes de répartition de l'offre entre les villes, les régions périurbaines et les régions rurales; troisièmement, les places disponibles sont trop onéreuses pour nombre de familles, même celles de la classe moyenne, parce que, d'une part, l'éducation précoce institutionnelle manque de subventions et que, d'autre part, certains modèles de financement induisent des effets indésirables (cf. Bütler, 2006). On peut conclure du premier et du troisième facteur que les enfants issus de familles à bas revenu sont, dans une large mesure, exclus des structures d'accueil de jour. Constat d'autant plus grave lorsque l'on sait que la disponibilité et la qualité des offres d'accueil extrafamilial dans le domaine préscolaire ont une influence décisive sur les chances de formation de ces enfants. Les moyens efficaces à disposition permettant de jeter des ponts vers le système éducatif ne sont tout simplement pas utilisés (Lanfranchi, 2001). En vue de l'extension ultérieure de l'offre, il serait souhaitable de collecter des informations de première main mettant en évidence l'influence du milieu socio-économique des familles sur le recours à l'encadrement de jour.

Parallèlement au programme d'impulsion pour l'augmentation du nombre de places d'accueil pour enfants, et en réaction à la pénurie et à l'inégalité de répartition constatées lors de la Session des jeunes 2005, une pétition a été déposée devant la Commission de la sécurité sociale et de la santé publique du Conseil des Etats demandant d'inscrire dans la législation fédérale le droit pour chaque enfant vivant en Suisse à une place en crèche, dont le coût soit fixé en fonction du revenu et cofinancé par la Confédération et les milieux économiques. Actuellement, diverses mesures sont discutées en

7 Voir: <http://www.kinderbetreuung.zh.ch/index/vorschulindex06.php?p=1> (site en allemand; état décembre 2007).

8 On ne comprend guère pourquoi le graphique ne tient absolument pas compte des mères et des pères élevant seuls leurs enfants, alors qu'un bon 12% des enfants vivent dans une famille monoparentale.

Suisse afin de promouvoir la mise en place d'une offre de places d'accueil en quantité suffisante et supportable financièrement<sup>9</sup>. Compte tenu de l'importance de l'éducation précoce pour le cursus éducatif de l'enfant, il conviendra de vérifier si et comment ces mesures contribuent à la professionnalisation des offres et au développement de la qualité dans ce domaine. Sur la base des connaissances présentées plus haut et de la situation observée en Suisse, nous esquissons ci-après les actions qui seraient nécessaires pour opti-

miser la conception et le pilotage du système public de formation, de garde et d'éducation précoces.

9 Plusieurs objets parlementaires portant sur la mise à disposition et le financement de structures d'accueil extrafamilial et parascolaire pour enfants sont actuellement en cours. Ces interventions concernent notamment l'obligation pour les cantons et les communes de proposer un accueil extrafamilial et parascolaire adéquat pour les enfants jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, les incitations par des déductions fiscales et l'introduction de bons de garde (<http://www.bsv.admin.ch/themen/zulagen/00062/01537/index.html?lang=fr> - état: 15 décembre 2007).

## 4. Actions nécessaires

### 4.1 Recenser les besoins à l'échelle de la Suisse

Une extension de l'offre publique de garde et d'éducation extrafamiliales efficiente, conforme aux besoins et compatible avec la vie professionnelle passe par la saisie régulière des structures existantes et des taux d'occupation ventilés par cantons, par régions et par caractéristiques familiales. Les données sur l'offre et la demande devraient ensuite être complétées par des informations sur les familles qui ont recours aux offres publiques et sur les coûts qu'elles doivent supporter. Parallèlement à la saisie de l'offre existante, il faudrait aussi procéder à des analyses des besoins aux échelons régional et cantonal. Il est souhaitable que les cantons utilisent des instruments de pilotage comparables.

### 4.2 Conception globale de la formation et réalisation de l'égalité des chances

#### 4.2.1 Promouvoir la reconnaissance des crèches en tant que lieux de formation

En tant que terrain institutionnel d'expériences enfantines, l'éducation de la petite enfance publique constitue une phase et une forme de vie faisant partie intégrante de l'enfance. On observe actuellement en Europe une prise de conscience du rôle des institutions de la petite enfance dans les processus de formation et le parcours éducatif de l'enfant. Soutenues par les conclusions récentes en matière d'éducation précoce, de recherche sur le cerveau, de psychologie du développement et de recherche en éducation, les crèches et les garderies apparaissent comme des lieux en mesure d'encourager l'apprentissage précoce et de gommer, du moins en partie, les disparités dues aux conditions de vie et de stimulation familiales. En Suisse, le public – et les institutions concernées elles-mêmes – comprennent encore trop souvent les structures d'accueil de jour comme des lieux purement dédiés à la garde; il est impératif que ce regard évolue et que l'on reconnaisse ces établissements comme des prestataires à part entière de formation et de prise en charge. A cet égard, la notion de formation doit reposer sur des réflexions et des mesures pédagogiques axées à la fois sur les caractéristiques générales des processus de formation vues sous l'angle constructiviste et sur les particularismes structurels inhérents aux processus de formation précoce (Liegler, 2002), tels que la percep-

tion sensorielle et corporelle du monde, la capacité de s'organiser, l'autonomie dans le jeu et dans les activités imaginaires.

#### 4.2.2 Mettre en place des transitions institutionnelles/ renforcer la capacité d'adaptation

Si les structures d'accueil de jour s'entendent comme des lieux de formation au même titre que les institutions connexes ou actives en parallèle (école enfantine, école primaire, etc.), une définition commune du concept de formation s'impose, qui permettra de concrétiser et d'harmoniser les contributions spécifiques des familles et des différentes institutions au développement et à l'éducation des enfants. Les concepts issus de la recherche sur la résilience et la transition devraient être développés et appliqués en vue d'aménager les phases de transition. Il faut accorder une attention particulière à la capacité d'adaptation aux transitions, aussi bien verticales que transversales: dans l'intérêt de l'enfant, l'accent doit être mis sur la qualité de la communication et de la collaboration entre les parents et les institutions aussi bien durant un laps de temps déterminé que lors des transitions d'une étape éducative à une autre. Les mesures d'ordre structurel telles que les conventions de coopération entre les structures d'accueil de jour, les écoles enfantines et les écoles, les approches pédagogiques fondées sur l'observation et la documentation continues de la formation, ainsi que la stimulation ciblée d'acquisitions préscolaires sont autant de facteurs susceptibles d'augmenter sa capacité d'adaptation; par conséquent, on devrait y avoir recours plus fréquemment. Si des concepts adéquats sont déjà disponibles pour toutes les catégories d'âge, ils n'ont à ce jour guère été discutés de manière globale, et encore moins mis en œuvre.

### 4.3 Professionnalisation

#### 4.3.1 Renforcer les compétences individuelles et professionnelles du personnel pédagogique

La formation d'éducateur ou d'éducatrice de la petite enfance offre une préparation lacunaire à l'accomplissement de tâches pédagogiques étendues. Réorganisée depuis l'an dernier, cette filière permet d'obtenir le CFC d'assistante socio-éducative/assistant socio-éducatif, orientation «Accompagnement des enfants» (Office fédéral de la formation professionnelle et de

la technologie, 2005); davantage de catégories d'âge et d'institutions sont désormais prises en considération, et l'âge d'entrée dans la formation a même été abaissé à 15 ans. A elle seule, la terminologie choisie indique qu'on n'envisage pas d'orienter l'accueil extrafamilial vers une mission de formation. Au contraire, la réorganisation intervenue risque de mettre à mal l'intégration et l'actualisation des contenus théoriques et professionnels, méthodologiques et didactiques, ce qui impliquerait que l'on renonce à former des spécialistes dotés de solides compétences pédagogiques, réflexives et analytiques. Ce processus va à l'encontre d'une revalorisation de l'image de la profession et de la nécessité d'approfondir les concepts de la pédagogie de la petite enfance et les résultats de la recherche sur le développement. Certes, ces lacunes peuvent être compensées en partie par des formations continues ou des offres de perfectionnement en cours d'emploi, mais il n'empêche que l'adaptation de la formation professionnelle initiale doit impérativement faire partie intégrante d'une stratégie politique visant à revaloriser le domaine de l'éducation précoce.

#### **4.3.2 Introduire des standards de qualité et des plans de formation dans le domaine de l'éducation précoce**

L'introduction de systèmes de gestion de la qualité est une mesure éprouvée pour garantir et renforcer les critères de qualité applicables aux structures d'accueil de jour. Ces systèmes posent un cadre réglementaire permettant de documenter le concept et le plan directeur généraux, les directives d'action, les méthodes et les processus clés utilisés dans un établissement, et de les traduire sous forme de standards contrôlables. Outre les approches de gestion de la qualité adoptées au niveau international par les milieux économiques (norme DIN EN ISO 9001:2000 ou gestion globale de la qualité [Total Quality Management]), il existe aujourd'hui différentes procédures spécifiques aux tâches et objectifs des structures d'accueil de jour. Ces procédures se concentrent sur la qualité pédagogique des processus et mettent l'accent sur le bien-être des enfants pris en charge et sur la stimulation de leur développement (cf. notamment Tietze/Viernickel, 2007; Tietze et al., 2006; Oberhuemer, 2004).

Concernant la Suisse, il faudrait tout d'abord créer des systèmes incitant à l'introduction de mesures de gestion de la qualité se traduisant par des évaluations internes régulières associant la perspective des parents. A moyen terme, pour obtenir une autorisation d'exploitation et un financement, la structure d'accueil ou son organe responsable devra prouver qu'elle applique un système de gestion de la qualité. Une autre option envisageable à moyen terme consisterait à introduire un label facultatif attestant de la qualité pédagogique de l'établissement vis-à-vis de l'extérieur.

Il s'agirait par ailleurs de développer un plan de formation dans le domaine de l'éducation précoce coordonné au niveau intercantonal, dans le but de mettre en place des objectifs, contenus et parcours éducatifs aussi cohérents que possible. Dans ce contexte, les études sur l'apprentissage et les processus de formation durant la petite enfance et leur soutien pédagogique doivent être prises en compte, en particulier dans l'optique du dé-

veloppement individuel de la personnalité, des compétences et de l'acceptation de la différence. La mise en place d'un plan de formation dans le domaine de l'éducation précoce qui intégrerait et communiquerait les particularités des processus de formation de la petite enfance faciliterait en outre la coopération avec la phase éducative suivante.

#### **4.3.3 Etendre l'enseignement et la recherche dans le domaine de la petite enfance dans les hautes écoles (spécialisées)**

Garantir une qualité professionnelle à la formation et à l'éducation des jeunes enfants requiert des compétences accrues en matière d'éducation et de réflexion, ainsi qu'une approche scientifique de la pédagogie. En élargissant l'offre de qualification proposée par les hautes écoles (spécialisées), il serait possible d'encourager la professionnalisation dans ce domaine: offres de formation continue, séminaires spécialisés, modules de formation en cours d'emploi sanctionnés par un certificat, cursus de formation académique d'éducateur ou éducatrice de la petite enfance en vue de l'obtention d'un *Bachelor of Arts* (BA). Ces possibilités de qualification, comme la revalorisation de la formation et de l'activité professionnelle par du personnel spécialisé dans l'éducation précoce, devraient s'accompagner d'une coopération renforcée entre les différents domaines de la formation et de l'adaptation des structures salariales et tarifaires qui en découle, du moins pour ce qui est des tâches de direction et des autres fonctions d'une importance particulière.

La recherche en matière de formation, d'encadrement et d'éducation précoces est encore trop timide et peu ramifiée. Il faudrait encourager et financer activement certains aspects de la recherche fondamentale ou appliquée, tels que le développement des enfants fréquentant les crèches, les effets de la qualité des structures d'éducation précoce ou encore le développement et la mise en œuvre de processus d'observation et de documentation axés sur les points forts. En outre, des centres d'enseignement et de recherche sur la petite enfance en réseau devraient voir le jour dans certaines hautes écoles.

### **4.4 Prévention et intégration**

#### **4.4.1 Supprimer les barrières aux offres de formation et d'encadrement de qualité**

En Suisse, l'accès aux offres d'accueil extrafamilial pour les enfants d'âge préscolaire est limité et sélectif, surtout pour les familles à bas revenu ou vivant dans les régions rurales. Pour supprimer ces barrières, le nombre de places doit être rapidement augmenté, sur la base des analyses de besoins disponibles ou à réaliser. En outre, si l'on veut éviter que les obstacles de nature financière entravent l'accès aux structures d'accueil, il importe de mettre en place un système de subventions communales échelonnées en fonction du revenu. Les mesures de coopération entre l'économie et les pouvoirs publics doivent être amorcées et consolidées en vue de proposer des offres de formation et de prise en charge de qualité.



#### **4.4.2 Créer des services de soutien aux familles**

La famille est le principal lieu de formation et de socialisation de l'enfant en âge préscolaire. Or, parce que les familles sont de plus en plus nombreuses à traverser, de manière temporaire ou continue, des passages difficiles et qu'elles sont de moins en moins sûres d'elles-mêmes en matière d'éducation, les activités de soutien et de conseil aux parents changent de poids et deviennent la priorité numéro deux des structures d'accueil de jour. Celles-ci devraient peu à peu faire office de pôle de compétence au sein d'un réseau régional axé sur l'encouragement individuel de l'enfant, le conseil global et le soutien à bas seuil des familles et sur la mise en réseau des acteurs et des offres. A cet effet, il est nécessaire de mettre en place et d'étendre les structures de coopération dotées de centres de formation des familles.

## **5. Conclusion**

On dispose aujourd'hui de connaissances suffisantes sur les processus de développement et de formation de la petite enfance pour en tirer des conclusions fondées. En substance, il est désormais avéré que le parcours éducatif commence à la naissance de l'enfant. Dans le sillage des mutations de la société, familles et offres institutionnelles doivent de plus en plus assumer conjointement la responsabilité de l'encadrement, de l'éducation et de la formation des enfants. Afin de garantir à tous les enfants les mêmes chances en matière de formation, il faut prendre en considération la multiplicité des situations familiales, d'une part, et la complexité des tâches – présentée ici de manière succincte – confiées aux institutions d'éducation précoce. L'offre institutionnelle de formation dans le domaine préscolaire doit être professionnalisée, suffisante et accessible à tous les enfants et à toutes les familles. La réalisation de l'égalité des chances devant la formation passe par le droit des enfants à bénéficier d'une prise en charge, d'une éducation et d'une formation institutionnelle, de leur naissance jusqu'à la fin de leur scolarité obligatoire.

## Bibliographie

- Ahnert, L. (2004). Bindungsbeziehungen ausserhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In Ahnert, L. (éd.). *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (p. 256-277). Munich: Reinhardt.
- Ayres, A. J. (2002). *Bausteine der kindlichen Entwicklung*, 3<sup>e</sup> éd. corrigée. Berlin: Springer.
- Bronfenbrenner, U. (1979/1995). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bütler, M. (2006) *Arbeiten lohnt sich nicht - ein zweites Kind noch weniger*. Février 2006 Discussion Paper no. 2006/05; Université de St-Gall, <http://www.vwa.unisg.ch>. (état 20.12.07).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (éd.) (2006). *Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit. Perspektiven für eine lebenslaufbezogene Familienpolitik*. Siebter Familienbericht. Berlin: Autor.
- Carle, U./ Samuel, A. (2007). *Frühes Lernen - Kindergarten und Grundschule kooperieren. Kindergarten und Grundschule gestalten den Schulanfang*. Hohengehren: Schneider.
- Département fédéral de l'intérieur (éd.) (2004). *Rapport sur les familles 2004. Structures nécessaires pour une politique familiale qui réponde aux besoins*. Berne: DFI.
- Diller, A. (2006). *Gemeinsam an einem Strang. Eltern-Kind-Zentren und Mehrgenerationenhäuser*. *Frühe Kindheit*, 6, 31-36.
- Dornes, M. (1994). *Der kompetente Säugling*. Franfurt: Fischer.
- Dreier, A. (2007). *Was tut der Wind, wenn er nicht weht? Begegnungen mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia*, 5<sup>e</sup> éd. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Fried, L. (2006). Sprachförderung. In Fried, L./ Roux, S. (éd.). *Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk* (p. 173-178). Weinheim: Beltz.
- Kammermeyer, G. (2006). Kognitive Förderung. In Fried, L./ Roux, S. (éd.). *Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk* (p. 178-184). Weinheim: Beltz.
- Laewen, H.-J. (1989). Nichtlineare Effekte einer Beteiligung von Eltern am Eingewöhnungsprozess von Krippenkindern: Die Mutter-Kind-Bindung als vermittelnder Faktor. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 2, 102-108.
- Laewen, H.-J./ Andres, B./ Hédervári, E. (2006). *Die ersten Tage. Ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege*, 4<sup>e</sup> éd. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Lanfranchi, A. (2001). *Familienergänzende Kinderbetreuung: wirksame Räume des Übergangs von der Familie in die Schule*. In von Schlippe, A./ Lösche, G./ Hawellek, C. (éd.). *Frühkindliche Lebenswelten und Erziehungsberatung. Die Chancen des Anfangs* (p. 254-272). Münster: Votum.
- Liegler, L. (2002). Über die besonderen Strukturmerkmale frühkindlicher Bildungsprozesse. In Liegler, L./ Treptow, R. (éd.). *Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik* (p. 51-64). Fribourg-en-Brigau: Lambertus.
- Luhmann, N./ Schorr, K.E. (1982). *Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik*. In Luhmann, N./ Schorr, K.E. (éd.). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (p. 11-40). Franfurt/Main: Suhrkamp.
- Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (éd.) (2007). *Das Gütesiegel Familienzentrum NRW. Zertifizierung der Pileteinrichtungen*. <http://www.callnrw.de/broschuerenservice/download/1835/Guetesiegel.pdf> (état 10.10.2007).
- Müller, K. (2001). *Der pragmatische Konstruktivismus. Ein Modell zur Überwindung des Antagonismus von Instruktion und Konstruktion*. In Meixner, J./ Müller, K. (éd.). *Konstruktivistische Schulpraxis. Beispiele für den Unterricht* (p. 3-48). Neuwied: Luchterhand.
- NICHD (2003). *Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten?* *Child Development*, 74, 976-1005.
- Neuss, N. (éd.) (2007). *Bildung und Lerngeschichten im Kindergarten. Konzepte - Methoden - Beispiele*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Oberhuemer, P. (2004). *Bildungskonzepte für die frühe Kindheit in internationaler Perspektive*. In Fthenakis, W.E./ Oberhuemer, P. (éd.). *Frühpädagogik international: Bildungsqualität im Blickpunkt* (p. 359-383). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (2005). *Ordonnance sur la formation professionnelle initiale d'assistante socio-éducative/assistant socio-éducatif*. [http://www.liliput.ch/Forum/Download/Betreuung\\_Verordnung\\_BBT.pdf](http://www.liliput.ch/Forum/Download/Betreuung_Verordnung_BBT.pdf) (état 12.10.2007) ([http://www.oda-s.ch/f/pdf/bildungsverordnung\\_ft.pdf](http://www.oda-s.ch/f/pdf/bildungsverordnung_ft.pdf) [état 16.02.2008])
- Office fédéral de la statistique (2002). *Enquête suisse sur la population active. Résultats commentés et tableaux*. Neuchâtel.
- Schäfer, G.E. (éd.) (2005). *Bildung beginnt mit der Geburt*, 2<sup>e</sup> éd. Weinheim, Bâle: Beltz.
- Simoni, H./ Herren, J./ Kappeler, S./ Licht, B. (en cours d'impression). *Frühe soziale Kompetenz unter Kindern*. In Malti, T./ Perren, S. (éd.). *Entwicklung und Förderung sozialer Kompetenzen in Kindheit und Adoleszenz*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Siraj-Blatchford, I./ Sylva, K./ Muttock, S./ Gilden, R./ Bell, D. (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years. Research Report No. 356*. Norwich: Queen's Printer.
- Stern, S./ Tassinari, S. (2006). *Combien de crèches et de familles de jour faut-il en Suisse? Exposé présenté lors du séminaire «Tagung B48 Bildung und Betreuung 4- bis 8-jähriger Kinder»*. Soleure. [http://www.fhnw.ch/ph/ife/download/tagungulagen/tagung-b48/1\\_tassinari\\_20060316\\_final.pdf/view](http://www.fhnw.ch/ph/ife/download/tagungulagen/tagung-b48/1_tassinari_20060316_final.pdf/view) (état 10.10.07) ([http://www.nfp52.ch/files/download/Etude-abgeegelten\\_F.pdf](http://www.nfp52.ch/files/download/Etude-abgeegelten_F.pdf) [état 16.02.08]).
- Stuck, A./ Wolf, B. (2004). *Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. Empirische Ergebnisse aus der Sicht von Eltern und Erzieherinnen*. Aix-la-Chapelle: Shaker.
- Textor, M.R. (2006). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen*. Fribourg-en-Brigau: Herder.
- Thiersch, R. (2006). *Familie und Kindertageseinrichtungen*. In Bauer, P./ Brunner, E.J. (éd.). *Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft* (p. 80-106). Fribourg-en-Brigau: Lambertus.
- Tietze, W./ Rossbach, H.-G./ Grenner, K. (2007). *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*, 2<sup>e</sup> éd. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Tietze, W./ Schuster, K.-M./ Grenner, K. (2006). *Kindergarten-Skala (KES-R)*, 3<sup>e</sup> éd. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Tietze, W./ Viernickel, S. (éd.) (2007). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog*, 3<sup>e</sup> éd. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Tillmann, K.-J. (2006). *Sozialisationstheorien*, 14<sup>e</sup> éd. Hambourg: Rowohlt.
- Viernickel, S. (2000). *Spiel, Streit, Gemeinsamkeit. Einblicke in die soziale Kinderwelt der unter Zweijährigen*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Viernickel, S. (2004). *Kleinkinder konstruieren soziale Bedeutungen*. In Fried, L./ Büttner, G. (éd.). *Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern* (p. 35-54). Weinheim: Juventa.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wittmann, E.Ch. (2006). *Mathematische Bildung*. In Fried, L./ Roux, S. (éd.). *Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk* (p. 205-211). Weinheim: Beltz.



## IV. Questions d'éducation à l'adolescence

Jürgen Oelkers

### 1. Bref exposé du problème

La discussion politique relative aux questions d'éducation à l'adolescence est braquée sur les cas difficiles. Elle tend donc à faire oublier qu'en Suisse, la plupart des adolescents sont bien intégrés dans la société et ne s'en écartent guère. Néanmoins, il convient de constater que des indicateurs tels que la criminalité des jeunes ou la violence entre jeunes s'inscrivent en hausse, même si toutes les études sur la question ne concordent pas sur ce point. En comparaison européenne, les résultats concernant l'adolescence ne sont toutefois pas si inquiétants que cela et indiquent plutôt que les problèmes peuvent être résolus. La plupart des jeunes délinquants peuvent être intégrés à la société, à la condition que des mesures appropriées soient mises en place. Et la grande majorité des jeunes Suisses *ne passent pas par la délinquance* sous quelque forme que ce soit.

Par «adolescence», on entend généralement la phase de développement située entre la treizième et la dix-huitième année. Durant cette phase, les jeunes traversent une période intense de maturation qu'ils vivent de manières très diverses. De telles différences s'expliquent par le sexe, le milieu éducatif, les expériences de l'enfance, le degré de réussite scolaire de ces jeunes et le contexte dans lequel ils évoluent. Cette phase est «problématique» au sens des écarts sociaux induits pour une minorité de jeunes seulement, mais tous traversent des crises de maturation plus ou moins violentes liées au détachement vis-à-vis de leurs parents ou des personnes chargées de leur éducation.

Le «détachement» ne consiste généralement pas en une séparation, mais en une redéfinition de la relation. Les adolescents élargissent leur marge de manœuvre, se donnent davantage de libertés et, pour cette raison, entrent assez fréquemment en conflit avec leurs parents ou leurs éducateurs. Ils accordent plus d'importance à leur groupe de référence qu'à leurs parents, ainsi qu'aux lieux où ils s'adonnent aux loisirs ou à

d'autres milieux sociaux extérieurs à la famille. Mais cette distanciation se produit déjà chez des enfants plus jeunes et à l'école primaire, l'opinion des pairs joue un rôle important en ce qui concerne par exemple l'habillement ou l'apparence. Pour ces enfants, les parents ne sont plus les seules personnes de référence comptant dans la formation de leurs opinions et de leurs comportements.

Le chemin vers l'autonomie et donc l'expérimentation des limites représentent une évolution normale, tout comme les conflits survenant dans ce contexte, même si ces conflits ne peuvent pas toujours se régler à l'amiable. La crise de l'adolescence n'est pas un phénomène nouveau, mais ce qui l'est davantage, c'est le monde dans lequel nous vivons et les espaces d'expérimentation dans lesquels elle se déploie. Biologiquement, la crise de maturation intervient désormais plus tôt et elle dure socialement plus longtemps, ce qui n'est pas sans rapport avec l'allongement de la formation et l'élargissement des espaces d'expérimentation. Par comparaison avec les conditions dans lesquelles les enfants grandissaient au milieu du XX<sup>e</sup> siècle, les risques se sont déplacés et de nouveaux facteurs sont apparus, des facteurs auxquels il convient de s'intéresser. On peut notamment citer l'évolution des modèles éducatifs, la «commercialisation» de l'enfance et de l'adolescence, ainsi que la visibilité accrue des comportements déviants.

## 2. La commercialisation comme contexte de développement

Comparées à celles d'autres pays, les conditions générales dans lesquelles les enfants grandissent en Suisse sont bonnes, bien que la prospérité soit aussi porteuse de risques qui n'existaient pas auparavant. Mais cette remarque s'applique également à tous les autres pays européens, de sorte que la question centrale n'est pas de savoir s'il y a risque ou non, mais d'évaluer l'importance effective de ces risques. Le débat public exagère souvent les dangers qu'il y a pour les enfants et les adolescents d'aujourd'hui à grandir dans un environnement fortement teinté de «matérialisme décadent» et de «consumérisme», et tend à oublier les avantages de notre système pour mettre l'accent sur ses périls supposés. Les sombres prédictions de déclin global induit par les risques liés à la prospérité, de démission généralisée des parents face à la responsabilité éducative ou de dissolution des liens familiaux en raison de l'augmentation des taux de divorce ne se sont pas réalisées.

Mais il ne s'agit pas pour autant de nier ou de minimiser les risques réels. L'univers des enfants et des adolescents est aujourd'hui caractérisé par un degré élevé et croissant de commercialisation et de médiatisation. Cet espace d'expérimentation a vu en effet naître de nouveaux dangers encore largement inconnus quelques générations plus tôt. Pendant des siècles, les cultures éducatives sont restées inchangées, résultant d'une configuration locale et fortement empreinte de la tradition. Les risques étaient la mortalité infantile, les épidémies, la pauvreté, l'absence de scolarité et l'ignorance, en particulier vis-à-vis des enfants et des jeunes eux-mêmes.

Depuis la moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, tout ce qui touche à l'enfance a connu une évolution plutôt lente au début, puis de plus en plus rapide au cours des trois dernières décennies. Celle-ci concerne la manière de concevoir l'enfance, les normes de comportement et les attentes de la société vis-à-vis des enfants et de leur éducation. On a peu à peu différencié symboliquement et matériellement les cultures de l'enfance et de l'adolescence. Il y a 150 ans, la «jeunesse» était une période brève, car après une scolarité d'à peine six années, les enfants entraient tout de suite dans le monde du travail et une culture propre à l'adolescence n'était développée que de façon très rudimentaire. Le mot de «jeune» n'était ni une revendication, ni une norme d'apparence publiquement requise.

Les choses ont bien changé, en particulier les impératifs de développement spécifiques à cette tranche d'âge et la durée de cette période. L'allongement de la scolarité et de l'apprentissage prolonge d'autant la dépendance matérielle vis-à-vis des parents et complique le processus de détachement. Les causes sont à chercher dans la prolongation et la stabilisation de la scolarité, dans la mise sur pied d'apprentissages, dans la définition de groupes-cibles visés par le processus de commercialisation ainsi que dans l'allongement de la période de maturation. Au début du XX<sup>e</sup> siècle, la «jeunesse» est devenue une norme esthétique qui s'est mise à influencer la vie des adultes. Elle constitue aujourd'hui une phase d'expérimentation intense dans des domaines très divers. Lorsque les jeunes souffrent,

ce n'est pas de mal du siècle comme le jeune Werther, mais de manque d'argent, de problèmes d'apparence ou de l'expérimentation de l'échec dans le domaine relationnel ou professionnel.

L'accélération du changement a également un rapport avec l'offre commerciale, autrement dit avec l'influence de produits que les enfants et les adolescents peuvent acheter eux-mêmes ou que les parents achètent pour eux. Si ces préoccupations n'ont rien de fondamentalement nouveau, leur importance et leur intensité ont augmenté avec la progression du pouvoir d'achat. Cette thèse vaut au moins pour le contexte dans lequel les enfants grandissent dans les sociétés de consommation occidentales, lesquelles délivrent toutefois un modèle fondamental dans le processus de mondialisation de l'enfance et de l'adolescence. L'éducation, perçue comme un processus historiquement statique et complètement à l'abri de l'influence des médias, n'existe pratiquement plus.

Le potentiel des enfants et des adolescents américains à devenir un segment de clientèle a été découvert au début du XX<sup>e</sup> siècle déjà, parallèlement à l'apparition de la pédagogie nouvelle et donc de l'éducation «centrée sur l'enfant» (Jacobson 2004). L'influence de l'industrie du vêtement – qui connaît une forte progression historique – sur les attentes en matière d'apparence, l'habitus et l'image de soi des enfants est bien étudiée (Cook 2004). Les recherches ont aussi mis en évidence le rôle de certaines entreprises telles que le groupe Disney dans l'évolution de l'enfance, notamment dans le domaine de la lecture (Sammond Durham 2005). Les bandes dessinées ont détrôné les livres, et les rites familiaux comme Noël ou Thanksgiving ne sont pas épargnés par la commercialisation (Pleck 2000). Le processus historique paraît irréversible, rien du moins n'indique un possible retournement de tendance.

Aujourd'hui, l'enfance est devenue un secteur de marché. C'est une telle évidence que l'Américaine Juliet Schor (2004), auteure de *«Born to Buy»*, un ouvrage qui a marqué l'opinion, affirme même que les enfants sont «nés pour acheter». Derrière ce titre, les chiffres:

- les dépenses publicitaires pour des produits visant spécialement les enfants s'élèvent à 12 milliards de dollars par an.
- Au début du XXI<sup>e</sup> siècle, les enfants et adolescents américains influencent directement les décisions d'achat qui les concernent à hauteur de près de 190 milliards de dollars.
- Au milieu des années 70, cette influence portait sur un montant d'environ 20 milliards de dollars.
- Le chiffre d'affaires du marché destiné aux 4-12 ans est estimé à quelque 30 milliards de dollars.

Le marché américain du vêtement de marque pour enfant génère à lui seul un chiffre d'affaires de 5 milliards de dollars par an. Si les premières tentatives visant à faire des enfants un groupe-cible spécifique remontent à 1917, les premières boutiques exclusivement consacrées aux enfants et aux adolescents ont été créées dans les années 60 et sont désormais ancrées dans les mœurs et les habitudes.



Même dans des pays comme la Suisse ou l'Allemagne, les enfants et les adolescents n'ont pratiquement plus la possibilité de rester à l'écart des effets du consumérisme. Les marques et la mode dominent déjà le champ d'expérimentation des petits enfants à différents niveaux simultanément. Des produits comme les *Pokémon* sont présents sous forme de films d'animation, de dessins animés, de jeux de cartes à collectionner, de jeux vidéo et dans toutes les variantes possibles de merchandising, de manière à susciter sans relâche des besoins qui appellent des décisions d'achat. Ainsi, les enfants et les adolescents acquièrent un pouvoir de consommation croissant, dont découlent de puissantes influences. Leur environnement visuel est généralement truffé de messages publicitaires. Dans l'espace germanophone, les enfants passent environ 10 000 heures au total sur les bancs d'écoles, contre quelque 12 000 heures en moyenne devant les médias, exposés continuellement à des offres de consommation. Aux États-Unis, ce rapport est encore plus alarmant puisqu'il est d'environ 12 000 heures à l'école, contre 15 000 à 18 000 heures devant la télévision entre 2 et 17 ans, une influence qui ne cesse d'augmenter. En tant que groupe cible doté d'un pouvoir d'achat considérable, les enfants et les jeunes jusqu'à 18 ans sont devenus commercialement intéressants.

Les enfants et les jeunes disposent aujourd'hui d'un budget individuel de manière plus ou moins autonome, et des fournisseurs spécialisés occupent ce créneau porteur. Le marché regorge désormais d'innombrables produits exclusivement destinés aux enfants et qu'ils peuvent acheter indépendamment de leurs parents, un marché qui a explosé ces vingt dernières années. Plus ils grandissent, plus les enfants prennent une part active et autonome à la société de consommation, suivant en cela le modèle des adultes. Cette évolution plutôt silencieuse n'est pas uniquement la conséquence de la prospérité, elle est aussi induite par la transformation des fondements éducatifs. La consommation et le commerce font désormais partie intégrante de l'enfance. Cette réalité peut être décrite par le biais de nombreux phénomènes de l'expérience quotidienne, mais aussi par des chiffres concrets. Depuis 1994, le Berliner Egmont Ehapa Verlag réalise chaque année en Allemagne une analyse de la consommation des enfants. Pour ce faire, il s'intéresse à des produits dérivés de «Mickey Mouse», «Astérix», ou «Werner», personnage de bande dessinée allemande. L'analyse repose sur des enquêtes menées auprès d'enfants et de parents. Les données obtenues pour 2006 sont les suivantes: les 6-13 ans disposent au total d'un pouvoir d'achat de près de six milliards d'euros, une somme qui ne cesse d'augmenter. Cette année, chaque enfant élevé en Allemagne dispose d'un montant moyen de 1006 euros. Cette somme est obtenue en additionnant argent de poche, épargne et cadeaux en argent reçus pour Noël ou aux anniversaires.

C'est elle qui rend les enfants intéressants en tant que groupe-cible. Le pouvoir d'achat qu'elle représente est en progression, malgré un revenu réel stagnant, voire en baisse. On investit donc de plus en plus d'argent pour des enfants de moins en moins nombreux. Deux tiers des enfants peuvent faire ce qu'ils veu-

lent de leur argent de poche et des cadeaux en espèces qu'ils ont reçus. Ils ont donc de plus en plus de libertés. Près de 70% des enfants entre 6 et 13 ans peuvent décider de leur habillement, près de 40% ont leur propre téléviseur, 83% regardent tous les jours la télévision, et ce qu'ils regardent est souvent synonyme de publicité affichée ou déguisée. Parallèlement à cela, les enfants mettent aussi de l'argent de côté. Ils disposent même d'une épargne de 612 euros en moyenne.

Tout compte fait, il s'agit décidément de l'un des groupes-cibles les plus intéressants en termes de pouvoir d'achat. Si l'on inclut dans ces chiffres le groupe des 13-18 ans, les enfants et adolescents disposaient en Allemagne en 2003 de plus de vingt milliards d'euros par année. La configuration est vraisemblablement la même en Suisse. Ces chiffres montrent qu'il ne s'agit en aucun cas d'un phénomène en recul et mettent en échec les tentatives visant à réduire la figure rhétorique de l'«enfant-consommateur» (child consumer) à un élément anecdotique extérieur au débat (Cook 2007).

L'expérience de la liberté d'acheter ce qu'on veut ne cesse de progresser avec l'âge, ce qui signifie aussi que les budgets augmentent et que l'accoutumance à cette liberté se mue en attente ferme. Les enfants apprennent qu'ils peuvent satisfaire en permanence leurs besoins et comment y parvenir, ils sont obnubilés par les marques auxquelles est associé le prestige et vivent le report de la satisfaction de leurs désirs ou même l'impossibilité de les combler comme un conflit et non comme l'apprentissage d'une règle. Cette situation n'est pas sans conséquences: dans le cadre de l'étude allemande sur la consommation des enfants, 70% des enfants et des jeunes déclarent que l'apparence compte plus pour eux que le caractère, et que la mode est presque aussi importante que la famille.

De nouvelles études américaines montrent que l'orientation sur la consommation sans réelles alternatives a également d'autres conséquences. Les enfants sont marqués par les logos («branded») (Klein 2002). Ils courent très tôt le risque de ne pas être limités dans leurs désirs et de ne pas maîtriser les conséquences de la consommation. Ce risque est aussi lié au fait qu'ils peuvent acheter *n'importe quand*, car il y a toujours des produits à acheter et souvent de l'argent à dépenser. Les associations de consommateurs et certains médias considèrent désormais que, compte tenu de l'offre et de son accessibilité, faire des achats avec des enfants est devenu un facteur de risque.<sup>1</sup>

Le piège financier représente le plus grand danger matériel. Aux États-Unis, l'endettement des enfants plus âgés et des adolescents est devenu à la fois une expérience quasi systématique et un important tabou social (Dungan 2002). Des études psychologiques enquêtant sur les enfants en tant que consommateurs font état d'un comportement fortement axé sur la tentation, auquel ne s'opposent guère de résistances sous quelque forme que ce soit (Gunter/Furnham 1998). Dans les années 80, certains signalaient déjà que les enfants étaient passés du statut d'épargnants («savers») à ce-

1 Par exemple le National Research Center for Women & Families américain: <http://www.center4research.org/news/toys2005.html>

lui de clients-payeurs («spenders»), ce qui n'est pas surprenant, compte tenu des forces du marché (Mc-Neal 1987).

Fréquemment, les enfants achètent ou se font offrir des produits dont ils ne savent pas grand-chose. Ils sont constamment poussés à l'achat – comme par le slogan Nike «Just do it!» – sans être vraiment informés de ce qu'ils obtiennent réellement en échange de leur argent (Linn 2004, p. 191). L'objectif est de les habituer le plus tôt possible aux marques et de déclencher ainsi un «réflexe d'achat», ce que la littérature américaine appelle «impulse buying», autrement dit l'achat dénué de toute réflexion (ibid.). Selon un rapport de la «Task Force on Advertising and Children» de l'American Psychological Association datant de 2004, les enfants américains voient chaque année plus de 40 000 spots publicitaires que les plus jeunes assimilent le plus souvent sans aucune distance critique (Report 2004, p. 6s.).

Les conséquences à long terme de cette consommation ne sont pas étudiées, mais si elles l'étaient, il faudrait tenir compte de différences notables entre les cultures des différents pays en matière d'éducation. En Suisse aussi, l'intérêt pour les marques est devenu un facteur déterminant des cultures infantile et adolescente. S'il est impossible de passer à côté de la mondialisation, il l'est tout autant de nier l'influence de la consommation sur la formation de l'identité (Langer 2005). Des enquêtes menées auprès d'adolescents révèlent en outre que ceux-ci sont poussés sans relâche à prendre des dé-

cision d'achat et qu'ils sont soumis à une forte pression sociale qui les contraint à suivre le mouvement (Chin 2001).

Il y a de fortes chances que cette situation corresponde aux expériences que les jeunes Suisses font avec leurs pairs. Les marques établissent la hiérarchie, ce qui est aussi le cas lorsque les enfants et les jeunes sont bien informés de ce qu'ils achètent. Des études expérimentales indiquent qu'avec l'entrée dans l'adolescence, les marques revêtent une signification conceptuelle: elles peuvent non seulement être énumérées et différenciées, mais elles déterminent également le jugement. Les symboles de consommation sont non seulement identifiés comme tels, mais aussi associés à un impact en termes d'image et de signification, ce qui n'est pas le cas chez les enfants plus jeunes. A cet égard, les marques sont également significatives pour l'identité des adolescents (Bachmann Achenreimer/Roedder John 2003).

Au chapitre de la pratique éducative, on note toutefois des divergences importantes dont il convient de tenir compte. Au sein des familles, des stratégies très variées sont mises en place concernant l'aménagement des rapports entre parents et enfants, et s'agissant du budget, justement, toutes ne font pas preuve d'insouciance. Toutes les personnes concernées doivent réagir face à l'intégration croissante des enfants dans l'univers de la consommation dès le plus jeune âge.

### 3. Evolution des modes d'éducation

En matière d'éducation, le quotidien est aujourd'hui caractérisé par l'extension des compétences, par la multiplication des obligations et par un accroissement de la responsabilité. Contrairement à ce qui se passait autrefois, les parents sont activement associés aux tâches éducatives par les écoles, la visibilité des comportements déviant des enfants et des adolescents s'accroît, et la tolérance envers les manquements parentaux perd du terrain. Sanctions ou même amendes formelles sont désormais envisageables lorsque les enfants et les jeunes ne se comportent pas comme ils le doivent. La responsabilité des parents est par conséquent exprimée beaucoup plus concrètement qu'il y a seulement dix ans, non comme une exigence morale abstraite, mais au regard des conséquences.

Pour les parents, l'éducation a également connu une évolution dans un autre de ses aspects: le côté financier. Les coûts de l'enfant s'élèvent et le nombre d'enfants ne cesse de reculer (Spycher/Bauer/Baumann 1995), des coûts qui varient avec l'âge des enfants et leur nombre. En 2007, les coûts pour un enfant unique de 13 ans sont estimés à 2020 francs par mois (Office fédéral de la statistique), mais les coûts par enfant diminuent avec chaque frère ou sœur supplémentaire. L'éducation se concentre sur un ou deux enfants qui bénéficient d'une attention soutenue et exigent aussi un investissement considérable. L'opinion largement répandue selon laquelle l'éducation se relâche quand elle ne se «perd» pas carrément n'est pas confirmée

par ces résultats. Les parents investissent au contraire beaucoup plus dans leurs enfants qu'il y a seulement vingt ans et fournissent des efforts pédagogiques plus soutenus que jamais.

Ce qui est vrai, c'est que le temps à disposition pour l'éducation est toujours plus court. Généralement, les deux parents exercent une activité professionnelle. Ils doivent s'organiser et décider combien de temps ils veulent consacrer à leurs enfants. Cette décision intervient individuellement, en fonction des possibilités de chaque couple. Par manque de temps, l'éducation est de plus en plus répartie entre différentes instances. On sollicite par exemple beaucoup les grands-parents, qui jouent un rôle nettement plus important qu'avant dans l'éducation des petits-enfants. Autre phénomène, la délégation de tâches éducatives. Les parents ont aujourd'hui à leur disposition toute une palette de prestations pédagogiques, auxquelles ils recourent plus ou moins ouvertement.

Une brève énumération des possibilités peut illustrer le propos:

- des instituts d'études privés apportent cours d'appui et formations complémentaires.
- Des écoles de musique proposent un enseignement instrumental ou vocal et veillent à la compétence musicale des enfants, répondant ainsi à une demande croissante.

- Des salles de fitness se chargent de l'entraînement physique.
- Des thérapeutes et des services socio-pédagogiques assistent les parents dans leur mission éducative.

Les parents s'imposent un surcroît de travail, investissent davantage et constatent dans le même temps que les possibilités d'influence sont limitées, car le champ d'expérimentation des enfants va bien au-delà de ce que les parents peuvent contrôler. Différentes instances déterminent donc les expériences des enfants et participent à la formation de leurs opinions. Dans ce processus, les parents sont les personnes de référence les plus proches, mais pas les seules. Les enfants sont confrontés à *davantage* de moyens et de dimensions d'expérimentation que par le passé et ils doivent apprendre à s'y orienter. Il ne sert pas à grand-chose de déplorer sans relâche un étiolement des valeurs ou une baisse de niveau. Non seulement ce constat est difficile à établir, les données nécessaires et l'indispensable étalon de mesure faisant défaut, mais toute tentative se heurterait à l'impossibilité de déterminer exactement ce que les enfants et les adolescents apprennent dans des espaces d'expérimentation libres et comment ils gèrent les risques auxquels ils sont confrontés.

Les rapports parents-enfants fonctionnent désormais sur de nouveaux modes, la *négociation* et l'*interaction stratégique*, qui ont fait l'objet de bonnes descriptions (Darian 1998, Gregan-Paxton/John 1997, Palan/Wilkes 1997). La décision ne relève ici pas seulement de l'autorité, mais aussi du désir et de l'argument ainsi que, bien sûr, du budget disponible. Les enfants agissent dans le cadre de leurs intérêts de manière parfaitement rationnelle et souvent aussi dans une optique stratégique. Enfants et parents font partie intégrante de la culture de la consommation, notamment dans le sens où les uns et les autres sont soumis à des tentations d'achat esthétiques qui ne peuvent pas simplement être remplacées «pédagogiquement», mais posent fréquemment problème. C'est pourquoi des ouvrages de conseils en matière de consommation pour enfants sont parus au début des années 90 déjà (McNeal 1992) et constituent désormais un vrai marché (Gregory Thomas 2007 et de nombreux autres).

Il n'est toutefois pas facile de donner des conseils. Critiquer en bloc les forces du marché n'amène nulle part, puisque toutes les options parallèles sont également commercialisées et font appel aux mêmes stéréotypes (Seiter 1995). La matérialisation croissante de la vie a des conséquences psychiques (Dittmar 2007, 2007a), mais il ne suffit pas de lancer des injonctions pour y faire face. Les enfants et les jeunes gagnent en pouvoir, et non seulement parce qu'ils peuvent contourner beaucoup d'interdits, mais parce qu'ils contribuent activement au succès ou à l'échec de leur éducation. Ils n'en sont pas uniquement l'objet, mais le sujet. C'est pourquoi la littérature regorge d'ouvrages mettant en garde contre la tentation de considérer les enfants à travers le filtre de l'alternative «ou bien... ou bien...», c'est-à-dire comme des consommateurs autonomes d'une part, ou comme une espèce protégée, d'autre part (Tyler 2005).

L'éducation passe fréquemment par la négociation, et il n'est pas rare que les enfants et les adolescents influencent les décisions des adultes, qui ne sont de loin pas toujours en mesure d'imposer leurs vues face à la pédagogie des médias (Buckingham/Sefton-Green 2003). Par conséquent, le problème de fond est moins «l'autorité» que la portée de l'argument avancé ainsi que le talent en matière de communication, l'ajustement permanent du discours, donc. Les négociations peuvent constituer une épreuve de force pour les parents et c'est souvent celui qui a la plus grande résistance nerveuse qui emporte la décision. De nombreuses études évoquent le «facteur de harcèlement» (nag factor), un outil exploité par la publicité pour pousser les enfants à tourmenter leurs parents jusqu'à influencer leurs décisions d'achat (Bridges/Briesch 2006). En outre, les parents attribuent souvent aux grands enfants et aux adolescents le statut d'experts lorsqu'il s'agit de faire l'acquisition de certains produits (Goldberg et al. 2003).

User de la négociation n'implique pas qu'il faille constamment négocier sur tout. Pour qu'elles jouent leur rôle, les limites, par exemple, ne sont pas négociables. Et la même remarque vaut pour la structure de l'espace de vie dans lequel se déroule l'éducation (Armeline 2005). La négociation porte sur des décisions auxquelles les enfants sont d'une manière ou d'une autre partie prenante et débouche sur ce que l'on peut appeler la cognition collaborative (Bearison/Dorval 2002), qui a un statut fragile et constitue simultanément la base de l'accord commun. Les négociations en famille concernant les dangers et les risques en matière de sécurité, par exemple, sont bien documentées (Backett-Milburn/Harden 2004). Le principe de la négociation suppose une sorte de partenariat décisionnel accepté, qui s'explique également par l'évolution historique du contexte éducatif.

Ce qu'on entendait par «éducation» voici seulement trente ans ne se voit plus guère. L'archétype du père autoritaire a disparu, tout comme celui de la mère qui se sacrifie. Les fratries ne sont plus aussi nombreuses, et le désir d'enfant peut devenir un facteur de stress. Ce qui était impensable autrefois est en passe de devenir presque naturel: les couples réfléchissent ouvertement au coût que représente la venue d'un enfant, et peuvent aussi *ne pas* s'intéresser à un éventuel projet d'enfant pendant longtemps, pour finalement se prononcer *contre* un tel projet. Dans de nombreux cas, les enfants font apparemment figure de luxe. Du point de vue des coûts, ce sont en réalité les enfants qui éduquent les parents, tout simplement dans la mesure où l'éducation a un coût qui limite la consommation et le champ d'expérimentation des adultes. L'évolution en marche peut être résumée ainsi:

- ce qui a changé, ce n'est pas seulement les moyens de communication, mais aussi les formes de contrôle social, l'individualisation des projets de vie et la portée des engagements pédagogiques.
- Les couples *sans* enfant ne souffrent plus de déconsidération sociale, et les couples *avec* enfants n'ont plus non plus nécessairement valeur d'exemples, en particulier parce que les enfants sont perçus comme une contrainte imprévisible et sans limite de temps.

- Les rapports entre parents et enfants sont un processus précaire d'apprentissage permanent qui ne prend pas fin lorsque les enfants sont adultes.
- La crise de l'adolescence est vécue de part et d'autre comme un fardeau majeur.

Malgré cette évolution ou peut-être aussi à cause d'elle, il n'y a pas de place pour la nostalgie pédagogique. Les enfants ne vivaient pas «mieux» «avant», notamment parce que le monde était plus simple ou que les circonstances étaient plus gérables. Le débat public ne cesse cependant de construire la référence à un monde parfait qui finit d'ailleurs souvent par déterminer l'attente générale. Ce monde parfait inclut l'image de l'enfance «idéale», «pure» et «innocente» (Higonnet 1998, McGavran 1999) qui imprègne la réflexion publique sur l'éducation depuis le début du XIX<sup>e</sup> siècle, sans avoir jamais déterminé la pratique. D'ailleurs, les images actuelles de l'enfant *cool* (Cross 2004) ne sont rien d'autres que des généralisations qui n'ont pas grand-chose à voir avec un comportement réel.

On rencontre aussi souvent l'idée populaire selon laquelle l'éducation est devenue trop complexe et que l'on devrait revenir aux fondements de l'éducation d'autrefois, à savoir discipline et formatage de la personnalité (Bueb 2006). Mais cette situation d'apparente simplicité reposant sur une franche séparation des rôles n'était pas moins génératrice de conflits que celle que nous connaissons aujourd'hui, faite de champs d'expérimentation ouverts associés à un degré élevé d'individualisation. Rien ne vient appuyer la thèse selon laquelle «davantage» de discipline améliore la qualité de l'éducation, d'autant que ceux qui formulent cette exigence ne précisent pas de quelle discipline il s'agit et comment gérer ses conséquences. Il est par ailleurs difficile de savoir comment établir historiquement l'hypothèse implicite de cette décadence supposée. Tant que cette hypothèse ne peut être démontrée, affirmer que l'éducation était mieux «avant» ne relève que de la nostalgie.

«L'éducation d'aujourd'hui» est une confrontation permanente avec des environnements très différents qui ne contribuent pas toujours au succès de l'éducation ou ne soutiennent que l'intention éducative. Les choix que font les enfants en matière de consommation vont souvent à l'encontre du succès de l'effort éducatif. Ils choisissent par exemple leur téléphone portable en raison de la marque, d'un avantage technologique et parce que leurs pairs en possèdent déjà un. En l'utilisant, ils ne pensent généralement ni à la facture, ni à la classe de revenu de leurs parents (Downie/Glazebrook 2007). L'autolimitation des désirs tient parfois plutôt du jeu de hasard et les limites posées par autrui exigent l'utilisation de la sanction, qui est souvent contournée, lorsqu'elle ne fait pas défaut. Les enfants et les adolescents d'aujourd'hui doivent s'orienter dans cet espace d'expérimentation.

On peut voir le processus éducatif comme la recherche permanente de la solution à un problème qui ne se termine pas à un moment donné. Les parents, les enfants et les jeunes y participent dans une mesure équivalente, mais différente selon l'âge et le degré d'investissement. Quantité de problèmes touchent la famille

dans son entier, d'autres uniquement les enfants; nombre de solutions sont de nature substantielle, d'autres sont des décisions de tous les jours. Quoi qu'il en soit, il vaut la peine de s'efforcer de chercher un consensus et des issues supportables. Et lorsqu'on fait une estimation de la situation, il est bon de partir du point de vue selon lequel on finit toujours par résoudre les problèmes, même lorsque ceux-ci paraissent insolubles au premier abord.

- Cette manière de faire centre la recherche de solution sur les personnes plutôt que sur les sacrifices.
- La résolution des problèmes ne vise pas des objectifs éloignés, mais s'inscrit dans le présent.
- Il ne s'agit pas simplement de problèmes que les enfants «créent», mais de problèmes induits par la vie en commun dans des contextes qui ne répondent pas du tout ou seulement partiellement aux attentes pédagogiques des parents.

Les parents ne négocient pas systématiquement avec un enfant en qualité de père ou de mère; la famille est plutôt un système social qui se maintient grâce à une communication ininterrompue. Le rôle joué par la qualité des fratries dans l'identification d'une solution est bien démontré dans la littérature (Brody/Stoneman/Gauger 1996). Des études sur l'agressivité montrent que les familles dépassées par les difficultés communiquent moins en interne sur les problèmes que les familles qui ne le sont pas. Au sein des premières, la cause du problème fait l'objet de projections et sa solution est déplacée vers l'extérieur (Pakaslahti et al. 1998). Par ailleurs, des recherches qui se penchent sur la formation du rôle des parents après l'arrivée du premier enfant démontrent également que les compétences fondamentales et la confiance en son propre potentiel de résolution nécessitent un apprentissage pour rendre possible l'éducation en tant que traitement continu de problèmes (Ahlborg 2004).

C'est en cela que se distingue l'éducation selon l'attente générale. Cette dernière n'est alors pas un processus de résolution continue, parfois tendue, de problèmes, mais une image se référant à un processus aussi lisse que possible, qui doit avoir l'air parfait. Compte tenu des attentes sociales, celles de «bonnes mères» et de «bons pères», on peut comprendre que les parents choisissent de se protéger. L'éducation est essentiellement évoquée d'un point de vue moral et personne ne souhaite apparaître sous un jour peu flatteur. Derrière l'image, il s'agit de maîtriser le quotidien, et il n'y a pas de raison de supposer que la majorité des parents n'arrivent à rien sur ce point. Ils s'adaptent avec pragmatisme aux situations problématiques et s'efforcent d'y apporter les meilleures réponses.

Le succès de ces efforts dépend alors de combien de temps, et surtout de *quel* temps ils disposent. Le mot-clé est ici le «temps de qualité» (quality time). On entend par là que ce qui compte, ce n'est pas uniquement la quantité du temps consacré à l'éducation, mais sa qualité. Ce n'est toutefois pas toujours le cas. L'exigence de «qualité» alourdit légèrement la tâche et accroît le manque d'assurance. La mauvaise conscience potentielle s'inscrit alors dans la durée. Un parent qui doit exploiter au mieux les rares moments dont il dis-



pose pour l'éducation avec l'exigence d'un objectif supplémentaire de qualité s'impose une pression constante et désapprend l'organisation spontanée du temps nécessaire à la résolution directe des problèmes. De récentes études indiquent que les mères actives professionnellement, en particulier, consentent – ou sont contraintes de consentir – d'importants sacrifices personnels (Craig 2005).

Pour généraliser, disons qu'il n'y a pas de moment optimal en éducation parce que les différentes relations doivent être aménagées en fonction de la situation et que l'intensité de l'expérience vécue dans ce contexte peut être très variable. Les parents sont des individus multi-talents: ils doivent constamment faire face à des événements et à des influences qui surviennent simultanément ou se succèdent rapidement, sans que cela soit à aucun moment simple et facile à gérer. Le flot de problèmes ne diminue pas quand les enfants grandissent, mais s'étend au contraire, et les mauvaises surprises ne sont pas exclues. En outre, les tâches éducatives fondamentales n'ont pas de limite dans le temps et se renouvellent constamment, sans qu'il ne soit jamais possible de dire qu'on en a assez fait.

Un investissement important ne conduit pas nécessairement au résultat souhaité, de même qu'une évaluation coûts-utilité ne permet pas de saisir la réalité de l'éducation dans toute sa complexité. En matière d'éducation, on s'efforce de résoudre les problèmes, sans parvenir à des solutions parfaites. Il faut vivre avec cette incertitude et à la fois se sentir capable de trouver des solutions pragmatiques, ce qui exclut toute forme de fatalisme, un fatalisme qui guette pourtant dans certaines situations. L'incertitude relative à la qualité de l'éducation constitue pour de nombreux parents un facteur de stress dont il faut s'occuper et pour lequel un véritable marché s'est mis en place.

Les programmes d'éducation destinés aux parents se multiplient, mais ils ont fondamentalement un caractère subsidiaire. Les aptitudes parentales, notamment dans la relation avec de petits enfants, peuvent faire l'objet d'un certain apprentissage, mais celui-ci se heurte à certaines limites dans la durée, compte tenu du fait que les situations d'éducation se suivent et ne se ressemblent pas. Une étude canadienne de 2007 montre que les parents ont confiance en l'éducation qu'ils donnent à leurs enfants et qu'ils en assument également la responsabilité. De nombreux parents disaient en savoir assez sur l'éducation, mais ceux qui mettaient en avant leurs connaissances en la matière étaient aussi ceux qui voulaient en apprendre le plus à ce sujet (2007 Survey). De ce point de vue aussi, les «parents» ne constituent pas un groupe homogène auquel on peut s'adresser de manière ciblée.

Les enfants d'aujourd'hui grandissent dans des espaces ouverts, et les maisons familiales ne font plus partie de milieux sociaux et culturels définis qui perdurent d'une génération à l'autre. La responsabilité éducative ne peut par conséquent pas consister à mettre les espaces d'expérimentation des enfants en quarantaine. La limitation de l'univers d'expérimentation des enfants est indiquée lorsque l'on a de bonnes raisons de craindre un risque ou un préjudice. L'argent est un problème central. Les grands enfants et les adoles-

cents sont confrontés à une société de consommation agressive qui exige sans cesse de nouveaux investissements, en conséquence de quoi non seulement ils coûtent cher, mais ils sont aussi menacés tant qu'ils n'ont pas appris à gérer le manque et à renoncer à certaines de leurs envies.

Une étude australienne de 2004, dans le cadre de laquelle on a demandé à des jeunes ce qu'ils pensaient de la charge de travail de leurs parents et des conséquences de la consommation, est arrivée à la conclusion que ces jeunes souhaitaient passer plus de temps avec leurs parents et non que ces derniers travaillent davantage de manière à accroître le budget du ménage. Tant que l'activité professionnelle des parents ne se répercute pas à l'excès sur les relations familiales, les jeunes ne perçoivent pas le sentiment de culpabilité de leurs parents. Ils sont critiques à l'égard du matérialisme de la société de consommation, mais disent aussi qu'ils ne peuvent guère échapper à la pression et à la concurrence dans le domaine de la mode et de l'apparence. S'ils veulent être dans le coup et ne peuvent pas travailler eux-mêmes, ils dépendent de l'argent de leurs parents (Pocock/Clarke 2004).

Parmi les résultats figure aussi le fait qu'il n'y a d'«effets d'entraînement» (spillover effects) positifs que lorsque le revenu des parents est suffisamment élevé. Dans ce cas, les jeunes apprécient alors la sécurité et le niveau de vie découlant de ce revenu, des atouts qui leur ouvrent la perspective d'en profiter. Lorsque le budget est limité en raison de la mauvaise rémunération des activités des parents apparaissent des facteurs de stress qui ont une influence négative sur la vie en commun (ibid., p. 31 ss). Le renoncement à la consommation n'est pas récompensé, et il induit au contraire des tensions importantes lorsqu'il n'est pas librement consenti. Le prix à payer parce qu'on ne peut pas suivre le rythme est élevé, mais les jeunes ne peuvent pas simplement se replier dans un statut de victimes, ils sont obligés de chercher des solutions à leurs problèmes.

Dans l'étude australienne, les jeunes affirment que plus tard, ils veulent travailler et fonder une famille, mais que la vie devra être organisée autrement que celle de leurs parents. Les garçons entendent jouer activement leur rôle de père et être davantage présents pour leurs enfants que ça n'a été le cas pour eux. Les filles veulent partager les tâches d'éducation avec leur partenaire. Dans l'ensemble, ils ne veulent ni d'une répartition traditionnelle des rôles, ni d'une activité professionnelle complète pour les deux conjoints (ibid., p. 70). Des études sur les enfants dans l'espace germanophone arrivent aux mêmes conclusions. Les jeunes doivent apprendre à s'orienter dans la société de consommation. Ils sont soumis à une importante concurrence et doivent disposer d'un budget défini. Mais cela n'influe pas sur leurs projets de vie, qui reposent sur d'autres fondements que les seules valeurs matérialistes de la société de consommation.

Tout cela ne dit toutefois rien des jeunes qui ne respectent pas les règles, se font remarquer socialement ou commettent même des délits. S'il est normal, pour évaluer la situation des jeunes, de se fonder sur la situation de la majorité des adolescents de Suisse, autre-

ment dit d'une population jeune qui ne se fait pas remarquer, le fait est que les parcours incluant abus et délinquance ne sont que peu étudiés. Les expériences de consommation ne s'arrêtent pas à l'habillement et à l'apparence, mais touchent également à la drogue et au

recours à des moyens illégaux pour se procurer de l'argent. Les jeunes peuvent facilement franchir la ligne rouge de la délinquance, notamment parce qu'ils évaluent mal les conséquences de certains de leurs actes ou qu'ils pensent être l'exception à la règle.

#### 4. Normalité et déviance à l'adolescence

Le rapport entre la normalité et la déviance repose sur trois dimensions. Premièrement, un parcours professionnel normal passe par une phase de transition entre l'école et le marché du travail. Deuxièmement, l'adolescence est toujours marquée par des bouleversements physiques et mentaux qui ne sont pas sans conséquences sur le comportement. Troisièmement, un comportement qui s'écarte de la norme peut se manifester de différentes manières et peut aussi s'exprimer en une certaine propension à la violence et sous différentes formes de criminalité.

L'intégration des adolescents dans le monde du travail constitue un indicateur essentiel du succès de l'éducation reçue. Elle permet d'évaluer les cartes que les jeunes ont en main, ce qui a des conséquences directes sur leur confiance dans le système sociétal dans lequel ils vivent. La Suisse est l'un des rares pays connaissant un système de formation professionnel dual qui permet une entrée sur le marché du travail juste après la fin du degré secondaire I déjà. Dans la plupart des Etats de l'UE, un jeune ne peut entrer dans le monde du travail qu'avec un titre du degré secondaire II en poche. Ce diplôme est obtenu au terme d'une scolarité complète et n'exige pas d'apprentissage professionnel préalable. Souvent, ces formations professionnelles sont dévalorisées par rapport aux formations académiques et évitées aussi bien par les parents que par les jeunes. Sans accès direct aux entreprises, la formation perd de sa valeur, comme c'est le cas en France ou en Italie par exemple.

La structure de la formation professionnelle explique en partie les écarts étonnamment élevés constatés en matière de chômage des jeunes au sein de l'UE. On entend par «chômage des jeunes» le chômage des personnes prêtes à l'emploi âgées de 15 à 24 ans. En Europe, la scolarité obligatoire s'arrête généralement à 15 ans révolus. Passé ce cap, les adolescents suivent une préparation professionnelle très différente d'un pays à l'autre, avec des résultats eux aussi très variables. Dans de nombreux pays, formation et marché du travail ne sont pas très en phase. Les jeunes qui ne sont pas au bénéfice d'un contrat de travail ou en formation sont considérés comme des chômeurs par la statistique.

Le chômage des jeunes progresse partout en Europe, indépendamment de la conception du système scolaire, donc du fait qu'il soit structuré par niveaux ou homogène (intégré). A cet égard, les systèmes scolaires intégrés ne se traduisent pas par une meilleure égalité des chances. La Finlande, par exemple, qui arrive en tête des tests PISA, connaît de graves difficultés en la matière. En 2000, le taux de chômage des jeunes se montait à 21,4% et n'a que très peu reculé depuis. Des études finlandaises mettent en évidence entre 1990 et 1999

des risques accrus pour tous les groupes de jeunes, notamment parce que le marché du travail ne fait appel qu'à certaines compétences bien particulières (Järvinen/Vanttaja 2001). Un niveau plus élevé de culture générale n'améliore pas les chances de trouver du travail, mais on constate une augmentation des attentes quant à la mise en application de la formation scolaire.

L'Italie, qui connaît également un système scolaire intégré, affichait en 2004 26,3% de jeunes sans emploi. La moyenne de l'UE atteint 15%. En Autriche, le taux de chômage des jeunes se montait à 4,4% en 2000, avant de s'élever à 7,5% jusqu'en 2005. De son côté, l'Allemagne affichait un taux de 9% en 2000 parmi les moins de 25 ans (Isengard 2001), un taux qui avait dépassé 10% en 2005.<sup>2</sup> En Suisse, le taux de jeunes sans emploi était de 3,3% en septembre 2007, soit un peu plus haut que le taux de chômage des adultes qui plafonnait à 2,5% au cours du même mois.<sup>3</sup> En 2004, les Pays-Bas affichaient 6,6% de jeunes au chômage, soit le taux le plus bas de tous les pays de l'UE. Ce chiffre dépasse toutefois de 3 points de pourcentage celui de la Suisse, un pays connaissant un système scolaire structuré et un faible taux de maturité.

A cet égard, les chances des jeunes Suisses sont intactes, ce qui ne permet toutefois pas d'en déduire quoi que ce soit sur le comportement et les opinions des jeunes. La manière de se comporter publiquement de nombre d'adolescents heurte beaucoup d'adultes. Ces derniers en tirent des conclusions sur la jeunesse en général qui, pour être indéfendables, n'en sont pas moins répandues. Avec une tendance à généraliser les incidents et à alarmer l'opinion publique, les médias ajoutent de l'eau à ce moulin. Le discours sur l'éducation ne se laisse guère influencer par la science. En revanche, chaque vague alarmiste est généralement balayée par la suivante. Hier, c'était le déclin des valeurs de la société, aujourd'hui c'est la violence des jeunes, et demain ce sera à nouveau les périls du matérialisme. Ces formules choc obtiennent un écho favorable lorsque la majorité s'accorde sur les conséquences d'une crise importante ou même d'un déclin généralisé.

Concrètement, il n'en ressort pourtant pas grand-chose, hormis la propagation dans les médias d'opinions plus dures recueillant l'approbation d'une majorité d'adultes, pour autant que leurs propres enfants ne soient pas concernés. Les chiffres disponibles ne confirment pas d'aggravation alarmante, mais ils n'autorisent pas non plus l'angélisme. Si l'on considère «les jeunes» globalement, la transition vers la vie professionnelle se passe

2 <http://idw-online.de/pages/de/news109547>.

3 Données du Seco (statistiques du Secrétariat d'Etat à l'économie) datées du 8 octobre 2007.

bien pour la grande majorité d'entre eux. La Suisse connaît un système d'intégration très différencié qui responsabilise rapidement les adolescents et assure la discipline par l'emploi. On ignore souvent que les apprentis sont la plupart du temps déjà rentables durant leur troisième année d'apprentissage, ce qui permet de supposer que le niveau d'exigences est élevé et difficilement contournable (Wolter/Schweri 2003).

Le comportement des jeunes vis-à-vis de la santé constitue un autre indicateur de l'impact éducatif. Nous disposons là aussi de données pour la Suisse. En 1992, l'Institut universitaire de médecine sociale et préventive (IUMSP) de Lausanne a mené, en collaboration avec l'Institut universitaire de médecine sociale et préventive de Zurich et l'Ufficio di promozione et di valutazione sanitaria du canton du Tessin, une vaste étude sur la santé et les styles de vie des adolescents entre 16 et 20 ans en Suisse, une étude répétée en 2002. L'étude SMASH - 2002<sup>4</sup> (Swiss Multicenter Adolescent Survey on Health) repose sur deux approches complémentaires de la santé: l'une donne la primauté aux aspects sociologiques des conduites de santé et cherche à mettre en évidence le déterminisme psychosocial et perceptuel de ces conduites, tandis que l'autre, de nature épidémiologique, met l'accent sur la prévalence des comportements et procède à des analyses dans divers sous-groupes ou dans le temps (SMASH 2002). La santé est vue comme un état d'équilibre, un processus dynamique constamment influencé par des éléments et des comportements personnels, de même que par des données environnementales proches ou éloignées.

Afin d'obtenir une vue d'ensemble de la santé et de ses facteurs d'influence, les questions posées concernaient les climats au sein de la famille, à l'école et sur le lieu d'apprentissage ainsi que les relations personnelles. Trois quarts des adolescents interrogés appartenaient à une famille intacte et vivaient encore avec leurs deux parents biologiques. La majorité des répondants trouvaient le climat de leur classe agréable et deux tiers à trois quarts d'entre eux pensaient que leur professeur ou leur maître d'apprentissage leur faisait confiance (ibid., p. 6 s.). Un souci important était lié à l'avenir professionnel: un cinquième des jeunes interrogés souhaitaient ponctuellement bénéficier d'un soutien et évoquaient aussi des facteurs de stress comme la pression du temps, le fait d'être souvent dérangé pendant son travail ou d'être investi d'une grande responsabilité au travail, responsabilité perçue de manière significative comme une charge.

Ces résultats confirment l'analyse proposée plus haut. Ils contredisent les idées pessimistes concernant les relations des jeunes avec leurs entourages familial, scolaire et professionnel. Alors que bien des adultes et une partie des médias considèrent le recours aux substances psychoactives comme un problème majeur chez les adolescents, les thèmes de l'abus d'alcool et de drogues arrivent en fin de liste chez les jeunes eux-mêmes, tandis que les préoccupations touchant au stress, à la vie sentimentale et à l'alimentation y tiennent une part nettement plus importante (ibid., p. 8).

A l'adolescence, l'image du corps et les opinions à ce sujet constituent une facette particulièrement impor-

tante de la perception de soi. Les jeunes sont – comme indiqué plus haut – la cible favorite de l'industrie de la mode qui tend à exercer son diktat et à orienter clairement leurs choix, conformément au rôle économique que jouent les enfants et les jeunes via leur pouvoir d'achat. Dans l'étude SMASH, on a demandé aux jeunes s'ils étaient satisfaits de leur apparence ou s'ils auraient aimé la changer de quelque manière que ce soit (ibid., p. 63): 40% des filles et 18% des garçons se déclarent insatisfaits de leur aspect et de leur corps et ce, indépendamment de l'âge ou de la formation.

Les garçons s'inquiètent plutôt de la forme de leur corps, tandis que les filles se soucient de leur poids. Elles adoptent par conséquent un comportement alimentaire qui peut être dommageable (régimes fréquents, accès de boulimie, vomissements auto-induits). Les troubles alimentaires constituent un vrai problème de santé publique et révèlent encore une fois l'influence possible des idéaux de beauté et des normes véhiculées par les médias: 20% des filles fournissent des valeurs de poids et de taille indiquant un IMC<sup>5</sup> de moins de 18,5, ce qui signale un poids insuffisant (ibid., p. 63). Ces données doivent toutefois être utilisées avec prudence, dans la mesure où elles se fondent sur les affirmations des intéressés.

La consommation de tabac chez les jeunes semble en augmentation. La variété des échantillons commande la prudence, mais les auteurs de l'étude SMASH indiquent une augmentation de la consommation, l'accroissement étant nettement plus sensible chez les apprentis que chez les écoliers (ibid., p. 90 s.). Le taux de fumeurs augmente encore notablement entre 16 et 20 ans. La consommation d'héroïne est restée stable au cours des dix dernières années, alors que la consommation de drogues de synthèse et de cocaïne chez les jeunes a progressé (ibid., p. 105).

Alors que la consommation de cannabis concerne déjà des jeunes de moins de 16 ans, ce n'est pratiquement pas le cas des drogues de synthèse. Le pourcentage des répondants admettant avoir recouru une fois au moins dans leur vie à de telles substances est d'environ 5% chez les adolescents de 16 ans, il passe à 15% chez les jeunes de 20 ans. Les pourcentages varient en fonction du sexe et du type de formation, la proportion la plus élevée étant observée chez les apprentis de sexe masculin (ibid., p. 103). Pour une part importante des personnes concernées, cette consommation reste occasionnelle ou expérimentale, autrement dit vraisemblablement sans conséquences dommageables pour la santé psychosociale. Le pourcentage de jeunes consommant régulièrement du cannabis reste relativement faible par comparaison à l'ensemble des consommateurs: 10% des garçons interrogés et 5% des filles signalent un usage au moins quotidien voire pluriquotidien de cette substance.

La majorité des jeunes se sentent en bonne santé. A l'exception de problèmes physiques occasionnels ou d'épisodes isolés de comportements à risque, les jeu-

4 Ce document est disponible à l'adresse: [www.umsa.ch](http://www.umsa.ch), onglet «Recherche», rubrique «SMASH».

5 IMC = indice de masse corporelle. Il se calcule ainsi: poids (kg)/taille (m)<sup>2</sup>.

nes sont satisfaits des relations qu'ils entretiennent avec leur environnement. Une minorité d'entre eux est confrontée à des difficultés de diverses natures se répercutant sur leur état émotionnel (humeur négative, dépressive) ou s'exprimant par divers comportements présentant un risque pour la santé. Environ 30% des jeunes présentent de telles difficultés par intermittence. Il est important de garder en tête que durant l'adolescence, la situation peut aussi évoluer très vite. De tels problèmes peuvent parfois être résolus sans grand soutien extérieur.

Les comportements déviants traduisent souvent des difficultés personnelles et psychosociales. Un jeune sur cinq signale avoir dérobé au moins une fois un objet au cours des douze mois précédant l'enquête. Les réponses indiquent également que 19% des garçons et 6% des filles disent porter une arme à certaines occasions (ibid. p. 148 s.). La qualité de ces affirmations est difficile à estimer. Dans la plupart des cas, il s'agit vraisemblablement de comportements d'expérimentation, ne s'inscrivant pas dans une forte déviance qui serait, elle, associée à des manifestations de violence ou de délinquance juvénile. Ces deux thèmes ont beaucoup préoccupé l'opinion publique, mais les chiffres n'indiquent pas une croissance massive de ces comportements.

La délinquance juvénile augmente, certes, mais plutôt lentement et faiblement ces dernières années. Il convient toutefois d'aborder ce terme d'«augmentation» avec prudence. La statistique policière de la criminalité (SPC) relevée depuis 1982 signale une augmentation dans cinq catégories, à savoir lésions corporelles, brigandage, menaces, extorsion et chantage, contrainte. Dans le domaine du brigandage et des lésions corporelles, les jeunes enregistrés en tant que suspects sont aujourd'hui trois fois plus nombreux qu'au milieu des années 80, et au chapitre de la menace et de l'extorsion et chantage, ils sont même huit fois plus nombreux. S'agissant des infractions contre le patrimoine, on n'observe en revanche pas d'augmentation et pour ce qui est de certains de ce type de délits comme les cambriolages, on note même un recul (Eisner/Ribeaud/Bittel 2006, p. 10).

Les chiffres se réfèrent aux délinquants arrêtés par la police. De nombreuses études considèrent que la progression de ces délits est également imputable à une propension accrue de la population à dénoncer les faits ainsi qu'à un enregistrement plus systématique par la police (ibid.). En tenant compte de ces facteurs, on ne peut dès lors pas parler de «forte» augmentation des délits dans ces domaines (ibid., p.12). Une enquête zurichoise datée de 2007 arrive à la même conclusion (Ribeaud/Eisner 2007). Si l'on ne se fonde pas exclusivement sur la statistique officielle et sur l'interrogation d'un échantillon représentatif des jeunes, mais que l'on intègre dans l'analyse des enquêtes auprès des victimes, le tableau obtenu est en partie différent. Les actes de violence entre jeunes semblent s'inscrire à la hausse. Or ils ne sont bien souvent pas dénoncés et donc pas jugés. La nature de la violence a aussi évolué vers une plus grande brutalité (Killias/Lucia/Lamon/Simonin 2004).

Si l'on s'intéresse aux auteurs des faits, les jeunes issus de la migration ne sont pas plus représentés que les autres. Les jeunes dont les parents sont arrivés en Suisse en provenance de pays industrialisés occidentaux sont même proportionnellement moins représentés dans ces statistiques que les jeunes Suisses. Le véritable groupe à risque est constitué de jeunes dont les parents sont souvent étroitement liés à leur milieu d'origine et sont arrivés en Suisse en provenance de l'ex-Yougoslavie, d'Italie, de Turquie et d'autres pays du Sud de l'Europe (Eisner/Ribeaud/Bittel 2006, p. 14). Les jeunes étrangers de ce groupe sont «nettement surreprésentés» dans la statistique policière de la criminalité et dans la statistique des condamnations pénales. Les données portant sur la violence dénoncée par les auteurs eux-mêmes et celles des enquêtes menées auprès de victimes pointent vers le même résultat (ibid., p. 15).

Au total, on a enregistré en Suisse 12 345 jugements pénaux de mineurs en 1999, contre 14 106 en 2005. La majorité des auteurs étaient des hommes, et la grande majorité des jugements ont débouché sur des peines et non uniquement sur des mesures éducatives. En 1999, 7184 jeunes Suisses et 5161 étrangers ont été jugés, dont 3804 étaient domiciliés en Suisse, 800 demandeurs d'asile et 557 domiciliés à l'étranger. En 2005, 8851 jeunes Suisses et 5245 étrangers sont passés en jugement, dont 4224 domiciliés en Suisse, 619 demandeurs d'asile et 402 domiciliés à l'étranger. Contrairement à une opinion largement répandue, le nombre de condamnés de moins de 15 ans ne croît que légèrement: ils étaient en effet 2998 en 1999 et 3170 en 2005 (données de l'Office fédéral de la statistique).

Le danger que courent les jeunes ne peut pas simplement être évalué en fonction du critère famille «intacte» ou famille «brisée». Pour les garçons qui grandissent en foyer, le risque est beaucoup plus grand que pour ceux qui vivent avec une mère élevant seule ses enfants (Haas et al. 2004). Historiquement, la tendance est difficile à évaluer. Datant de 1947, le premier relevé de ce qui était alors le Bureau fédéral de statistique, difficile toutefois à comparer avec les relevés actuels en raison de méthodes différentes, faisait état de 714 garçons et 120 filles âgés d'au maximum 17 ans, ainsi que de 877 garçons et 158 filles entre 18 et 19 ans jugés en 1946. L'addition de ces chiffres donne un total de 1869 condamnations, mais ce chiffre est peu parlant si l'on considère qu'à l'époque, les atteintes à la moralité étaient aussi poursuivies pénalement.

Les chiffres sont également difficiles à interpréter dans la mesure où la démographie et la politique démographique ont toutes deux connu une importante évolution depuis la deuxième guerre mondiale. Aujourd'hui, l'immigration est plus importante que l'émigration, mais ça n'a pas toujours été le cas. En 1946, la Suisse comptait environ 4,5 millions d'habitants, alors qu'en 2006, la population dépassait les 7,5 millions de personnes. Parmi elles, 22% (1,6 million) avaient entre 0 et 19 ans. Autre fait notable, 23% des habitants actuels de la Suisse sont nés à l'étranger. La croissance de la population est assurée par cette immigration constante et non par le taux de natalité. La plupart des immigrants sont en outre non seulement jeunes, mais aussi très quali-



fiés (OFS, Portrait démographique de la Suisse 2006). De fait, quelque 50 000 personnes arrivent en Suisse chaque année. Comparé à ces chiffres, le nombre de jeunes délinquants est faible. Cela ne signifie pas qu'il faut négliger le problème, mais qu'il y a toute une palette de solutions envisageables.

Les solutions se répartissent entre sanction et prévention. Dans un cas, il s'agit d'agir sur les auteurs des faits, dans l'autre d'empêcher ceux-ci de se produire. Dans un rapport paru en août 2007, le Département fédéral de justice et police (DFJP) prévoit différentes mesures comme l'examen des procédures de naturalisation concernant des délinquants étrangers, l'accélération de la procédure pénale applicable aux mineurs ou l'établissement d'une statistique de l'exécution des peines permettant de tirer des conclusions sur l'efficacité des peines et des mesures. Le chiffre noir de la criminalité des mineurs, par définition absent de toute statistique, doit par ailleurs être mieux étudié. En outre, le DFJP appelle de ses vœux une meilleure coordination de l'exécution des peines entre les cantons et une amélioration qualitative de celle-ci (DFJP 2007).

La Commission fédérale des étrangers s'est également penchée sur la question et recommande des mesures de nature préventive comme la consolidation des réseaux sociaux, l'accroissement des efforts d'intégration sociale des jeunes de certains groupes d'étrangers et le refus du retour aux anciennes méthodes de discipline (Prévention de la violence chez les jeunes 2006). Ces recommandations se basent sur une étude relative à la prévention de la violence, fondée sur des données probantes, et qui part de l'idée que la propension à la violence a un lien avec le parcours de vie et le milieu éducatif des auteurs. Les jeunes prêts à la violence ont souvent déjà tout un parcours de comportements agressifs derrière eux. De tels parcours s'initient durant l'enfance déjà, de sorte que la prévention est là aussi de mise (Eisner/Ribeaud/Bittel 2006, p. 24).

Cette étude suggère de mettre sur pied des offres de formation destinées aux parents en difficulté et signale à juste titre qu'il n'y a jusqu'ici pas grand-chose d'approprié pour les parents issus de la migration et dont les enfants font à ce titre partie du groupe à risque mentionné plus haut (ibid., p. 40). Ses auteurs proposent aussi de renforcer et d'intensifier les programmes scolaires de prévention de la violence existants (ibid., p. 47 ss), soulignant que le développement ciblé de compétences sociales qu'ils incluent est l'élément le plus adéquat (ibid., p. 49). Ils proposent enfin l'aménagement d'une prévention de proximité à l'enseigne de réseaux où des mentors adultes peuvent intervenir (ibid., p. 54). Des activités de loisirs structurées font également partie de ce type de programme, tout comme la gestion des problèmes dans les quartiers, à laquelle tous les groupes participent (ibid., p. 66).

L'image d'une violence en hausse se heurte à de solides évidences. Des enquêtes consacrées aux adolescents, dont la 15<sup>e</sup> étude Shell de 2006, tracent le portrait d'une jeunesse disciplinée et de bonne volonté. Les jeunes maîtrisent les règles du jeu de la démocratie et tirent parti de leurs libertés sans excès. L'étude Shell présente des garçons et des filles soucieux de performance, orientés vers les valeurs d'assiduité et

d'ambition, fortement concernés par la famille, respectant les anciennes générations, s'engageant de manière bénévole et affichant un intérêt plutôt faible pour la chose politique. Les résultats indiquent aussi qu'on est bien loin des dangers du matérialisme ou d'un abandon des valeurs (Hurrelmann/Albert 2006). La faiblesse de l'intérêt politique en comparaison internationale est également constatée dans des études suisses (Oser/Biedermaier 2003).

L'enquête suisse sur les enfants et les jeunes COCON (Competence and Context), également de 2006, parvient à un résultat comparable à celui de l'étude Shell. Les enquêteurs ont interrogé des enfants de six ans, des adolescents de 15 ans et des jeunes adultes de 21 ans ainsi que leurs répondants (un parent et un enseignant). Les résultats contredisent l'appel à «davantage de discipline». Ils mettent plutôt en évidence une jeunesse sensible, consciente de ses responsabilités et prête à l'effort. L'adolescence y apparaît comme une phase de la vie non pas dominée par la violence, mais par une aptitude à l'effort et un sens des responsabilités en nette progression (COCON 2006). Rien n'indique donc que les jeunes ont perdu le sens de la mesure. On observe au contraire les fruits d'une éducation réussie qui permet aux enfants et aux adolescents de s'affirmer au sein de notre société de consommation, en dépit de toutes les craintes.

Les problèmes qui se posent avec de jeunes délinquants doivent être distingués des conflits qui surviennent dans n'importe quelle famille, quelle que soit l'éducation donnée. Ces conflits ne se sont pas fortement aggravés. L'imagerie populaire suggérant qu'«avant», le monde se portait mieux grâce à l'autorité et à l'obéissance dans l'éducation, n'est pas fondée. Dans la discussion, on oublie aujourd'hui parfois que les techniques de discipline mises autrefois en œuvre à l'école et en dehors avaient surtout pour effet de *faire obstacle* à l'apprentissage (Hürlimann 2006). De ce point de vue, justement, l'évolution des formes de sanction au cours des trente dernières années n'a rien d'une marche vers la décadence. L'image transmise dans les médias ne correspond pas à la réalité helvétique.

Reste à savoir comment il convient de réagir face à des classes rebelles, à la violence dans les cours de récréation ou à la consommation de drogue. Détourner le regard ne fait qu'aggraver la situation, intervenir est parfois délicat et les enseignants ne sont pas toujours d'accord sur la manière de procéder. Les problèmes *doivent* être pris en main, mais toute la question est de savoir comment. En examinant de près la pratique éducative, on constate que l'impuissance supposée des institutions n'est pas une réalité. Les enseignants trouvent des solutions, souvent en accord avec les parents, et explorent parfois dans ce domaine des pistes inhabituelles qui n'existaient pas avant. Il est toutefois frappant de constater que les programmes de prévention restent rares et que c'est plutôt la recherche de solution au cas par cas qui prévaut.

## 5. Exemples choisis d'approche des problèmes posés par les jeunes

A l'école aussi, l'éducation est un mode de résolution continue de problèmes, incluant des règles et des sanctions. Pour que des solutions puissent être trouvées, ces deux pierres angulaires éducatives doivent être claires. Elever la voix ne sert souvent pas à grand-chose, la sévérité n'est pas facile à appliquer, et pour parler de «discipline», encore faut-il que celle-ci s'applique aux deux parties et non seulement aux jeunes. Lorsqu'un jeune se fait remarquer par son comportement, la solution trouvée doit être appliquée par les institutions que sont l'école ou les foyers. Il doit s'agir d'une mesure intelligente qui peut être justifiée au plan pédagogique et produit effectivement un résultat. Il ne suffit pas de «décréter» une sanction: cette conséquence d'un comportement non désiré doit être comprise par l'auteur comme une chance qu'il lui appartient de saisir ou de gaspiller. Un appel à la sagesse, aussi dramatique soit-il, ne satisfait pas à ces critères, contrairement à des procédures échelonnées mises en œuvre à la fois par l'école et par les autorités.

La pratique se fonde sur des mesures comme celles-ci: les élèves considérés comme difficiles dans leur environnement d'apprentissage peuvent être déplacés dans une autre classe, les classes difficiles peuvent être dissoutes, et bon nombre de cantons envisagent d'appliquer des amendes salées aux parents qui n'assument pas leur devoir d'éducation. La «tolérance zéro» concernant la violence est une exigence politique également mise en œuvre au plan scolaire. Les moyens de réaction existent et on continue à en développer. Il est faux d'affirmer que les écoles ferment les yeux ou ne réagissent pas aux changements. Elles agissent plutôt conformément au critère de l'adéquation pédagogique, l'exclusion n'étant à cet égard que l'*ultima ratio*.

Lorsqu'elles doivent faire face à des jeunes qui ne sont pas intéressés par l'enseignement et le perturbent considérablement de manière continue et intolérable, de nombreuses écoles secondaires choisissent d'organiser pour eux une période hors école qui sert à la prise de conscience et offre un autre cadre d'apprentissage. Il peut s'agir d'une semaine d'occupation, mais aussi de plusieurs semaines d'engagement social pendant et après les heures de classe. Il ne s'agit pas ici d'un allègement déguisé, mais d'un contrat ciblé dont on enregistre la réussite ou l'échec. Les élèves savent qu'en cas d'échec de la mesure, d'autres sanctions suivront. En Suisse, un élève sur deux cents est renvoyé de l'école et libéré de l'obligation scolaire de façon anticipée (von Mandach/Amiguet/Szaday 2006).

Il est aussi possible d'aiguiller les adolescents concernés vers des écoles comme celle de Hardwald à Wallisellen («Schlaufenschulen»), qui offrent des formules de scolarisation alternatives pour des périodes prolongées. Ce type de solution constitue pour l'élève une période de «respiration» (timeout) en dehors de son école, au terme de laquelle l'objectif reste le retour de l'adolescent dans sa classe afin qu'il puisse y terminer normalement sa scolarité. Il ne s'agit pas en l'occurrence de mettre à part les jeunes concernés, mais de leur offrir une chance de modifier leur comportement.

Le changement temporaire d'établissement démontre que cette chance est réelle. Toutes les parties concernées, à savoir les parents, les enseignants et l'adolescent, s'évitent ainsi un épuisement nerveux. Cette option permet de ne pas aller jusqu'à l'exclusion et d'éviter à l'élève d'être stigmatisé unilatéralement. Les parents sont généralement reconnaissants qu'une telle solution existe et se montrent coopérants, même s'ils se tenaient jusqu'ici à distance de l'école.

L'établissement du *Märtplatz* à Rorbas, dans le canton de Zurich, prouve qu'il est aussi possible de proposer aux jeunes délinquants une option autre que l'enfermement.<sup>6</sup> Fondé en 1985, le *Märtplatz* est un centre de formation pour les «jeunes rencontrant des difficultés de départ» d'au moins 18 ans de toute la Suisse. Vingt-cinq jeunes peuvent y suivre un apprentissage simultanément. L'institution est financée à la fois par l'assurance-invalidité et par les tribunaux cantonaux des mineurs qui ordonnent le placement. Le budget annuel se monte à 3,2 millions de francs, dont environ 10% sont couverts par des dons. Au total, plus d'une centaine de jeunes délinquants y ont été formés jusqu'à présent.

L'établissement propose des formations dans le domaine de l'informatique (préresse, photoshop, conception de pages Internet, montage vidéo), ou encore de couturier, de photographe, d'employé spécialisé en photographie, de journaliste, de peintre sur céramique, de potier, de cuisinier ou de technicien de théâtre (éclairagiste, ouvrier professionnel de scène, plasticien, accessoiriste). Des formations réglementées sont souvent possibles, autrement dit des apprentissages et des formations élémentaires débouchant sur des examens. Pour les professions de la scène, les journalistes et dans le domaine de l'informatique, l'institution a développé ses propres modèles de formation, qui débouchent également sur des examens de fin d'apprentissage. La formation repose sur une assise aussi large que possible, permet aux jeunes d'avoir voix au chapitre et cherche à constituer des réseaux que même de jeunes adultes particulièrement «difficiles» peuvent soutenir, lorsqu'ils sont prêts à assumer des responsabilités et à faire preuve d'engagement. On dispose de données de relativement bonne qualité sur les effets de la formation au *Märtplatz*, celle-ci étant soumise à des évaluations régulières. La proportion de jeunes ayant pu s'insérer d'une manière ou d'une autre dans la vie active après leur formation est passée depuis les débuts de l'institution de 77% à 84%.

Et si ce n'étaient pas les élèves qui posaient problème, mais la conception de l'école? Le canton de Zurich expérimente un programme connu sous le nom de «Quims», abréviation de *Qualität in multikulturellen Schulen* (objectif qualité dans les écoles multiculturelles), financé par le canton. Des écoles comptant une forte proportion d'élèves de langues étrangères reçoivent des moyens supplémentaires allant de 30 000 à 60 000 francs par an, selon la taille de l'école et les facteurs aggravants. Ces fonds sont destinés à favoriser

<sup>6</sup> <http://www.maertplatz.ch>.

l'apprentissage de la langue et l'intégration sociale. L'apprentissage de la langue inclut ici l'enseignement qualifié de l'allemand comme deuxième langue ainsi qu'une coopération de l'école avec les cours de langue et de culture des pays d'origine des élèves, proposés par de nombreuses communes. Les écoles renforcent le soutien pédagogique individuel et peuvent aussi offrir des cours visant à encourager l'intégration sociale et destinés par exemple aux parents d'enfants de langue étrangère.

De nouvelles écoles sont intégrées dans le programme Quims. Elles passent par deux ans d'introduction, effectuent des formations complémentaires et subissent des évaluations. Les expériences des écoles actives depuis plus longtemps dans le projet peuvent être consultées sur un site Internet.<sup>7</sup> L'objectif de ce programme est de rendre la réussite scolaire possible là où elle était auparavant exclue. A cet égard, l'acquisition de la langue d'enseignement est capitale et son succès exige la participation active des parents. Lorsqu'un élément du programme prévoit l'encouragement à la lecture, des séances spécifiques sont proposées aux parents, qu'ils parlent l'allemand ou non. La formation continue ne concerne donc pas exclusivement les enseignants. Les parents ne sont pas «éduqués», mais associés dans une mesure adéquate au travail de l'école.

Indépendamment du programme Quims, le canton de Zurich dispose également d'un service consacré à la participation des parents (*Fachstelle für Elternmitwirkung*).<sup>8</sup> Les parents et les écoles ont l'obligation légale de coopérer. Ce service conseille les parents dans l'exercice de leurs droits, enregistre la mise en œuvre concrète de ce principe de participation et présente chaque mois sur son site Internet des exemples de succès montrant combien la coopération entre parents, élèves et enseignants peut être fructueuse. Le service veille également à la mise en relation des différents projets et défend publiquement les intérêts du partenariat. Cette approche repose sur l'idée que les écoles doivent tirer activement parti des ressources que constituent les parents par le biais d'offres réelles et non par des exercices alibis.

Souvent, ce n'est qu'ensemble qu'on peut faire quelque chose. «Sécher les cours» est un problème majeur (Reissig 2001) comme le refus de l'école (Wagner/Dunkake/Weiss 2004). Ils *doivent* être pris en main si l'école veut rester crédible, mais ce n'est pas possible s'il n'y a pas d'approche commune et si chacun espère juste que le problème ne le concernera pas. Au lieu de continuer d'accepter des «excuses bidon», il faudrait, comme cela se pratique déjà dans certains gymnases suisses, abolir l'obligation de justification et introduire un contingent d'absences défini, tout dépassement de ce contingent étant efficacement sanctionné. L'adoption de ce système a fait diminuer l'absentéisme. Les parents ont été informés de cette mesure et ont eu le loisir de s'exprimer à ce sujet.

Les mesures individuelles doivent être distinguées des programmes. Une stratégie consisterait pour les écoles à développer des programmes et des mesures pour une période donnée, puis à présenter le projet aux

parents, pour autant que ceux-ci soient concernés ou compétents. Les programmes incluent:

- des indications concernant les règles scolaires, les attentes en matière de comportement et les sanctions,
- les objectifs de l'école et de l'enseignement pour la période citée,
- la planification des matières enseignées et des indications concernant les ressources nécessaires à l'atteinte des objectifs,
- au regard de l'investissement pédagogique en temps et en matériel, par exemple, les attentes en matière d'encadrement ou la concentration de stress à certaines périodes de l'année scolaire,
- les possibilités d'encouragement dont l'école dispose
- et des mesures de contrôle des objectifs.

Les règles et leur validité doivent être portées à la connaissance des élèves et des parents aussi clairement que possible, ce qui exige un investissement important. Il faut également expliquer quelles sanctions s'appliquent lorsque les règles ne sont *pas observées*. L'école ou l'institution ne sauraient se contenter d'en appeler à la «discipline», qui n'est pas un droit naturel. Ils doivent au contraire indiquer les conséquences découlant de l'inobservation des règles. La crédibilité d'une institution pédagogique quelle qu'elle soit dépend exactement de cela. En appeler à «plus de discipline» ne permet pas d'établir des distinctions et n'est donc pas très intelligent. Cette approche se prête bien aux débats idéologiques, mais le fait est que la réalité tend à se dissimuler derrière les mots et que ce n'est pas par ce biais que les bonnes solutions sont trouvées.

7 <http://www.quims.ch>.

8 <http://www.elternmitwirkung.ch>.

## Bibliographie

- Ahlborg, T.: Experienced Quality of the Intimate Relationship in First-Time Parents - Qualitative and Quantitative Studies. Doctoral Dissertation of Public Health. Göteborg: Nordic School of Public Health 2004.
- Armeline, W.T.: "Kids Need Structure." In: American Behavioral Scientist Vol. 48, No. 8 (2005), p. 1124-1148.
- Bachmann Achenreiner, G./Roedder John, D.: The Meaning of Brand Names to Children: A Developmental Investigation. In: Journal of Consumer Psychology Vol. 13, No. 3 (2003), p. 205-219.
- Backett-Milburn, S./Harden J.: How Children and their Families Construct and Negotiate Risk, Safety and Danger. In: Childhood Vol. 11 (2004), p. 429-447.
- Bearison, D.J./Dorval, B.: Collaborative Cognition. Children Negotiating Ways of Knowing. Westport, CT: Ablex 2002.
- Bridges, E./Briesch, R.A.: The "Nag Factor" and Children's Product Categories. In: International Journal of Advertising Vol. 25, No. 2 (2006), p. 157-187.
- Brody, G.-H./Stoneman, Z./Gauger, K.: Parent-Child Relationships, Family Problem-Solving Behavior, and Sibling Relationship Quality: The Moderating Role of Sibling Temperaments. In: Child Development Vol. 63, No. 3 (June 1996), p. 1289-1300.
- Buckingham, D./J. Sefton-Green: Gotta Catch 'em All: Structure, Agency and Pedagogy in Children's Media Culture. In: Media Culture Society Vol. 25 (2003), p. 379-399.
- Bueb, B.: Lob der Disziplin. Berlin: List-Verlag 2006.
- Chin, E.: Purchasing Power: Black Kids and America's Consumer Culture. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press 2001.
- COCON: Une jeunesse sensible, consciente de ses responsabilités et prête à l'effort. Zürich: Jacobs Center for Productive Youth Development 2006.
- Cook, D. Th.: The Commodification of Childhood: The Children's Clothing Industry and the Rise of Child Consumer. Durham: Duke University Press 2004.
- Cook, D. Th.: The Disempowering Empowerment of Children's Consumer "Choice": Cultural Discourses of the Child Consumer in North America. In: Society and Business Review Vol. 2 (2007), p. 37-53.
- Craig, L.: How Do They Do It? A Time-Diary Analysis of How Working Mothers Find Time for the Kids. January 2005. Sydney: Social Policy Research Center 2005.
- Cross, G.: The Cute and the Cross. Wondrous Innocence and Modern American Children's Culture. Oxford/New York: Oxford University Press 2004.
- Darian, J.: Parent-child decision-making in children's clothing stores. In: International Journal of Retail and Distribution Management 26 (1998), p. 421-428.
- Démographie: Ce qui nous attend demain. Evolutions globales, tendances européennes et vieillissement en Suisse. Zurich: Avenir Suisse 2006.
- Département fédéral de justice et police (DFJP): Violence des jeunes: ampleur, causes et mesures envisageables. Projet de consultation du 29 juin 2007. Berne: DFJP 2007.
- Dittmar, H.: Consumer Culture, Identity and Well-being. The Search for the "Good Life" and the "Body Perfect." Hove, East Sussex: Psychology Press 2007.
- Dittmar, H.: The Costs of Consumer Culture and the "Cage Within": The Impact of Material "Good Life" and "Body Perfect" Ideals on Individuals' Identity and Well-Being. In: Psychological Inquiry Vol. 18, No. 1 (2007a), p. 23-31.
- Downie, Chr./Glazebrook, K.: Mobile Phones and Consumer Kids. February 2007. Canberra: The Australia Institute 2007. (= Australia Institute Research Paper, No. 41).
- Dungan, N.: Prodigal Sons & Material Girls. How Not To be Your Child's ATM. New York: John Wiley & Sons 2003.
- Eisner, M./Ribeaud, D./Bittel, St.: Prévention de la violence chez les jeunes. Voies vers une politique de prévention fondée sur l'évidence scientifique. Berne-Wabern: Commission fédérale des étrangers 2006.
- Fachstelle Elternmitwirkung: Aktivitäten Oktober 2004 bis August 2006. Zürich: mulle mediation coaching 2006.
- Gregan-Paxton, J./John, D.R.: The Emergence of Adaptive Decision Making in Children. In: Journal of Consumer Research (1997), p. 43-56.
- Gregory Thomas, S.: Buy, Buy Baby: How Consumer Culture Manipulates Parents and Harms Young Minds. Boston: Houghton Mifflin Company 2007.
- Goldberg, M.E./Gorn, G.J./Peracchio, L.A./Bamossy, G.: Understanding Materialism Among Youth. In: Journal of Consumer Psychology Vol. 13, No. 3 (2003), p. 278-288.
- Gunter, B./Furnham, A.: Children as Consumers: A Psychological Analysis of the Young People's Market. London: Routledge 1998.
- Haas, H./Farrington, D.P./Killias, M./Sattar, G.: The Impact of Different Family Configurations on Delinquency. In British Journal of Criminology Vol. 44 (2004), p. 520-532.
- Higonnet, A.: Pictures of Innocence. The History and Crisis of Ideal Childhood. London: Thames and Hudson 1998.
- Hürlimann, W.: Zur Geschichte von Schulausschlüssen in der Schweiz. Diss. phil. Universität Zürich, Pädagogisches Institut (Fachbereich Allgemeine Pädagogik). Ms. Zurich 2006.
- Hurrelmann, K./Albert, M.: Jugend 2006. 15. Shell-Jugendstudie. Eine pragmatische Jugend unter Druck. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 2006.
- Isengard, B.: Jugendarbeitslosigkeit in der Europäischen Union - Entwicklung und individuelle Risikofaktoren. Wochenbericht des BIW Berlin Nr. 4 (2001).
- Jacobson, L.: Raising Consumers. Children and American Mass Market in the Early Twentieth Century. New York: Columbia University Press 2004.
- Järvinen, T./Vantaja, M.: Young People, Education and Work: Trends and Changes in Finland in the 1990s. In: Journal of Youth Studies Vol. 4, No. 2 (2001), p. 195-207.
- KidsVerbraucherAnalyse 2004. Markt/Mediauntersuchung zur Zielgruppe 6 bis 13 Jahre. Berlin: Egmont Verlag 2004.
- KidsVerbraucherAnalyse 2006. Markt/Mediauntersuchung zur Zielgruppe 6 bis 13 Jahre. Berlin: Egmont Verlag 2006.
- Killias, M./Lucia, S./Lamon, Ph./Simonin, M.: Juvenile Delinquency over 50 Years: Assessing Trends Beyond Statistics. In: European Journal on Criminal Policy and Research Vol. 10 (2004), p. 111-122.
- Klein, N.: No Space, No Choice, No Jobs. No Logo. New York: Picador 2002.
- Langer, B.: Consuming Anomie: Children and Global Commercial Culture. Research Note. In: Childhood. A Global Journal of Child Research Vol. 12, No. 2 (May 2005), p. 259-271.
- Linn, S.: Consuming Kids. The Hostile Takeover of Childhood. New York/London: The New Press 2004.
- McGavran, J. H. (Ed.): Literature and the Child. Romantic Continuities, Postmodern Contestations. Iowa City: University of Iowa Press 1999.
- McNeal, J.U.: Children as Consumers: Insights and Implications. New York: Lexington Books 1987.
- McNeal, J. U.: Kids as Consumers: A Handbook of Marketing to Children. New York: Lexington Books 1992.
- Messner, M.A.: Barbie Girl versus Sea Monsters: Children Constructing Gender. In: Gender & Society Vol. 14, No. 6 (2000), p. 765-784.
- Office fédéral de la statistique (OFS): Portrait démographique de la Suisse. Edition 2006. Neuchâtel: OFS 2006.
- Oser, F./Biedermann, H. (éds): Jugend ohne Politik. Ergebnisse der IEA-Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich mit 27 anderen Ländern. Zurich/Choire: Rüegger 2003.
- Pakaslahti, L./Spoof, I./Asplund-Peltola, R.-L./Keltikangas-Järvinen, L.: Parents' Social Problem-Solving Strategies in Families with Aggressive and Non-Aggressive Girls. In: Aggressive Behavior Vol. 24, No. 1 (1998), p. 37-51.
- Palan, K. M./Wilkes, R. E.: Adolescent-Parent Interaction in Family Decision Making. In: Journal of Consumer Research Vol. 24 (1997), p. 159-169.
- Pleck, E.H.: Celebrating the Family: Ethnicity, Consumer Culture, and Family Rituals. Cambridge, Mass./London: Harvard University Press 2000.
- Pocock, B./Clarke, J.: Can't Buy Me Love? Young Australians' Views on Parental Work, Time, Guilt and their Own Consumption. Canberra: The Australia Institute 2004.
- Reissig, B.: Schulverweigerung - ein Phänomen macht Karriere. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung bei Schulverweigern. Werkstattbericht. Munich/Leipzig 2001. (= Deutsches Jugendinstitut, Arbeitspapier 5/2001).
- Report of the APA Task Force on Advertising and Children. Section: Psychological Issues in the Increasing Commercialization of Childhood. February 20, 2004. Unpubl. Paper. Washington, DC: APA 2004.
- Ribeaud, D./Eisner, M.: Kernbefunde der Studie *Entwicklung von Gewalterfahrungen Jugendlicher im Kanton Zürich*. Zwischenbericht. Zurich: Pädagogisches Institut 2007.
- Sammond Durham N.: Babes in Tomorrowland: Walt Disney and the Making of the American Child, 1930-1960. Durham, NC: Duke University Press 2005.
- Schor, J.B.: Born to Buy. The Commercialized Child and the New Consumer Culture. New York: Scribners 2004.
- Seiter, E.: Sold Separately: Children and Parents in Consumer Culture. Brunswick, NJ: Rutgers University Press 1995.
- SMASH: Narring, F./Tschumper, A./Inderwildi Bonivento, L./Jeannin, A./Addor, V./Bütikofer, S./Suris, J.C./Diserens, C./Alsaker, F./Michaud, P.A.: Santé et styles de vie des adolescents de 16 à 20 ans en Suisse (2002). Swiss multicenter adolescent survey on health. Lausanne: Institut universitaire de médecine sociale et préventive 2004.
- Spychiger, St./Bauer, T./Baumann, B.: Die Schweiz und ihre Kinder. Private Kosten und staatliche Unterstützungsleistungen. Zurich: Rüegger 1995.
- 2007 Survey of Canadian Attitudes Toward Learning. Detailed Report: Early Childhood Learning. Ottawa, ON: Canadian Council on Learning 2007.
- Tyler, M.: Growing Customers: Childhood, Consumer and Service Work. Paper presented at the 4th International Critical Management Studies Conference. Unpubl. Ms. Loughborough, Leicestershire: University of Loughborough The Business School 2005.
- Von Mandach, L./Amiguet, M./Szaday, Chr.: PNR 51 Cahier thématique «Exclusion scolaire». Berne: PNR 51 2006.
- Wagner, M./Dunkake, I./Weiss, B.: Schulverweigerung. Empirische Analysen zum abweichenden Verhalten von Schülern. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Jg. 56, H. 3 (2004), p. 457-489.
- Wolter, St. C./Schweri, J.: Coût/bénéfice de la formation des apprentis pour les entreprises suisses. Zurich: Rüegger 2003. (série «Beiträge zur Bildungsökonomie», vol. 2).





## V. Questions d'éducation dans les familles migrantes

Rosita Fibbi, Denise Efonayi-Mäder

### 1. Introduction

La migration est rarement un projet individuel, mais souvent décidé dans le cadre familial. Simultanément les historiens constatent que l'intégration traverse en général plusieurs générations. Pour mieux comprendre les mécanismes en jeu, il est par conséquent important de s'interroger sur les interactions entre les processus d'insertion structurelle et culturelle et les relations au sein des familles. Dans quelle mesure les rapports familiaux et l'éducation des enfants favorisent-ils ou contrarient-ils l'insertion au sein de la société de résidence? Inversement, comment l'intégration des parents et les conditions-cadre de cette intégration affectent-elles les relations familiales? Si ces questions ont un intérêt incontestable du point de vue scientifique, elles sont également d'actualité dans les débats publics, car on a de plus en plus tendance à renvoyer la responsabilité d'une intégration manquée aux familles issues de la migration et à l'éducation inadaptée de leurs enfants. En dépit de ce double intérêt évident, assez peu de recherches se sont jusqu'à présent focalisées sur les interactions entre famille, éducation et intégration structurelle ou culturelle en Suisse. Ceci s'explique, entre autres, par le fait que cette thématique se situe à la charnière de deux champs de recherche bien distincts – famille/éducation d'une part et migration/intégration de l'autre. Les Etats-Unis, qui ont une certaine avance dans ces champs de recherche, ne

présentent pas toujours des situations comparables à celles que nous connaissons en Suisse et en Europe.

Afin d'aborder les différents aspects de la thématique sur une base empiriquement fondée, nous avons autant que possible recouru à des études suisses ou provenant d'autres pays européens. Malheureusement, les lacunes en matière de recherche sont trop vastes pour nous permettre d'aborder tous les aspects importants, tout en tenant compte du contexte migratoire actuel en Suisse. A bien des égards, les données existantes ne livrent qu'une vision quelque peu fragmentaire de la situation.

Après avoir brièvement brossé le profil socio-démographique des familles issues de la migration en Suisse (2), nous aborderons les relations au sein des couples (3), avant de nous pencher sur diverses facettes des dynamiques intergénérationnelles dans les familles (4): valeurs des enfants, styles éducatifs, valeurs transmises et conflictualités liées à l'adolescence. La section suivante (5) est consacrée à l'échelle «mésosociale» et au rôle des réseaux associatifs. Dans la dernière section (6) seront traitées des questions sociétales liées à la présence des familles immigrées.

De nombreuses idées reçues, plus ou moins explicitement exprimées, influencent la perception des enjeux migratoires liés à la famille et à l'éducation. Elle est autant marquée par des problèmes d'actualité dans les sociétés d'accueil – échec scolaire, marginalité, in-

sécurité, violence, etc. – que par des représentations courantes au sujet des migrants, de leur origine et du phénomène migratoire en général. De manière parfois plus diffuse qu'explicite, l'intégration des migrants est considérée comme l'aboutissement d'un parcours dans l'espace qui présenterait une analogie par rapport à l'évolution socio-économique qu'ont traversée les pays d'accueil au cours du dernier siècle. Le processus mènerait d'un « univers rural, traditionnel, familialiste et monoculturel » à un « milieu urbain, moderne, individualiste, universaliste et pluraliste ». Nous employons les guillemets pour signifier que ces qualificatifs sont parfois utilisés sans être suffisamment cernés pour éviter les amalgames par exemple entre distance géographique, différences culturelles et traditionalisme. S'il ne s'agit pas de rejeter en bloc toute référence à ce type d'explication pour des situations précises, il convient de considérer de manière critique une extrapolation à partir d'un tel raisonnement.

Du point de vue sociologique, l'analyse des enjeux sous-jacents à l'éducation au sein des familles immigrées nécessite d'abord une mise en évidence de différents facteurs contextuels qui peuvent se répercuter sur les relations familiales et sont souvent confondus dans les discours courant. Il s'agit notamment des dimensions suivantes :

- le *niveau socio-économique* des personnes concernées dans le contexte d'accueil: on sait que les styles éducationnels varient dans les sociétés développées en fonction de la couche sociale, définie par le niveau d'éducation, le statut socio-professionnel et le revenu des parents (cf. notamment chapitre 4.2). En Suisse, les migrants sont globalement surreprésentés parmi les couches défavorisées, notamment en ce qui concerne les personnes originaires du Sud Est européen (y compris la Turquie), du Portugal et d'Asie (cf. Tableau 1). Une partie de ces familles connaissent également un déclassement de leur situation sociale par rapport à leur position sociale dans le pays d'origine<sup>1</sup>.
- La *culture* en termes de langue, religion, système de valeurs ou encore de milieu de vie (rural ou urbain), affecte également les rapports au sein des familles ainsi que les relations avec leur entourage. Les différences à cet égard peuvent être réelles, mais les caractéristiques culturelles sont en évolution constante et interagissent en fonction du contexte. C'est ce que tend parfois à oublier un argumentaire simplificateur qui consiste à réduire certains traits et comportements à des déterminismes culturels (culturalisme). On se représente volontiers la « famille musulmane » comme ancrée dans une religiosité traditionnelle, favorisant de façon quasi automatique la descendance nombreuse. Les analyses de Courbage et Todd (2007:20) montrent, au contraire, qu'il n'existe aucune homogénéité dans ce domaine, que le taux de fécondité varie de façon considérable entre un pays musulman comme la Bosnie (1,2) ou le Kosovo (2,7) et le Mali (6,7)<sup>2</sup> (Courbage, Todd 2007:165).
- Une autre dimension qui influence, indirectement, les rapports entre parents et enfants, est liée au régime de *protection sociale* prévalant dans le pays

d'origine. Les stratégies d'éducation et de prévoyance sont influencées par les systèmes sociaux publics et l'offre du marché, notamment en matière de prise en charge des enfants et des personnes âgées. Quand les familles immigrées se retrouvent dans un système social qui diffère du point de vue des formes de prise en charge des enfants et des personnes âgées, leurs comportements se modifient en général lentement au fil des générations. Les intentions de migrations de retour peuvent également entrer en ligne de compte et cela nous amène à aborder une dernière dimension qui n'est pas à négliger dans ce contexte.

- La *situation migratoire* et le statut de séjour (établissement, séjour annuel, courte durée, asile, sans-papiers) peuvent avoir un impact non négligeable à la fois sur les conditions-cadre d'intégration et les stratégies poursuivies par les familles migrantes.

Quand on analyse des résultats de recherches issus de « terrains » différents, il est primordial de garder à l'esprit l'influence de ces dimensions, qui peuvent intervenir de manière décalée ou cumulée selon les groupes de migrants ou les pays considérés. Traditionnellement, en Suisse, en raison de la politique migratoire, les migrants ont occupé pendant longtemps des postes modestes sur le marché du travail, désertés par les nationaux, et sont venus de régions précises de recrutement. En conséquence, des situations de pauvreté relative ou de précarité de séjour – par exemple dans le domaine de l'asile – ont parfois été indûment attribuées à la nationalité d'origine des migrants en question. Au cours des dernières décennies on a également observé une variété croissante des situations parmi les migrants turcs ou des ressortissants des pays de l'ancienne Yougoslavie, dont une partie venaient de milieux ruraux socialement défavorisés, tandis que d'autres étaient plutôt des personnes bien formées issues des centres urbains, mais se retrouvaient dans des conditions de séjour relativement précaires (asile).

Malheureusement, peu d'études permettent encore à l'heure actuelle de distinguer systématiquement le poids relatif des différents facteurs (couche sociale, culture d'origine, situation migratoire) sur l'intégration et l'éducation des enfants. Et si l'influence des dimensions évoquées – notamment de la situation socio-économique – a pu être empiriquement établie (Leyendecker et Schölmerich 2005), il ne s'agit évidemment pas de les considérer comme des déterminismes, car les dispositions d'intégration et les stratégies d'adaptation peuvent varier considérablement entre familles de niveau socio-économique comparable ou à l'intérieur d'un même groupe ethnique (Lanfranchi 1995). On sait également que par rapport à la réussite scolaire, la culture d'apprentissage prévalant au sein des foyers est plus déterminante que le niveau d'éducation des parents en tant que tel (cf. section 4.3).

1 La situation inverse existe également, mais elle est plus rare.

2 Parmi les tendances religieuses qui favorisent une politique nataliste et présentent des taux de fécondité parmi les plus élevés, ces mêmes auteurs citent la communauté juive orthodoxe.

Enfin, les débats publics, mais également la recherche, ne sont pas toujours exempts d'ethno- ou de chronocentrisme, qui tend à considérer comme seules désirables les formes de vie commune et des attitudes qui prévalent actuellement dans nos sociétés et notamment au sein des classes moyennes ou supérieures. Ainsi les ménages de deux parents avec deux enfants sont fréquemment considérés comme une sorte de norme universelle, alors qu'ils n'ont prévalu que pendant une période relativement limitée dans les sociétés occidentales. Jusqu'au 19<sup>ème</sup> siècle, les types de ménages étaient – quoique pour des raisons différentes – aussi variés qu'aujourd'hui: proportion non-négligeable de femmes et de mères célibataires, nombre considérable de femmes (actives) sans enfants (ou de mères tardives), de familles nombreuses, etc.

## 2. Familles migrantes en Suisse

La Confédération ne s'est dotée d'une politique d'intégration active que depuis une décennie; il est actuellement courant d'insister sur les mesures publiques à prendre pour promouvoir l'intégration des migrants. Le développement économique et social de la Suisse se mesurera à l'avenir à sa capacité d'intégrer des migrants et particulièrement des familles migrantes. Il va de soi que ce défi concerne toute la société, les acteurs privés autant que les institutions publiques, même si ces dernières ont un rôle d'orientation et de pilotage plus actif à assumer que par le passé. Pour un pays qui – à l'instar de l'Allemagne par exemple – peine quelque peu à se reconnaître en tant que pays d'immigration, il est indispensable de mieux (faire) connaître la réalité migratoire, qui n'est souvent abordée qu'à travers les situations conflictuelles.

La réalité démographique est fréquemment méconnue: au cours des dernières décennies, l'apport migratoire est devenu de plus en plus important dans la mesure où il a contribué à éviter une diminution de la population et à freiner son vieillissement. Il n'y a aucune raison de penser que cette tendance soit appelée à se renverser. Actuellement, un cinquième de l'ensemble de la population permanente ne possède pas le passeport helvétique et près d'un quart est né à l'étranger (23%). Mais si l'on ne considère que les adultes en âge de fonder une famille (entre 20 et 39 ans), la proportion des étrangers atteint près de 30%<sup>3</sup>. En 2005, environ la moitié des mariages étaient conclus entre deux partenaires suisses et moins de la moitié (45,7%) des nouveau-nés avaient deux parents suisses.

«Les étrangères constituent une population jeune. La part des femmes en âge d'avoir des enfants est donc relativement élevée. Fin 2005, les femmes de 20 à 44 ans représentent 49,1% de la population résidente permanente de nationalité étrangère contre 31,7% de la population suisse. (...) Les étrangères ont en moyenne plus d'enfants que les Suissesses. En 2005, l'indicateur conjoncturel de fécondité est de 1,9 chez les étrangères et de 1,3 chez les Suissesses (1,4 pour toute la Suisse)» (Rausa et Reist 2000:26).

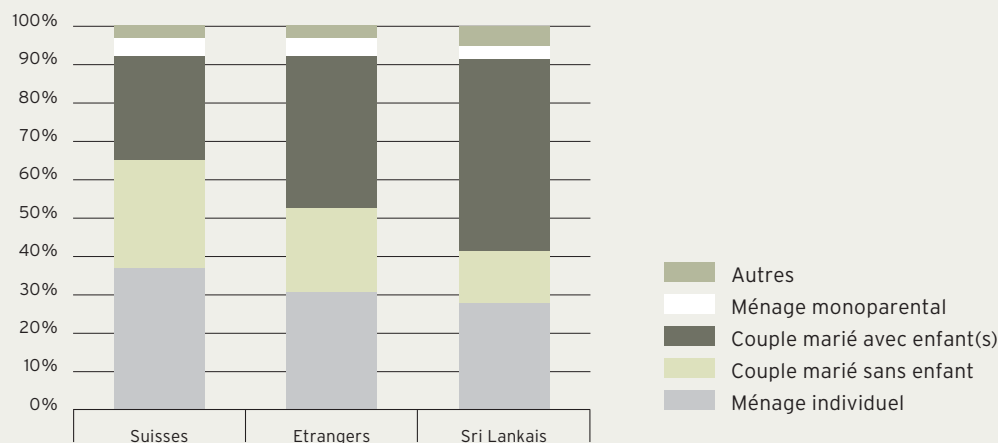
Pour l'exprimer de manière précise, il serait erroné d'opposer a priori des familles empêtrées dans la «tradition familialiste» à d'autres entrées dans la «modernité individualiste» pour comprendre les différences dans le temps ou dans l'espace (Ballard 2008 (à paraître); Kagitcibasi 1996). Il s'agit plutôt d'identifier quels sont les déterminants liés au contexte d'origine migratoire et aux conditions de vie actuelles qui interagissent dans le processus d'intégration et peuvent se révéler dysfonctionnels ou constituer des ressources pour les familles en question. Seul un tel constat circonstancié permet d'orienter les politiques familiales et les mesures spécifiques pour favoriser l'intégration dans le pays d'accueil.

Ces chiffres permettent d'affirmer que la part des adultes ayant au moins un parent issu de la migration – qui est actuellement d'environ un tiers – continuera à augmenter à l'avenir et affectera indirectement les mouvements migratoires vers et depuis la Suisse (immigrations, émigrations, unions binationales, etc.). A noter que ces données globales ne mettent pas en évidence la diversité des profils et situations de la population migrante. Si le taux de fécondité des femmes issues de l'UE est très proche, voire inférieur à celui des Suissesses<sup>4</sup>, les migrantes d'autres pays ont en moyenne plus d'enfants et vivent plus souvent en couple avec des enfants. Selon le recensement 2000, environ 25% des ménages suisses sont composés d'une famille avec enfants, comparé à 40% pour la population étrangère et à 50% des ménages sri lankais, pour ne citer qu'une nationalité précise (cf. Figure 1).

Le niveau socio-économique des migrants en Suisse n'est ni homogène dans son ensemble, ni à l'intérieur de chaque groupe immigré à cause de la polarisation croissante des positions. En simplifiant, on peut tout de même constater que les ressortissants des pays de l'UE/AELE<sup>5</sup> – à l'exception du Portugal et dans une moindre mesure de l'Italie et de l'Espagne – occupent un niveau socio-économique comparable ou supérieur à la moyenne suisse. En revanche, les originaires des pays de l'ancienne Yougoslavie, de Turquie et d'autres continents occupent plus souvent les échelons sociaux inférieurs. Comme l'indique le Tableau 1, le revenu des personnes du Sud Est européen, y compris la Turquie, est d'un quart inférieur à celui des Suisses et leur taux de sans-emploi et d'aide sociale est considérablement plus élevé. Plusieurs facteurs concourent à ces différences: le niveau d'instruction des personnes en question, les contraintes liées à leur statut de séjour et, en ce qui concerne l'aide sociale, leur situation familiale, puisqu'on sait que les jeunes parents avec plusieurs enfants ont un risque de pauvreté accru.

La situation des familles migrantes est aussi tributaire de leur histoire migratoire individuelle et collective. Parmi les Italiens et Espagnols, une partie non-négligeable des parents est en réalité issue de la deuxième

**Répartition des types de ménages selon la nationalité**  
(suisse, étrangère et sri lankaise)



**Figure 1**  
Source: Recensement 2000, OFS

**Indicateurs socio-économiques concernant les ressortissants étrangers originaires de différents groupes de nationalités<sup>6</sup>**

**Tableau 1**

|   | Europe du S-E <sup>1</sup> | Portugais | Sri Lankais | Etrangers ensemble | Suisses |
|---|----------------------------|-----------|-------------|--------------------|---------|
| Revenu moyen (médiane/année) <sup>a</sup>                     | 55 000                     | 55 800    | 52 000      | 64 000             | 74 300  |
| Proportion de personnes avec niveau scolarité obligatoire (%) | 52.2                       | 68.1      | –*          | 36.8               | 18.2    |
| Taux de sans-emploi (%) <sup>b</sup>                          | 12.0                       | 6.9       | –*          | 8.4                | 2.8     |
| Taux d'aide sociale (%) <sup>c</sup>                          | 6.88                       | –*        | 16**        | 6.8                | 2.2     |

1 Europe du Sud Est: Albanie, Bosnie-Herzégovine, Bulgarie, Croatie, Macédoine, Monténégro, Roumanie, Serbie, Turquie.  
\* correspond à des valeurs non-significatives.

génération qui a grandi en Suisse, et beaucoup d'entre eux ont connu une mobilité sociale ascendante par rapport à la génération de leurs parents (Bolzman et al. 2003). Ceci est beaucoup moins le cas parmi les personnes qui viennent de pays non-membres de l'UE, dont la migration est plus récente et qui, pour une partie non-négligeable est issue du domaine de l'asile, notamment les ressortissants des pays de l'ancienne Yougoslavie, de Turquie et du Sri Lanka, arrivés en Suisse au moment du déclin de l'emploi fixe dans l'industrie. Comme les anciens saisonniers, qui ont pu stabiliser leur séjour, ces migrants d'asile ont parfois connu pendant de longues années des restrictions d'accès au marché du travail et de regroupement familial. Ces expériences peuvent continuer à influencer la situation actuelle des familles. Des conditions de vie particulièrement précaires touchent les familles qui ne possèdent pas d'autorisation de séjour en Suisse, bien que les enfants puissent être scolarisés pratiquement dans tous les cantons. Même si la Suisse ne dispose d'aucun chiffre fiable, il y a des raisons de penser que leur nombre a augmenté depuis une décennie. Pour une descrip-

tion plus détaillée de l'importance des différentes collectivités au sein de la population, l'évolution des mouvements migratoires et de leur impact sur les familles, l'article de Wanner et Fibbi (2002) reflète de manière significative la situation.

- 3 Malheureusement, les statistiques ne cernent la migration que par le biais de la nationalité qui, au vu des changements intervenus, ne permet plus de rendre correctement compte de la réalité mouvante [note des auteurs].
- 4 L'indice conjoncturel de fécondité est de 1.33 pour les Suissesses; il est inférieur à ce niveau pour les Italiennes (1.29), les Espagnoles (1.24) ou les Allemandes (1.23) mais supérieur pour les Françaises (1.51), les Portugaises (1.70), les Bosniaques (1.99) ou encore les Sri Lankaises (3.01) (Wanner et Fei 2005).
- 5 En 2006, ils constituent environ le 60% des étrangers en Suisse, avec une légère tendance à la hausse, due principalement au solde migratoire largement positif des Allemands et Portugais.
- 6 a) ESPA 2006, sur la base d'un taux d'activité de 90% et plus; les double nationaux figurent parmi les Suisses; b) ESPA 2006; c) statistique de l'aide sociale (OFS 2005): proportion des bénéficiaires d'aide sociale par rapport à la population résidante d'une nationalité donnée; ces chiffres indiquent des tendances et doivent être considérés avec une certaine prudence, car l'indication concernant la nationalité est parfois manquante dans les statistiques fournies par les cantons. Le taux d'aide sociale des Sri Lankais ne concerne que les cantons de Zurich (15%) et de Berne (17%), principaux lieux de résidence de la population sri lankaise.



La sociologie de la famille qui, en Suisse, a une longue et riche tradition, a eu tendance jusqu'ici à pratiquer une différenciation du regard selon la nationalité. Lorsqu'il est question de familles sans spécification particulière – donc de familles suisses – sont traités des thèmes tels que l'augmentation des divorces ou les nouvelles formes de vie conjugale, etc. (Held et Levy 1975; Hoepflinger et al. 2006; Kellerhals et Widmer 2005; Kellerhals et al. 1984; Roux et al. 1999; Widmer et al. 2003). En revanche, d'autres problématiques apparaissent lorsqu'il est question de familles immigrées: la socialisation linguistique, les attentes éducatives des parents, les représentations des rôles dans l'éducation selon le genre (Cesari Lusso et al. 1996; Lanfranchi 1995). Cette différenciation du regard en fonction de catégories nationales, non seulement fait obstacle à une approche comparative rigoureuse, mais consolide l'opinion selon laquelle les questions auxquelles sont confrontées les familles autochtones seraient différentes de celles des familles issues de la migration en raison de leur origine nationale ou ethnoculturelle.

Deux clés de lecture sont importantes pour l'analyse des dynamiques intrafamiliales indépendamment de leur origine: les relations de couple et les relations intergénérationnelles. Nous discuterons essentiellement le cas des familles dont les deux parents sont immigrés, car cela constitue encore la situation la plus fréquente et la base de la plupart des recherches disponibles<sup>7</sup>. Nous nous intéresserons d'une part, aux différences entre familles autochtones et d'origine immigrée et, d'autre part, aux conséquences éventuelles de ces différences pour l'intégration des jeunes au sein de la société de résidence.

7 Les familles mixtes, où un parent est issu de la migration et l'autre est Suisse, sont de plus en plus nombreuses; elles concernent jusqu'ici essentiellement les jeunes de la deuxième génération: les mariages mixtes concernent par exemple 38% des jeunes d'origine italienne et espagnole (Bolzman et al. 2003). Dans certains flux migratoires, notamment en provenance d'Asie et d'Amérique latine cependant, les migrations de mariages ont pris une certaine ampleur. La littérature indique que la qualité de l'insertion sociale des enfants issus de ces familles se présente comme intermédiaire entre celle des enfants autochtones et celle des enfants de parents étrangers (Rumbaut 2002).

### 3. Relations intrafamiliales: les couples

Quel style relationnel prévaut dans les couples immigrés? Cette question est d'autant plus intéressante pour notre propos que le style relationnel parental est d'une part, considéré comme un des points de différenciation entre groupes immigrés et société d'immigration et, d'autre part, constitue un des moyens de socialisation des jeunes aux rapports de genre.

Depuis plus de 20 ans la recherche a démontré que la migration induit des changements profonds dans la dynamique des relations de couple. Quelle que soit la situation au pays d'origine, sous l'impulsion du changement des conditions de vie dérivant de la migration, les couples connaissent des modifications en matière de répartition du pouvoir décisionnel dans la famille et de distribution des tâches.

En Allemagne, Nauck qui interroge 215 couples mariés turcs ayant au moins un enfant de moins de 16 ans vivant dans le ménage, démontre que l'autonomie de décision et d'action de la femme en ce qui concerne le ménage, l'éducation des enfants, les relations sociales ainsi que l'activité lucrative, augmente et que celle de l'homme diminue. Il fait état également d'une grande variabilité de la famille turque dans la distribution du pouvoir décisionnel et la répartition des tâches. Dans

toutes les sphères d'action, les décisions sont prises selon le modèle coopératif. La réalisation des tâches est par contre plutôt autonome (Nauck 1985).

Kohlmann (2000) aboutit à des résultats analogues dans une étude réunissant les données de plusieurs enquêtes sur les familles italiennes, grecques et turques en Allemagne. Elle dégage trois modèles principaux de prise de décision et d'allocation des tâches à l'intérieur des familles: le modèle patriarcal autocratique, où la compétence de décision appartient à l'époux mais l'exécution est prioritairement demandée à la femme, le modèle synarchique coopératif, où la compétence de décision appartient aux deux partenaires et l'exécution est conjointe et, finalement, le modèle synarchique centré sur la femme, où la compétence de décision appartient aux deux partenaires et l'exécution est prioritairement demandée à la femme.

Selon ses résultats, les familles turques sont considérées à tort comme patriarcales car parmi elles ce style est largement minoritaire. Au contraire, dans ces familles prévaut nettement un style résolument coopératif, tant au niveau de la décision qu'au niveau de la mise en œuvre de la décision. Les familles turques apparaissent ainsi les plus égalitaires.

Une recherche suisse conduite au début des années 90 auprès des Italiens et Espagnols proches de l'âge de la retraite et de leur éventuel projet de retour au pays d'origine arrive à des conclusions similaires. Cette étude cherche à déterminer, entre autres, lequel des deux conjoints dispose de l'autorité décisionnelle, à savoir la capacité d'un acteur à orienter le comportement du groupe, éventuellement contre son gré. Dans ces familles, la répartition de l'autorité n'obéit pas au modèle hiérarchique, où l'un commande et l'autre se soumet. En fait, le modèle prédominant est de type synarchique, où les décisions sont le plus souvent prises à deux, notamment dans les décisions qui concernent la gestion

**Tableau 2**

Source: Kohlmann 2000

**Style de relation dans les couples italiens, grecs et turcs en Allemagne**

| Type de famille                 | Italiens | Grecs | Turcs |
|---------------------------------|----------|-------|-------|
| Patriarcal-autocratique         | 28.8%    | 29.8% | 10.1% |
| Synarchique coopératif          | 6.7%     | 5.8%  | 38.4% |
| Synarchique centré sur la femme | 51.2%    | 50.8% | 27.6% |
| Nb de personnes interrogées =   | 406      | 396   | 398   |

des ressources matérielles (Bolzman et al. 1997). Cette étude – comme les précédentes d'ailleurs – limitée aux seuls immigrés, ne permettait pas d'apprécier ces comportements à la lumière des pratiques courantes dans le pays d'immigration.

En revanche, une recherche plus récente pallie à ce manque. Portant sur les jeunes d'origine portugaise et serbo-croate et leur passage à la vie adulte, elle interroge aussi bien les jeunes que leurs parents, et approfondit chez ces derniers la question des styles de décision (Fibbi et Lerch 2007). Le modèle de prise de décision synarchique prédomine nettement, qui voit donc les deux conjoints définir ensemble l'affectation des ressources matérielles à disposition du couple, sans différenciation appréciable entre parents suisses et parents immigrés. L'utilisation de l'épargne, qui revêt une importance cruciale dans le projet migratoire des parents, est manifestement le lieu de la concertation par excellence, comme le montrent les résultats relatifs aux parents portugais. Globalement, le modèle de l'autonomie est dominant chez les Suisses pour ce qui est de l'autorité déterminative (démarches visant à augmenter ou à diminuer les ressources, notamment monétaires, du groupe familial), alors que chez les Serbo-croates le modèle synarchique est plus répandu, les décisions relatives à l'emploi de l'épouse faisant davantage l'objet d'une concertation du couple. Les Portugais se situent en position intermédiaire: l'autonomie se manifeste clairement dans les décisions relatives au mari, et l'élaboration conjointe des options à prendre est moins affirmée que chez les Suisses.

## 4. Relations intergénérationnelles au sein des familles

Depuis les premières études sur l'intégration des immigrés aux Etats-Unis des années 30, les changements entre générations ont été au centre de l'étude du processus d'insertion des groupes immigrés. Ce processus se déroulant sur plusieurs générations, la qualité des relations intergénérationnelles dans le cadre de la famille acquiert une résonance accrue, car elle est supposée influencer non seulement l'intégration du jeune mais aussi retentir sur l'intégration de son groupe d'appartenance.

Ces relations intergénérationnelles seront ici examinées sous trois perspectives différentes mais interconnectées: la conception que les parents ont de l'enfant, le style éducatif et les valeurs transmises. Le sens que la progéniture acquiert pour les parents inspire en effet à la fois les modèles de communication dans les interactions parents-enfants et les objectifs de socialisation poursuivis par les parents. La qualité de la relation intergénérationnelle à l'adolescence est le produit de l'adéquation du modèle de socialisation aux défis que le jeune est appelé à relever au moment d'entrer dans la vie adulte.

### 4.1 Valeur des enfants

La forme que prennent les relations intergénérationnelles dans la famille dépend dans une grande mesure de la valeur que le fait d'avoir des enfants repré-

Ces résultats ne se laissent pas organiser selon l'opposition entre familles suisses modernes et synarchiques vs. familles immigrées traditionnelles et hiérarchiques. Toutes les familles, aussi bien suisses qu'immigrées, pratiquent bien la concertation au détriment des positions de pouvoir statutaires. Là où une alternative se dégage au style coopératif entre conjoints, c'est le modèle de l'autonomie qui l'emporte.

Comment expliquer les tendances au style coopératif entre conjoints auprès des familles immigrées? Quel que soit le style pratiqué dans le pays d'origine – sur lequel peu d'études existent et pour cause – un processus de changement investit les familles du fait même de la migration. Coupées – du moins partiellement – de leur entourage social par la décision de partir et la résidence à l'étranger, les conjoints ne peuvent compter que sur leurs propres ressources dans la prise de décision et dans leur mise en œuvre: cela aboutit à une consolidation des liens réciproques. La réussite du pari de la migration, avec ses risques et ses opportunités, repose largement sur les épaules des deux conjoints. Divers travaux relatifs aux familles turques, grecques, espagnoles ou italiennes, en Allemagne et en Suisse, ont montré l'ampleur de ce recentrage. Il serait souhaitable que l'observation soit étendue à d'autres groupes immigrés, tels les Sri Lankais, les Yougoslaves ou les Somaliens.

sente pour les parents (Value of children, VOC). Elle influence tant les décisions relatives au nombre d'enfants que les styles de socialisation et d'éducation, ou encore les rapports parents-enfants tout au long du cycle de vie (Kagitcibasi 1997).

Tendanciellement, la migration va de pair avec un rapprochement des comportements reproductifs des familles immigrées et autochtones, en réponse aux changements des conditions de vie qui rendent coûteux l'écart à la norme sociale du pays; toutefois dans les faits, l'hypothèse qui suppose que, plus la migration est ancienne, plus le niveau de fécondité se rapproche des valeurs en cours en Suisse, ne se vérifie pas<sup>8</sup>. Cette constatation indique clairement que la relation entre migration et fécondité est complexe, de sorte qu'elle ne peut pas être expliquée par la seule durée du séjour (Wanner et al. 2005).

Au-delà du nombre d'enfants, la notion de valeur des enfants pour les parents renvoie aux fonctions qu'accomplissent ou les besoins que satisfont les enfants (Hoffmann et Hoffmann 1973). On distingue ainsi entre (a) la valeur psychologique émotionnelle, à savoir les attentes de satisfaction émotionnelle à travers le rôle de parents et les rapports à travers les générations;

<sup>8</sup> Cette relation ne s'observe en Suisse que dans le cas des femmes migrantes turques (Wanner et al. 2005).

(b) la valeur économique-utilitariste, à savoir les attentes d'aide, soutien et assurance matérielle par les enfants; (c) les coûts d'opportunité des enfants, à savoir l'anticipation des charges sur le plan matériel, psychique, physique et social.

Simultanément, la signification attribuée par les parents au fait d'avoir des enfants renvoie à la relation entre contexte macro social et dynamique intrafamiliale. Ainsi les VOC sont au centre d'un modèle explicatif des différences interculturelles dans les relations parents-enfants. Ces différences reflètent notamment si les enfants représentent des biens intermédiaires pour l'obtention de la sécurité matérielle et de la reconnaissance sociale, ou si des alternatives viables existent à l'obtention de ces biens recherchés (par exemple l'existence d'une assurance-vieillesse publique). De manière analogue, les coûts des enfants, tels qu'ils sont perçus par les parents, dépendent d'une part, des opportunités fournies par le contexte social pour la prise en charge et la socialisation des enfants et, d'autre part, des alternatives institutionnalisées de soutien aux parents vieillissants.

Selon Kagitcibasi (1996), la valeur des enfants est le reflet à l'intérieur de la famille des opportunités et des contraintes du contexte socio-économique dans lequel les familles vivent. En d'autres termes, au gré du développement économique et du processus d'urbanisation, le fait d'avoir des enfants change lentement mais sûrement de signification. Faut-il alors conclure que la valeur émotionnelle serait typique des sociétés industrielles avancées, alors que la valeur utilitariste appartiendrait aux sociétés peu industrialisées d'où proviennent nombre de migrants en Suisse?

L'analyse des VOC, qui constitue une tradition consolidée dans la littérature de langue anglaise et allemande sur les familles immigrées (Berry et al. 1997; Kagitcibasi 1996; Nauck et Schönplflug 1997), a été reprise dans une récente étude suisse sur les familles d'origine portugaise et serbo-croate, comparées aux parents autochtones ayant un adolescent dans le foyer (Fibbi et Lerch 2007). Une dimension commune aux trois groupes est l'importance prépondérante attribuée aux valeurs psychologico-émotionnelles par rap-

port aux valeurs utilitaires. En revanche, leur intensité varie considérablement: la proportion de parents montrant une ample adhésion à la valeur émotionnelle est la plus basse chez les Suisses, double chez les Portugais et triple chez les parents d'origine serbo-croate. La proportion de parents qui s'attachent à la valeur utilitariste (score maximal) et à la dimension des coûts des enfants est bien plus réduite: cet aspect, totalement absent chez les Suisses, est en revanche présent chez les Portugais et encore plus prononcé chez les Serbo-croates.

La valeur utilitariste différencie donc effectivement les familles immigrées des autochtones, alors que la valeur émotionnelle est loin de constituer un trait spécifique aux familles autochtones, car elle est présente dans les familles immigrées de manière encore plus appuyée que dans les familles suisses. Toutefois, l'importance accordée aux valeurs utilitaristes dans les relations intergénérationnelles au sein de la famille n'implique pas un moindre attachement aux valeurs émotionnelles. Les relations intergénérationnelles dans les familles immigrées remplissent ainsi plusieurs fonctions à la fois; c'est justement cette multiplicité qui les caractérise et les différencie des familles suisses où seule la dimension émotionnelle est présente.

Ces résultats concordent avec les conclusions de plusieurs études précédentes en la matière: le sixième rapport sur la famille en Allemagne parvient en effet à des résultats analogues<sup>9</sup>, même si les collectivités étudiées (allemandes, italiennes et turques) ne sont pas identiques. Des différences entre les groupes d'origine dans les valeurs attribuées aux enfants existent, mais dans aucun de ces cas la valeur économique accordée par les parents au fait d'avoir des enfants ne se fait au dépens de la dimension émotionnelle (BMFSFJ 2000).

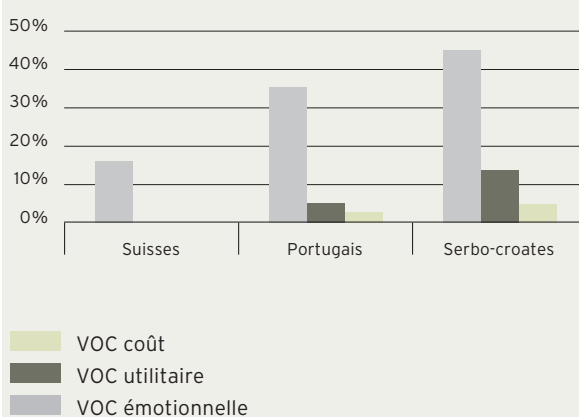
#### 4.2 Style éducatif

La notion de style éducatif renvoie aux attitudes et aux pratiques qui caractérisent les interactions parents-enfants dans le processus de décision à l'intérieur des familles et les modèles de communication. Baumrind (1971) prend en considération la configuration de diverses pratiques parentales et assume que leur variabilité influence l'efficacité de la socialisation familiale et la réceptivité de l'enfant face à ces pratiques. En particulier, elle identifie une typologie de trois formes d'exercice de l'autorité parentale: directive (ou autoritaire), permissive et démocratique (ou autoritative). Dans le style directif, la sévérité et la rigueur l'emportent; dans le style démocratique, les exigences importantes à l'égard des enfants sont associées à un climat de compréhension réciproque; dans le style permissif, les faibles exigences envers les enfants aboutissent à leur laisser une large autonomie.

Souvent analysée (Dornbusch 1989; Kohn 1959; Macoby et Martin 1983), la distribution des styles éducatifs parentaux selon les couches sociales aboutit à la constatation selon laquelle les couches supérieures ont davantage recours au style démocratique et les couches inférieures à un style plutôt autoritaire. Dans une société pluraliste et postindustrielle, qui a vu se redessiner profondément les clivages entre couches sociales, se pose la question de savoir si l'association entre style éducatif et appartenance sociale est toujours

**Figure 2** Proportion de parents ayant le score le plus élevé des VOC émotionnelles, utilitaires et coût, selon l'origine

Source: Fibbi et Lerch 2007



aussi nette et dans quelle mesure les différences dans les styles éducatifs sont à mettre en relation avec les divers groupes d'origine nationale ou ethnique (Pels et Nijsten 2003).

La plupart des enquêtes suisses qui ont analysé cette question se sont limitées aux seules familles autochtones (Kellerhals et Montandon 1990). En revanche, la récente étude comparative sur les familles suisses, portugaises et serbo-croates en Suisse (Fibbi et Lerch 2007) fournit des éléments de réponse. Il n'est guère possible d'établir une association univoque entre un style éducatif et un groupe d'origine, car de nombreux parents dans tous les groupes pratiquent une combinaison d'approches relationnelles par rapport à leurs enfants. Le style permissif étant nettement minoritaire partout, deux styles prédominent: le style démocratique prévaut clairement, quelle que soit l'origine des parents, dans des proportions qui sont trop importantes pour s'expliquer par un biais systématique dans la manière de répondre (désirabilité sociale), alors que le style directif est le deuxième par fréquence dans tous les groupes<sup>10</sup>. Si le style démocratique n'est guère une spécificité réservée aux familles autochtones, les familles immigrées adoptent plus souvent un mélange de styles décisionnels dans les relations intergénérationnelles.

On constate des différences entre les groupes selon leur origine aussi bien ethnique que sociale (cf. Tableau 3): le style directif est plus fréquent dans les groupes d'origine immigrée et le style démocratique est plus fréquent dans les familles suisses. Ce qui cependant caractérise véritablement les familles d'origine immigrée est l'association entre pratiques démocratiques et contrôle autoritaire. Ces deux styles parentaux ne doivent pas être considérés comme mutuellement exclusifs.

Diverses études européennes parviennent à ces mêmes conclusions: Nauck (2000) qui étudie les pratiques éducatives des familles italiennes, turques et grecques en Allemagne, Boos-Nünning (2004) qui interroge les jeunes femmes d'origine grecque, italienne, yougoslave, turque et russe en Allemagne, ou encore Oosterwegel (2003) dans la première étude néerlandaise comparative sur les familles autochtones, turques et marocaines. Partout on observe un mélange inédit de styles éducatifs dans les familles immigrées; car l'acculturation qui accompagne la migration ne se traduit pas tellement par l'adoption du modèle parental dominant, mais, selon la théorie de Kagitcibasi (1996), par l'émergence d'un troisième style éducatif visant l'indépendance matérielle des enfants associée à une interdépendance émotionnelle entre les générations.

L'enjeu crucial de la discussion sur les styles éducatifs réside cependant dans le lien entre ces styles et le bien-être des jeunes. A cet égard, la littérature parvient à des conclusions largement convergentes que l'on peut synthétiser dans les conclusions d'une récente étude suisse (Clémence 2006), selon laquelle «une éducation autoritaire peut pénaliser les performances scolaires» et avoir un impact négatif sur leur bien-être, tandis que le style démocratique le favorise. Toutefois, nombre d'études conduites aux Etats-Unis et en Europe démontrent que ce lien n'est valable que pour les jeunes autochtones (Dornbusch et al. 1987). Ainsi, si des diffé-

**Proportion de parents ayant des scores élevés sur les items relatifs au style éducatif, selon l'origine**

|              | CH | PT  | SC  |
|--------------|----|-----|-----|
| directif     | 39 | 66  | 70  |
| démocratique | 98 | 75  | 78  |
| permissif    | 6  | 7   | 11  |
| N            | 79 | 118 | 133 |

**Tableau 3**

Source: Fibbi et Lerch 2007

**Proportion de jeunes faisant état de bien-être psychosocial selon le style éducatif des parents et leur origine**

| Style éducationnel | directif | démocrat. | permissif | N   |
|--------------------|----------|-----------|-----------|-----|
| CH                 | 82       | 66        | 75        | 71  |
| PT                 | 73       | 65        | 43        | 111 |
| SK                 | 86       | 73        | 30        | 117 |
| total              | 81       | 68        | 43        | 299 |

**Tableau 4**

Source: Fibbi et Lerch 2007

Permissif/démocratique/directif  
CH V=.11ns, PT V=.16ns, SK V=.28\*

rences de styles parentaux dans les divers groupes immigrés sont observées, la relation systématique et négative entre sévérité parentale et bien-être des enfants est remise en discussion.

L'étude suisse<sup>11</sup> observe au contraire une relation linéaire directe entre le degré de contrôle parental et la valeur de l'indice de bien-être psychosocial de l'enfant dans les familles portugaises et serbo-croates; en revanche dans les familles suisses, le bien-être des enfants est plus élevé là où prévaut un style permissif (cf. Tableau 4, Fibbi et Lerch 2007).

Dès lors, si les parents d'origine immigrée sont plus souvent autoritaires que les autochtones, cette circonstance a des répercussions différentes dans les divers groupes, ce qui remet en cause la validité globale de la corrélation négative entre ce style directif et le développement des jeunes (Oosterwegel et al. 2003).

9 «Die grösste Ähnlichkeit zu deutschen Familien hinsichtlich der Werte haben die italienischen und griechischen Familien. (...) türkische Familien zeichnen sich dadurch aus, dass ökonomisch-utilitaristische Erwartungen an intergenerative Beziehungen eine deutlich grössere Bedeutung haben als in deutschen, italienischen und griechischen Familien. Dies ist jedoch nicht mit einer verminderten Bedeutung psychologisch-emotionaler Werte verbunden. Die Generationenbeziehungen haben vielmehr einen multifunktionalen Charakter, statt (wie in deutschen Familien) auf ihre emotionale Dimension spezialisiert zu sein» (BMFSFJ 2000, 98).

10 Il n'a pas été possible de distinguer l'impact de la variable origine sociale de celui de la variable origine ethnique, car chacun des groupes étudiés est fortement représenté dans un des niveaux de formation: la majorité des parents portugais n'a que 4-5 années d'école primaire, la majorité des parents serbo-croates a 8 années d'école obligatoire et les Suisses, à leur tour, ont une scolarité plus longue. Dès lors, les constats empiriques sont discutés en termes d'origine ethnique, sachant que les influences de l'origine sociale et ethnique s'avèrent, du moins dans cette étude, simplement indissociables.

11 Cette étude n'analyse pas l'impact du style éducatif sur les performances scolaires, à cause de la difficulté de distinguer proprement entre l'influence de l'origine ethnique et l'influence de l'origine sociale, dans les données récoltées.



Une première explication de l'impact différencié des styles parentaux repose sur l'argument de la différence de contextes de vie: les jeunes autochtones vivent dans des quartiers plus riches et sûrs, de sorte que le contrôle parental ne fait que freiner leur développement psychosocial, alors que les jeunes d'origine immigrée vivent dans des quartiers plus pauvres et dangereux où le contrôle parental a une fonction protectrice, de sorte que pour certains types de familles à risque de marginalisation sociale, l'adoption d'un style autoritaire tend à favoriser les conditions d'un bien-être psychosocial de l'enfant (Lansford et al. 2004; Portes et al. 1986).

Sans contester la validité de cette hypothèse «écologique», d'autres auteurs imputent l'impact différentiel des styles éducatifs sur les enfants à une signification culturelle différente du style parental autoritaire. En effet dans certains contextes culturels, ce style n'est pas interprété de manière négative par les enfants comme un refus de la part des parents à leur égard ni, par ailleurs, de la part des parents comme un indicateur de manque d'affection et de distance émotionnelle (Lamborn et al. 1996; Rudy et Grusec 2001). En tant que signe d'implication affective, ce style a des retombées positives sur le développement psychosocial de l'adolescent.

De manière plus générale, l'analyse des parcours des jeunes d'origine immigrée ayant connu une bonne mobilité scolaire et sociale montre que ces jeunes sont bien souvent issus de familles ayant une attitude de protection empathique, qui posent des limites et des exigences en matière d'obéissance. Ces enfants ont bénéficié d'un fort soutien émotionnel et disposent en conséquence d'une solide confiance en soi (Gaitanides 2001).

### 4.3 Valeurs transmises

La valeur des enfants aux yeux des parents, socialement déterminée, structure à son tour non seulement les moyens de socialisation mis en œuvre, à savoir les styles éducatifs parentaux, mais aussi les objectifs de socialisation poursuivis par les parents, à savoir les valeurs que les parents souhaitent transmettre. Une riche tradition d'études interculturelles indique que l'univers des valeurs est organisé autour de l'opposition entre individualisme et collectivisme (Triandis et Suh 2002). Reprenant à leur compte cette tradition, Phalet et Schönplflug (2001) considèrent que l'individualisme traduit la primauté des aspirations individuelles sur les obligations sociales, l'individu étant considéré séparément de la famille; en revanche, le collectivisme est la primauté des besoins et intérêts du groupe – dans notre cas, la famille – sur ceux de l'individu. Un discours répandu, mais également certaines recherches scientifiques admettent que la réussite dans une société postindustrielle comme la nôtre, est conditionnée par l'adoption d'attitudes individualistes, qui seraient donc un préalable à une bonne intégration économique et sociale.

Comment les valeurs individualistes et collectivistes s'articulent-elles avec ces attitudes et comportements visant l'affirmation sociale? Les parents portugais et serbo-croates, nous l'avons vu, sont plutôt enclins à

transmettre à leurs enfants des valeurs collectivistes, ce qui est le résultat à la fois de leur vécu culturel et de leur statut social, car le penchant pour les valeurs collectivistes est plus net auprès des parents avec un bagage de formation réduit et tend à diminuer à mesure qu'augmente le niveau de formation.

Cependant, les parents immigrés transmettent à leurs enfants la volonté de s'affirmer et des comportements destinés à soutenir ce projet bien plus que cela n'est le cas pour les parents autochtones (Fibbi et Lerch 2007). Dans ce sens, la valorisation de l'accomplissement (au sens de *achievement*) au sein de la société d'accueil constitue une dimension indépendante des valeurs collectivistes et individualistes. En d'autres termes, la transmission d'une forte valeur d'accomplissement n'est pas antithétique à celle des valeurs collectivistes.

Des études approfondies concernant les facteurs favorisant la réussite scolaire des enfants montrent qu'en réalité les attitudes des parents envers l'apprentissage scolaire, leur implication et leurs attentes, sont plus déterminantes que le niveau socio-économique ou que le niveau d'instruction des parents en tant que tels (voir également le chapitre VI consacré aux rapports école-famille). Même si ces attitudes interagissent avec le niveau d'instruction, elles peuvent passablement varier à l'intérieur d'une catégorie donnée (Henderson et Berla 1994). Comme on le verra dans la section suivante (5), les parents tamouls en Suisse, très attachés aux valeurs et traditions familiales, issus de milieux modestes, encouragent fortement l'investissement et la réussite scolaire de leurs enfants.

L'articulation entre différentes orientations relatives aux valeurs et aux études offre aux parents immigrés la possibilité d'esquisser une synthèse et une médiation entre les valeurs familiales et l'insertion dans le nouveau contexte. Ces résultats convergent avec ceux d'autres études européennes qui traitent de cette problématique (par ex. Turcs en Allemagne (Phalet et Schönplflug 2001)).

Ainsi, comme proposé par la théorie de Kagitcibasi (1996)<sup>12</sup>, les valeurs prônées par les parents immigrés sont celles d'une indépendance matérielle couplée d'une interdépendance émotionnelle, qui n'est pas en contradiction avec l'objectif d'intégration sociale de leurs enfants.

Les analyses conduites sur la valeur des enfants, sur les styles éducatifs et, finalement, sur les valeurs transmises par les parents, livrent un message convergent: les familles immigrées présentent certains traits distinctifs par rapport aux familles autochtones, sans que toutefois ces circonstances soient en contradiction avec la poursuite d'un objectif d'intégration sociale dans le contexte d'immigration. En d'autres termes, il n'y a pas une seule et unique voie pour poursuivre efficacement le but de l'intégration sociale; la gamme des voies possibles est plus large, leur efficacité est fonction des conditions spécifiques dans lesquelles les groupes se trouvent.

12 Kagitcibasi a travaillé sur les familles turques en migration interne des zones rurales et zones urbaines. Elle a ensuite revalidé son apport en étudiant les familles turques immigrées en Allemagne.

#### 4.4 Conflictualité familiale à l'adolescence

Nombre d'études font état d'une cohésion familiale très forte chez les familles immigrées, qui se singularise par rapport à celle observée auprès des autochtones: elle est constituée d'une très grande valorisation de la famille, d'interactions fréquentes et harmonieuses entre adultes de diverses générations et d'un dense réseau d'échanges de services entre les générations (Balsamo 2003; Bolzman et al. 2001; Gozzoli et Regalia 2005; Portes et Rumbaut 2001). A vrai dire, cette première image est en contradiction avec une vision diamétralement opposée véhiculée notamment par une partie de la littérature (Bensalah 1994; Malewska-Peyre 1993; Sluzki 1979), selon laquelle les mêmes familles immigrées sont parcourues par des tensions déchirantes, particulièrement lorsque les enfants traversent l'adolescence.

Dans l'étude sur les adolescents portugais et serbo-croates, un quart des jeunes filles d'origine suisse et immigrée<sup>13</sup> fait état de divergences avec leurs parents, alors que chez les jeunes gens cette proportion varie selon leur origine: plus faible chez les Portugais, plus forte chez les Serbo-croates, les Suisses occupant une position intermédiaire<sup>14</sup> (Fibbi et Lerch 2007). Ce résultat invite à revisiter le cliché de la jeune fille immigrée soumise dans la famille traditionnelle; il est conforté par d'autres analyses.

C'est que les filles réussissent mieux à l'école<sup>15</sup>, un résultat qui vient réaffirmer des constats dressés maintes fois chez les autochtones et les immigrés dans divers pays. Les filles tablent sur l'affirmation scolaire pour s'ouvrir des perspectives en dehors de l'espace familial. Mais on constate aussi, comme l'explique Hassini (1997) en discutant le cas des filles d'origine maghrébine en France, que la socialisation des filles contribue, paradoxalement, à leur réussite scolaire. Cette éducation, soumise au respect de l'ordre établi, fonde leur rapport positif à l'école et influe positivement sur leur carrière scolaire. Les filles alors tendent à organiser leur scolarité non pas contre mais avec les valeurs et les modèles de comportement autour desquels elles ont été amenées à construire leur identité. «La protection dont la fille fait l'objet (...) favorise le passage entre les deux espaces. (...) Etant dans une position culturelle proche de celle de la mère, elle s'épargne une crise culturelle qui serait susceptible de gêner sa scolarité et d'empêcher une restructuration efficace, nécessaire à son apprentissage scolaire et aux valeurs modernes. Cela donne à la fille la possibilité de se situer, consciemment ou inconsciemment, sur une échelle de valeurs combinant les exigences de la société globale et celle de la société traditionnelle des parents» (Hassini 1997, 110).

Les adolescentes d'origine immigrée se détachent moins souvent de leurs familles que les filles autochtones, même lorsque les différences de formation d'avec leurs parents et notamment leurs mères sont très prononcées: ce qui a pu être interprété comme la conséquence du contrôle autoritaire des parents est aujourd'hui lui comme une option librement choisie par elles-mêmes (Boos-Nünning et Karaksoğlu 2004). Les filles d'origine immigrée vivent la transition vers l'âge adulte moins comme une confrontation avec les parents, mais davantage comme l'adoption d'un rôle adulte en cohérence

avec les valeurs traditionnelles (Herwartz-Emden et al. 1998). La majorité des adolescentes, et cela vaut également pour les jeunes Tamoules en Suisse, ne semblent pas rechercher une distanciation des parents et restent souvent très attachées notamment à leur mère, ce qui ne les empêche pas d'ambitionner une émancipation individuelle à travers l'investissement scolaire et professionnel. Ces auteurs en arrivent à se demander si la notion d'adolescence telle qu'elle est connue sous nos latitudes est pertinente pour les groupes issus de la migration.

Sachant que les différences liées au genre sont considérables dans le développement psychosocial et identitaire des jeunes, on peut se demander si la transition vers la vie adulte relativement peu problématique des adolescentes issues de la migration ne trouve pas une contrepartie dans une conflictualité accrue chez certains garçons immigrés, qui – comme d'ailleurs les Suisses – connaissent plus souvent l'échec scolaire, mais ont aussi plus fréquemment des comportements excessifs ou déviants (cf. section 6). Plusieurs études allemandes montrent, par exemple, que les jeunes gens d'origine turque font preuve d'un repli communautaire certain et s'orientent selon une séparation des rôles sexuels plus rigides que leurs propres pères (Heitmeyer et al. 1997). Comparés à leurs pères, ces adolescents ont également l'impression d'avoir une moindre prise sur leur destin et attribuent les problèmes davantage à des facteurs externes qu'à leur propre comportement. Ce vécu peut provoquer des comportements défensifs voire agressifs envers les autres membres de la famille, mais également dans un univers plus large: voisinage, école, relations avec les copains et copines. Nous reviendrons à la section 6 sur la violence en général, mais nous traitons ici un aspect de la violence au sein des familles immigrées.

Une étude suisse sur la violence faite aux femmes dans le couple montre que le phénomène est réel dans les familles aussi bien suisses qu'immigrées<sup>16</sup>: 6% des femmes sont concernées par la violence physique (coups, gifles, empoignades) et 26% par la violence psychique (insultes, enfermement, menaces), exercées par leur conjoint (Gillioz et al. 1997). Ni le fait d'être immigré, ni la mixité du couple ne sont en soi des facteurs de risque. Toutefois, des conditions telles que l'absence de contrôle social sur l'époux et de soutien social aux femmes par la famille élargie exposent à des violences conjugales accrues dans un contexte migratoire; c'est donc la perte des repères familiaux et communautaires qui rendent les femmes immigrées plus vulnérables (De Puy 1997).

Quant à la situation intergénérationnelle, qui est au centre de notre propos, l'apparition de violences qui se manifestent dans la maltraitance est peu étudiée en

13 Suissesses: 26%; Portugaises: 26%; Serbo-croates: 29%.

14 Suisses: 29%; Portugais: 19%; Serbo-croates: 37%.

15 Prenons comme indicateur de la réussite scolaire la proportion de jeunes en formation gymnasiale: dans tous les groupes, les filles sont au moins deux fois plus nombreuses que les jeunes gens à fréquenter ces filières. Chez les Suisses, ce sont 61% des jeunes filles contre 36% des jeunes gens; chez les Portugais ce sont 35% contre 14%, chez les Serbo-croates, ce sont 16% contre 6% (Fibbi et Lerch 2007).

16 Enquête suisse sur un échantillon de 1500 femmes, âgées de 20 à 60 ans, vivant en couple ou séparées depuis moins d'une année.

Suisse, notamment à cause des difficultés méthodologiques évidentes<sup>17</sup>. En revanche, une étude auprès de 442 jeunes Berlinoises – dont 236 d'origine allemande pour 206 d'origine turque – et de leurs parents, met à jour des comportements violents plus fréquents au sein des familles turques. Les auteurs constatent que le degré d'intégration ou de marginalité des parents – et particulièrement de la mère<sup>18</sup> – est corrélé avec une attitude violente envers les enfants et mène, à son tour, à des conduites violentes de la part des enfants (Führer et Mayer 2006). D'autres recherches indiquent également que les relations familiales peuvent être directement affectées par l'intégration des parents ou des enfants au sein de la société d'accueil. Simultanément la qualité des relations au sein des familles peut aussi constituer un soutien dans le processus d'intégration.

Parmi les pratiques familiales qui donnent – à juste titre – lieu à des scandales dans l'opinion publique, on peut mentionner le mariage contre leur gré de jeunes femmes, et plus rarement de jeunes gens, d'origine immigrée. Nous manquons en Suisse d'études approfondies sur le sujet des mariages forcés, qu'il convient de distinguer des mariages arrangés, même si l'indignation pousse parfois à assimiler indûment ces derniers aux mariages forcés (Fondation Surgir 2006). Dans certaines collectivités migrantes, la pratique des mariages arrangés, tout à fait courante dans certains pays d'origine<sup>19</sup>, demeure importante en Suisse, comme l'affirment Moret et al. (2007) à propos des jeunes sri lankais en Suisse. Ces derniers réinventent certaines règles ou modalités et participent fréquemment à la négociation des mariages arrangés, qui sont généralement bien acceptés parmi les candidats.

La littérature internationale indique que cette pratique est souvent vue d'un bon œil par les jeunes filles maghrébines en France car cette implication permet de préserver les liens familiaux (Hassini 1997). Dans leur étude sur les jeunes femmes d'origine immigrée, Boos-Nünning et Karakasoglu (2004) demandent dans quelle mesure elles pourraient envisager que la recherche d'un époux soit conduite conjointement avec leurs parents. Les jeunes femmes d'origine grecque, italienne, yougoslave et germano-russe refusent largement cette éventualité, en revanche une fille turque sur cinq s'en accommode. Si le mariage avec un cousin, considéré comme préférentiel dans la tradition arabomusulmane, peut être envisagé de bonne grâce par les jeunes femmes, c'est que les jeunes femmes escomptent profiter de cette situation pour établir une relation plus favorable dans la nouvelle famille (Ballard 2008). On ne saurait donc conclure d'un mariage entre cousins qu'il est forcé, ou d'un choix familial du partenaire qu'il est imposé; les femmes déploient parfois des stratégies personnelles d'autonomisation même dans le cas de mariages en apparence tout à fait traditionnels (Lievens 1999).

Le fait que les cas de mariages arrangés sont heureusement plus nombreux que les mariages forcés n'est en aucun cas une raison de banaliser ce dernier phénomène, qui peut briser des existences et aboutir à des situations de rupture dramatiques (Moret et al. 2007). S'il est vrai que la limite entre un choix librement

consenti et imposé n'est pas toujours facile à tracer, des moyens de prévention adaptés et, si nécessaire, d'ingérence, doivent impérativement être déployés dans les cas où des jeunes décident de s'éloigner d'une tradition que des parents tentent de leur imposer.

Une autre pratique culturelle hautement problématique, mais qui jouit le plus souvent de l'approbation familiale, est celle des mutilations sexuelles<sup>20</sup>. Comme nombre d'autres pays européens, la Suisse a été confrontée à ces pratiques avec l'immigration des années 1990, en provenance de pays africains, comme la Somalie, l'Éthiopie et l'Érythrée<sup>21</sup>. Ces interventions ne s'expliquent pas par la religion, car il s'agit de traditions millénaires, précédant la Chrétienté et l'Islam, encore pratiquées aujourd'hui aussi parmi des protestants, des catholiques ou d'autres communautés. Selon l'Unicef, en Suisse vivent quelque 7000 femmes ayant subi une mutilation sexuelle.

Dans la mesure où les mutilations violent l'intégrité corporelle et psychique ainsi que le droit à la santé et à la vie privée (Kälin 2000), elles sont illégales et font l'objet de répression en Suisse. Ainsi, deux procès contre des parents ayant donné leur assentiment aux mutilations sexuelles de leurs filles sont actuellement en cours, l'un à Zurich et l'autre à Genève<sup>22</sup>. Pour comprendre comment des parents peuvent consentir à ces interventions, il faut tenir compte du poids de la tradition qui veut qu'une femme non-excisée ne puisse se marier. Cela est d'autant plus contraignant que nombre de parents confrontés au dilemme de faire pratiquer l'excision n'ont qu'un statut précaire en Suisse et sont confrontés à l'éventualité bien concrète d'un retour dans leur pays d'origine<sup>23</sup>.

17 Sujet délicat, peu traité dans la littérature, il ne pourra pas être abordé dans ce cadre.

18 Qui a dans certains cas elle-même été victime de violence durant son enfance.

19 Comme elle a pu l'être sous nos cieux dans le passé, notamment dans des milieux favorisés.

20 Nous avons préféré l'emploi de ce terme, car englobant plusieurs formes d'intervention et conforme à la pratique dans les organisations onusiennes.

21 Les mutilations sexuelles féminines sont pratiquées avant tout dans les pays de l'Afrique centrale, mais on a connaissance de cas aussi en Asie et au Moyen-Orient.

22 «Strafverfahren wegen Mädchenbeschneidung», Neue Zürcher Zeitung, 16 novembre 2007.

23 «Wir wollen nur das Beste für unsere Kinder», Neue Zürcher Zeitung, 19 août 2006.

## 5. Familles et rôle des collectivités migrantes

Nous avons constaté que les relations au sein des familles migrantes sont influencées à la fois par des attitudes «importées» du contexte d'origine et par de multiples transformations induites au cours de la migration et durant le processus d'intégration. Ce dernier est tributaire des opportunités d'insertion économique (parents) et scolaire (enfants), de la politique d'intégration au sens large<sup>24</sup>, mais aussi du climat qui prévaut à l'égard des collectivités migrantes. En Suisse, on a souvent tendance à sous-estimer le rôle des réseaux communautaires et associatifs, qui permettent d'établir le contact entre les familles immigrées et leur nouvel environnement, notamment dans un contexte urbain anonyme qui connaît peu d'autres instances médiatrices comme, par exemple, le voisinage. Ce niveau intermédiaire est d'autant plus indispensable que la migration est récente, précaire, issue de milieux modestes ou qu'elle ne peut s'appuyer sur des représentants reconnus du pays d'origine. Plusieurs de ces conditions sont, par exemple, réunies dans le cas de la collectivité kosovare, mais également dans celui de la plupart des migrants du domaine de l'asile, qui ont connu des difficultés dans leur relations avec les autorités du pays d'origine et ont parfois également des rapports conflictuels avec celles du pays d'accueil. Si l'intégration passe aussi par des contacts constructifs avec l'administration, les autorités scolaires et les services publics, cet échange peut être facilité par des associations plus ou moins spécialisées, qui connaissent les deux univers et sont susceptibles de favoriser le dialogue entre les migrants et la société d'accueil (fonction de *bridging*).

Des études empiriques démontrent également que les associations de migrants peuvent jouer un rôle vital de soutien (*bonding*) pour les familles, dans la mesure où elles constituent de véritables espaces transitoires<sup>25</sup> dans le processus intégratif. Elles permettent à leurs adhérents de cultiver des liens affectifs et de soutien réciproque dans un milieu relativement familier, tout en les confrontant au nouveau cadre de vie. Les parents peuvent débattre de la signification des comportements courants voire même attendus des jeunes en Suisse, qui sont peu courants dans la société d'origine. Ainsi, les échanges au sein de ces organisations constituent des repères importants dans le nouvel environnement, qui nécessite une réinterprétation des expériences vécues et des adaptations constantes aux styles de vie et valeurs dominantes (Zhou 1997; Esser 2006; Elwert 1982). Ce processus d'ouverture et d'adaptation, bien qu'il soit difficile et parfois douloureux, favorise non seulement l'intégration sociale des parents, mais se répercute aussi sur leurs attitudes et sur l'éducation des enfants. Il s'agit donc de comprendre que l'éducation parentale en tant que telle et les effets qu'elle produit sont tributaires d'un contexte social plus large, qui agit sur les familles par l'intermédiaire des réseaux sociaux plus ou moins organisés.

A cet égard, il est éclairant d'évoquer la situation d'une collectivité migrante, de taille assez réduite (environ 40 000 personnes), qui se caractérise par une vie communautaire relativement active, quoique discrète, et qui connaît un tissu associatif bien développé: les Sri

Lankais essentiellement tamouls. S'ils ont dû également faire face à une perception assez négative dans l'opinion publique au cours des années 1980, ce groupe a par la suite réussi à conquérir une place respectée au sein de la société suisse, même s'il fait partie d'une couche sociale vivant à la limite de la pauvreté<sup>26</sup> (Borel et Poli 2007; Moret et al. 2007). Selon McDowell (1996), cette évolution a été facilitée par un contrôle social et une organisation communautaire relativement développés: les écoles de langue et culture tamoules, les temples et les associations sympathisantes avec les Tigres du Tamoul Eelam (LTTE) jouent un rôle non-négligeable dans ce contexte.

Bartal (2003) compare dans son étude l'intégration de la population tamoule dans le canton de Zurich avec celle d'autres collectivités issues de la migration, portugaise et turque, y compris une partie d'origine kurde. Sur la base des interviews menées avec des parents de 462 foyers, les Tamouls se distinguent à la fois par un attachement prononcé à leur culture d'origine, leur religion hindoue et une forte orientation familialiste-traditionaliste<sup>27</sup>, qui se manifeste par l'importance accordée à la solidarité intergénérationnelle, à l'honneur familial (véhiculé, par exemple, par la virginité des filles), aux rites et au respect des rôles sexuels. Les fillettes sont éduquées de manière plus stricte et avec moins d'espaces de liberté (fréquentations, sorties, etc.) que les garçons. Peu d'enfants fréquentent les lieux d'accueil de la petite enfance. Ceci est aussi lié au fait qu'une majorité des pères et des mères tamoules ne souhaitent pas une trop grande adaptation culturelle de leurs enfants au mode de vie zurichois et privilégient les contacts au sein de la communauté tamoule: 88% des parents interrogés attendent de leur progéniture qu'elle mène sa vie à la manière du pays d'origine (Bartal 2003: 162). A l'instar d'une personne qui fréquente des milieux sociaux différents, ces jeunes issus de la migration qui ont grandi en Suisse, gèrent souvent de façon naturelle les codes culturels des deux univers, même si ceux-ci peuvent a priori paraître contradictoires. Mais comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, des conflits avec les parents peuvent se présenter.

En revanche, les parents tamouls accordent une plus grande importance que les Portugais et les Turcs à la réussite scolaire des garçons et des filles et, bien qu'ils indiquent eux-mêmes moins bien maîtriser la langue locale que les autres parents, ils encouragent davantage l'apprentissage de la langue, qu'ils considèrent comme

24 La politique d'intégration englobe non seulement les mesures d'intégration ciblées, mais aussi d'autres dispositions susceptibles d'affecter le processus d'intégration (législation sur les étrangers, politique sociale, familiale, etc.).

25 Concernant la notion d'espace transitoire au niveau psycho-sociologique, voir Meurs & Cluckers (1999).

26 Plusieurs études et indicateurs statistiques indiquent le faible statut socio-économique des Tamouls en Suisse, même en comparaison avec d'autres collectivités migrantes, qui s'explique par leur histoire migratoire (asile), leur profil professionnel, leur place sur le marché de l'emploi (hôtellerie-restauration) et la structure familiale (proportion importante de familles et taux d'activité très bas des femmes).

27 L'auteure constate à ce sujet également une moindre variance intra-groupe, c'est-à-dire une homogénéité plus importante dans les attitudes que pour les autres collectivités.



indispensable à l'épanouissement scolaire et professionnelle des jeunes<sup>28</sup>. A cet égard, de nombreuses études ont montré l'importance primordiale d'un soutien réciproque et constructif entre parents et écoles, en tant qu'instances primaires de socialisation des jeunes, pour la motivation et la réussite scolaire des jeunes (Christenson 2004).

Les parents tamouls interrogés par Bartal (2003) interprètent l'intégration par une participation structurelle plutôt que par une adaptation culturelle et sociale, tout en privilégiant les relations au sein de leur collectivité, sans pour autant refuser d'autres contacts<sup>29</sup>. Mais ils considèrent leurs possibilités de s'intégrer de manière beaucoup plus optimiste que les parents turcs et kurdes. Ces derniers visent cependant une intégration structurelle et sociale en Suisse, mais se sentent davantage rejetés voire discriminés, ce qui les amène à se replier sur leur propre communauté.

Bartal n'a pas interrogé de parents originaires du Kosovo, dont la situation est probablement à rapprocher de celle des Turcs<sup>30</sup>. L'unique étude suisse à cet égard fait apparaître une relation conflictuelle entre milieux scolaires ou administratifs et ressortissants kosovars, dont l'attitude envers les autorités est souvent empreinte de méfiance et donne lieu à des malentendus qui provoquent des réactions de rejet de part et d'autre (Hartmann Kunkel 1996). Faisant simultanément face à des difficultés d'intégration structurelle (travail) et parfois à la précarité du statut de séjour, beaucoup de

parents se trouvent fragilisés dans leur position d'autorité et adoptent une attitude de repli face au changement, accentuant notamment l'importance des rôles de genre<sup>31</sup>. Ceci affecte directement le climat familial et place les enfants dans un conflit de loyauté entre leur communauté et les exigences de la société de résidence, ce qui est peu favorable à leur développement.

28 Il est intéressant d'observer que les personnes issues de castes inférieures se montrent davantage disposées à viser une intégration scolaire et professionnelle qui leur permet de s'affranchir de certaines contraintes «socioculturelles» dans le contexte de l'exil (Bartal 2003; Vögeli 2005).

29 Ces constats sont corroborés par une étude allemande (Baumann 2000) et soulignent que certaines populations migrantes optent pour une intégration sélective, qui associe une participation active dans le domaine scolaire et professionnel à une prise de distance dans la vie culturelle, religieuse et sociale.

30 Alors que les ressortissantes de l'ancienne Yougoslavie étaient considérés jusqu'aux années 1990 comme des travailleurs modèles, les développements plus récents, conjugués au nombre croissant de migrants issus du domaine de l'asile et du regroupement familial, ont donné lieu à des discriminations manifestes (Fibbi et al. 2003). Ces dernières ont sans doute favorisé un renforcement d'une tendance existante au repli communautaire, qui est ainsi partiellement le produit du rejet du groupe. Avec le recul, nous avons des raisons de penser que c'est un concours de circonstances défavorables – conflits ethniques dans les Balkans et répercussions en Suisse, abolition du statut de saisonnier et augmentation du chômage en Suisse – qui explique la dégradation des conditions d'intégration de cette collectivité à un moment donné plutôt que sa «culture» ou sa disposition à s'affirmer autour de son appartenance ethnique (Dahinden 2005).

31 L'auteure fait remarquer que cette attitude irrite parfois d'autant plus les interlocuteurs suisses qu'elle touche à des sentiments ou des problèmes refoulés face aux relations de genre, à la criminalité ou à l'importance accordée aux relations familiales (Hartmann Kunkel 1996; 62).

## 6. Relations interculturelles: familles immigrées et société d'immigration

Dans un certain nombre de domaines relevant de la sphère publique, l'argument culturel est mobilisé pour rendre compte de tensions entre les familles immigrées (voire les communautés auxquelles elles appartiennent) et la société d'immigration. Deux situations seront ici évoquées en raison de leur valeur emblématique: la fréquentation des cours de natation par les jeunes filles dans le cadre scolaire, et le recours à la violence de la part de certains groupes de jeunes gens d'origine immigrée.

Comme le port du voile<sup>32</sup>, la participation aux cours de natation est un terrain de délimitation de frontières entre un «nous» et un «eux», une métonymie des dangers inhérents à une présence culturelle autre qui menace la cohésion sociale. En effet, cette question est devenue une des icônes de la tension entre, d'une part, la prétention à l'autonomie ethno-culturelle, justifiée par les droits fondamentaux et, d'autre part, le principe d'égalité de droits et de traitement, principe garanti par le droit à l'égalité devant la loi et par la loi (Kälin 2003: 139). Elle investit l'école, l'exemple même de cette sphère publique où se déroulent les activités sociales et où les groupes luttent pour leur reconnaissance. L'Etat intervient dans cette sphère comme fournisseur de services et de prestations et comme instance régulatrice de la tension entre deux droits légi-

times: celui des parents au respect de leurs spécificités culturelles et celui de la puissance publique au respect du principe de l'égalité et donc de l'uniformité.

Il est donc intéressant de saisir les dimensions et les déterminants de ce phénomène. En l'absence d'études suisses sur cette question, nous nous référons à deux récents travaux allemands qui ont nourri ce débat dans ce pays. La sociologue allemande d'origine turque, Necla Kelek, s'est penchée sur la question du «boycott» des cours de gymnastique et natation et a rédigé une expertise pour le compte du Bundesamt für Migration und Flüchtlinge en 2006. Sur la base d'une enquête qualitative, elle conclut que la proportion de jeunes refusant les activités sportives est élevée, tout en reconnaissant la nécessité d'études plus approfondies pour chiffrer le phénomène; de plus elle avance la thèse selon laquelle le comportement accommodant des autorités a pour effet de renforcer et d'amplifier le mouvement.

32 Le port du voile par les femmes de tradition musulmane est aussi un topos de cristallisation des débats, renvoyant directement à une appartenance religieuse qui ne fait pas partie des héritages traditionnels dans nos pays. Ce sujet a été largement débattu; nous optons ici pour la discussion d'un autre topos également présent dans l'espace public qui concerne spécifiquement les jeunes en âge scolaire.

L'enquête conduite en 2007 par l'Interkultureller Rat<sup>33</sup> (Jäger 2007) auprès des Ministères de l'éducation et des cultes de tous les Länder allemands s'inscrit en faux par rapport à ces résultats. Les autorités estiment que les demandes de dispense sont plutôt des faits isolés, qui peuvent être traités de manière satisfaisante au cas par cas. A Berlin, où un décompte précis est effectué depuis l'année scolaire 2005-2006, le nombre de requêtes présentées (et refusées) entre octobre 2005 et juin 2007 se monte à 19. Les autorités conforment leurs décisions en la matière aux normes édictées en 1993 par le Tribunal administratif fédéral, qui autorisent la dispense de la fréquentation de cours mixte, de garçons et filles, à partir de l'âge de la puberté, à savoir 12 ans.

La question de la fréquentation des cours de natation ne se pose donc pas tellement en termes de refus et de dispense: l'écoute attentive des migrants indique qu'ils ne visent pas à se soustraire au curriculum standard mais sollicitent un aménagement des modalités d'enseignement de ce curriculum. Or, des formes de composition des intérêts en présence peuvent être trouvées à la satisfaction de toutes les parties: nombre d'écoles et de Länder ont institué des cours séparés pour garçons et filles à partir de la puberté, ce qui garantit le respect du curriculum par tous les élèves et l'égalité de traitement, par des principes non-négociables. Cette pratique est d'ailleurs la norme dans des Länder comme la Bavière ou le Baden-Württemberg, et ce bien avant la présence d'élèves étrangers dans les écoles (Spiewak 2006 (07.12)).

L'argument présent dans l'espace public du refus d'obtempérer aux normes en place dans le pays d'immigration qui suscite tant d'indignation de la part d'une partie de l'opinion publique, doit être mis correctement en perspective. Pour que le débat puisse se fonder sur des faits avérés et ne soit pas dominé par des figures rhétoriques émotionnellement chargées, il faut promouvoir des études visant à cerner les dimensions de cette question en Suisse, ainsi que la recherche de formules capables de garantir le principe d'égalité de traitement.

Il y a un autre champ de cristallisation des tensions: la violence des jeunes qui depuis une dizaine d'années fait problème, notamment celle plus fréquente des jeunes originaires de l'Europe du Sud, en comparaison avec leurs congénères autochtones. Au-delà des controverses sur les statistiques officielles, cette tendance est clairement lisible dans les enquêtes sur la violence auto-reportée par les jeunes interrogés dans les écoles en Suisse (cf. Tableau 5).

Des tendances semblables ont été observées dans plusieurs pays européens (Barbagli 2002) qui connaissent des populations immigrées conséquentes, même si dans chaque pays le groupe le plus concerné par la violence varie. Ce résultat paraît cohérent avec la théorie qui explique la violence par le fait d'être défavorisé au niveau social, ce qui touche particulièrement les jeunes d'origine immigrée (Killias 1989). Toutefois, le désavantage structurel n'induit pas un comportement déviant automatique, car ce ne sont pas tous les groupes marginalisés qui ont des taux de criminalité élevés.

**Délinquance auto-reportée selon le statut migratoire**

**Tableau 5**

Source: Eisner 1998:123

|  | Né en Suisse au moins un parent né en Suisse | Né en Suisse, les deux parents nés à l'étranger | Né à l'étranger, au moins un parent né à l'étranger |
|--|--|---|---|
| Index*: infractions graves contre la propriété | 0.16   | 0.38  | 0.33  |
| Index: violence de groupe                      | 0.32   | 0.76  | 0.71  |
| Index: violence grave                          | 0.09   | 0.20  | 0.20  |

\* Moyenne des délits rapportés: «une fois» = 1; «plusieurs fois» = 3

Les Sri Lankais, par exemple, présentent un taux de criminalité (jeunes et adultes confondus) comparable à celui des Suisses, alors qu'ils sont issus de couches défavorisées. Par ailleurs, ce n'est pas toujours le même groupe ethnique qui est le plus concerné par la violence, comme le suggérerait la théorie du conflit et de la distance culturelle, donc les caractéristiques intrinsèques aux groupes, une culture en tant que telle qui pose problème. Citons le criminologue Eisner (2006, 20) pour une analyse plus circonstanciée des causes:

«Plusieurs études comparatives ont été menées au cours des dernières années pour analyser ce qui détermine les problèmes comportementaux parmi les jeunes (...) les résultats de ces études ont montré que les mécanismes générateurs de violence étaient les mêmes dans différentes cultures (...) Cela signifie que les différences constatées entre groupes de jeunes (...) sont dues à des différences au niveau de l'exposition aux mêmes facteurs de risque, voire au manque de facteurs de protection».

Parmi les facteurs de risque, l'auteur indique un environnement familial défavorable, avec des parents démunis sur le plan matériel et de la formation, un climat familial de manque d'affection et de violence. Plusieurs auteurs constatent que la disposition parentale à la violence, notamment celle qui est auto-reportée par la mère, a un impact direct sur le comportement des jeunes (Eisner 2000; Fuhrer et Mayer 2005). La violence des parents peut être à la fois liée à leur vécu dans le contexte d'origine (leur propre expérience de violence) et leur situation marginale dans le contexte d'accueil. Dünkel (2005; Gans 2007) qui se base sur les études de violence auto-reportée en Allemagne, observe que les taux de criminalité aussi bien des minorités ethniques que des autochtones sont fortement corrélés avec le niveau socio-économique; toutefois lorsqu'on contrôle ces variables, le taux de criminalité des Turcs et des Yougoslaves demeure plus élevé. Il explique ce comportement violent par le fait qu'il est considéré acceptable comme moyen de restaurer sa réputation et son honneur en tant qu'homme dans ces univers culturels. En effet, si l'on contrôle les variables relatives à cette hypothèse, les différences entre groupes disparaissent, car des normes culturelles de violence sont également présentes chez les natifs. Il s'appuie ainsi sur la théorie de la «culture de l'honneur» qui s'est développée dans

33 <http://www.interkultureller-rat.de/>

des contextes d'états où l'imposition de la loi est faible et les citoyens dépendent d'eux-mêmes pour leur protection. Dans ces contextes, la violence est une force puissante dans l'interaction sociale et elle est évaluée positivement (Enzmann et Wetzels 2003). Reste à voir, selon ces auteurs, si cette culture de l'honneur caractérise ces groupes en général ou si elle se développe en particulier dans la situation de migration. Il est en effet probable que, confrontés à la privation relative et aux

préjugés, les immigrants ont recours à des normes sociales traditionnelles qui n'ont plus cours dans le pays d'origine.

Tous ces constats indiquent que c'est l'interaction entre la dynamique sociale dans le pays d'origine, le type de migration et les conditions structurelles dans les pays d'accueil qui peuvent au mieux rendre compte de l'importance accrue de comportements déviant chez les jeunes d'origine immigrée (Eisner 1998).

## 7. Conclusions

S'il était longtemps courant d'épingler les défauts de l'école lors d'incidents liés à l'échec scolaire ou à la violence juvénile, le débat public se focalise actuellement davantage sur les parents, soupçonnés pêle-mêle de laxisme, d'autoritarisme ou d'incompétence dans l'éducation de leurs enfants. Certains discours redoublent de virulence quand ils s'adressent à des familles atypiques ou issues de la migration, considérées comme des sources de problèmes particuliers. Il serait à notre avis illusoire de vouloir répondre par des arguments scientifiquement fondés à ce type de réactions, plus émotionnelles que rationnelles, d'autant que la question de savoir si certains groupes de parents sont particulièrement fautifs est relativement stérile. Mais au-delà de la question de principe, il faut constater que la recherche (comparative) dans ce domaine est encore très embryonnaire en Suisse. Sachant que les familles issues de la migration constituent un enjeu important de notre société et du capital humain – présent et futur – de notre pays, il est crucial de se pencher sur les résultats de recherches, qui permettent d'éclairer les interactions entre éducation familiale et intégration au sein de la société de résidence.

Une première constatation s'impose: les familles immigrées présentent des traits distinctifs par rapport aux familles autochtones, que ce soit dans les relations au sein du couple, dans les styles éducatifs ou dans les valeurs transmises aux enfants. Ces particularités peuvent évoluer au cours du temps et sont tout aussi fonctionnelles par rapport à l'intégration et l'épanouissement des enfants que concernant les modes de comportement et habitudes dominants; parfois elles sont même mieux adaptées aux conditions de vie que rencontrent les migrants en Suisse. Il s'avère également qu'un fort attachement des parents à des valeurs familiales et des valeurs de la culture d'origine peut parfaitement aller de pair avec une valorisation prononcée de l'investissement scolaire, celui-ci constituant un facteur favorable à l'épanouissement intellectuel des enfants. Ces observations ne sauraient étonner si on pense, par exemple, aux styles d'apprentissage ou d'enseignement, qui peuvent aussi varier considérablement d'un élève ou d'un enseignant à l'autre, sans préteriter leur efficacité, pour autant que cette diversité des moyens déployés soit reconnue. Simultanément, chaque style éducatif peut avoir des avantages et des inconvénients propres. Certaines observations semblent indiquer que l'éducation différenciée selon le genre tend à favoriser le dé-

veloppement scolaire des jeunes filles, mais va probablement de pair avec une conflictualité accrue de la part des garçons.

Ces analyses sont corroborées par le fait que l'intégration structurelle – qui passe par l'école et le travail – et l'adaptation sociale ou culturelle (assimilation) sont finalement des processus assez distincts, qui dépendent à la fois des dispositions des migrants, de leurs profils et ressources, ainsi que du contexte économique, social et de la politique d'intégration. Dans cet ordre d'idées, Gans (2007) souligne que selon le contexte, l'assimilation peut être favorable ou au contraire préjudiciable à la mobilité sociale. L'ascension sociale, à son tour, peut faciliter l'assimilation des migrants à travers une meilleure acceptation au sein de la société d'accueil (*racial whitening*). Au niveau sociétal, on peut donc évoquer des conditions-cadre défavorables à l'intégration des familles issues de la migration. Des discriminations professionnelles et des difficultés liées au séjour peuvent inciter les parents à une certaine méfiance envers la société de résidence, voire provoquer un repli communautaire, ce qui place les enfants dans une atmosphère tendue et des conflits de loyauté peu propices à une intégration.

S'il est erroné de penser que l'intégration d'une collectivité migrante passe nécessairement par une assimilation pure et simple aux modes de vie et habitudes dominants, une considération superficielle des conflits liés à l'éducation des enfants issus de familles migrantes s'arrête souvent à ces traits culturels facilement repérables, sans identifier les enjeux sous-jacents. L'épanouissement des enfants va largement de pair avec une intégration structurelle des parents et une acceptation réciproque entre groupe d'appartenance et société de résidence; une adaptation culturelle, par exemple linguistique, des parents peut y être favorable, sans nécessairement être indispensable.

Il est banal de parler d'une tolérance réciproque – de la part des parents issus de la migration et des institutions ou individus de la société d'accueil –, mais il n'est pas toujours facile de réunir les conditions qui sont propices à une telle ouverture. L'expérience montre qu'il est tout d'abord indispensable de construire un climat de confiance qui permette de dialoguer au même niveau et dans un réel *esprit de partenariat*. Cela peut nécessiter la sollicitation de toutes les parties prenantes, un certain degré d'institutionnalisation du dialogue et, éventuellement, le recours à des associations de migrants, qui peuvent jouer un rôle précieux d'information ou de

médiation en cas de malentendus. Finalement l'épanouissement des enfants et des jeunes de familles immigrées est dans l'intérêt de tous. Un véritable dialogue devrait dans la plupart des cas permettre de trouver un terrain d'entente sur les moyens, aussi divers que multiples, permettant de favoriser ce but ultime.

### Recommandations

Jusqu'ici, parmi les recherches menées sur le lien entre famille, éducation, intégration et développement des enfants et des jeunes, peu concernaient les migrants. A partir des rares données existantes, il est possible malgré tout de déduire quelques recommandations couvrant plusieurs niveaux d'action et comprenant des mesures aussi bien générales que spécifiques.

### Conditions générales favorables à l'intégration

De manière générale, il s'agit de créer, pour les familles migrantes, des conditions et des incitations à l'intégration sociale qui aient des effets positifs sur le développement personnel, social et professionnel des enfants et des jeunes adultes, en établissant autant que faire se peut une culture de la diversité qui ne prône pas un modèle unique, mais valorise aussi d'autres modes d'éducation, d'apprentissage et de vie. Cela suppose la reconnaissance et l'analyse critique des éléments qui sous-tendent la diversité socioculturelle, si possible dans tous les domaines de la vie et dans les principales institutions de la société (école, médias, politique, etc.). Les initiatives dans ce sens sont résumées par les notions d'«*approche intégrée de la diversité*» (*diversity mainstreaming*) et d'«*ouverture institutionnelle*». Les mesures qui y sont associées obligent à pratiquer une politique intersectorielle axée sur les disparités entre les classes sociales et sur les conditions de vie concrètes des personnes concernées.

Dans une société démocratique moderne, l'intégration et la participation ne peuvent être pensées sans une égalité des chances réelle. Par conséquent, c'est au pays d'accueil de veiller à ne pas limiter, en raison du statut du séjour, l'accès aux institutions publiques (formation initiale et continue, système de santé, etc.) et l'accès à l'emploi. L'intégration sociale des parents, comme celle des enfants, doit commencer dès leur arrivée en Suisse. A l'heure actuelle, on met en œuvre à titre d'essai toute une série de mesures allant d'une «culture de l'accueil» au soutien de certains groupes particuliers, en passant par les cours de langue et l'information sur le système social.

Alors que le droit garantit déjà bien la mobilité professionnelle, on sait qu'il reste encore beaucoup à faire pour venir à bout des discriminations dans le domaine de l'emploi, du logement et des loisirs, que ce soit au niveau des bases légales ou dans la mise en œuvre des mesures prévues à cet effet.

Enfin, il faut être particulièrement attentif à la situation des familles qui, sans avoir obtenu un droit de séjour définitif, passent plusieurs années en Suisse (personnes admises à titre provisoire, requérants d'asile, sans-papiers, etc.) et n'ont par ailleurs pas droit au regroupement familial. Les jeunes sans titre de séjour valable qui ont été scolarisés en Suisse et qui ne sont pas

responsables de leur précarité devraient avoir la possibilité de régulariser leur situation, le but étant d'éviter des cas de rigueur par la suite.

### Initiatives en faveur des migrantes et des migrants

Les associations qui représentent les familles migrantes ou les soutiennent – souvent bénévolement – jouent pour les parents de la première génération arrivée dans le pays un rôle important, celui de pont avec la société d'accueil. Elles leur offrent la possibilité de s'informer et d'échanger, et elles servent d'interlocuteurs vis-à-vis des autorités scolaires ou lorsqu'il s'agit de formuler des mesures de politique familiale ou de politique sociale. Ces activités devraient bénéficier d'une meilleure reconnaissance et d'un appui permanent. Pour un nouvel arrivant, le système éducatif suisse est particulièrement opaque, et les informations passent mieux dans le cadre d'une collaboration ciblée avec des associations et des spécialistes ayant des compétences transculturelle (médiateurs interculturels, interprètes, etc.). Le fait d'impliquer de manière souple des personnes appartenant à des associations de migrants peut, dans certaines circonstances, éviter la «pédagogisation» ou la «médicalisation» de certains conflits ou de problèmes en lien avec les migrants.

Pour utiliser les structures d'accueil préscolaires ou parascolaires, il faut en connaître assez bien les avantages et les inconvénients, ce qui n'est pas le cas pour de nombreux parents. Pourtant, on sait que les enfants des couches sociales défavorisées – issus ou non de la migration – en profitent particulièrement. Sous l'angle de la politique sociale, la promotion des crèches et des familles de jour constitue l'une des mesures les plus efficaces à long terme pour l'intégration et le développement des enfants migrants. De plus, l'accueil extrafamilial des enfants constitue souvent en milieu urbain l'unique moyen d'entrer en contact avec d'autres parents.

La Suisse n'a encore que peu l'expérience de ce qu'on appelle les «actions positives» (mesures d'encouragement ciblées) au profit des enfants et des familles migrantes ou des groupes de population socialement défavorisés (systèmes de mentorat, stages, bourses spéciales, échanges d'élèves, etc.). Il serait donc souhaitable d'étudier de plus près ce qui se fait dans d'autres pays.

### Sensibilisation et information du public

On peut faire en sorte de garantir l'égalité des chances et, par là, de donner aux familles migrantes les mêmes possibilités de développement qu'aux autres. Comme ces possibilités dépendent de nombreux facteurs sociaux, il faut passer par des mesures ciblées, et non par des mesures légales. Les préjugés et les catégorisations culturelles simplificatrices ne naissent pas toujours du vécu; ils sont souvent dus à la méconnaissance et à la désinformation, qui masquent en fait des rapports sociaux et de pouvoir. L'évolution rapide de la politique et de la situation dans le domaine de la migration oblige à donner au public une information continue et objective, même si l'accaparement politique de ce thème ne facilite pas l'impartialité et l'objectivité du débat. Il serait notamment nécessaire de savoir de quelles forma-



tions continues et informations ont besoin les décideurs et les personnes actives dans le domaine de la migration ou en contact fréquent avec les migrants. A l'heure actuelle, ces besoins sont encore trop souvent ignorés, par manque d'ouverture institutionnelle notamment.

#### **Recherches et bases empiriques pour une prise de décision informée**

Vu la diversité croissante des types de famille, de leurs dynamiques et des styles d'éducation, des recherches approfondies sur le lien entre intégration et éducation dans le cadre de la migration fourniraient des données précieuses, dont la pertinence ne se limiterait de loin pas à ce contexte. Il ne faudrait pas se contenter d'approches centrées sur les déficits, mais prendre davantage en compte les ressources propres aux familles migrantes. Outre des bases solides pour la recherche, une évaluation détaillée des nouveautés et des projets dans le domaine de la politique familiale et de la politique de l'éducation apporterait des informations à partir desquelles il serait possible de prendre des décisions en toute connaissance de cause.

## Bibliographie

- Bailey, A. et P. Boyle (2004). «Untying and Relying Family Migration in the New Europe.» *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 30(2): 229-241.
- Ballard, Roger (2008 (à paraître)). «Inside and Outside: Contrasting Perspectives on the Dynamics of Kinship and Marriage in Contemporary South Asian Transnational Networks», in Grillo, Ralph (éd.), *Immigrant Families in Multicultural Europe: Debating Cultural Difference*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Balsamo, Franca (2003). *Famiglie di Migranti. Trasformazione dei ruoli e mediazione culturale*. Roma: Carocci.
- Barbagli, Marzio (2002). *Immigrazione e reati*. Bologna: Il Mulino.
- Bartal, Isabel (2003). *Paradigma Integration. Persönliche und kontextuelle Determinanten integrativen Verhaltens*. Dissertation. Zurich: Universität Zürich.
- Baumann, Martin (2000). *Migration – Religion – Integration: buddhistische Vietnamesen und hinduistische Tamilen in Deutschland*. Marburg: Diagonal-Verlag.
- Baumrind, Diana (1971). «The influence of parenting style on adolescent competence and substance use.» *Journal of Early Adolescence*, 11: 56-95.
- Bensalah, Nouzha (1994). *Familles turques et maghrébines aujourd'hui. Evolution dans les espaces d'origine et d'immigration*. Paris: Maisonneuve et Larose.
- Berry, J.W., M.H. Segall et C. Kagitcibasi (éd.) (1997). *Handbook of cross-cultural psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- BMFSFJ, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2000). *Familien ausländischer Herkunft in Deutschland: Leistungen, Belastungen, Herausforderungen. Sechster Familienbericht*. Berlin.
- Bolzmann, Claudio, Rosita Fibbi et Marie Vial (1997). «Espagnols et Italiens proches de la retraite: Structure et fonctionnement du réseau familial», in Bédard-Hauser, Pierrette et Claudio Bolzman (éd.), *On est né quelque part mais on peut vivre ailleurs. Familles, migrations, cultures et travail social*. Genève: Les Editions IES, p. 159-184.
- Bolzmann, Claudio, Rosita Fibbi et Marie Vial (2001). «La famille: une source de légitimité pour les immigrés après la retraite?» *Revue européenne des migrations internationales*, 17(1): 55-78.
- Bolzmann, Claudio, Rosita Fibbi et Marie Vial (2003). «*Secundas – Secundos*: le processus d'intégration des jeunes issus de la migration espagnole et italienne en Suisse. Zurich: Seismo.
- Boos-Nünning, Ursula et Yasemin Karakasoglu (2004). *Viele Welten Leben. Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen mit griechischem, italienischem, jugoslawischem, türkischem und Aussiedlerhintergrund*. Berlin: Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend.
- Borel, Jean-Denis et Raffaele Poli (2007). *50 ans d'asile en Suisse*. Neuchâtel: Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population.
- Cesari Lusso, Vittoria, Cattacin Sandro et Allemand-Ghionda Cristina (éd.) (1996). *I come identità, integrazione, interculturalità*. Zurich: Federazione delle Colonie Libere.
- Christenson, Sandra (2004). «The Family-School Partnership: An Opportunity to Promote the Learning Competence of All Students.» *School Psychology Review*, 33(1): 83-104.
- Clémence, Alain (2006). «Une éducation autoritaire peut pénaliser les performances scolaires.» *Cahier thématique PNR 52*.
- Dahinden, Janine (2005). *Pristina – Schlieren Albanische Migrationsnetzwerke Im Transnationalen Raum*. Zurich: Seismo.
- De Puy, Jacqueline (1997). «Violences conjugales: un problème d'interculturalité?» in Bédard, P. et Bolzman C. (éd.), *Familles, migrations, cultures, travail social*. Genève: Editions IES.
- Dornbusch, Sanford M. (1989). «The Sociology of Adolescence.» *Annual Review of Sociology*, 15: 233-259.
- Dornbusch, Sanford M. et al. (1987). «The Relation of Parenting Style to Adolescent School Performance.» *Child Development*, 58(5): 1244-1257.
- Dünkel, Frieder (2005). «Migration and ethnic minorities: impacts on the phenomenon of youth crime. The situation in Germany», in Queloz, Nicolas et al. (éd.), *Youth Crime and Juvenile Justice: The Challenge of Migration and Ethnic Diversity*. Berne: Editions Stämpfli, p. 45-71.
- Eisner, Manuel (1998). «Jugendkriminalität und immigrierte Minderheiten im Kanton Zürich», in Bauhofer, Stefan et al. (éd.), *Jugend und Strafrecht = Jeunesse et droit pénal*. Coire [etc.]: Rüegger, p. 103-137.
- Eisner, Manuel, Patrick Manzoni et Denis Ribeaud (2000). *Gewalterfahrungen von Jugendlichen: Opfererfahrungen und selbstberichtete Gewalt bei Schülerinnen und Schülern im Kanton Zürich*. Aarau: Bildung Sauerländer.
- Eisner, Manuel, Denis Ribeaud et S. Bittet (2006). *Prévention de la violence chez les jeunes. Voies vers une politique de prévention fondée sur l'évidence scientifique*. Berne: Commission fédérale des étrangers.
- Elwert, G. (1982). «Probleme der Ausländerintegration: gesellschaftliche Integration durch Binnenintegration?» *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 34.
- Enzmann, Dirk et Peter Wetzels (2003). «Ethnic Differences in Juvenile Delinquency: The Role of Violence Legitimising Norms of Masculinity», in Dünkel, Frieder et K. Drenkhahan (éd.), *Youth Violence: New Patterns and Local Responses. Experiences in East and West*. Monchengladbach: Forum Verlag Godesberg, p. 316-345.
- Esser, Hartmut (2006). *Migration, Sprache und Integration*. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI), Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- Fibbi, Rosita et Mathias Lerch (2007). *Transition à la vie adulte des jeunes issus de la migration: dynamique intergénérationnelle et outcomes sociaux*. Neuchâtel: Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population: 290.
- Fondation Surgir (2006). *La prévalence du mariage forcé en Suisse: Rapport de l'enquête exploratoire*. Lausanne.
- Fuhrer, Urs et Simone Mayer (2005). «Familiale Erziehung im Prozess der Akkulturation», in Fuhrer, Urs et Haci-Halil Uslucan (éd.), *Familie, Akkulturation und Erziehung – Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fuhrer, Urs et Simone Mayer (2006). «Familiale Erziehung im Prozess der Akkulturation», in Fuhrer, Urs et Haci-Halil Uslucan (éd.), *Familie, Akkulturation und Erziehung – Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gaitanides, Stephan (2001). «Die Legende der Bildung von Parallelgesellschaften.» *Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit (iza)*, (3+4).
- Gans, Herbert J. (2007). «Acculturation, assimilation and mobility.» *Ethnic and Racial Studies*, 30(1): 152-164.
- Gillioz, L., J. De Puy et V. Ducret (1997). *Domination et violence envers la femme dans le couple*. Lausanne: Éditions Payot.
- Gozzoli, Caterina et Camillo Regalia (2005). *Migrations e famiglie*. Bologne: Il Mulino.
- Hartmann Kunkel, Brigitte (1996). *Kosovo-albanische Familien in der Schweiz*. Zurich: Lizenziatsarbeit der Philosophischen Fakultät I Universität Zürich.
- Hassini, Mohamed (1997). *L'école: une chance pour les filles de parents maghrébines*. Paris: L'Harmattan.
- Heitmeyer, Wilhelm, Joachim Müller et Schröder Helmut (1997). *Verlockender Fundamentalismus*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Held, Thomas et René Levy (1975). *Femme, famille et société. Enquête sociologique sur la femme en Suisse*. Vevey: Delta.
- Henderson, Anne T. (éd.) et Nancy (éd.) Berla (1994). *A new generation of evidence – The family is critical to student achievement*. Washington D.C.: National Committee for Citizens in Education.
- Herwartz-Emden, Leonie et al. (1998). *Akkulturationsstrategien im Generationen- und Geschlechtervergleich bei eingewanderten Familien*. Osnabrück: Expertise im Auftrag der Sachverständigenkommission 6. Familienbericht. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Bonn.
- Hoeplinger, François, Cornelia Hummel et Valérie Hugentobler (2006). *Enkelkinder und ihre Grosseltern: intergenerationelle Beziehungen im Wandel*. Zurich: Seismo.
- Hoffmann, M.L. et L.W Hoffmann (1973). «The Value of Children to Parents», in Fawcett, James T. (éd.), *Psychological Perspectives on Population*. New York: Basic Books, p. 19-76.
- Jäger, Torsten (2007). «Muslimische Mädchen und der Schwimmunterricht. Auswertung einer Umfrage des «Clearingsprojekts: Zusammenleben mit Muslimen» bei den Kultusministerien der Länder».
- Kagitcibasi, Cigdem (1996). *Family and human development across cultures. A view from the other side*. Hillsdale N.J.: Erlbaum.
- Kälin, Walter (2000). *Grundrechte im Kulturkonflikt*. Zurich: NZZ Buchverlag.
- Kälin, Walter (2003). «Droits fondamentaux dans la société d'immigration: intégration entre assimilation et multiculturalisme», in Wicker, Hans Rudolph, Rosita Fibbi et Werner Haug (éd.), *Les migrations et la Suisse*. Zurich: Seismo.
- Kellerhals, Jean et Eric Widmer (2005). *Familien en Suisse: les nouveaux liens*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Kellerhals, Jean et Cléopâtre Montandon (1990). «Classes, familles, éducation, milieu social, types d'interaction dans les familles et styles d'éducation des adolescents.» *Cahiers du laboratoire de sociologie de la famille*, 2: 203p.
- Kellerhals, Jean, Pierre-Yves Troutot et Emmanuel Lazega (1984). *Microsociologie de la famille*. Paris: Presses universitaires de France.
- Killias, Martin (1989). «Criminality among Second-Generation Immigrants in Western Europe. A review of the evidence.» *Criminal Justice Review*, (14): 13-42.
- Kohlmann, Annette (2000). «Entscheidungsmacht und Aufgabenallokation in Migrantenfamilien», in *Empirische Beiträge zur Familienentwicklung und Akkulturation. Familien ausländischer Herkunft in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kohn, M.L. (1959). «Social class and parental values.» *The American Journal of Sociology*, 64: 337-351.
- Lamborn, Susie D., Sanford M. Dornbusch et Laurence Steinberg (1996). «Ethnicity and Community Context as Moderators of the Relations between Family Decision Making and Adolescent Adjustment.» *Child Development*, 67: 283-301.

- Lanfranchi, Andrea (1995). *Immigranten und Schule. Transformationsprozesse in traditionellen Familienwelten als Voraussetzung für schulisches Ueberleben von Immigrantenkindern*. Opladen: Leske + Budrich.
- Lansford, J.E. et al. (2004). «Ethnic differences in the link between physical discipline and later adolescent externalising behaviour.» *Journal of Child Psychology Psychiatry*, XLV(4): 801-812.
- Leyendecker, B. et Schölmerich, A. (2005). Familie und kindliche Entwicklung im Vorschulalter: Der Einfluss von Kultur und sozioökonomischen Faktoren. In U. Fuhrer et H.H. Uslucan (éd.), *Familie, Akkulturation und Erziehung* (p. 17-39). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lievens (1999). «Family forming Migration from Turkey and Morocco to Belgium.» *International Migration Review*, 33(3): 717-744.
- Maccoby, E. E et J. A. Martin (1983). «Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction», in Mussen, P.H. (éd.), *Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley, 4, p. 1-101.
- MacDowell, Christopher (1996). *A Tamil asylum diaspora: Sri Lankan migration, settlement and politics in Switzerland*. Oxford: Bergahn Books.
- Malewska-Peyre, H. (1993). «Les troubles de socialisation et les comportements déviants des jeunes issus de la migration», in Bauhofer, Stefan et Nicolas Queloz (éd.), *Etrangers, criminalité et système pénal*. Zurich: Rüegger.
- Moret, Joëlle, Denise Efonayi-Mäder et Fabienne Stants (2007). *La diaspora sri lankaise en Suisse*. Berne: Office fédéral des migrations.
- Nauck, Bernhard (1985). *Arbeitsmigration und Familienstruktur. Eine soziologische Analyse der mikrosozialen Folgen von Migrationsprozessen*. Frankfurt: Campus.
- Nauck, Bernhard (2000). «Eltern-Kind Beziehungen in Migrantenfamilien - ein Vergleich zwischen griechischen, italienischen, türkischen und vietnamesischen Familien in Deutschland», in *Empirische Beiträge zur Familienentwicklung und Akkulturation. Familien ausländischer Herkunft in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Nauck, Bernhard et Ute Schönplflug (éd.) (1997). *Familien in verschiedenen Kulturen*. Stuttgart: Enke.
- Oosterwegel, Annerieke et al. (2003). «Parenting and Adolescent Development in Dutch, Turkish and Moroccan Families in the Netherlands», in Hagendoorn, Louk, Justus Veenmann et Wilma Volleberg (éd.), *Integrating Immigrants in the Netherlands. Cultural versus Socio-Economic Integration*. Aldershot: Ashgate, p. 91-110.
- Pels, Trees et Cécile Nijsten (2003). «Myths and Realities of Diversity in Parenting and Parent-Child Relations: A Comparison of Indigenous and Non-Indigenous Families in the Netherlands», in Hagendoorn, Louk, Justus Veenmann et Wilma Volleberg (éd.), *Integrating Immigrants in the Netherlands. Cultural versus Socio-Economic Integration*. Aldershot: Ashgate, p. 63-89.
- Phalet, Karen et Ute Schönplflug (2001). «Intergenerational Transmission in Turkish immigrant Families: parental collectivism, achievement values, and gender differences» *Journal of Comparative Family Studies*, 32(4): 489-504.
- Portes, A., R. Dunham et S. Williams (1986). «Assessing Child Rearing Style in Ecological Settings.» *Adolescence*, 21(83): 723-35.
- Portes, Alejandro et Rubén Rumbaut (éd.) (2001). *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Los Angeles and New York: University of California Press.
- Roux, Patricia et al. (1999). *Couple et égalité: un ménage impossible*. Lausanne: Réalités sociales.
- Rudy, D. et J.E. Grusec (2001). «Correlates of authoritarian parenting in individualistic and collectivistic cultures and implications for understanding the transmission of values» *Journal of Cross-Cultural Psychology*, XXXII(2): 202-212.
- Rumbaut, Rubén G. (2002). «Severed or Sustained Attachments? Language, Identity and Imagined Communities in the Post-Immigrant Generation», in Levitt, Peggy et Mary Waters (éd.), *The Changing Face of Home*. New York: Russel Sage Foundation, p. 43-95.
- Sluzki, C.E. (1979). «Migration and Family Conflict.» *Family Prozess*, (18): 379-390.
- Spiewak, Martin (2006 (07.12)). «Ins Schwimmen geraten» *Die Zeit*, (50).
- Todd, Emmanuel et Youssef Courbage (2007). *Le rendez-vous des civilisations*. Paris: Le Seuil.
- Triandis, H.C. et E.M. Suh (2002). «Cultural influence on personality.» *Annual Review of Psychology*, 53: 133-160.
- Vögeli, Johanna (2005). «Ohne sakti ist siva nichts»: *tamilische Geschlechterbeziehungen in der Schweiz*. Berne: Universität Bern, Institut für Ethnologie.
- Wanner, Philippe et Peng Fei (2005). *Facteurs influençant le comportement reproductif des Suissesses et des Suisses*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.
- Wanner, Philippe, Mathias Lerch et Rosita Fibbi (2005). *Familien et migrations. Le rôle de la famille sur les flux migratoires*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.
- Widmer, Eric, Jean Kellerhals et René Levy (2003). *Couples contemporains. Cohésion, régulation et conflits. Une enquête sociologique*. Zurich: Seismo.
- Zhou, Min (1997). «Segmented Assimilation: Issues, Controversies, and Recent Research on the New Second Generation.» *International Migration Review*, 31(4): 975-1008.







## VI. Les relations école-famille

Markus P. Neuenschwander, Andrea Lanfranchi, Claudia Ermert

### Introduction

Ce chapitre met en lumière les multiples tâches afférentes aux systèmes que sont l'école et la famille, leurs contours respectifs, ainsi que leurs différences et leurs articulations structurelles. Il s'agit ici de s'interroger concrètement sur la collaboration entre enseignants et parents: comment doit-elle se présenter et être aménagée pour que les élèves se développent bien, sous le paradigme de la compétence, et puissent apprendre pour la vie? Nous souhaitons appréhender ici la thématique des relations entre école et famille au regard des résultats insatisfaisants enregistrés par les élèves de Suisse dans des études comparatives internationales (Zahner, Rossier, Berweger, Brühwiler, Holzer, Mariotta, Moser et al., 2004). En effet, les conclusions alarmantes concernant l'influence du milieu sur les performances scolaires (OCDE, 2005), s'inscrivent en opposition totale avec l'objectif central de notre système éducatif, à savoir l'égalité des chances en matière d'éducation (voir également chapitre II dans le présent volume). Le problème provient vraisemblablement des structures institutionnelles et des formes d'organisa-

tion de notre école, ainsi que de la politique peu favorable à la famille que pratique la Suisse. Dans son rapport «Bébés et employeurs – Comment réconcilier travail et vie de famille» (2004, p. 14), l'OCDE recommande d'«accroître les dépenses publiques pour les services de garde d'enfants et d'accueil parascolaire; [de] développer l'accès aux structures scolaires couvrant l'ensemble de la journée (...)».

La famille joue un rôle important dans les parcours éducatifs, aussi plusieurs questions se posent: comment l'aider et l'encourager dans ce rôle? Que faire lorsque, pour diverses raisons, le système de soutien familial est défaillant ou peu opérant (chapitre 1)? Il convient notamment d'analyser l'importance de la collaboration parents-enseignants (chapitre 2) et de l'accueil parascolaire dans des structures de jour (chapitre 3). Compte tenu des multiples exigences, il faut en outre mettre en place des offres de soutien éducatif aux parents (chapitre 4). Sur cette base, nous présentons des conclusions pour la politique familiale (chapitre 5).

## 1. Interface école - famille: nouveaux défis

L'éducation scolaire et les certificats sont considérés comme des conditions essentielles pour accéder au monde du travail et mener une carrière professionnelle, pour réussir dans la vie ou pour assumer des responsabilités citoyennes et politiques. La réussite scolaire, définie en tant que développement majeur de compétences et de scolarité fructueuse des enfants, est hautement valorisée. En effet, les processus d'apprentissage complexes nécessitent un environnement professionnel tel que l'école et ne peuvent être déclenchés ou accompagnés dans le cadre naturel que constituent les familles, les associations ou les pairs. Par ailleurs, l'école publique remplit une fonction de sélection qui consiste à diriger les enfants vers des canaux de formation adaptés à leurs performances (Neuenschwander, 2005). Enfin et surtout, l'environnement scolaire contribue à la socialisation des enfants qui, par les contacts avec leurs pairs, sont tenus de développer des compétences sociales telles que la ponctualité, la bien-séance, la politesse, la gestion constructive de conflits et de la violence (Lanfranchi, 2008 / sous presse). Il n'en demeure pas moins qu'on reproche régulièrement à l'école d'enseigner trop peu ou de ne pas enseigner ce qu'il faudrait et de sélectionner davantage en fonction des disparités sociales (nationalité, milieu social et aspirations des parents) que des performances (p.ex. Baumert, Watermann & Schümer, 2003). Les budgets éducatifs sont sous pression et l'école doit prouver sa qualité et son efficacité.

**Différences avec l'école** – Comment expliquer ces constats? Le rôle principal de la famille consiste à tisser des relations stables et sûres entre les générations, ainsi qu'à transmettre des valeurs. Les diplômés et les certificats ne s'acquerraient pas au sein de la famille et les processus d'éducation et d'apprentissage ne sont ni planifiés ni organisés en fonction de critères didactiques, contrairement à ceux de l'école. Il existe donc une différence fondamentale entre la fonction de la famille et celle de l'école, bien que leurs effets de socialisation se recoupent partiellement (Neuenschwander et al., 2005).

**Facteurs d'influence du soutien parental** – En résumé, nous défendons la thèse selon laquelle un enfant construit son «savoir sur le monde» en interaction permanente avec les membres de sa famille. Selon la romancière Natalia Ginzburg (1983), la famille est le lieu d'où l'enfant observe le reste du monde. Ce savoir sur le monde est l'un des fondements des processus d'apprentissage scolaire et de la qualité des performances. Dans son étude «Familie – Schule – Beruf» (FASE B), le Jacobs Center for Productive Youth Development de l'Université de Zurich ([www.jacobscenter.uzh.ch/faseb](http://www.jacobscenter.uzh.ch/faseb)) identifie cinq facteurs particulièrement importants concernant la manière dont les familles influencent l'apprentissage et la carrière éducative des jeunes jusqu'à l'entrée dans la vie professionnelle:

1. La stimulation en situation familiale d'apprentissage est déterminante. Les performances scolaires des enfants sont bonnes lorsque les parents discutent régulièrement avec eux, participent avec eux à des événements culturels, attirent leur attention sur des thèmes nouveaux, leur offrent des livres. L'important est de stimuler les enfants sur le plan cognitif et de les intéresser à des questions et à des sujets nouveaux.
2. Le rôle du mode d'éducation dit «autoritatif» (par distinction avec l'éducation autoritaire) (Baumrind, 1971) d'ores et déjà identifié dans les recherches précédentes est ici confirmé: lorsque les parents manifestent de la chaleur et de la sympathie envers leurs enfants tout en les dirigeant et en les guidant, les performances sont élevées.
3. Enfin, nos résultats ont montré (en accord avec Wild, 2004) qu'un soutien aux devoirs privilégiant l'autonomie favorise les performances. Autrement dit, plutôt que la quantité ou la fréquence des devoirs, la nature du soutien parental et l'autonomie concédée à l'enfant jouent un rôle déterminant.
4. De fortes attentes des parents en ce qui concerne les performances de leurs enfants jouent un rôle particulièrement important (Neuenschwander, Vida, Garrett & Eccles, 2007). Ce constat coïncide avec le modèle d'Eccles & Wigfield (2002), selon lequel les valeurs de l'enfant et celles de son environnement social expliquent les performances et les choix éducatifs.
5. Le mode d'attribution, autrement dit l'explication donnée par les parents à la réussite ou à l'échec scolaire de leurs enfants, influence non seulement l'estime de soi de l'élève, mais aussi l'évolution de ses performances scolaires. Celles-ci sont stimulées lorsque les parents attribuent la réussite scolaire à des caractéristiques propres de l'enfant et à des facteurs stables, telles que l'intelligence ou la personnalité (mode d'attribution interne). L'échec scolaire, en revanche, devrait être attribué à des circonstances externes d'apprentissage et à des facteurs variables, comme la difficulté d'un test, par exemple. Ce mode d'attribution externe a en effet une influence favorable sur l'évolution des performances de l'enfant et sur la perception qu'il a de lui-même, tandis qu'une attitude inverse aura des effets contraires.

Les résultats montrent qu'aux degrés primaire et secondaire, la motivation et les performances scolaires des enfants dépendent essentiellement des processus familiaux. Cela étant, ils révèlent également que, selon l'encouragement familial dont ils bénéficient, les élèves entament leur parcours scolaire avec des niveaux de connaissances très disparates, qui subsistent généralement pendant toute la scolarité.

**Délégation des tâches** – Ces constatations doivent être placées dans le contexte de la modernisation de la société (Herzog, Böni & Guldimann, 1997): la cellule de base n'est plus la famille ou le groupe, mais l'individu. On ne pense et on n'agit plus en fonction du bien-être

de la famille, mais de celui de chacun de ses membres. Force est d'admettre que la stimulation des enfants constitue pour les parents une lourde tâche qui peut déboucher sur un surmenage et une surcharge émotionnelle et cognitive lorsque le contexte social est défavorable et réduit encore les possibilités de la famille de fournir des prestations (COFF, 2005). Les enfants sont-ils les victimes de la modernisation de la société? Bon nombre de parents veulent leur garantir une formation optimale, mais sont dépassés par l'engagement qu'elle nécessite. Il n'est dès lors pas rare qu'ils délèguent une partie du travail d'éducation à l'école et à d'autres institutions telles que les structures d'accueil collectif de jour, et des tâches de formation à des pres-

tataires extrascolaires du secteur privé comme les fournisseurs de cours d'appui par exemple. Neuenschwander et al. (2005) indiquent que dans le canton de Berne, 25% des élèves de 6<sup>e</sup> et de 8<sup>e</sup> année suivent des cours d'appui, les différences étant importantes entre la ville et la campagne. La demande de formation extrascolaire existe et un marché est en train d'émerger. Simultanément, le corps enseignant se plaint du fait que l'école doit assumer trop fréquemment la tâche éducative qui incombe à la famille au détriment de l'enseignement à proprement parler. La répartition des tâches entre école et famille est déséquilibrée et il semblerait que les familles et l'école ne parviennent pas à trouver un consensus quant à leur partage.

## 2. Collaboration parents-enseignants

L'un des principaux points de jonction entre école et famille ou entre parents et réussite scolaire des enfants est la collaboration parents-enseignants. La nouvelle Constitution fédérale et les lois scolaires cantonales exigent des contacts entre parents et corps enseignant à tous les degrés scolaires ainsi qu'en cas de problèmes. Les ouvrages américains consacrés notamment à la «participation des parents» (*parental involvement*) indiquent que des contacts adéquats entre parents et corps enseignant peuvent améliorer les performances scolaires (voir p. ex. Luster & AcAduo, 1996; Saad & Leumer, 1997). Cette collaboration peut avoir lieu à trois niveaux: premièrement, au niveau individuel, lorsque les parents et les professeurs parlent ensemble d'un enfant; ensuite, au niveau de la classe, lorsque les maîtres de classe et les enseignants spécialistes discutent avec les parents des élèves de toute une classe dans le cadre, par exemple, d'une soirée de parents; enfin, au niveau de l'école, lorsque des conseils ou des associations de parents institutionnalisés négocient avec la direction de l'école et la commission scolaire (on trouvera dans Lanfranchi, 2001a; Lanfranchi, 2001b une description détaillée de différents contextes et formes de collaboration mettant l'accent sur les parents migrants).

### 2.1 Fonctions

Compte tenu de la contribution importante des parents à la réussite scolaire de leurs enfants, de nombreux auteurs plaident pour une intensification de la collaboration parents-enseignants. Ceux-ci doivent coordonner leurs efforts afin d'améliorer l'efficacité de l'éducation et la formation au sein de l'école et de la famille. Dans cette optique, on peut mentionner, en guise d'exemple, le partenariat éducatif décrit par Aurin (1991), fruit d'un consensus entre parents et corps enseignants qui stimule plus efficacement le développement des enfants. Selon une analyse plus approfondie, on distingue dans l'organisation actuelle de notre système scolaire au moins cinq fonctions de la collaboration parents-enseignants (détails complémentaires dans Neuenschwander et al., 2005):

1. Le débat sur l'efficacité de l'école (p. ex. Scheerens & Bosker, 1997) met en perspective la première fonction de la collaboration parents - enseignants: soutenir les enfants dans leur apprentissage et leurs performances. La collaboration entre parents et corps enseignant doit augmenter l'efficacité de l'école.
2. La deuxième fonction consiste à alléger les difficultés que rencontre le corps enseignant dans le cadre de l'enseignement. Elle découle elle aussi du débat sur l'efficacité de l'école: si les professeurs parviennent à susciter un engagement élevé chez les parents, ceux-ci les soutiendront dans leur travail. Les parents feront alors office de ressource pour l'enseignement, ce qui devrait se traduire par une diminution des difficultés.
3. La discussion sur la modernisation permet de définir une autre fonction: l'école peut améliorer son acceptation par les parents en intensifiant les contacts avec eux. Ces contacts permettent aux enseignants de démontrer la qualité de leur école et de leur travail et de prouver que l'école stimule les enfants de manière optimale. Ils se transforment en travail de relations publiques pour le corps enseignant. Vue sous cet angle, la collaboration parents-enseignants est une réaction aux critiques envers l'école publique ainsi qu'à l'intérêt croissant porté par les parents à la participation.
4. La quatrième fonction de la collaboration découle de considérations relevant de l'approche systémique selon lesquelles les parents sont perçus en tant que source d'innovation pour les processus de développement de l'école et de la famille. Chacun des deux partenaires peut être interprété comme un facteur de stimulation déclenchant des réorganisations chez l'autre. Un exemple: les devoirs engendrent des discussions sur des thèmes nouveaux dans la famille, mais aussi des conflits entre parents et enfants qui influencent le climat familial.
5. La cinquième fonction de la collaboration réside dans la participation des parents aux processus de sélection scolaire. Elle trouve son origine dans l'exigence politique de démocratisation de l'école. Dans



bon nombre de procédures de passage (orientation scolaire) cantonales, les parents disposent d'un droit de participation qui peut prendre des formes diverses (de la simple audition au droit de proposition) (Baeriswyl, Wandeler, Trautwein & Oswald, 2006; Neuenschwander & Malti, en prép.) et qui permet aux parents d'exercer une plus ou moins grande influence sur les processus de sélection scolaire.

## 2.2 Résultats

Dans leur étude, Neuenschwander et al. (2005) ont analysé empiriquement les trois premières fonctions ainsi que la cinquième. Faute de données adéquates, la quatrième n'a pas pu faire l'objet d'une analyse. Les résultats montrent que les formes de collaboration généralement pratiquées en Suisse servent principalement à garantir l'acceptation. Plus la collaboration parents-enseignants est fructueuse, plus l'attitude des parents envers l'école est positive. Des membres du corps enseignant indiquent par ailleurs qu'une bonne collaboration avec les parents atténue les difficultés de l'enseignement. En revanche, aucun lien n'a pu être établi empiriquement entre les différentes formes de contacts parents-enseignants et les performances des élèves. Celles-ci ne changent pas, que les parents et les professeurs pratiquent ou non un échange intensif d'informations, qu'ils aient ou non des relations de confiance, qu'ils coordonnent ou non des mesures. Par contre, le déroulement de la collaboration influe sur la sélection et l'admission dans les différentes filières scolaires. Il semble en tout cas qu'une bonne collaboration entre parents et corps enseignant ait un impact positif sur la satisfaction des enfants à l'école. Les auteurs n'ont décelé aucun effet sur leurs processus d'apprentissage, mais bien une influence sur les émotions qu'ils ressentent à l'école.

## 2.3 Égalité des chances

Les ressources qu'apportent les familles et les parents au soutien scolaire des enfants varient. Étant donné le rôle majeur du soutien familial pour la réussite scolaire des enfants, l'inégalité des chances en la matière est très importante. Les enfants bénéficiant d'un même potentiel intellectuel mais disposant de ressources familiales différentes n'ont pas les mêmes chances de réussite scolaire (voir chapitre II de la présente publication). La question se pose de savoir s'il est possible d'influer sur cette inégalité par des contacts intensifs entre parents et corps enseignant, s'ils la réduisent ou au contraire la creusent.

Neuenschwander et al. (2005) ont montré que les parents migrants offrent des chances de formation moindres à leurs enfants, mais souhaitent une collaboration plus intense avec le corps enseignant que les parents suisses. On est donc en présence d'un potentiel d'égalisation des chances: lorsqu'on opte pour des formes personnalisées de collaboration comme les entretiens avec les parents ou les visites à domicile, le cas échéant en recourant à des médiateurs culturels (Lanfranchi, 2000), les parents migrants manifestent un grand intérêt pour les contacts avec l'école et sont très désireux de s'engager. Toutefois, ces contacts sont complexes, nécessitent beaucoup de temps et se révèlent

souvent difficiles. Le choc n'est pas seulement celui de deux contextes de socialisation (école et famille), mais aussi celui de modèles de pensée et d'orientation différents, liés à la culture et à la langue (Lanfranchi, 2004). La collaboration parents-enseignants nécessite donc un travail d'intégration long et complexe, qui consiste non seulement à expliquer et à faire comprendre le système éducatif suisse, mais aussi à comprendre celui du pays d'origine, et surtout qui soit une rencontre et non une confrontation. Ce travail, qui vient s'ajouter à l'enseignement régulier, n'est pas seulement très exigeant; il dépasse le temps dont dispose le corps enseignant et parfois ses compétences (Lanfranchi, 2002). Cela étant, il est indispensable à l'efficacité des contacts parents-enseignants.

La participation des parents, grain de sable dans l'engrenage de l'égalité des chances? – Un autre problème réside dans le fait que les parents peu instruits ont plus de difficultés que les parents au bagage culturel plus important à faire valoir leurs opinions dans les entretiens avec le corps enseignant (sur des questions de transition, par exemple) et à argumenter en faveur de leurs propres souhaits d'orientation scolaire. Force est donc de supposer que l'élargissement des possibilités de participation des parents à l'école perpétue la reproduction des inégalités sociales, au sens de Graf & Lamprecht (1991). Ainsi, l'acquis que constituent les «bilans scolaires» (Direction de la formation du canton de Zurich, 2007) et les entretiens de passage dans lesquels les parents sont impliqués dans la sélection se révèle être à double tranchant: les parents communicatifs, de statut supérieur et aspirant à des formations plus élevées sont mieux à même de se défendre contre l'orientation vers une filière peu prisée de l'enseignement secondaire I que ceux ayant un faible bagage culturel et parlant une autre langue. De plus, l'engagement intensif des parents renforce les biais d'évaluation: Neuenschwander et al. (2005) ont démontré qu'à prestations identiques, les notes des enfants de parents dont les aspirations de formation sont élevées sont meilleures. Il est probable que les parents instruits tirent un meilleur parti de la collaboration avec le corps enseignant que ceux dont le bagage culturel est plus faible, parce que les offres de formation s'adressent typiquement à la classe moyenne suisse, qui en fait un usage particulièrement intensif. Les instruits bénéficient davantage des soirées de parents que les peu instruits, même lorsque les principaux documents concernant l'école sont disponibles en plusieurs langues. Par conséquent, les offres courantes de travail avec les parents auraient plutôt tendance à désavantager les parents ayant un faible bagage culturel, et il est nécessaire de développer de nouveaux modèles de collaboration parents-enseignants qui donnent des chances égales aux familles peu instruites.

Mais une question normative fondamentale se pose: dans quelle mesure la formation des parents socialement défavorisés en vue d'une collaboration plus efficace incombe-t-elle à l'école et au corps enseignant? Dans la réalité, le mandat légal d'enseignement de la plupart des cantons prévoit que le corps enseignant est payé en fonction du nombre de leçons données. La col-



laboration avec les parents est incluse, mais de manière marginale seulement, et les situations complexes nécessitent des ressources supplémentaires. Le cha-

pitre suivant aborde donc des formes extrascolaires de soutien aux enfants et aux parents sous forme de partenariats d'éducation et de formation.

### 3. Structures de jour et d'accueil parascolaire en tant que postulat de formation

Depuis quelques années, diverses offres institutionnelles d'accueil extrafamilial ou extrascolaire apparaissent à la jonction entre école et famille. Elles sont désignées dans le présent contexte par l'adjectif *parascolaire*. Il s'agit de structures d'accueil destinées aux enfants en âge d'aller à l'école enfantine ou primaire qui, idéalement, regroupent sous un même toit une école ou une garderie fonctionnant en horaire continu, ou alors de structures à temps partiel comme l'accueil pour le repas de midi, l'accueil avant et après les cours ou les «clubs d'élèves» (aperçu dans Lanfranchi & Schrottmann, 2004, p. 17 ss). Comme pour les offres d'accueil extrafamilial d'enfants en âge préscolaire (voir chapitre III du présent volume), il existe pour celles destinées aux enfants en âge scolaire trois façons d'aborder la question: la recherche de solutions permettant de mieux concilier famille et vie professionnelle (point de départ dans Larcher, 2005), le postulat de l'égalité entre femmes et hommes (privilegié dans Fehr, 2003) et enfin le bien de l'enfant, qui vise à augmenter l'égalité des chances scolaires des enfants issus de familles peu instruites. Ce paragraphe se réfère à ce troisième aspect.

**Attentes** – Suivant le principe qui veut que l'accueil ait un contenu formatif et éducatif, l'extension de l'accueil parascolaire est depuis quelque temps considérée comme la panacée pour corriger les nombreux points faibles du système d'éducation suisse. Le plan d'action PISA de la CDIP (2003) plaide non seulement pour des mesures scolaires comme l'encouragement de la lecture pour tous et la promotion de la qualité de l'école, mais encore et de manière explicite pour un champ d'action «offres d'encadrement extrascolaire». Selon la CDIP, elles peuvent atténuer les désavantages dus à l'allophonie et à l'origine sociale; de plus, la comparaison internationale, notamment l'exemple du Canada, montre que le développement de structures d'encadrement et une scolarisation précoce, ou l'éducation préscolaire, sont prometteuses de succès. Le plan d'action PISA déclare que «l'école doit mettre à disposition des structures d'encadrement et assurer chaque jour le temps nécessaire à un appui pédagogique aux enfants et aux jeunes selon leur situation, en apportant tout particulièrement un soutien aux élèves en difficulté» (CDIP, 2003, p. 23). Entre-temps, plusieurs cantons, incités par leurs associations d'enseignants (voir également LCH, 2005), se sont penchés sur la question et sont en train d'introduire des structures d'accueil de jour sur l'ensemble de leur territoire. La nouvelle loi zurichoise du 7 février 2005 sur l'école obligatoire, pour ne citer qu'un exemple, oblige toutes les communes à dresser l'inventaire de leurs besoins en matière

de structures d'accueil de jour dans le domaine scolaire et à mettre à disposition des offres correspondant à ces besoins d'ici au début de l'année scolaire 2009/2010 (canton de Zurich, 2007; autres exemples: canton d'Argovie, 2007; canton de Berne, 2007).

**Efficacité** – Il reste à déterminer dans quelle mesure les structures parascolaires telles que les écoles à horaire continu et les structures d'accueil sont réellement susceptibles d'améliorer l'égalité des chances. La question de savoir si l'accueil institutionnel dans les écoles est efficace en termes de réussite scolaire ou non a été très peu étudiée à ce jour. L'état de la recherche a été soigneusement analysé dans le sillage du débat allemand sur les écoles à horaire continu. Dans leur recherche bibliographique, Radisch & Klieme (2003) concluent que les études sur l'efficacité de l'école à horaire continu n'en apportent pas la preuve pertinente. De même, dans leur étude micro-économétrique réalisée dans le cadre du dépouillement de tests comparatifs d'élèves à l'échelon international, Schütz & Wössmann (2005) n'ont identifié aucun lien systématique entre horaire continu et égalité des chances. Selon les résultats intermédiaires d'un projet du Fonds national de la recherche scientifique (Lanfranchi, 2007b), l'accueil parascolaire semble même présenter chez les élèves du degré secondaire une corrélation négative avec la réussite scolaire: chez les enfants de 13 ans fréquentant actuellement une structure d'accueil ou une école à horaire continu, la probabilité de bien réussir la scolarité est significativement inférieure à celle des élèves du même âge qui ne fréquentent pas une telle structure. Pour le moment, on ne peut que spéculer sur ce résultat surprenant, qui sera examiné dans le cadre de la deuxième partie (qualitative) du projet de recherche. Il pourrait s'expliquer par le fait que les enfants qui fréquentent intensivement, c'est-à-dire quotidiennement, une structure d'accueil ou une école à horaire continu sont souvent issus de familles au faible bagage culturel (80% d'entre eux sont allophones) et y sont envoyés au prétexte d'apprendre la langue ou de bénéficier d'une aide pour les devoirs, ou encore pour des motifs psychosociaux comme une maladie psychique ou une addiction de la mère. Cette constatation est confirmée indirectement par les conclusions antérieures des recherches sur les écoles intégrées à horaire continu. Selon Fend (1982, p. 262 ss, 281 ss), les élèves dont les performances sont inférieures ne s'y améliorent pas malgré la compensation de l'absence de système de soutien familial. On constate en outre que dans une même filière, les élèves dont les performances sont supérieures enregistrent une baisse de niveau, parce qu'ils ne bénéficient plus du soutien familial aux devoirs, qui est

transféré à l'école avec un résultat visiblement moyen. Cet argument renforce la thèse de l'importance décisive des parents comme système de soutien pour la réussite scolaire de leurs enfants (voir chapitre II de la présente publication).

**Avantages** – Cependant, malgré l'absence de preuves empiriques avérées, plusieurs éléments semblent confirmer l'efficacité des structures d'accueil de jour ou de l'accueil parascolaire institutionnel dans l'égalisation des chances de formation. En dépit des critiques évoquées, Fend (1982) semble lui aussi partir du principe selon lequel on pourrait attendre de l'organisation de l'école avec horaire continu réunissant éducation, formation et accueil des effets positifs sur les performances scolaires si l'on exploitait intégralement les possibilités de la structure de jour en les complétant par des offres d'apprentissage, de socialisation et de soutien général au développement. On présume, au moins de manière hypothétique, qu'un accueil parascolaire de bonne qualité (voir Lanfranchi, 2006, 2007a) peut avoir les effets suivants:

- a) Les élèves ne sont pas seuls pendant que leurs parents travaillent. Ils se livrent à des activités enrichissantes dans un contexte d'apprentissage social varié.
- b) Les enfants uniques ou issus de familles monoparentales sont socialisés avec d'autres enfants et d'autres adultes, ce qui leur permet de s'intégrer sur le plan social et d'améliorer leurs compétences à développer des interactions stimulantes.
- c) Les enfants allophones sont exposés plus longtemps au modèle langagier local que s'ils restent chez eux ou s'ils sont accueillis par d'autres membres de leur famille, ce qui favorise un apprentissage efficace et efficace de la deuxième langue.
- d) Les structures de jour créent, notamment pour les enfants d'origine étrangère et leurs parents, de nouveaux espaces de rencontre à la jonction école-famille. Les ponts entre des univers différemment structurés (espaces «transitoires», Lanfranchi 2002) jettent des bases relationnelles relativement stables et favorisent le succès de l'apprentissage des enfants.
- e) Les enfants nouvellement scolarisés issus de familles peu instruites et, parfois, pauvres bénéficient d'incitations à l'apprentissage en lien avec l'école et acquièrent notamment des compétences préparatoires en lecture, en écriture et en calcul.
- f) Les élèves rencontrent les enseignants (et inversement) en dehors des cours, ce qui leur permet de vivre ensemble de nombreuses situations quotidiennes dans des rôles divers, et relie formation et éducation.

Le débat qui a lieu en Allemagne sur l'école à horaire continu (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen, 2006) ainsi que l'introduction en Suisse de l'éducation et de la formation des enfants âgés de quatre à huit ans sous la forme d'un cycle élémentaire (CDIP, 2005) ont ravivé la recherche. Il reste à espérer que nous disposerons bientôt de résultats vérifiés (conceptualisation et contextualisation dans Bettmer, Maykus, Prüss & Rich-

ter, 2007; Larcher Klee & Grubenmann, 2007; Schüpbach, 2006), qui apporteront aux questions spécifiques de l'efficacité des réponses ne se résumant pas à une description positive.

**Qualité** – La question de la qualité des structures et de leur conception pédagogique à la jonction école-famille est primordiale dans l'optique du bien des enfants. Les enfants bénéficiant d'un accueil parascolaire dans des écoles à horaire continu ou des structures d'accueil de haute qualité profitent d'un quotidien fiable à l'intérieur d'un cadre social sûr et favorisant le développement. Dans l'unité du lieu d'apprentissage, de jeu, de repas, d'habitat et de séjour, il n'y a pas de changement abrupt d'enseignement, d'institution, d'espace de vie ou de langue. Il tombe sous le sens que des périodes de 45 minutes comprimées et dominées par l'enseignante ou l'enseignant, avec les exigences correspondant aux classes moyenne et supérieure qui vont de pair, sont peu adaptées aux attitudes et besoins spécifiques d'enfants de milieux peu instruits. Dans les écoles avec structures de jour, l'élément décisif en ce qui concerne l'augmentation des chances des enfants de milieux socialement défavorisés est l'aménagement pédagogique du temps d'accueil. Il faut mettre en place un système global de collaboration entre corps enseignant et personnel socio-pédagogique, et non des modèles additionnels comme l'«enseignement unique» complété par des unités d'accueil sous forme d'offres facultatives utilisées à l'occasion ou pas du tout. Les structures d'accueil ne doivent en aucun cas être des institutions où l'on «parque» les enfants socialement défavorisés. Elles doivent obéir à un modèle intégratif, permettant des formes élargies d'enseignement dans une culture d'enseignement et d'apprentissage favorisant le développement, alliée à un travail socio-éducatif. A cet effet, des groupes stables et une présence minimale de tous les enfants sont nécessaires. Le facteur temps ainsi que la continuité et la globalité d'un quotidien scolaire avec structure de jour constituent la principale ressource pédagogique pour la stimulation du développement cognitif et motivationnel des enfants socialement défavorisés (Edelstein, 2006).

**Conclusion** – Les structures de jour offrant un accueil parascolaire ont pour mission prioritaire de normaliser l'intégration des élèves issus de familles peu instruites, pauvres, allophones, dans le contexte des performances scolaires. Malgré tout, elles n'augmentent pas automatiquement les chances des enfants de milieux défavorisés. Pour améliorer les performances scolaires, il faut que les offres ne soient pas mises en place sous le seul angle de l'accueil. Elles doivent être en lien tant avec l'école qu'avec la famille. En tant que partie intégrante de partenariats de formation et d'éducation (Textor, 2006), elles ont pour objectif de fournir aux enfants et aux jeunes le meilleur soutien possible sur le plan pédagogique et psychologique. En ce qui concerne les enfants issus de la migration, les structures de jour doivent entre autres contribuer à ce qu'ils acquièrent les compétences langagières nécessaires non seulement pour s'exprimer correctement sur le plan gram-

matical et lexical, mais aussi et surtout pour pouvoir refléter et exprimer par le langage leurs émotions et leur perception de l'univers social (Edelstein, 2006). Elles devraient également contribuer à ce que ces en-

fants développent des compétences utiles à leur intégration, comme la réflexion sur leurs propres processus identitaires et les défis que représente la société qui les accueille.

## 4. Offres de soutien éducatif aux familles

Dans le cadre d'un partenariat d'éducation et de formation entre école et famille, il est également important de proposer suffisamment d'offres qualifiées et efficaces visant à renforcer la compétence éducative et relationnelle des parents. Les manuels éducatifs à l'usage des parents se multiplient à l'infini, tout comme les offres de formation et les programmes d'entraînement. Des émissions de télévision comme *Super Nanny* reflètent le besoin de conseils et le manque d'assurance de nombreux parents. Pour aider à s'y retrouver, le présent chapitre indique comment ces offres de soutien peuvent être systématisées. Elles sont abordées en fonction du contenu, des destinataires, de l'objectif ou de la méthode. Certaines ont été retenues ici à titre d'exemple (Nouvel aperçu des publications: Heinrichs, Behrmann, Härtel & Nowak, 2007).

### 4.1 Cours pour parents

Les méthodes d'intervention psycho-éducatives, comme les appellent Perrez & Ermert (1999), sont l'information, le conseil et l'entraînement. L'information ayant pour fonction le soutien au développement et la prévention a pour but de réduire les déficits de savoir influençant le développement, à faire prendre conscience des problèmes et à induire des changements de comportement. Les connaissances en psychologie du développement peuvent aider les parents et également le corps enseignant à mieux comprendre les comportements problématiques des enfants et à y réagir de façon plus adéquate.

La Fédération suisse pour la formation des parents (FSFP, [www.formation-des-parents.ch](http://www.formation-des-parents.ch)) constitue un réseau important en ce qui concerne les informations sur les offres éducatives. Sa campagne «L'éducation donne de la force» ([www.e-e-e.ch](http://www.e-e-e.ch)) a pour but de diffuser des messages-clés et de fournir des renseignements sur diverses offres de soutien aux familles. Un autre réseau important est le projet AEMO (Action éducative en milieu ouvert) (voir p.ex. [http://www.lien-social.com/spip.php?article131&id\\_groupe=1](http://www.lien-social.com/spip.php?article131&id_groupe=1); <http://www.fjfn.ch/AEMO.htm> ou <http://www.prevention.ch/chocsagogod.htm>). En Suisse alémanique, [www.familienhandbuch.ch](http://www.familienhandbuch.ch) est un site Internet utile pour les questions familiales et éducatives.

Contrairement à l'information, le conseil s'adresse aux personnes recherchant de l'aide. L'information fournie dans ce cadre leur permet d'améliorer leurs principes d'action. Parmi les nombreuses institutions de conseil dont les buts sont le soutien au développement et la prévention, on trouve entre autres les services de psychologie scolaire qui, sans que leur fonction ne se limite au conseil, proposent aux élèves, au corps enseignant, aux parents et aux autorités scolai-

res un conseil individuel et systémique, mais aussi un grand nombre de services de consultation familiale et de conseil en éducation.

L'entraînement doit être utilisé lorsque l'exercice, l'apprentissage et la stabilisation de nouveaux comportements sont nécessaires. Il peut s'adresser directement aux enfants ou aux personnes qui les éduquent. Récemment, deux projets ont associé l'entraînement des élèves avec celui des parents et, parfois, celui du corps enseignant: ESSKI (Eltern und Schule Stärken Kinder «Les parents et l'école renforcent les enfants») et Zipps (Zürcher Präventions- und Interventionsprojekt an Schulen; Eisner, Ribeaud, Jünger und Meidert, 2007).

### 4.2 Eléments et contenu des cours pour parents

On assiste actuellement à un renouveau des divers cours pour parents, qui existent en tant qu'offres depuis plusieurs décennies. Les principales questions abordées sont celles-ci:

- réflexion sur sa propre éducation (Starke Eltern – Starke Kinder; [www.starkeeltern-starkekinder.de](http://www.starkeeltern-starkekinder.de)) et ses objectifs éducatifs ainsi que sur l'exemple que l'on donne à ses enfants (voir p.ex. Perrez, Minsel & Wimmer, 1993): quels sont mes objectifs éducatifs? Mon comportement et mes objectifs éducatifs sont-ils en harmonie?
- Utilité de l'observation du comportement et sa réalisation pratique: quel est le comportement de mon enfant que je souhaite encourager ou modifier? Quelle situation ce comportement concerne-t-il? (p.ex. Triple P; [www.triplep.ch](http://www.triplep.ch)) Quel est mon comportement? Quels sont mes sentiments? Quelles sont les réactions de l'enfant? Quelles sont mes réactions? Quel est le contexte? (p.ex. Elterntaining für Alleinerziehende, Ermert, Klinkner & Sander, 1995).
- Influence et aménagement de l'environnement sur l'apprentissage et l'éducation, par exemple aménagement du lieu où l'enfant fait ses devoirs (voir Innerhofer, 1977) ou création d'un environnement sûr et stimulant (Triple P).
- Mise en place de comportements, récompenses, compliments, renforcements (Triple P) ou encouragements (Kess ([www.kess-erziehen.de](http://www.kess-erziehen.de)) ou Step ([www.instep-online.de](http://www.instep-online.de))).
- Réflexion sur la punition (voir Perrez, Minsel & Wimmer, 1993), la suppression de comportements indésirables (Triple P), les conséquences logiques ou naturelles (Kess).
- Compétences générales de communication (méthode Gordon, notamment).
- Préparation à des situations difficiles, telles que fêtes de famille ou longs voyages (Triple P).

Les formations les plus anciennes et certaines des plus récentes ont leurs racines dans la psychologie humaniste (méthode Gordon) ou la psychologie d'Alfred Adler (Kess ou Step), ou sont proches des thérapies comportementales (p. ex. Innerhofer, 1977 ou Triple P).

#### 4.3 Programmes d'intervention sur nouveaux médias

Certains développements récents dans le domaine des offres d'information destinées aux parents recourent aux nouveaux médias (Hänggi & Perrez, sous presse). Le site [www.elterntraining.ch](http://www.elterntraining.ch) propose un programme d'entraînement en ligne à la maîtrise du stress familial. Ce programme de six semaines est destiné aux parents et aux enfants de 1 à 18 ans. Son but consiste à transmettre par Internet aux parents des connaissances sur la maîtrise de leur propre stress et du stress familial (voir Hänggi, 2006).

Le programme «Freiheit in Grenzen» de Klaus Schneewind (détails voir [www.freiheit-in-grenzen.org](http://www.freiheit-in-grenzen.org)) utilise le CD comme support et existe pour toutes les tranches d'âge (jeunes enfants, écoliers et adolescents). Il vise à développer chez les parents trois compétences principales: savoir valoriser l'enfant, lui poser des exigences et des limites, lui accorder de l'autonomie. Un CD-ROM interactif contenant des vidéos montre aux parents cinq situations éducatives typiques, leur propose des possibilités d'action et commente les conséquences comportementales qui en découlent.

**Programmes de visite à domicile.** Parallèlement aux deux programmes évoqués ci-dessus, qui s'adressent aux parents relativement instruits, d'autres connaissent actuellement un regain d'attention. Destinés aux familles peu instruites, ils recourent aux visites à domicile et commencent dans la petite enfance. Opstapje, décrit ici à titre d'exemple, est un programme de prévention spécialement conçu pour les parents peu instruits et incluant des visites au domicile de la famille. Il s'agit d'un programme de jeu et d'apprentissage pour les enfants d'un an et demi à trois ans et leurs parents qui a été développé aux Pays-Bas et qui a été appliqué avec succès à plusieurs milliers de familles. Il a été introduit en Allemagne sous le même nom et évalué par le Deutsches Jugendinstitut (DJI). En Suisse, l'association «a:primo»

([www.a-primo.ch](http://www.a-primo.ch)) est en train de l'adapter au contexte national. Ce programme de soutien préventif s'adresse aux familles socialement défavorisées, qu'elles soient suisses ou migrantes. Il dure une année et demie et se déroule pour l'essentiel au domicile des familles. Cette structure hors murs vise à atteindre également celles qui ne peuvent pas recourir à d'autres offres d'éducation familiale et de soutien éducatif. Les femmes qui rendent visite aux familles sont des auxiliaires non professionnelles formées issues du même groupe cible que les mères, et qui jouent avec l'enfant. Parallèlement, des réunions de groupe organisées régulièrement avec les mères et leurs enfants leur permettent de nouer des contacts sociaux et de recevoir des informations sur le développement et l'éducation des enfants. Il existe d'autres programmes reposant sur les visites à domicile, notamment Parent as Teachers ([www.parentsas-teachers.org](http://www.parentsas-teachers.org)) ou HIPPY ([www.hippy-deutschland.de](http://www.hippy-deutschland.de)). En Suisse, HIPPY a été mis en œuvre et évalué avec des mères turques à Winterthour (Scherer-Korkut, 1997). Haug-Schnabel & Bensel (2003) ont répertorié les offres d'aide facilement accessibles, destinées aux familles défavorisées ayant besoin de conseil.

Les questions suivantes peuvent être importantes pour l'évaluation d'une offre (dans l'optique des parents également) (voir Graf, 2005; Hahlweg, Döpfner & Heinrichs, 2006):

- à qui exactement l'offre est-elle destinée?
- Repose-t-elle sur des fondements théoriques et scientifiques et correspond-elle à l'état actuel de la science?
- Le cours permet-il d'exposer des exemples personnels tirés de la vie familiale? Sous quelle forme?
- L'offre permet-elle de tester et d'exercer les démarches proposées?
- Comment la transposition des acquis au quotidien familial est-elle assurée?
- Le travail est-il principalement axé sur les ressources ou bien sur les déficits?
- Quel est le niveau de qualification des responsables du cours?
- L'offre est-elle évaluée scientifiquement? Quelles sont les mesures d'assurance et de contrôle de qualité?

## 5. Conclusions

**5.1** La famille et l'école ont des fonctions sociétales fondamentalement différentes. Seule cette distinction justifie leur coexistence. Malgré leurs rôles distincts, leurs missions de formation, d'éducation et de socialisation des enfants se recoupent: toutes deux contribuent au développement de compétences dans le cadre de l'école. Il convient notamment de définir les fonctions de la collaboration parents-enseignants.

**Conséquences:** la relation école-famille doit évoluer vers la mise en place de partenariats d'éducation et de formation. Aux points de jonction, il convient de définir les objectifs et les stratégies en-

tre corps enseignant et parents tout en garantissant aux enfants une autonomie conforme à leur âge. Les parents doivent fournir un soutien qui permette à l'école de remplir son mandat de formation. De son côté, l'école doit fournir aux parents les bases pédagogiques qui les aident à soutenir leurs enfants sur le plan scolaire (informations sur le programme scolaire, les moyens d'enseignement et les approches pédagogiques).

**5.2** La coordination des tâches professionnelles et éducatives représente un défi pour tous les parents et une surcharge pour certains. Les parents assument également des tâches de formation. Ceux qui



sont placés dans un contexte sociétal défavorable se sentent souvent dépassés, renoncent à avoir des enfants ou ont besoin d'offres extrafamiliales (structures d'accueil collectif ou familles de jour, etc.). Dans l'esprit du partenariat éducatif école-famille mentionné, la répartition des tâches entre école et famille doit être repensée.

**Conséquences:** l'école doit s'organiser de manière à pouvoir remplir son mandat. Mais les parents doivent eux aussi disposer d'un espace suffisant pour accomplir leurs propres tâches. Les écoles avec structure de jour à partir du début de la scolarité (cycle élémentaire dès 4 ans) devraient être bientôt mises en place, ce qui permettra à l'école de remplir son mandat d'éducation plus efficacement et de décharger les parents. A cet effet, elle a besoin de personnels formés et d'infrastructures supplémentaires.

- 5.3** La sélection et le choix de la filière scolaire des enfants sont opérés en collaboration entre le corps enseignant et les parents. Cette collaboration fait par conséquent partie intégrante de l'organisation de la formation. La «participation parentale» telle qu'elle est inscrite dans certaines lois cantonales sur l'école obligatoire et chartes scolaires et telle qu'elle se fait actuellement (le forum des parents organise la journée sportive, par exemple) se révèle toutefois peu efficace sur le plan de l'équité en matière de formation et de la réussite scolaire des enfants.

**Conséquence:** les parents doivent être consultés lors des procédures de passage scolaire, mais la sélection définitive doit reposer sur des mesures standardisées de performances scolaires dans plusieurs branches ainsi que sur les recommandations émises par le corps enseignant sur la base de notes de bulletin (le cas échéant, tenant compte des attitudes et des comportements de l'enfant). L'école obligatoire, dont l'objectif est celui qui se rapproche le plus du bien commun, doit par conséquent assumer au premier chef la tâche de sélection. Cette démarche augmente la probabilité de garantir l'égalité des chances.

- 5.4** Les partenariats de formation et d'éducation doivent être développés dès le début, donc institutionnalisés dès la naissance à travers les centres de puériculture puis, dans l'idéal, dans l'action communautaire hors murs, dans les structures d'accueil collectif de jour, à l'école enfantine, au début de la scolarité et par la suite. Ils représentent un défi majeur sur le plan du temps, de la communication et du conseil. Souvent, les parents peu instruits, socialement défavorisés ou allophones et migrants ne parviennent pas à venir à bout de ces difficultés. Malgré la tertiarisation de la formation du corps enseignant, qui s'accompagne de nouvelles priorités de formation dans les hautes écoles pédagogiques, il reste encore beaucoup à investir pour améliorer substantiellement les compétences opérationnelles sur le plan de la coopération avec les parents et tout spécialement avec les parents migrants ou socialement défavorisés. Malheureusement, la collaboration parents-

enseignants est absente du programme de bon nombre de hautes écoles pédagogiques, et la situation est encore plus défavorable en ce qui concerne le personnel d'accueil (responsables de garderies, éducateurs sociaux) lorsque l'accueil n'est pas assuré par le corps enseignant.

**Conséquences:** en plus d'une formation continue efficace dans le domaine de la collaboration parents-enseignants, le corps enseignant et le personnel d'accueil ont besoin d'être soutenus et déchargés par des spécialistes dans les domaines de l'enseignement spécialisé, du travail social en milieu scolaire, de la psychologie scolaire, développementale et éducative, de la médiation culturelle, etc.

- 5.5** La famille joue un rôle prépondérant dans la réussite scolaire et la rapidité de la socialisation de l'enfant. Elle lui permet d'acquérir des connaissances et des aptitudes préliminaires qui soutiennent et accélèrent le processus d'apprentissage scolaire et l'intégration sociale. L'école ne peut compenser que partiellement les déficits familiaux.

**Conséquences:** il faut mettre en place une offre suffisamment qualifiée de prévention précoce et de formation pour les familles socialement défavorisées, et qui soit en mesure d'atteindre ces familles.

- 5.6** L'égalité des chances implique que les enfants issus de familles peu instruites bénéficient d'une stimulation ciblée dans le domaine de l'apprentissage. Leurs parents ont également besoin de conseils leur permettant de soutenir le travail scolaire. La famille est cependant une sphère «privée» que l'on ne peut régler que partiellement à l'échelon étatique. Toutefois, si les offres de soutien visant l'amélioration des performances scolaires sont laissées à l'initiative des familles, les parents instruits y recourent plus intensivement et le fossé de la formation se creuse au lieu de se combler.

**Conséquences:** en dépit du «libre arbitre parental», il faut soutenir activement les parents peu instruits au niveau institutionnel (accueil parascolaire) et individuel (conseil parental) pour leur permettre de soutenir leurs enfants sur le plan scolaire, social et personnel. Pour que les disparités qui vont de pair ne s'accroissent pas, des offres de formation spécifiques pour les parents migrants et peu instruits doivent absolument être mises en place. La possibilité de les inciter à faire usage d'offres de formation continue ne dépend pas essentiellement de l'accessibilité de ce groupe, mais de celle des prestataires. Pour y parvenir, il faut que les offres soient spécialement conçues pour cette clientèle particulière et que les prestataires coopèrent avec les organisations de migrants et recrutent du personnel dans la communauté migrante. Ces offres doivent reposer sur des fondements théoriques et être évaluées scientifiquement.

## Bibliographie

- Aurin, K. (1991). Strukturelemente und Merkmale guter Schulen - Worauf beruht ihre Qualität? In K. Aurin (éd.), *Gute Schulen - Worauf beruht ihre Wirksamkeit* (p. 64-87). Bad Heilbrunn: Klinkhardt (2<sup>e</sup> éd.).
- Baeriswyl, F., Wandeler, C., Trautwein, U., & Oswald, K. (2006). Leistungstest, Offenheit von Bildungsgängen und obligatorische Beratung der Eltern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(3), 373-392.
- Baumert, J., Watermann, R., & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(1), 46-71.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4, 1-103.
- Bettmer, F., Maykus, S., Prüss, F., & Richter, A. (2007). *Ganztagsschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich. (2007). *Schulische Standortgespräche. Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Massnahmen*. Zurich: Bildungsdirektion (Autoren: J. Hollenweger & P. Lienhard).
- CDIP (2003). *Mesures consécutives à PISA 2000: plan d'action*. Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. Disponible sous le lien [http://www.edk.ch/pdf\\_downloads/monitoring/aktplanpisa2000\\_f.pdf](http://www.edk.ch/pdf_downloads/monitoring/aktplanpisa2000_f.pdf) [version 20.12.2007].
- CDIP (2005). *Educare: encadrer - éduquer - former*. Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (Etudes et Rapports 24B). Disponible sous le lien [http://www.edk.ch/pdf\\_downloads/Dossiers/StuB24B.pdf](http://www.edk.ch/pdf_downloads/Dossiers/StuB24B.pdf).
- COFF (2005). *Reconnaître et promouvoir les prestations des familles. Lignes stratégiques 2010*. Berne: Commission fédérale de coordination pour les questions familiales. Disponible sous le lien [http://www.coff-ekff.admin.ch/c\\_data/f\\_leitlinien\\_2010\\_122Ko.pdf](http://www.coff-ekff.admin.ch/c_data/f_leitlinien_2010_122Ko.pdf) [version 20.12.2007].
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Edelstein, W. (2006). Zur Förderung der individuellen und sozialen Entwicklung in Ganztagschulen. *Recht der Jugend und des Bildungswesens. Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugendberufshilfe*, 54, 3-10.
- Eisner, M., Ribeaud, D., Jünger, R. & Meidert, U. (2007). Frühprävention von Gewalt und Aggression. Ergebnisse des Zürcher Präventions- und Interventionsprojektes an Schulen. Zurich: Verlag Ruegger.
- Ermert, C., Klinkner, M., & Sander, E. (1995). Elterntraining für alleinerziehende Mütter. In M. Perrez, J.-L. Lambert, C. Ermert & B. Plancheirel (éds), *Familie im Wandel. Famille en transition*. Fribourg: Editions universitaires.
- Fehr, J. (2003). *Luxus Kind? Vorschläge für eine neue Familienpolitik*. Zurich: Orell Füssli.
- Fend, H. (1982). *Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs*. Weinheim: Beltz.
- Ginzburg, N. (1992). *Les mots de la tribu*. Paris: Grasset.
- Graf, J. (2005). Hilfen zum Leben mit Kindern - Zum Beispiel FamilienTeam. In Familienpolitische Informationen, 6, 44.Jg., Ed. Evangelische Aktionsgemeinschaft für Familienfragen e.V., p. 1-7.
- Graf, M., & Lamprecht, M. (1991). Der Beitrag des Bildungssystems zur Konstruktion von sozialer Ungleichheit. In V. Bornschiefer (éd.), *Das Ende der sozialen Schichtung. Zürcher Arbeiten zur Konstruktion von sozialer Lage und Bewusstsein in der westlichen Zentrums-gesellschaft* (p. 73-96). Zurich: Seismo.
- Hahlweg, K., Döpfner, M., & Heinrichs, N. (2006). Editorial. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 2 (Themenheft Präventionsforschung), 79-81.
- Hänggi, Y. (2006). Kann webbasierte Stressprävention erfolgreich sein? Erfahrungen mit dem Online-Elterntraining zur Bewältigung von Familienstress. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35(3), 169-177.
- Hänggi, Y., & Perrez, M. (sous presse). Möglichkeiten und Grenzen neuer Medien zur primären Prävention bei Kindern und Jugendlichen. In B. Röhrle (éd.), *Prävention und Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche*. Tübingen: DGVT.
- Haug-Schnabel, G., & Benschel, J. (2003). *Niederschwellige Angebote zur Elternbildung. Eine Recherche im Auftrag der Katholischen Sozialethischen Arbeitsstelle*. Hamm: Arbeitsstelle der Deutschen Bischofskonferenz. Disponible sous le lien [http://web23.server70112.mivitec.net/site/uploads/media/Elternbildung\\_01.pdf](http://web23.server70112.mivitec.net/site/uploads/media/Elternbildung_01.pdf) [Etat: 20.12.2007].
- Heinrichs, N., Behrmann, L., Härtel, S., & Nowak, C. (2007). *Richtig erziehen - aber wie? Eine Auseinandersetzung mit bekannten Erziehungsratgebern*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Herzog, W., Böni, E., & Guldemann, J. (1997). *Partnerschaft und Elternschaft. Die Modernisierung der Familie*. Berne: Haupt.
- Innerhofer, P. (1977). *Das Münchner Trainingsmodell*. Berlin: Springer.
- Kanton Aargau. (2007). *Schaffung von Tagesstrukturen an der Volksschule*. Aarau: Dep. Formation, Kultur und Sport, disponible sous le lien [http://www.ag.ch/bks/de/pub/vision\\_strategie/projekte/projekte\\_formation/schaffung\\_von\\_tagesstrukturen.php](http://www.ag.ch/bks/de/pub/vision_strategie/projekte/projekte_formation/schaffung_von_tagesstrukturen.php) [Etat: 20.12.2007].
- Kanton Bern. (2007). *Tagesschulen. Pflicht oder Kür?* Berne: Dossier Schulpraxis 6, Lehrerinnen- und Lehrer Bern, disponible sous le lien <http://www.lebe.ch/lebe/de/paedagogik/schulpraxis.html> [Etat: 20.12.2007].
- Kanton Zürich. (2007). *Umsetzung Volksschulgesetz*. Zurich: Lehrmittelverlag (éd. Bildungsdirektion, Volksschulamt).
- Lanfranchi, A. (2000). Zusammenarbeit mit den Eltern: zentrales Element für den Schulerfolg von Migrantenkindern. In P. Ochsner, U. Kenny & P. Sieber (éds), *Vom Störfall zum Normalfall. Kulturelle Vielfalt in der Schule* (p. 183-192). Coire, Zurich: Rüegger.
- Lanfranchi, A. (2001a). Die Mitwirkung von Migranteneltern. In C. Cusin & S. Grossenbacher (éds), *Au cœur de redéfinitions. L'interface école/famille en Suisse* (p. 83-85). Berne: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE), Rapport de tendance n° 4.
- Lanfranchi, A. (2001b). Schulerfolg durch Kooperation zwischen Migrationseltern und Schule. In S. Rüeegg (éd.), *Elternmitarbeit in der Schule. Erwartungen, Probleme, Chancen* (p. 23-34). Berne: Haupt.
- Lanfranchi, A. (2002). Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität - Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In G. Auernheimer (éd.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (p. 206-233). Opladen: Leske + Budrich.
- Lanfranchi, A. (2004). *Die «Passung» von Schule und Migrationsfamilien als Bedingung von Schulerfolg: Antagonismus statt Komplementarität?* Zurich: exposé en plénum non publié. Bundeskonferenz für Erziehungsberatung bke in Augsburg, 31.3.04 (disponible sous le lien [www.hfh.ch/who\\_is\\_who/Lanfranchi/Elternarbeit](http://www.hfh.ch/who_is_who/Lanfranchi/Elternarbeit)). [Etat: 20.12.2007].
- Lanfranchi, A. (2006). Tagesstrukturen als Bildungsinstanz. *ZLV-Magazin (Zürcher Lehrerinnen- und Lehrerverband)*, 5 (13-15).
- Lanfranchi, A. (2007a). Ein gutes Betreuungsangebot ist der halbe Schulerfolg. In C. Bollier & M. Sigrist (éds), *Auf dem Weg zu einer integrativen Basisstufe. Integration, Prävention, frühe heilpädagogische Förderung als Auftrag der Basis- und Grundstufe* (p. 73-87). Lucerne: SZH.
- Lanfranchi, A. (2007b). *Langfristige Effekte familienergänzender Betreuung im Vorkindergartenalter auf die Schulleistungen*. Zurich: Hochschule für Heilpädagogik (Zwischenbericht an den Nationalfonds, Projekt Nr. 1000013-113909).
- Lanfranchi, A. (2008). Gewaltprävention dank Elternkooperation in multikulturellen Schulen. In M. Drilling, M. Eser Davolio & O. Steiner (éds), *Gewalt an Schulen*. Zurich: Pestalozzianum.
- Lanfranchi, A., & Schrottman, R. E. (2004). *Kinderbetreuung ausser Haus - eine Entwicklungschance*. Berne: Haupt.
- Larcher Klee, S. & Grubenmann, B. (éds). (2007). *Tagestrukturen als sozial- und bildungspolitische Herausforderung. Erfahrungen und Kontexte*. Berne: Haupt.
- Larcher Klee, S. (2005). La question de la conciliation entre les vies familiale et professionnelle dans le contexte des processus actuels de développement scolaire: les structures à journée continue comme condition, instrument ou stratégie de l'égalité des chances? In CDIP (éd.), *Educare: encadrer - éduquer - former* (p. 43-58). Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (Etudes et Rapports 24B).
- LCH (2005). *Tagestrukturen. Medienmitteilung vom 11. Juni 2005*. Zurich: Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer, disponible sous le lien <http://www.lch.ch/lch/stellungnahmen/positionen-und-pressemittelungen.html> [Etat: 20.12.2007].
- Luster, T. & AcAdoo, H. (1996). Family and child influences on educational attainment: A secondary analysis of the High/Scope Perry Preschool data. *Developmental Psychology*, 32, 26-39.
- Neuenschwander, M. P. (2005). *Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität. Konturen einer Unterrichtstheorie für die Sekundarstufe und ihre empirische Bewährung*. Berne: Haupt.
- Neuenschwander, M. P., Balmer, T., Gasser-Dutoit, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, H., et al. (2005). *Schule und Familie. Was sie zum Schulerfolg beitragen*. Berne: Haupt.
- Neuenschwander, M. P. & Malti, T. (en préparation). Schulische Selektion und Schulübergänge im Kanton Bern.
- Neuenschwander, M. P., Vida, M., Garrett, J., & Eccles, J. S. (2007). Parents' expectations and students' achievements in two western nations. *International Journal of Behavioral Development*, 31(5), 474-482.
- OCDE. (2004). *Bébés et employeurs. Comment réconcilier travail et vie de famille. Nouvelle-Zélande, Portugal et Suisse - volume 3*. Paris: Organisation de coopération et de développement économiques.
- OCDE. (2005). *Equité dans l'enseignement. Elèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux. Statistiques et indicateurs*. Paris: Organisation de coopération et de développement économiques.
- Papousek, H., & Papousek, M. (1999). Symbolbildung, Emotionsregulation und soziale Interaktion. In W. Friedelmeier & M. Holdynski (éds), *Emotionale Entwicklung* (p. 23-44). Heidelberg: Spectrum.
- Perrez, M. (1994). Optimierung und Prävention im erzieherischen Bereich. In K. A. Schneewind (éd.), *Enzyklopädie der Psychologie. Psychologie der Erziehung und Sozialisation. Pädagogische Psychologie*. Band 1 (p. 585-617). Göttingen, Berne, Toronto, Seattle: Hogrefe.

- Perrez, M., & Ermert, C. (1999). Intervention. In C. Perleth & A. Ziegler (éds), *Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder* (p. 160-169). Berne: Huber.
- Perrez, M., Minsel, B., & Wimmer, H. (1993). *Was Eltern wissen sollten. Alltagspsychologie für Eltern, Lehrer und Erzieher*. Herrsching: Pawlak.
- Radisch, F., & Klieme, E. (2003). *Wirkung ganzjähriger Schulorganisationen. Bilanzierung der Forschungslage*. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für internationale Pädagogische Forschung, unveröff. Typoskript (48 p.).
- Saad, H., & Leumer, W. (1997). *Lernen, in einer multikulturellen Gesellschaft zu leben: Der Bezug Elternhaus-Schule*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Scheerens, J., & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Elsevier.
- Scherer-Korkut, Y. (1997). *A mother training and early enrichment program for Turkish low S.E.S. women and their children in Switzerland*. Dissertation Univ. of Zurich. Zurich: Studenten-Druckerei.
- Schüpbach, M. (2006). *EduCare. Qualität und Wirksamkeit der familialen und ausserfamilialen Betreuung und Bildung von Primarschulkindern. Forschungsgesuch an den Nationalfonds, Laufzeit März 2006–August 2008*. Berne, Institut für Erziehungswissenschaft der Uni Bern und Pädagogische Hochschule der FHNW: aucune publication disponible pour l'instant. Homepage du projet: <http://www.educare-schweiz.ch/> [Etat: 20.12.2007].
- Schütz, G., & Wössmann, L. (2005). Wie lässt sich die Ungleichheit der Bildungschancen verringern? *ifo Schnelldienst*, 58 (21), 15-25.
- Textor, M. R. (Ed.). (2006). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen*. Fribourg-en-Brisgau: Herder.
- Tschöpe-Scheffler, S., & Niermann, J. (2002). *Evaluation des Elternkurskonzepts «Starke Eltern – Starke Kinder» der Deutschen Kinderschutzbundes*. Cologne: Fachhochschule, Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaft.
- Wild, E. (2004). Häusliches Lernen - Forschungsdesiderate und Forschungsperspektiven. In J. Baumert, D. Lenzen, R. Watermann & U. Trautwein (éds), *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 4-04: PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung* (p. 37-64). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen. (2006). *Familiale Erziehungskompetenzen. Beziehungsklima und Erziehungsleistungen in der Familie als Problem und Aufgabe*. Weinheim: Juventa.
- Zahner, C., Meyer, A. H., Moser, U., Brühwiler, C., Coradi Vellacott, M., Huber, M., et al. (2002). *Préparés pour la vie? Les compétences de base des jeunes – Rapport national de l'enquête PISA 2000*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.





## VII. Conclusions et recommandations de la COFF

Les familles sont des lieux sociaux de vie au sein desquels se transmettent des «compétences d'existence». Elles permettent l'apprentissage générationnel, c'est-à-dire les processus liés à la transmission de l'héritage social et culturel, et jouent un grand rôle dans les parcours éducatifs. L'origine familiale et ainsi sociale a une influence déterminante sur la réussite scolaire et sur les capacités de la génération montante à surmonter les difficultés et les crises auxquelles elle sera confrontée tout au long de la vie.

La présente publication décrit les rapports entre famille, éducation et formation. Se penchant sur l'égalité des chances en matière de formation, elle tente de ré-

pondre à la question: la Confédération suisse respecte-t-elle le principe inscrit à l'art. 2 de sa Constitution, qui lui demande de veiller «à garantir une égalité des chances aussi grande que possible» de toutes les citoyennes et de tous les citoyens? Elle explique en quoi l'éducation précoce est importante pour la formation, traite des questions éducatives qui se posent à l'adolescence, analyse les défis spécifiques auxquels sont confrontées les familles de migrants, et étudie les rapports entre l'école et la famille.

Se fondant sur les chapitres précédents, la COFF formule ci-après ses conclusions et ses recommandations sous l'angle de la politique familiale.

### Conclusions

La Commission fédérale de coordination pour les questions familiales (COFF) tire des différentes études les conclusions générales qui suivent en ce qui concerne les rapports entre famille, éducation et formation.

#### 1. Répartition inégale des chances en matière de formation

Les *chances de formation* ne sont pas également réparties en Suisse, comme l'expliquent Urs Moser et Andrea Lanfranchi dans le deuxième chapitre. Le contexte social de la famille, en termes de formation, de revenu et de bagage culturel, a une grande influence sur les performances scolaires et ainsi sur les chances devant la formation. C'est d'ailleurs ce qu'ont montré les résultats de l'étude PISA, la comparaison internationale des acquis scolaires. Le pourcentage suisse des élèves qui quittent l'école avec une formation de base insuffisante est supérieur à la moyenne de l'OCDE. Corollaire, le pourcentage de jeunes confrontés à des problèmes au moment d'entrer dans le monde du travail est lui aussi élevé: il se situe entre 15 et 20%, alors qu'il est nettement inférieur à 10% dans les pays de l'OCDE qui figurent en tête du classement. De même, la proportion d'enfants qui suivent l'enseignement dans des classes ou des écoles spéciales est très importante: avec 6,2%, la Suisse occupe de ce point de vue l'une des premières places en comparaison internationale.

Les plus défavorisés sont les enfants issus de la migration, qui représentent en Suisse une part nettement plus élevée que dans la plupart des pays de l'OCDE. A l'entrée à l'école, nombre de ces enfants n'ont qu'une connaissance rudimentaire de la langue utilisée pour l'enseignement et ne sont donc pas à même de suivre les cours correctement. L'offre éducative existante ne permet pas de compenser ces inégalités sociales primaires pendant les deux premières années scolaires. Les enfants ne sont donc souvent pas en mesure de fournir les performances correspondant à leur potentiel.

Une autre explication à cette inégalité des chances de formation est la ségrégation de fait liée à l'espace social au niveau du primaire et du secondaire. La composition sociale et culturelle des classes a des répercussions sur les performances: celles qui ont un fort pourcentage d'enfants issus d'un environnement socio-économique défavorisé ont généralement un niveau plus bas, même si la bonne qualité de l'enseignement peut, au moins en partie, compenser ces conditions de départ défavorables.

#### 2. Importance de la petite enfance

Selon Susanne Viernickel et Heidi Simoni, la *petite enfance* – les quatre à six premières années de vie – est une période caractérisée par un développement extrêmement rapide des connaissances et des capacités, durant laquelle sont posées les bases essentielles aux tâ-

ches éducatives futures. Le parcours éducatif d'un enfant commence dès sa naissance. La diversité et la complexité de son vécu quotidien jouent un rôle central. On peut dire de l'éducation qu'elle est un processus continu, mais non linéaire, caractérisé par l'interaction entre les potentiels d'apprentissage propres à l'enfant et les offres et les réactions de son environnement. L'enfant participe ainsi activement à son propre processus de formation. Confronté à son environnement matériel et social, il acquiert des connaissances qui portent le sceau de sa culture et il se forge des représentations fondamentales et durables de lui-même, de ses qualités et de ses capacités. Il n'enregistre pas les informations sur une situation de manière isolée, mais les insère dans un contexte donné, sous forme de schème ou de scénario. Il revient ensuite à ce scénario chaque fois qu'il doit classer une situation nouvelle et décider de son comportement. Ce savoir préalable que l'enfant apporte avec lui influera à l'avenir sur son apprentissage, sur ses résultats et ses performances.

Pour acquérir des compétences cognitives et sociales, l'enfant a besoin d'interactions et de communication. Son principal outil est le langage. Mais l'établissement de liens d'attachement sécurisés entre lui et ses personnes de référence a aussi une importance cruciale quant à son parcours éducatif. La famille joue bien évidemment à cet égard un rôle fondamental; elle reste le lieu qui influence le plus fortement le développement de l'enfant et son éducation. Elle est la première instance de socialisation, et la plus importante, et les parents représentent la principale ressource pour le développement de l'enfant.

Mais toutes les familles ne disposent pas dans la même mesure des ressources psychiques, sociales et matérielles nécessaires. En particulier, les familles monoparentales, les familles nombreuses et les familles issues de la migration sont davantage exposées au risque de pauvreté et, par là, confrontées à des difficultés supplémentaires. La probabilité est grande que ces situations aient des conséquences négatives sur les conditions de vie et de développement des enfants concernés.

### 3. Traversée harmonieuse de la crise de l'adolescence

A l'adolescence, c'est-à-dire la période comprise entre 13 et 18 ans, les jeunes traversent une intense période de maturation, caractérisée par le relâchement des liens avec les parents ou d'autres personnes de référence. La crise de l'adolescence n'est pas nouvelle d'un point de vue historique, comme le constate Jürgen Oelkers dans le quatrième chapitre. Ce qui a changé, c'est le monde dans lequel vivent les adolescents et où ils peuvent faire leurs expériences. L'allongement de la scolarité et de l'apprentissage prolonge également de leurs parents et rend la séparation plus difficile. L'univers des enfants et des jeunes est devenu fortement commercial et médiatisé, ce qui amène de nouveaux risques: il leur est quasiment impossible d'échapper au culte de la consommation. La référence aux marques joue un rôle de plus en plus prépondérant dans leur culture et entraîne un risque accru d'endettement.

Les styles éducatifs ont eux aussi évolué. Les parents sont obligés d'exercer des compétences et d'assumer des devoirs et des responsabilités croissants. L'école les implique davantage dans son travail éducatif; ils doivent investir plus dans l'éducation mais, en même temps, ils se rendent compte qu'ils ont une influence limitée face à la multiplicité des champs d'expérience ouverts aux enfants et aux adolescents. Ces différents phénomènes rendent les tâches éducatives plus ardues et plus exigeantes que dans le passé. L'éducation se conçoit de plus en plus comme la résolution continue de problèmes, basée sur la négociation et sur la confrontation permanente avec des environnements très diversifiés.

Pour Oelkers, la «nostalgie pédagogique» n'est cependant pas de mise. A ses yeux, rien ne justifie l'idée assez répandue de «démission dans le domaine de l'éducation»; il s'oppose aussi à l'exigence de «plus de discipline», car elle ne tient pas compte de la complexité de l'univers dans lequel évoluent les adolescents.

Oelkers insiste encore sur le fait que la plupart des jeunes, en Suisse, traversent sans problème la crise de l'adolescence. Contrairement à ce que pense le grand public, souvent alarmiste, seule une petite minorité d'entre eux ont un comportement social déviant. L'auteur exprime aussi son scepticisme quant à la prétendue augmentation de la violence juvénile. Après avoir analysé diverses statistiques, il conclut que les chiffres n'indiquent pas une «augmentation massive», même si des faits divers choquants ont fait la une des médias. Enfin, en ce qui concerne le profil des auteurs, il affirme que les jeunes d'origine étrangère ne sont pas surreprésentés, quoique ceux dont les parents viennent de l'ex-Yougoslavie ou d'autres pays d'Europe du Sud fassent partie du groupe à risque.

### 4. Absence de conflits culturels fondamentaux

Comme le constatent Denise Efionayi et Rosita Fibbi dans le cinquième chapitre, consacré aux questions d'éducation dans les *familles migrantes*, la surreprésentation dans les statistiques pénales des jeunes hommes originaires de l'ex-Yougoslavie ou d'autres pays d'Europe du Sud s'explique davantage par la couche sociale dont ils sont issus que par le contexte culturel. Les familles venant de ces pays appartiennent en effet plus souvent que la moyenne aux couches sociales inférieures. D'autres facteurs qui jouent un rôle important sont la marginalisation et l'absence de perspectives de ces jeunes, l'expérience de la violence dans la famille ou dans le pays d'origine et, de manière générale, un entourage familial défavorable.

Selon Efionayi et Fibbi, le contexte culturel des familles migrantes n'est pas aussi homogène qu'on le croit généralement, y compris pour des familles venant d'un même pays. Par exemple, il n'existe pas de «famille musulmane» type. Le style éducatif des familles migrantes ne se distingue pas non plus fondamentalement de celui des suisses. Peu de familles sont véritablement permissives; qu'elles soient d'origine étrangère ou suisses, le style qui prédomine est le style démocratique, même si un contrôle autoritaire est plus fréquent dans les premières.

En revanche, des différences existent quant à la transmission des valeurs. Les parents suisses ont tendance à transmettre des valeurs individualistes, tandis que ceux d'origine étrangère mettent plutôt l'accent sur des valeurs collectives. Les deux auteures expliquent cependant cette tendance par le passé de migration et par les défis propres à l'intégration. On ne peut en tout cas pas parler de conflits culturels. De même, seule une minorité de jeunes filles et de femmes semblent être concernées par des conflits liés au port du foulard ou à l'interdiction de participer aux cours de natation. Certaines pratiques comme les mariages forcés et les mutilations génitales sont clairement contraires à notre législation et ne sont donc pas tolérables. La Suisse ne possède toutefois pas d'indications fiables sur leur ampleur.

### **5. Importance de la collaboration entre parents et personnel enseignant**

La famille jouant un grand rôle dans le parcours éducatif, la question qui se pose est de savoir comment la soutenir de manière ciblée dans ses tâches. C'est le thème traité par le sixième chapitre, sous le titre *Les relations école - famille*. Selon Markus P. Neuenchwander, Andrea Lanfranchi et Claudia Ermert, les enfants et les adolescents accumulent un «savoir sur le monde» à partir des interactions avec les autres membres de la famille. La motivation scolaire et les performances des enfants sont nettement encouragées par ce qui se passe dans le cadre familial. Les facteurs les plus efficaces sont un environnement stimulant, un

style d'éducation basé sur la chaleur et la sympathie et permettant à l'enfant d'avoir des repères, un soutien axé sur l'autonomie pour les devoirs à la maison, des attentes élevées des parents quant aux performances scolaires et la façon dont ces derniers expliquent les réussites et les échecs de leurs enfants.

La collaboration entre parents et enseignants joue également un rôle important. Mieux elle se passe, plus l'attitude des parents vis-à-vis de l'école est positive. Cependant, les parents ayant un faible bagage culturel ont du mal à défendre leur point de vue lors des entretiens avec les professeurs, notamment lorsque le choix de la filière à suivre est en jeu. Ce problème accentue encore l'inégalité des chances dans le domaine de la formation. L'offre actuelle en matière d'éducation parentale semble également désavantager ces parents.

Selon les auteurs, un moyen efficace de lutter contre l'inégalité des chances devant la formation serait d'offrir des structures d'accueil de jour et de développer l'accueil extrafamilial et parascolaire institutionnel, en veillant tout particulièrement à la qualité de ces structures. Celles-ci donnent aussi aux enfants d'origine étrangère la possibilité d'améliorer leurs compétences linguistiques et ainsi de mieux s'intégrer. Mais la condition est que le temps qui y est passé réponde à un objectif pédagogique. Enfin, les offres en matière d'éducation parentale et les cours peuvent soutenir les parents dans leur travail éducatif. Les programmes de visites à la maison sont particulièrement intéressants pour les parents dont le niveau de formation est bas.

## **Recommandations de la COFF**

De ces conclusions et des réflexions exposées par les auteures et auteurs aux chapitres II à VI, la Commission fédérale de coordination pour les questions familiales (COFF) tire une série de recommandations. Ces dernières recouvrent un large éventail de mesures sur plusieurs niveaux et s'adressent à différents destinataires.

### **1. Stimuler les capacités et les compétences des enfants et des jeunes**

L'influence la plus grande sur la réussite scolaire et les chances de formation des enfants est celle de la famille. C'est en son sein qu'ils acquièrent les capacités émotionnelles, motivationnelles et cognitives qui leur serviront de base pour leur apprentissage scolaire ultérieur. Pour accomplir leurs tâches, les familles ont besoin du soutien de la société. Font partie de ce soutien, d'une part, les mesures visant à renforcer leurs capacités économiques et à lutter contre la pauvreté et, d'autre part, le développement d'institutions d'accueil extrafamilial et parascolaire chargées d'une mission de formation claire. Une stimulation adaptée des enfants durant les premières années de leur vie constitue le facteur le plus à même d'améliorer l'égalité des chances en matière de formation. Aussi la COFF soutient-elle le projet d'harmonisation de l'école obligatoire (HarmoS). Améliorer les compétences linguisti-

ques au jardin d'enfants et à l'école primaire est nécessaire, surtout pour les enfants d'origine étrangère. Par contre, diriger des enfants vers des classes spéciales s'avère problématique: l'école devrait être organisée à tous les niveaux de façon à intégrer dans les classes normales, par des mesures de soutien personnalisées, les enfants dont les performances scolaires sont faibles. De manière générale, des mesures permettant de garantir la qualité de l'enseignement s'imposent si l'on veut que tous les enfants bénéficient de la formation de base nécessaire à leur intégration sociétale ultérieure.

### **2. Investir dans la formation dès la naissance**

Le parcours éducatif d'un enfant commence dès sa naissance. Afin de réaliser pour tous l'égalité des chances en matière de formation, il faut accorder aux enfants un droit d'accès aux institutions d'accueil, d'éducation et de formation depuis la naissance jusqu'à la fin de l'école obligatoire. Cela signifie améliorer l'accès aux offres d'accueil extrafamilial pour les enfants d'âge préscolaire en créant de nouvelles places dans les crèches et les familles de jour et supprimer les obstacles qui s'opposent à leur utilisation par les familles à faible revenu et les familles rurales. A cette fin, il faut régulièrement recenser les structures disponibles et analyser les besoins. Les structures d'accueil extrafamilial de jour sont encore trop axées sur la garde; elles doi-

vent se transformer en lieux éducatifs, selon une philosophie prenant en compte les caractéristiques structurelles de l'apprentissage précoce et garantissant la jonction avec le système scolaire. Deux conditions à cela: d'une part la professionnalisation de l'accueil extrafamilial et, d'autre part, la revalorisation de la profession d'éducateur de la petite enfance par une formation davantage axée sur un mandat éducatif et fondée sur les concepts de la pédagogie de la petite enfance et les connaissances tirées des sciences de l'éducation. Ces structures devraient également mieux assurer le soutien et le conseil aux parents. Enfin, il faut organiser avec soin les transitions institutionnelles entre famille, crèche, jardin d'enfants et école. Toutes ces mesures nécessitent le développement de la recherche et de l'enseignement en matière d'apprentissage, de garde et d'éducation précoces.

### **3. Reconnaître les causes de la violence des jeunes et s'y attaquer**

En Suisse, la plupart des jeunes traversent sans problème la crise de l'adolescence et la séparation d'avec les parents ou les personnes de référence. Par rapport à d'autres pays, les conditions de vie des enfants y sont bonnes. Les jeunes ne sont pas non plus abandonnés à eux-mêmes, comme on le clame parfois dans les médias, pas plus que les parents ne négligent leurs responsabilités d'éducateurs ou que l'école ne cède au règne de la «pédagogie molle». Ce qu'on observe toutefois, c'est que l'univers dans lequel vivent les enfants et les jeunes est de plus en plus commercial et médiatisé. Pour nombre d'entre eux, le réel danger est l'endettement. La question de la violence des jeunes est au centre du débat public actuel. Malgré quelques faits divers choquant, le fait de savoir si cette violence a véritablement augmenté est très controversé. En Suisse, il manque en effet de chiffres fiables sur l'ampleur réelle du phénomène.

Ce qui a par contre augmenté avec certitude ces dernières années est le nombre de dénonciations de jeunes délinquants. On observe en outre des formes plus brutales de violence juvénile. Les étrangers dont les parents viennent de l'ex-Yougoslavie ou d'autres pays de l'Europe du Sud sont nettement surreprésentés dans la statistique des condamnations pénales, mais les explications sont plutôt à chercher dans les désavantages sociaux, la mauvaise intégration, un environnement familial défavorable, ou dans l'expérience de la violence dans la famille ou le pays d'origine. Les enfants étrangers ont deux fois plus de risques que les enfants suisses de devoir vivre sous le seuil de pauvreté. Les jeunes étrangers rencontrent également des difficultés plus grandes que les jeunes suisses à s'intégrer sur le marché du travail. Il convient toutefois de remarquer que les taux de condamnation des jeunes étrangers ne sont pas proportionnels à la part d'étrangers sans formation postobligatoire, chômeurs et bénéficiaires de l'aide sociale, mais sont bien inférieurs<sup>1</sup>. Une étude du professeur de droit pénal zurichois Martin Killias, récemment

parue, confirme le fait que la violence juvénile ne se laisse pas réduire au seul contexte migratoire. En effet, selon cette étude la délinquance juvénile en Bosnie est moins importante que chez nous, ce qui laisse supposer que les conséquences de la violence des jeunes ne sont pas à rechercher dans l'importation d'une culture de la violence.

Il faut donc investir d'abord dans la prévention et la détection précoce des enfants en danger, dans la multiplication des efforts d'intégration sociale, le renforcement de la prévention de la violence dans les écoles et dans le développement des offres éducatives à l'intention des parents en difficulté et des migrants. Punir davantage ne servirait à rien; le droit pénal des mineurs comporte déjà suffisamment de moyens d'ordonner des mesures radicales, y compris pour les moins de 15 ans. Une application conséquente des lois existantes est plus judicieuse qu'un durcissement du droit pénal des mineurs. Il serait également important de prévoir une réduction de la durée de la procédure pénale à l'encontre des mineurs. Enfin, la COFF soutient la demande visant à développer une statistique de l'exécution des peines prononcées à l'encontre de mineurs.

### **4. Soutenir l'intégration de la population étrangère dans une «culture de la diversité»**

Les familles migrantes, notamment celles venant de l'ex-Yougoslavie, de Turquie, du Portugal et d'Asie, font plus souvent que la moyenne partie des couches sociales inférieures. Il n'est d'ailleurs pas rare qu'elles aient subi un déclassement social par rapport à leur pays d'origine. Contrairement à l'opinion générale, ces désavantages sociaux influent davantage sur le comportement que les caractéristiques culturelles. Ces dernières ne sont en aucun cas aussi homogènes au sein d'une même ethnie que ce que l'on croit volontiers, et elles évoluent constamment en fonction du vécu de la migration et des contacts avec le nouvel environnement. Plus une famille reste longtemps dans son nouveau milieu, plus ses valeurs se rapprochent de celles du pays d'accueil. Le type de permis de séjour joue aussi un grand rôle en matière d'intégration. Ce n'est que depuis les années 90 que la Suisse pratique au niveau fédéral une politique d'intégration consciente.

La Suisse est devenue un pays d'immigration. Un cinquième de la population ne possède pas de passeport suisse; dans la tranche d'âge des 20 à 39 ans, c'est-à-dire l'âge de fonder une famille, le pourcentage d'étrangers atteint même près de 30%. La Suisse a donc tout intérêt à ce que l'intégration des étrangers réussisse. Mais pour cela, les efforts des migrants eux-mêmes ne suffisent pas. Il faut aussi que la population et les institutions du pays d'accueil y mettent du leur. Une approche particulièrement favorable à l'intégration est la «culture de la diversité», une façon de prendre en compte les différences interculturelles et d'éviter les discriminations de toutes sortes. Mais cette approche implique une action sur quatre plans: efforts visant une meilleure information du public afin de lutter contre les préjugés envers l'étranger, si répandus; transmettre à l'administration et aux institutions publiques des compétences transculturelles; faire participer davantage les migrantes et les migrants aux pro-

<sup>1</sup> Haug, W.; Heiniger, M.; Rochat, S.: Enfants et adolescents avec un passeport étranger en Suisse. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique, 2007. 34



cessus politiques de décision, y compris aux autorités scolaires; et prendre, pour lutter contre la pauvreté des familles et l'inégalité des chances de formation, les mesures décrites plus haut. La situation des personnes admises à titre provisoire et des sans-papiers doit aussi être améliorée.

#### **5. Améliorer la collaboration entre famille et école**

En matière d'éducation, de formation et de socialisation, la famille et l'école accomplissent des tâches et exercent des fonctions différentes mais complémentaires. Il est donc très important que leur collaboration se passe bien. Dans cet esprit, il est souhaitable qu'ils deviennent des partenaires en matière d'éducation et de formation, ce qui signifie concrètement harmoniser les objectifs et les stratégies entre enseignants et parents, et réexaminer les procédures de transitions scolaires. Une telle manière de faire contribuerait à atténuer l'inégalité des chances devant la formation. Les compétences des maîtres et des professeurs en contact avec des familles migrantes ou à faible bagage culturel doivent être développées de manière ciblée dans le cadre de la formation et du perfectionnement du corps enseignant. Enfin, il faut mettre au point des offres de formation à l'intention des parents issus de la migration afin qu'ils puissent mieux soutenir eux-mêmes leurs enfants du point de vue scolaire, personnel et social.



## Les auteurs et auteures

### **Denise Efionayi-Mäder**

sociologue et diplômée en sciences politiques (DESMAP), est responsable de projet et vice-directrice du Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population à l'Université de Neuchâtel. Elle est spécialiste des migrations et de la politique de l'asile, ainsi que des questions sociales et de la politique d'intégration. Elle a dirigé diverses études comparatives au niveau national et international, et a réalisé plusieurs évaluations dans le domaine de la santé, des migrations et de la formation. Elle est membre de la Commission fédérale de coordination pour les questions familiales (COFF).

### **Claudia Ermert Kaufmann**

Dr. phil., est depuis 2001 déléguée aux questions familiales du canton de Bâle-Ville. Elle a étudié la psychologie, la pédagogie et la sociologie, et a enseigné plusieurs années ces trois disciplines. Elle a fait des recherches dans les domaines de la psychologie de la famille, de la psychologie du développement et de la psychologie pédagogique. Elle est l'auteure de diverses publications (notamment du Handbuch zum Scenotest), a dirigé ou a participé à des expertises, en particulier sur l'accueil extrafamilial des enfants (à Lucerne et à Winterthour), ainsi qu'aux Rapports sur les familles du canton de Bâle-Ville (2000 et 2005). Elle est membre de la COFF et s'occupe du secrétariat de la commission pour les questions familiales à Bâle.

### **Rosita Fibbi**

sociologue, est responsable de projet au Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population à l'Université de Neuchâtel et chargée de cours à l'Université de Lausanne, où elle enseigne la sociologie des migrations. Ses recherches suivent deux axes principaux: d'une part migration et cycle de vie (jeunes issus de la migration, relations intergénérationnelles, migrants âgés) et, d'autre part, politique migratoire, notamment intégration, ainsi qu'associations d'immigrés et travail social auprès des migrants.

### **Jürg Krummenacher**

Dr. h.c., lic. phil., est depuis 1991 directeur de Caritas Suisse et depuis 1999 président de la COFF. Il a étudié à l'Université de Zurich la psychologie, la pédagogie sociale, la philosophie et le journalisme. Après avoir travaillé comme psychologue scolaire, il a été recteur et professeur de psychologie à la Haute école de travail social de Lucerne. Il a été membre du parlement du canton de Schwyz de 1980 à 1991.

### **Andrea Lanfranchi**

Prof. Dr. phil., de Poschiavo (GR), professeur et chercheur à la Haute école intercantonale de pédagogie curative de Zurich, est aussi psychothérapeute FSP, spécialisé dans la psychologie de l'enfant et de l'adolescent. Il a un cabinet à Meilen (ZH), où il est également enseignant et superviseur à l'Institut de formation pour la thérapie systémique et le conseil. Il est membre de la COFF.

### **Urs Moser**

PD Dr. phil., est directeur de l'Institut d'évaluation de la formation, un institut associé de l'Université de Zurich. Il a étudié la pédagogie spécialisée, la pédagogie et la psychologie pédagogique à l'Université de Fribourg. Il a participé à divers projets internationaux portant sur la mesure des performances (IAEP, TIMSS, PISA), et a réalisé plusieurs projets de recherche et d'évaluation sur mandat de la Confédération et des cantons.

**Markus P. Neuenschwander**

Prof. Dr. phil., est depuis 2005 professeur assistant pour la recherche sur la jeunesse au Jacobs Center for Productive Youth Development à l'Université de Zurich. Il a étudié la psychologie, la pédagogie et la psychopathologie à l'Université de Berne, et a effectué son année d'assistantat comme conseiller en éducation. Il a également été assistant à l'Institut de pédagogie et maître-assistant à l'Université, ainsi que chargé de recherche à la Haute école pédagogique de Berne. Il a effectué plusieurs séjours de recherche, notamment aux Etats-Unis. Ses domaines de recherche actuels sont l'école et la famille comme contexte d'apprentissage et les processus de formation lors de la transition entre école et activité professionnelle. Il est l'auteur de nombreuses publications.

**Jürgen Oelkers**

Prof. Dr. phil., est depuis 1999 professeur ordinaire de pédagogie générale à l'Université de Zurich, où il est également directeur de l'Institut de pédagogie, membre du Conseil de la formation du canton de Zurich, et président du conseil de l'école de la Haute école pédagogique et du conseil de fondation de l'Université populaire du canton de Zurich. Il est aussi éditeur et coéditeur de deux revues: *Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft* et *Zeitschrift für Pädagogik*. Ses thèmes privilégiés de recherche sont les suivants: pédagogie historique (principalement des 18<sup>e</sup> et 19<sup>e</sup> siècles), pédagogie de la réforme/pragmatisme, démocratie et instruction publique, évaluation en matière de formation.

**Heidi Simoni**

Dr. phil., psychothérapeute FSP, est directrice de l'Institut Marie Meierhofer pour l'enfance à Zurich, et membre de la COFF et de la Commission de protection de l'enfance du canton de Zurich. Elle s'intéresse particulièrement au conseil, à l'enseignement et à la recherche dans deux domaines: développement précoce de l'enfant dans le cadre familial et extrafamilial; protection, stimulation et participation des enfants.

**Susanne Viernickel**

diplômée en pédagogie, Dr. phil., professeure depuis avril 2007 à la Fachhochschule Alice Salomon à Berlin où elle enseigne la pédagogie de la petite enfance. Dans le domaine de l'enseignement, de la recherche et du développement de la pratique, son intérêt porte principalement sur l'apprentissage et le développement dans la petite enfance, sur la gestion et le développement de la qualité dans les structures d'accueil de jour pour enfants, ainsi que sur l'observation et la documentation des processus précoces de formation et d'apprentissage.



© 2008 Commission fédérale de coordination  
pour les questions familiales (COFF), Berne

Reproduction autorisée avec mention de la source;  
copie à la COFF

#### **Réalisation**

Secrétariat de la COFF, Berne:  
Isabelle Villard, Anna Liechti, Viviane Marti

#### **Mise en pages**

VischerVettiger, Kommunikation und Design AG, Basel

#### **Diffusion**

OFCL, Diffusion publications, CH-3003 Berne  
Tél. ++41 (0)31 325 50 50  
Fax ++41 (0)31 325 50 58  
verkauf.zivil@bbl.admin.ch  
Numéro de commande: 301.608 f

#### **Informations**

Commission fédérale de coordination  
pour les questions familiales (COFF)  
Office fédéral des assurances sociales  
Effingerstrasse 20, CH-3003 Berne  
Tél. 031 324 06 56  
Fax 031 324 06 75  
[www.coff-ekff.admin.ch](http://www.coff-ekff.admin.ch)

